



**ÖĞRENME STİLLERİ İLE
ÖĞRENME STRATEJİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Meral GÜVEN
(Doktora Tezi)**

Eskişehir - 2004

143975

Anneme ve babama

ÖĞRENME STİLLERİ İLE ÖĞRENME STRATEJİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Meral GÜVEN

DOKTORA TEZİ
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bekir ÖZER

143945

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak 2004

“Bu tez çalışması AÜAF’ca desteklenmiştir. Proje No: AÜAF 01 05 53”

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Meral GÜVEN'in, "Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki" başlıklı tezi 09/03/2004 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Bekir ÖZER
Üye	: Prof.Dr. Mustafa SAĞLAM
Üye	: Prof.Dr. Süleyman ERİPEK
Üye	: Prof.Dr. Erdal CEYHAN
Üye	: Prof.Dr. Ayhan HAKAN


Prof.Dr. İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

DOKTORA TEZ ÖZÜ

ÖĞRENME STİLLERİ İLE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Meral GÜVEN

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2004

Danışman: Prof. Dr. Bekir ÖZER

Öğrenmeyi öğrenme, bilgi çağı ve bilgi toplumu kavramları ile birlikte ortaya çıkan ve üzerinde durulan bir kavramdır. Öğrenmeyi öğrenme etkili öğrenme sürecinde bireylerde geliştirilmesi amaçlanan boyutlardan birisidir. Öğrenmeyi öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerini tanıyarak, öğrenmede kullanılan stratejileri bilmesi, uygun stratejileri seçmesi ve kullanmasıdır. Kısacası, öğrenmeyi öğrenme süreci, bireylerin hem öğrenme stilleri hem de kullandıkları öğrenme stratejileri ile ilgilidir.

Öğrenme stilleri genelde bireyseldir ve bununla öğrenci, öğrenmeye yönelik ne gibi özelliklere sahip olduğunun farkında olur. Öğrenme stratejileri ise, öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullanılan araçlardır ve öğrencilerin nasıl ve hangi yolları kullanarak öğrenecekleri konusunda yardımcıdır.

Öğrenmede stil ve strateji, birbirlerini tamamladığı zaman anlam kazanan, birbirlerine yakın iki ayrı öğedir. Bireylerin yalnız kendi öğrenme stillerini bilmeleri ya da yalnız öğrenirken hangi yolları -stratejileri- tercih ettiklerini bilmeleri yeterli değildir. Bundan dolayı, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri ile ilgili son yıllara dek ayrı ayrı çalışmalar yürütülürken, artık bu iki kavramı içeren çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bunların içerisinde özellikle öğrenme stillerine uygun stratejilerin neler olabileceği konusunda birtakım bilgilerin sunulduğu, ayrıca öğrenme stil envanterleri ile öğrenme stratejisi ölçekleri birlikte kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar dikkat çekmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin öğrenme stillerine göre kullanabilecekleri öğrenme stratejileri ile ilgili ipucu verse de, henüz yeterli olarak nitelendirilemez. Bu nedenden ötürü, bu tür çalışmalar bugün de sürmektedir.

Bu araştırmanın amacı, hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarını belirleyerek öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Bu araştırma, tekil ve ilişkisel tarama modellerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2002 -2003 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan 36 ortaöğretim kurumundaki toplam 27130 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemi ise, Eskişehir ilindeki 4'ü genel lise, 2'si Anadolu + fen lisesi ve 3'ü meslek lisesi olmak üzere dokuz ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 880 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmanın belirlenen amacına ulaşması için gerekli olan veriler, “Kişisel Bilgiler”, “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşan bilgi toplama aracı ile toplanmıştır.

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayarda SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) kullanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde araştırmanın amacına yönelik olarak “sayı ve yüzde”lerden, sayısal karşılaştırmalar için “kay kare (X^2) testi”nden, “aritmetik ortalama ve standart puan hesapları”ndan, ikili küme karşılaştırmalarında “t testi”nden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise “tek yönlü varyans çözümlenmesi tekniği”nden yararlanılmıştır. Karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağının bulunması amacıyla “Tukey HSD testi”nden yararlanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Araştırma sonunda, ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, sosyo - ekonomik düzeylerine, öğrenim gördükleri alanlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı da ortaya çıkmıştır.

Öte yandan, ortaöğretim öğrencilerinin anlamlandırma stratejilerini ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullandıkları, duyuşsal stratejileri, yineleme stratejilerini ve örgütlenme stratejilerini daha az kullandıkları belirlenmiştir. Yine, öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine ve öğrenim gördükleri alanlara göre kullandıkları öğrenme stratejilerinin değiştiği ortaya çıkan bir başka sonuçtur. Buna karşılık, öğrencilerin sosyo - ekonomik düzeylerine göre kullandıkları öğrenme stratejilerinde bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir.

Bunların yanısıra, araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini öğrenmelerinde öğretmenlerinin ve kendi çalışma alışkanlıklarının önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak, öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha az olmak üzere kitap, dergi gibi kaynaklarla, anne ve babalarından ve arkadaşlarından öğrendikleri belirlenmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre tüm stratejileri kullanmalarında olmasa da anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanmalarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Bunun yanısıra, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre yineleme stratejilerini, anlamlandırma stratejilerini ve örgütlenme stratejilerini kullanmalarında ise bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, özellikle anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES AND LEARNING STRATEGIES

Meral GÜVEN

Department of Educational Sciences

(Curriculum Development and Instruction)

Anadolu University Institute of Educational Sciences, January 2003

Supervisor: Prof. Dr. Bekir ÖZER

Learning to learn is a concept which came about with the concepts of knowledge era and knowledge society. To achieve an efficient learning process, one of the aspects to be developed is learning to learn. Learning to learn is realizing one's own learning ways of choosing and using the appropriate strategies. Thus, the process of learning to learn is related with both individual's learning style and learning strategies.

Learning styles may differ across individuals, thus each learner may learn in different ways. Learning strategies, on the hand, are specific methods used to achieve particular learning aims which help learners to find out how and which ways they learn.

Learning styles and strategies are two different concepts which gain meaning when they complement each other. It is not sufficient for individuals to know only their learning styles or only which strategies to choose. Therefore, contrary to earlier studies in which learning styles and strategies were considered separate, recent studies investigate learning styles and strategies together. The focus of recent studies are then on which strategies are suitable for which learning styles. Although the results of such studies give clues about which learning strategies learners use based on their learning styles, they cannot be considered conclusive. Thus, there is a need for such studies to be conducted.

The aim of this study is to determine the relationship between learning styles and learning strategies by investigating which learning styles prefer which learning strategies.

This study was carried out by the use of singular and correlational model. 27130 students who were studying in 36 high school institutions in Eskişehir in the era 2002 - 2003 academic year comprises the population of the research. The sample consists of 880 high

school students from 9 high schools in Eskişehir of which were 4 general, 2 Anadolu + science and 3 vocational high schools.

Data were collected by means of “Personal Information”, “Kolb Learning Styles Inventory” and “Learning Strategies Determining Scale”.

Statistical analysis of the data were carried out by SPSS. In the data analysis, “numbers and percentages”, “chi-square (x^2)”, and “arithmetic mean and standart deviation” for numerical comparisons; “t tests” for the comparison of 2 groups; “one way anova” for the comparison of more than 2 groups were used. To determine the source of differences between the comparisons, “Tukey HSD” was used. In the statistical analysis, 0.05 was accepted as the significance level.

The results, indicate that most of the high school students in this study have assimilator, diverger and converger learning styles. Moreover, learning styles differ according to gender, academic achievement levels , socio - economic levels and the field of study.

The results show that students use elaboration strategies and comprehension monitoring strategies more than affective, rehearsal and organizational strategies. Furthermore, the results suggest that learning strategies vary according to student’s gender, academic achievement levels and field of study, but that socio - economic level does not have an effect on the prefece of the learning strategies.

The results also suggest that students learn about learning strategies from both their own and their teachers’ study habits. Although to a lesser extent, students learn about learning strategies from sources such as books and journals, and from parents and friends.

Although not all the strategies high school students use correlate with their learning styles comprehension monitoring strategies and affective strategies are dependent on learning styles. Rehearsal strategies, elaboration strategies and organizational strategies, on the other hand, do not vary according to learning style of students.

Thus, as a result, it was observed that there is a relationship between student’s learning styles and use of learning strategies, especially between comprehension monitoring strategies and affective strategies.

ÖNSÖZ

Bilgi çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyılın başında olduğumuz şu günlerde bilim ve teknoloji başta olmak üzere tüm alanlarda sürekli değişme ve yenileşme gerçekleşmektedir. Özellikle eğitim alanında görülen değişme ve yenileşme öğretme - öğrenme sürecinde daha çok ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin olmaları üzerinde önemle durulan noktalardan birisidir. Öğrencinin yanında her an öğretme etkinliğini gerçekleştirecek bir öğretmenin olmasını bekleyemeyiz. Öğrencinin kendisi sürekli artan ve değişen bilgiye ulaşabilmeli, düzenleyebilmeli, işleyebilmeli ve bilgiyi kendi düşünme biçimlerinin bir parçası durumuna getirebilmelidir. Bunun için öğrencilerin öğrenme sürecinde başkalarına bağımlı kalmadan öğrenebilmeleri ve öğrenme sürecini kontrol edebilmeleri gerekmektedir. Ayrıca, bilgi çağında yaşayan bireylerin, bilgiye erişme yollarını bilmeleri ve bu bilgileri kullanabilmeleri gereklidir. Tüm bunlar yeni bir kavram olan “öğrenmeyi öğrenme” kavramını ön plana çıkarmaktadır. “Öğrenmeyi öğrenme” öğrencinin kendi öğrenmesi ile ilgili sorumluluğu taşıması ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir.

Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için, öncelikle, kendi öğrenme özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları gereklidir. Ayrıca, öğrenme sırasında bilgiye ulaşmalarını kolaylaştıran ve onları özümsemelerine yardımcı olan kimi stratejileri kullanıp kullanmadıklarını ve bunların neler olduğunu bilmeleri de gereklidir. Kısacası, etkili öğrenme içerisinde yer alan öğrenmeyi öğrenme süreci, öğrencilerin öğrenme stillerini ve öğrenmelerini kolaylaştıran öğrenme stratejilerini bilmelerini gerektirir.

Bu araştırma ile, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin ne ölçüde olduğu belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamaya dönük çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırma pek çok değerli kişinin katkısı ve desteği ile olmuştur. Öncelikle araştırmanın her aşamasında değerli katkılarıyla bana yol gösteren ve büyük desteğini ve yardımlarını gördüğüm hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Bekir Özer’e sonsuz teşekkür ediyorum. Ayrıca, hem tez izleme komitesinde bulunan, hem de her zaman katkılarını ve desteklerini sunan hocalarım Prof. Dr. Mustafa Sağlam ve Prof. Dr. Süleyman Eripek’e içten teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, araştırmada kullandığım ölçeğin hazırlanması sırasında bana görüşleri ile katkı sağlayan - sunan hocalarıma teşekkür ediyorum. Araştırmanın istatistik çözümlerinde bana yardımcı olan ve yol gösteren Prof. Dr. Kazım Özdamar,

Prof. Dr. Petek Aşkar ve Y. Doç. Dr. Fezan Şahin'e teşekkürü bir borç biliyorum. Araştırmada kullanılan bilgi toplama aracını uyguladığım okullardaki yönetici, öğretmen ve öğrencilere önemli desteklerinden ötürü teşekkür ediyorum. Ayrıca, görüşlerinden sürekli yararlandığım Öğr. Gr. Bahadır Erişti'ye, bilgi toplama aracının uygulanması sırasında ve verilerin bilgisayara girişinde yardımlarını gördüğüm Arş. Gr. Dilruba Kürüm'e ve Arş. Gr. İnci Zeynep Özönay'a ve tezimin son aşamalarında desteğini aldığım Öğr. Gr. Aysun Çolak'a içtenlikle teşekkür ederim.

Bunların yanısıra, üniversiteye başladığım günden beri çok şeyi birlikte paylaştığım ve bana her türlü konuda yardımcı olan Y. Doç. Dr. Handan Deveci ile Öğr. Gr. Dr. Aysin Küçükıılmaz'a ve adını burada veremediğim, bana destek olan tüm arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Son olarak, teze başladığım ilk andan bu yana, bana sevgi ve sabırlarıyla güç veren varlığımı borçlu olduğum başta annem Gülbeyaz Güven, babam Haydar Güven, kardeşlerim Sevil Üzer ve Ercan Güven olmak üzere tüm aileme ve sevgisini tüm yüreğimde hissettiğim ve çalışmamda yardımlarını ve desteğini gördüğüm sevgili Güvenç Güven'e sonsuz teşekkür ediyorum.

Eskişehir, Ocak 2004

Meral Güven

ÖZGEÇMİŞ

Meral Güven

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Doktora

Eğitim

Yüksek Lisans	1998	Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eskişehir
Lisans	1995	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir
Lise	1991	Eskişehir Süleyman Çakır Lisesi Edebiyat Bölümü

İş

2001	Öğretim Görevlisi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
1995	Araştırma Görevlisi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Yayınlar

Mine Dikdere ile. “Yabancı Dil Öğretiminde Ders Materyali Geliştirme Etkinlikleri”. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Değerlendirme, Geliştirme**. Editör: Ferhan Odabaşı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı, 2003, ss. 145 - 166.

“Özel Kurumlarda İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesine Yönelik Eğitim Etkinlikleri ve Sorunlar”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8, 1-2: 52-67, 1998.

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: 6 Mayıs 1974

Cinsiyet :Kadın

Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
TEZ ÖZÜ	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	ix
İÇİNDEKİLER	x
ÇİZELGE LİSTESİ	xiv
ŞEKİL LİSTESİ	xvi

BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Öğrenme	2
1.1.1. Temel Öğrenme Yaklaşımları	2
1.1.2. Bilgi İşleme Kuramı	5
1.1.2.1. Bilgi Depoları	7
1.1.2.2. Bilişsel Süreçler	10
1.1.2.3. Bilişbilgisi	11
1.2. Öğrenme Stilleri	13
1.2.1. Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri	13
1.2.2. Öğrenme Stillerinin Öğretme - Öğrenme Sürecindeki Rolü	17
1.2.3. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması	19
1.2.3.1. Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli	20
1.2.3.2. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması	23
1.2.3.3. Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli.....	25
1.2.3.4. Reinert'in Öğrenme Stilleri Sınıflaması.....	36
1.2.3.5. Jung'un Öğrenme Tipleri Kuramı.....	38
1.2.3.6. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması.....	41

1.2.3.7. Honey ve Mumford'ın Öğrenme Tercihleri	
Modeli	43
1.3. Öğrenme Stratejileri	44
1.3.1. Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri	44
1.3.2. Öğrenme Stratejilerinin Öğretme - Öğrenme Sürecindeki Rolü	47
1.3.3. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	50
1.3.3.1. Çeşitli Sınıflamalar	50
1.3.3.2. Weinstein ve Mayer'in Sınıflaması	52
1.4. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki	63
1.4.1. Kolb'un Öğrenme Stilleri Sınıflamasına Göre Öğrencilerin Kullanabilecekleri Öğrenme Stratejileri	65
1.4.2. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Sınıflamasına Göre Öğrencilerin Kullanabilecekleri Öğrenme Stratejileri	67
1.4.3. Grasha - Riechmann'ın Öğrenme Stilleri Sınıflamasına Göre Öğrencilerin Kullanabilecekleri Öğrenme Stratejileri	68
1.5. Sorun	69
1.6. Amaç	70
1.7. Önem	71
1.8. Sayıtlılar	72
1.9. Sınırlılıklar	72
1.10. Tanımlar	73
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	75
2.1. Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmalar	75
2.2. Öğrenme Stratejileri ile İlgili Araştırmalar	81
2.3. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki ile İlgili Araştırmalar	94
3. YÖNTEM	98
3.1. Araştırma Modeli	98
3.2. Evren ve Örneklem	98
3.3. Verilerin Toplanması	103

3.3.1. Bilgi Toplama Aracının Hazırlanması	103
3.3.1.1. Kişisel Bilgiler Bölümü	103
3.3.1.2. Öğrenme Stilleri Envanteri	104
3.3.1.3. Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği	105
3.3.2. Bilgi Toplama Aracının Uygulanması	108
3.4. Verilerin Çözümlemesi	109
4. BULGULAR VE YORUMLARI	111
4.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri	111
4.2. Çeşitli Değişkenlere Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri	112
4.2.1. Cinsiyet ve Öğrenme Stili	113
4.2.2. Akademik Başarı Düzeyi ile Öğrenme Stili	114
4.2.3. Sosyo - ekonomik Düzey ve Öğrenme Stili	115
4.2.4. Öğrenim Görülen Alan ve Öğrenme Stili	117
4.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ..	118
4.4. Çeşitli Değişkenlere Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	120
4.4.1. Cinsiyet ve Öğrenme Stratejisi	121
4.4.2. Akademik Başarı Düzeyi ve Öğrenme Stratejisi	123
4.4.3. Sosyo - ekonomik Düzey ve Öğrenme Stratejisi	127
4.4.4. Öğrenim Görülen Alan ve Öğrenme Stratejisi	130
4.5. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerini Öğrendikleri Kaynaklar	136
4.6. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	137
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	143
5.1. Sonuç	143
5.2. Öneriler	147

EKLER

1. ESKİŞEHİR İL MERKEZİNDEKİ ORTAÖĞRETİM KURUMLARININ LİSTESİ	151
2. BİLGİ TOPLAMA ARACI	155
3. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ALINAN İZİN YAZISI.....	163
4. KOLB'UN DENEYİMSEL ÖĞRENME KURAMINA GÖRE DÜZENLENMİŞ GRAFİK	164
KAYNAKÇA	165



ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
1. Araştırmanın Çalışma Evreni ile Örneklemindeki Okul ve Öğrenci Sayılarının Dağılımı	99
2. Araştırmanın Örneklemi	100
3. Örneklemi Oluşturan Ortaöğretim Öğrencilerinin Kişisel Özellikleri	101
4. Öğrenme Stilleri Envanterinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları	105
5. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları	107
6. Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Dağılımı	111
7. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri	113
8. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri	114
9. Öğrencilerin Sosyo - ekonomik Düzeylerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri	116
10. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri	117
11. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları	119
12. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları	121
13. Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar	122
14. Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları	124
15. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar	125
16. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları	126
17. Öğrencilerin Sosyo - ekonomik Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları	128
18. Öğrencilerin Sosyo - ekonomik Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar	129

19.	Öğrencilerin Sosyo - ekonomik Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları	130
20.	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları	131
21.	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar	133
22.	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları	134
23.	Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerini Öğrendikleri Kaynaklar	136
24.	Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	138
25.	Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farklar	140
26.	Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farkların Kaynakları	141

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil		Sayfa
1.	Bilgi İşleme Modelinin Yapısı	6
2.	Öğrenme Çemberi	27
3.	Kolb'un Öğrenme Modeline Dayalı Öğrenme Stilleri	30



Birinci Bölüm

GİRİŞ

İçinde bulunulan yirmibirinci yüzyılın başında bilim ve teknoloji başta olmak üzere tüm alanlarda sürekli değişme ve yenileşme gerçekleşmektedir. Son yıllarda bu değişme ve yenileşme ile birlikte söz edilen kavram “bilgi toplumu”dur. Bilgi toplumu kavramının çokça konuşulmasının nedeni, özellikle bilim ve teknolojide bilginin hızla artması ve bu bilgiden yoğun biçimde yararlanılmasıdır. Bireylerin ve toplumun bu sürece uyum gösterebilmeleri için daha değişik niteliklere sahip olmaları gereklidir. Bu nitelikler arasında araştırma yapabilme, sorun çözebilme, yaratıcı bilgiyi kullanabilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi farklı düşünme yollarını bilip uygulayabilme ile bilim ve teknoloji üretebilme sıralanabilir (Özer, 1998, s. 149). Bu niteliklere bireylerin sahip olabilmesi, eğitimin yapısında doğal bir değişiklik gündeme getirmektedir.

Eğitim, bireylerin davranışlarında değişiklik oluşturma sürecidir. Eğitimde geriye dönüş oldukça zor ve masraflıdır. Bundan dolayı, eğitim etkinliklerinin denetim altına alınması için, özellikle bireylerin etkili bir biçimde eğitilmeleri için önlemlerin alınması kaçınılmazdır. Öte yandan, bireylerde kalıcı izli davranış değişikliklerinin oluşması, başka bir deyişle bireylerin öğrenmeleri, öğretme - öğrenme sürecinin etkili bir biçimde düzenlenmesi ile olanaklıdır. Özellikle, eğitim alanında görülen değişme ve yenileşme öğretme - öğrenme sürecinde daha çok ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin olmaları üzerinde önemle durulan noktalardan birisidir. Öğrencilerin kendilerini yönlendirebilmeleri ve öğrenme becerilerine sahip olmaları, bilgi çağına ayak uydurabilmeleri için gereklidir. Başka bir deyişle, “yaşamboyu öğrenme” içinde bulunulan çağın bir gereğidir ve bunun gerçekleşmesi için öğrencilerin öğrenmeye yönelik çeşitli taktik, teknik, beceri ve bilişsel özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s. 31).

Öğretme - öğrenme sürecinin üç temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar öğretmen, öğrenci ve eğitim programıdır. Öğretmen, öğretme işlevini yerine getiren kişidir. Öğrenci, öğrenen bireydir. Eğitim programı ise, amaç, içerik, öğretme - öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerini içeren kılavuzdur. Geleneksel okul anlayışında, öğretmen bireye bilgiyi öğreten kişidir. Öğrenci ise, öğretmenin öğrettiğini öğrenen kişidir. Fakat bu anlayış artık

değişmeye başlamıştır. Gerçek anlamda öğretme diye birşey yoktur. Kişi kendisi öğrenir, öğretmen sadece ona yardımcı olabilir (Yıldırım, 1998, s. 132). Arslan'ın (2000, s. 6) Steinfeld'dan (2000) aktardığına göre, "öğreten öğretmen" anlayışı günümüzde yerini "öğrenen öğrenci"ye ve "öğrencinin öğrenmesi"ne bırakmıştır. Sonuçta öğrenci, öğretme - öğrenme sürecinde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmek ve etkin bir katılımcı olmak durumundadır. Tüm bunlar yeni bir kavram olan "öğrenmeyi öğrenme" kavramını öne çıkarmaktadır.

Öğrencinin yanında her an öğretme etkinliğini gerçekleştirecek bir öğretmenin olması beklenemez. Öğrenciler edilgin alıcılar değil, öğrenerek kendi yaşamlarını biçimlendiren bireylerdir (Korkmaz, 2000, s. 73). Öğrenci kendisi sürekli artan ve değişen bilgiye ulaşabilmeli, onları düzenleyebilmeli, işleyebilmeli ve kendi düşünme biçimlerinin bir parçası durumuna getirebilmelidir. Bunun için öğrencilerin öğrenme sürecinde başkalarına bağımlı kalmadan öğrenebilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini denetleyebilmeleri gerekmektedir. "Öğrenmeyi öğrenme" öğrencinin öğrenmesi ile ilgili sorumluluğunu taşıması ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir. Bu etkinlikler, bilgiye ulaşma yollarını bilmesi, bilgiyi seçmesi, düzenlemesi ve zihnine yerleştirmesi olarak tanımlanabilir.

1.1. Öğrenme

Eğitim süreci, çok boyutludur, yaşam boyu sürer, yaşantılarla gerçekleştirilir. Zaman ve yer açısından sınırsızdır ve herşeyden önce kültürü oluşturur (Demirel, 2002, s. 9). Öğretme süreci ise, öğrenme etkinliklerini kılavuzlama ve yönlendirme işidir. Öğrenme günümüzde en temel ve önemli olgulardan birisidir. Bunun için bireylerde öğrenmenin nasıl oluştuğu ile ilgili birçok çalışmalar gerçekleştirilmiş ve öğrenme ile ilgili kuramlar oluşmuştur. Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları betimlemekte ya da açıklamaktadır (Senemoğlu, 1997, s. 99; Yaşar, 1992, s. 281).

1.1.1. Temel Öğrenme Yaklaşımları

İnsan öğrenmesi, şimdiye dek yapılan bilimsel çalışmalarda genellikle iki temel yaklaşımla açıklanmıştır. Bunlardan birincisi davranışçı yaklaşım, ötekisi bilişsel yaklaşımdır.

Davranışçı yaklaşımda öğrenme, uyarıcıyla tepki arasında bağ kurma işlemidir. Birey kendisine sunulan belli uyarıcılara karşı belli tepkiler geliştirir. Bu tepkiler, başka bir deyişle, bireyin gözlenebilen davranışlardaki değişimleri öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2001, s. 159). Yani, davranışçı yaklaşımda, öğrenme uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurarak gelişmekte ve pekiştirme yoluyla da davranış değiştirme gerçekleşmektedir (Özden, 1998, s. 22).

Davranışçı yaklaşım ile ilgili olarak birçok bilim adamı çalışmıştır. Bu bilim adamları arasında Pavlov, Watson, Guthrie, Thorndike, Skinner ve Hull yer almaktadır. Davranışçı yaklaşım ile ilgili çalışan bilim adamları, insanların karşılaştıkları sorunların çözümünde genellikle geçmişte yaşadıkları benzer durumları gözönüne aldıklarını ileri sürerler. Yeni bir sorunla karşılaşıldığında ise, bireyin deneme - yanılma yoluyla yeni çözümler üreteceği kabul edilir. Davranışçı yaklaşımda önemli olan, gözlenebilen, başlangıcı, sonucu olan ve ölçülebilen davranışlardır (Özden, 1998, s. 29; Senemoğlu, 1997, s. 156). Davranışçı yaklaşım öğrenmede pekiştirme, güdülenme, yineleme ve yaparak öğrenmeyi temel almaktadır.

Davranışçı yaklaşım ile birlikte öğrenme olayını açıklayan bir başka yaklaşım da “bilişsel yaklaşım”dır. Öğrenmeye dönük olarak bilişsel yaklaşımda oldukça yoğun çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Özer, 2001, s. 158).

Bilişsel yaklaşımda öğrenme, davranışçı yaklaşıma göre daha farklı açıklanmıştır. Bilişsel yaklaşımda öğrenme gözle görülebilir davranışların ötesinde zihinsel süreçleri içerisinde bulundurmaktadır. Öğrenme bu zihinsel işlemlerden sonra gerçekleşmektedir (Özer, 2001, s. 159).

Bilişsel yaklaşıma göre, davranışçı yaklaşımın davranışta değişme olarak tanımladığı olay gerçekte kişinin zihninde oluşan öğrenmenin dışı yansımasıdır. Bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan zihinsel etkinliklerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim, bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkili duruma gelmesi sürecidir (Senemoğlu, 1997, s. 39).

Bilişsel yaklaşımın temelini Gestalt psikolojisi oluşturur. Gestalt psikolojisine göre davranışı anlayabilmek için kişinin bu durumu nasıl değerlendirdiğine bakılması gerekmektedir. Gestalt psikologları zihne ulaşan verilere anlam yükleme işlemi, yani algı üzerine yaptıkları çalışmalarla öğrenmenin bilişsel yönüne dikkat çekmektedirler (Özden,

1998, s. 25). Bu akımın temsilcileri olan Gestalt Okulu psikologları Piaget ve Bruner'e göre öğrenme, kişinin davranımda bulunma kapasitesinin gelişmesidir. Piaget'ye göre insan zihni, kendisine ulaşan herşeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapı grubudur. Bu anlam bulma öğrencinin deneyimine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasına ve öğrencinin bu süreçteki rolüne göre değişebilir. Bireylerin zihinsel gelişimi, *olgunlaşma* (fiziksel olgunlaşma), *deneyim* (yakalama, hareket etme, somut objeler üzerinde düşünme ve onlarla ilgili süreçler doğrultusunda düşünme), *sosyal etkileşim* (oynama, konuşma ve başka insanlarla iş yapma) ve *dengeleme* (olgunlaşma, deneyim ve sosyal etkileşim süreçlerini bir araya getirerek zihinsel yapıyı oluşturma) olmak üzere dört etkenden etkilenir (Charles, 2000, s. 1).

Sonuç olarak, bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, insanın çevresinde varolan olayları anlamak için zihinsel süreçlerini devreye sokması ile gerçekleşmektedir. Kısacası, bilişsel yaklaşımda öğrenme, zihinsel süreçlerin etkin durumda olmasıdır (Özer, 2001, s. 159).

Öğrenmede bilişsel yaklaşımın davranışçı yaklaşımdan ayrıldığı başlıca yönler şöyle sıralanabilir (Özer, 2001, s. 159):

- Davranışçı yaklaşıma göre öğrenilen şey davranıştır. Bilişsel yaklaşıma göreyse bilgi öğrenilir. Bilgideki değişimler davranışların değişmesine olanak verir.
- Her iki yaklaşımda da pekiştirme önemlidir. Ancak, pekiştirmeye yer verilmesinin nedenleri farklıdır. Pekiştirme, davranışçı yaklaşımda davranışı güçlendirici özellik taşır ve öğrenme için gereklidir. Bilişsel yaklaşımda ise, pekiştirme davranışın doğruluğuyla ilgili dönüt sağlayan bir kaynaktır ve öğrenmeden bağımsızdır.
- Gerek davranışçı yaklaşımda, gerekse bilişsel yaklaşımda öğrenmenin sağlanması için, öğrenen bireylerin etkin olması gereklidir. Davranışçı yaklaşımda, öğrenen bireylerin uyarıcılarla etkileşimde bulunması ve pekiştireç alması için etkin olmasına gerek vardır. Bilişsel yaklaşımda ise, öğrenen bireyin etkin olması, öğrenme sürecinde dikkatini toplaması, uyarıcıları seçmesi, seçtiği uyarıcıları kullanması gereklidir.
- Sorun çözmeyle ilgili olarak, davranışçı yaklaşımda birey, bir sorunu daha önce karşılaştığı ve çözdüğü başka sorunlarla, benzerliklerinden yararlanarak çözmeye çalışır. Eğer birey sorunu çözemezse ya da daha önce karşılaşmadığı türde bir sorunla karşılaşır, deneme yanılma davranışına başvurur. Bilişsel yaklaşımda ise birey sorunu kavrayıncaya dek düşünür.
- Davranışçı yaklaşımda öğrenmeyle ilgili çalışmalar, genellikle hayvanlarla ve denetimli deneylik (laboratuvar) ortamlarında yapılmıştır. Yapılan çalışmalarla bütün organizmalara yönelik birkaç öğrenme ilkesinin bulunması amaçlanmıştır. Buna karşılık, bilişsel yaklaşımda çalışmalar,

insanlarla ve doğal çevre içinde yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda kavram ve ilke öğrenme, sorun çözme, eleştirel düşünme gibi bilişsel ağırlıklı karmaşık davranışların öğrenilmesine ilişkin açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak, davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşım öğrenmeyi çok farklı açıklamaktadır. Öğrenmeyi zihinsel süreç olarak açıklayan bilişsel yaklaşımı temel alan çeşitli öğrenme kuramları geliştirilmiştir. Bu kuramlarda düşünme, kavram öğrenme ve sorun çözme geniş biçimde araştırılmıştır. Özellikle bilginin zihinde nasıl simgeleştirildiği, nasıl tutulduğu ve nasıl hatırlandığı, önemli araştırma konularını oluşturmuştur.

1.1.2. Bilgi İşleme Kuramı

Öğrenmeyi bilişsel yaklaşıma göre en sistemli ve kapsamlı biçimde açıklayan kuram, bilgi işleme kuramıdır. Bu kurama dayalı olarak geliştirilmiş olan model de aynı adla, “bilgi işleme modeli” olarak anılmaktadır. Bilgi işleme modeli bilişsel yaklaşımın ve bilgi işleme kuramının bütün özelliklerini taşımaktadır (Özer, 2001, ss. 158 - 160). Bilgi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu yanıtlamaya çalışmaktadır (Türkoğlu, 1998, s. 38):

- Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
- Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
- Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?
- Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?

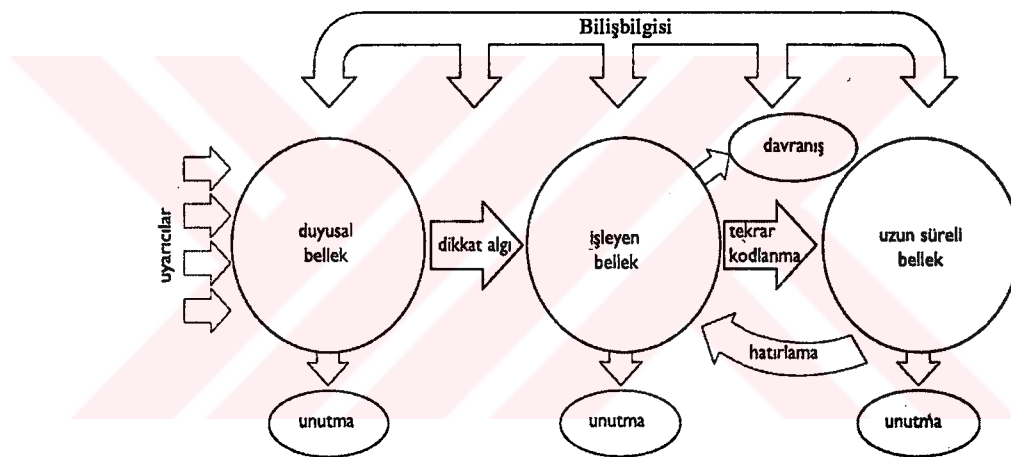
Kısacası, bu sorular tamamen bilgiye yönelik olarak zihinde hangi işlemlerin yapıldığını belirlemeye yöneliktir. Bilgi, bilişsel öğrenmede önemli bir yardımcı olarak karşımıza çıkmaktadır. Birey yaşamında sürekli olarak bilgiden yararlanmaktadır. Bilgi öğrenme sonucunda elde edilmektedir. Özer’e (2001, s. 160) göre, “bilginin önemli bir özelliği ise, yeni öğrenmelere yön vermesidir. Daha açık bir deyişle, onun yeni bilgileri anlamasını ve hatırlamasını, kısacası öğrenmesini sağlar. Bu nedenle, bilgi sürekli çoğalan bir nitelik taşımaktadır”.

Bilgi işleme kuramına göre öğrenme olayı, bilgisayarların çalışmasına benzetilmekte, girdilerin işlenip çıktılara dönüştürülmesi olarak görülmektedir. Bu benzerlik bilgisayarların geliştirilmesinden sonra ortaya atılmıştır. Loftus ve Loftus bu benzerliği şöyle tanımlamaktadır: Hem bellek hem de bilgisayar dıştan gelen uyarıcılarla çalışır. İnsan belleğini yaşantılar, bilgisayar belleğini veriler oluşturur. Yeni bir bilgi gelince ikisi de yeni

bilgiyi varolan yapının içine yerleştirir. İnsan bu işlemi sinir sistemi ile gerçekleştirir. Bilgisayarda ise elektronik devreler kullanılır. Sonuçta, bilgiyi bilgisayar yazıcı ile çıktıya dönüştürürken, insanlar da organlarını kullanarak davranışa dönüştürür (Erden ve Akman, 1997, s. 144).

Bilgi işleme kuramı, üç ana bileşenden oluşmaktadır. *Bilgi depoları*, bilgilerin saklandığı ilk bilgi işleme kuramı bileşenidir. Bilgi depoları duyuusal bellek, işleyen bellek ve uzun süreli bellek olarak adlandırılan üç bellekten oluşur. Bilgi işleme kuramının ikinci bileşeni olan *bişsel süreçler*, bilgilerin bir bellekten ötekisine aktarılmasını sağlayan içsel zihinsel etkinlikleri içermektedir. Bilgi işleme kuramının üçüncü bileşeni *bişbilgisi* ise, bişsel süreçlerle ilgili olan bilgileri ve bunların denetimini içerir (Özer, 2001, s. 161).

Bilgi işleme modelinin bileşenlerini ve öğrenmenin oluşumunu gösteren süreç Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Bilgi İşleme Modelinin Yapısı

Kaynak: Özer, 2001, s. 161

Şekil 1’den de anlaşıldığı gibi, çevredeki uyarıcılar duyu organları aracılığıyla alınarak duyuusal belleğe kaydedilir. Ardından bu uyarıcılardan dikkat ve algı süreçlerinden yararlanılarak seçilen bilgi işleyen belleğe aktarılır. Bu bilgi, hemen kullanılmak istendiğinde davranışa dönüştürülür. Bilgi daha sonra kullanmak istendiğinde anlamlı biçimde kodlanarak uzun süreli belleğe aktarılır. Uzun süreli bellekte saklanan bilgi, gereksinme duyulduğunda işleyen belleğe geri getirilir ve davranış olarak gösterilir. Bu

bellek sistemi içerisinde bilginin nasıl ve ne zaman akış göstereceği bilişbilgisiyle denetlenir (Özer, 2001, s. 162).

1.1.2.1. Bilgi Depoları

Bilgi işleme modelinin ilk bileşeni olan bilgi depoları üç tür bellekten oluşmaktadır. Bunlar duyuşsal bellek, işleyen bellek ve uzun süreli bellektir.

Duyuşsal bellek, çevreden gelen uyarıcıların, kısa süreliğine tutulduğu bilgi deposudur. Bu uyarıcılar dikkat sürecinden geçirilinceye kadar duyuşsal bellekte tutulur. Bu belleğe “duyuşsal kayıt” ya da “duyuşsal depo” adları da verilmektedir. Çevreden gelen uyarıcılar, öğrenenin alıcılarını yani duyuş organlarını etkiler ve duyuşsal bellek yoluyla sinir sistemine girer (Özer, 2001, s. 162; Gagne, Briggs ve Wager, 1988, s. 9).

Duyuş organlarının her birine gelen uyarıcıların ilk algılanmalarından duyuşsal bellek sorumludur. Ham bilgi sayılabilen uyarıcıların duyuşsal bellekte kalma süresi çok kısadır; ancak, duyuşsal belleğin kapasitesi sınırsızdır. Duyuşsal bellek, duyulara gelen bütün uyarıcıları hemen kaydedebilir. Buna karşılık, uyarıcıların duyuşsal bellekte kalma süresi niteliklerine göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, görsel nitelikteki uyarıcılar yaklaşık 1 saniye, işitsel niteliktekiler ise 1 ya da 2 saniye duyuşsal bellekte kalmaktadır (Özer, 2001, s. 163).

Duyuşsal bellekteki uyarıcılar daha sonra işleyen belleğe aktarılmaktadır. Duyuşsal belleğe gelen uyarıcılar anında işlenmezse çok hızlı bir biçimde kaybolur. Uyarıcılardan hangilerinin işleyen belleğe aktarılacağı konusunda dikkat önemli bir işlevi yerine getirir (Dembo, 1988, s. 324). Duyuşsal belleğe gelen sınırsız uyarıcıdan sadece dikkat edilen sınırlı sayıdaki uyarıcı işleyen belleğe aktarılabilir. Birey çevreden gelen uyarıcılardan kimilerini seçer. Buna algıda seçicilik denir. Duyuşsal bellekte uyarıcıların kaydedilmesinde bireyin ilgi ve gereksinimleri, seçici algı kapasitesi önemli etkindir. Birey ancak ilgi duyduğu ve gereksinmesi olan uyarıcıları seçici algı kapasitesi ölçüsünde algılayabilir (Arslan, 2000, s. 11; Ülgen, 1995, s. 141; Fleming, 1987, ss. 236 - 237).

İşleyen bellek, “kısa süreli bellek” olarak da adlandırılmaktadır. Bu bellek, üzerinde düşünülen bilginin geçici olarak tutulduğu bilgi depolarıdır. Duyuşsal bellekten gelen ham bilgi çoğunlukla “iz” biçimindedir. İşleyen bellekte bu bilgi üzerinde düşünölmeye başlanır ve uzun süreli bellekteki bilgilerle birleştirilerek anlamlı duruma getirilmeye

çalışılır. İşleyen bellek sınırlı miktardaki bilgiyi sınırlı bir zaman süresi içerisinde geçici olarak depolamaktadır. Ayrıca zihinsel işlemler burada gerçekleşmektedir. Sistemdeki en etkin bilgi işlemenin olduğu öge işleyen bellektir. İşleyen bellekte bilinçli olarak bilginin farkına varılabilir (Özer, 2001, s. 163; Klein, 1987, s. 356).

İşleyen bellek ile ilgili olarak iki sınırlılıktan söz edilmektedir. Bunlardan birincisi, işleyen belleğin kapasitesinin sınırlı olması, ikincisi ise bilginin burada kalış süresinin çok kısa olmasıdır. İşleyen bellek, yapılan araştırmalara göre yedi \pm iki birimlik, yani beş ile dokuz birimlik bilgi birimini depolayabilmektedir. Ancak, bunun üzerinde de tartışmalar sürmektedir. İşleyen belleğin kapasitesini artırmak, başka bir deyişle, daha çok bilginin işleyen bellekte kalmasını sağlamak için, kümeleme işleminden yararlanılabilir. Kümeleme; ayrı, küçük birimleri, daha büyük ve anlamlı birimler biçiminde birleştirme işlemidir (Selçuk ve Öztürk, 1992, s. 69; Entwistle, 1988, s. 121).

İşleyen bellekte bilginin kalış süresini uzatmak için yineleme yapılması gerekmektedir. Bu amaçla koruyucu yineleme ve genişletici yineleme olmak üzere iki tür yineleme işleminden yararlanılabilir. Koruyucu yinelemede bilgi herhangi bir değişikliğe uğramamaktadır. Bilgiyi sesli ya da zihinsel olarak çokça yineleme işlemi sözkonusudur. Böylece birey, koruyucu yineleme işlemiyle bilginin işleyen bellekte kalmasını sağlayabilir. Genişletici yineleme ise, koruyucu yinelemeden farklı olarak, yeni bilgiyi uzun süreli bellekte depolanmış olan bilgiyle ilişkilendirerek yapılan yineleme işlemidir. Genişletici yineleme ile bilgi işleyen bellekte daha uzun süre kalabilir. Bunun nedeni ise, bireyin, hatırlamak istediği bilgiyle daha önceden bildiği bilgi arasında bir ilişki kurarak bilgiye anlam kazandırmasıdır (Özer, 2001, s. 164).

Erden ve Akman'ın (1997, s. 149) Gagne ve Glaser'den (1987) aktardığına göre, işleyen belleğin bilgi işleme sürecinde gerçekleştirdiği kimi işlevleri vardır. Bu işlevler şu biçimde sıralanabilir:

- Sunulan gereçle ilişkili olan uzun süreli bellekteki varolan bilgi ve şemayı belirleyerek duyuşal bellekten gelen ham bilgi ile uzun süreli bellekte tutulan bilgileri karşılaştırır ve eşleştirir.
- Uzun süreli bellekteki örgütlenmiş bilgilerle yeni gelen bilgileri bütünleştirir. Uzun süreli bellekteki varolan bilgiyle yeni giren bilginin çalışan bellekte nasıl etkileşeceğini belirler.
- Yeni gelen bilginin uzun süreli bellekte nasıl depolanacağını belirler. Yeni gelen bilgilerin sesli ya da sessiz yinelemeler yoluyla işleyen bellekte kalmasını sağlar.

- Uzun süreli bellekteki bilgileri etkin duruma getirip örgütleyerek davranış biçimine dönüştürür.

Sonuç olarak, işleyen belleğe gelen bilgi, ya zihinsel yineleme yoluyla bir süre hatırd tutularak davranış olarak ortaya çıkar, ya yirmi saniye içinde tamamen unutulur, ya da zihinsel yineleme ve kodlama yapılarak uzun süreli belleğe gönderilir.

Uzun süreli bellek, yeni gelen bilgilerin eski bilgilerle örgütlenerek depolandığı, başka bir deyişle, iyi öğrenilen bilginin sürekli depolandığı bellek türüdür. Bilgiler işleyen bellekte çok kısa süre kalmasına karşılık, burada uzun süre korunmaktadır (Towsend, 1998, s. 14). Bilgi işleme sürecinin son aşamasını oluşturan uzun süreli belleğin çok geniş kapasitesi vardır. Uzun süreli bellek gerektiğinde kullanılmaya hazır olarak tutulan düzenlenmiş bilgilerin depolandığı bir kütüphaneye benzetilmektedir. Uzun süreli bellekteki bir bilgiyi kullanmak isteyen birey, bu bilgiyi orada bularak işleyen belleğe aktarır, ardından da onu davranışa dönüştürür. Ülgen'in (1995, s. 145) Melvin'den (1969) aktardığına göre, bilgiyi hatırlama açısından işleyen bellek ile uzun süreli bellek karşılaştırıldığında, işleyen bellekteki bilgiler hatasız olarak, uzun süreli bellekteki bilgiler ise daha hatalı olarak hatırlanmaktadır. Ancak, bilginin hatırlanmasının büyük ölçüde gerceğin uygun bir biçimde kodlanarak uygun yere yerleştirilmesine bağlı olduğu düşünülmektedir.

Uzun süreli belleğin üç temel bölümden ya da üç ayrı bellekten oluştuğu söylenebilir. Bunlar anlamsal bellek, anısal bellek ve işlemsel bellektir. Anlamsal bellek, bilginin anlamlı duruma gelmesini sağlar. Okulda öğrenilenlerin çoğunluğu bu bellekte tutulur. Bunların arasında, genel bilgiler, dil bilgisi, kavramlar, olgular, kurallar ve genellemeler sıralanabilir. Anlamsal bellekte bilgiler önerme, imgeler ve şema biçiminde saklanır (Özer, 2001, ss. 164 - 165). Anısal bellek, kişisel yaşantıların depolandığı bölmedir. Anısal bellekteki bilgi, ne zaman ve nerede oluştuğuna göre düzenlenmiş imgeler biçiminde depolanır. Bireyin gözünü kapatıp, dün akşam ne yaptığını düşündüğünde, nerede, ne zaman, ne yaptığı bir film şeridi gibi zihninde resimsel olarak canlanır. Kısacası, yaşantı süresince oluşan her türlü olaylar burada depolanır. Sonra da tüm ayrıntıları ile hatırlanabilir (Woolfolk, 1998, s. 153; Senemoğlu, 1997, s. 283). İşlemsel bellek ise, daha çok yapılacak herhangi bir şey ile ilgili bilgilerin, işlemlerin depolandığı bellektir. Dikiş makinesi kullanma, basketbol oynama, bilgisayarla yazı yazma ile ilgili kuralların, işlem basamaklarının ve eylemlerin saklandığı bellek işlemsel bellektir (Özer, 2001, s. 166; Senemoğlu, 1997, s. 290).

Anlamsal bellek, anısal bellek ve işlemsel bellek bölümleri ile uzun süreli bellek, bilgilerin düzenlenme biçimine göre uzun süre korunabildiği ve hatırlanabildiği bellektir.

1.1.2.2. Bilişsel Süreçler

Bilişsel süreçler, bilgi işleme modelinin ikinci ana bileşenidir. Bilişsel süreçler, bilginin duyuşsal bellek, işleyen bellek ve uzun süreli bellek arasında aktarılmasını sağlayan zihinsel etkinliklerdir. Bunlar, dikkat, algı, yineleme, kodlama ve geri getirme olarak sıralanabilir (Özer, 2001, s. 166).

Dikkat, bireyin çevreden gelen uyarıcılara bilinçli olarak yoğunlaşması sürecidir. Dikkat duyuşsal bellekteki uyarıcıların ya da ham bilginin işlenmesini sağlar. Dikkat uyarıcıya ya da uyarıcılara tepkiye, yönelmedir. Dikkat çok sınırlı bir kaynaktır. Bu nedenle, bireyin aynı anda duyuşsal belleğe gelen değişik uyarıcıların tümüne dikkat etme olanağı yoktur. Örneğin, yeni öğretmen olan birisi ilk zamanlar derse girdiğinde konuyu nasıl aktaracağına yoğunlaştığı için sınıftaki öğrencilerin tepkilerinin neler olduğunu gözlemlemede zorlanabilir. Birey, aynı anda yalnız bir uyarıcıya ya da belli bir uyarıcı bölümüne dikkat edebilir. Sonuçta, öğrenme dikkat etme süreci ile başlar (Özer, 2001, s.166; Senemoğlu, 1997, s. 291).

Algı, duyuşsal belleğe alınan ham bilgiye yönelik gerçekleştirilen yorumlama, anlamlı duruma getirme sürecidir. Duyuşsal belleğe gelen belli uyarıcılara dikkat edildiğinde algılama süreci başlar. İşleyen belleğe bireyin algılayabildiği ham bilgiler girmektedir. Yani duyuşsal belleğe gelen çevresel uyarıcılardan, öğrenen ancak algılayabildiği bilgileri işleyen belleğe geçirmektedir. Bireyler, algılama sürecinde, birbirleriyle ilişkisi olmayan bilgi parçalarından çok, birbirleriyle ilişkili biçimde düzenlenmiş, anlamlı bilgi bütünlerini algılama eğilimi gösterirler (Özer, 2001, s. 167; Senemoğlu, 1997, s. 297). Algılama, büyük ölçüde bireyin beklentilerinden etkilenir. Algılama daha çok Gestalt ilkeleriyle açıklanmaktadır. Figür - fon ilişkisi, yakınlık, benzerlik ve tamamlama bu ilkeler arasında sayılmaktadır (Özer, 2001, ss. 167 - 168; Senemoğlu, 1997, ss. 247 - 250; Marton, 1988, s. 59).

Yineleme, işleyen belleğe gelen ham bilginin, daha uzun süre bu bellekte kalmasını sağlamak amacıyla yapılan etkinliktir. Bilginin depolanması için, bilginin işleyen bellekten uzun süreli belleğe aktarılması gereklidir. Bu amaçla, bilginin işleyen bellekte kalma süresini uzatmakta yararlanılan koruyucu yineleme ya da genişletici yineleme işlemleri kullanılabilir. Bilginin birkaç kez yinelenmesi hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Ancak, yine de bilgiyi yineleme yoluyla uzun süreli belleğe yerleştirme, bilgiyi işlemenin yüzeysel bir biçimidir. Bu nedenle, bilginin anlamlı yollarla uzun süreli belleğe yerleştirilmesi daha etkili olacaktır.

Kodlama, bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılması için yapılan işlemdir. Ancak bunun yapılması için öncelikle işleyen bellekteki bilginin uzun süreli bellekte daha önceden bulunan bilgilerle ilişkilendirilmesi gereklidir. Birey kodlama sürecinde bilgiye yönelik zihinsel semboller oluşturur. Kodlamanın etkili bir biçimde yapılmasında bireyin önceden öğrendiği ve uzun süreli belleğinde sakladığı bilgiler önemlidir. Buna karşılık, bilgilerin uzun süreli bellekte tutulması için kodlamanın anlamlı bir biçimde yapılmasına gerek vardır (Özer, 2001, s. 169).

Kodlamada anlamlılık, yeni bilgiyle uzun süreli bellekteki önceden öğrenilmiş bilgiler arasında kurulan bağ ya da ilişki sayısıyla belirlenir. Kurulan ilişki sayısı ne kadar çok olursa, kodlamanın anlamlılık düzeyi de o ölçüde yüksek olur. Bu da bilgilerin daha kolay hatırlanmasını sağlar (Özer, 2001, s. 169).

Geri getirme, bilginin, uzun süreli bellekten aranıp bulunarak açığa çıkarılması sürecidir. Birey kendisi için gerekli olan bilgiyi uzun süreli bellekte arayıp bularak, işleyen belleğe getirip davranışa dönüştürür. Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme ile bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesi için yapılan kodlama arasında önemli bir ilişki vardır. Bilginin etkili bir biçimde kodlanması geri getirme işlemi kolaylaştırır. Bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe getirilmesinde kodlama sırasında kullanılan semboller bireye yardımcı olur (Özer, 2001, s. 171; Senemoğlu, 1997, s. 328).

Bilgi işleme sürecinde, geri getirme olayının karşısında olan unutma olayı vardır. Unutma, bilginin bellekten kaybolması ya da geri getirilememesidir. Bellek sistemini oluşturan duyuşal bellek, işleyen bellek ve uzun süreli bellekte unutma olabilmektedir. Duyuşal bellekte, öğrenen birey bilgiye dikkat etmezse bilgi hemen unutulur. İşleyen bellekte de bilginin kalabilmesi için yinelenmesine gerek vardır. Yoksa bilgi kısa süre içerisinde unutulur. Uzun süreli bellekte bilgi kodlama ile yerleştirilir. Uzun süreli bellekten bilginin kaybolması pek olanaklı değildir. Ancak, yine de birey bilgiyi unutulabilir. Bunun nedeni ise, bireyin bilgiyi bellekte bulamaması ya da çeşitli nedenlerle ulaşamamasıdır (Entwistle, 1988, ss. 128 - 129).

1.1.2.3. Bilişbilgisi

Bilgi işleme modelinin, üçüncü bileşeni bilişbilgisidir. Bilişbilgisi, bilgi işleme sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bilgi işleme sürecinde bilişbilgisi, öteki bileşenler olan bilgi depoları ve bilişsel süreçlerin bir bütünlük içinde işlenmesini sağlar. Bilişbilgisi dikkat, algı, yineleme, kodlama ve geri getirme gibi bilişsel süreçleri denetler ve yönlendirir (Özer, 2001, s. 172).

Her bireyin kendisine ait bir bilişbilgisi vardır. Yani insanların bilişbilgisi birbirinden farklılık göstermektedir. Buna bağlı olarak bireylerin öğrenme düzey ve hızları da birbirinden farklıdır (Woolfolk, 1998, s. 191).

Bilişbilgisi, “bilişsel stratejiler” olarak adlandırılan işlemlerin gerçekleştirilmesiyle bilgi akışını yönlendirir (Gagne, Briggs ve Wager, 1988, s. 67). Bu nedenle, öğrencilerin bilgi akışını istenilen nitelikte yönetebilmesi için bilişsel stratejileri etkili olarak kullanabilmeleri gerekir. Denetim süreci olarak bilişsel stratejiler, öğrenme sürecinin herhangi bir bölümünü ya da bütünü etkiler. Öğrenciler, bilişsel stratejileri kazandıkları zaman, onları öğrenme sürecinde etkili olarak kullanabilir. Bilişsel stratejiler, uzun süreli bellekteki yetenekler olarak kazanıldığı ve öğrenildiği ölçüde öğrencinin bilişsel edimine önemli katkı sağlayabilir (Gagne ve Glaser, 1987, s. 73).

Bilgi işleme kuramı, öğrenmenin açıklanması açısından çok önemli bir kuramdır. Bilgi işleme kuramının eğitim alanına getirdiği en önemli katkılardan biri öğrenme stratejileridir. Bilgi işleme kuramına göre birey, yeni bir bilgiyi kazanmak, yani uzun süreli belleğe kodlama yapabilmek için farklı yöntemler ya da stratejiler kullanır. Bilişbilgisi yeterince gelişmiş birey neyi, nasıl, hangi hızla öğrenebileceğini doğru olarak kestirebilir ve kendisi için en uygun öğrenme stratejilerini seçip işe koşabilir.

Bilgi çağında yaşayan bireylerin, bilgiye erişme yollarını bilmeleri ve bu bilgileri kullanabilmeleri gereklidir. Bireylerin bunları gerçekleştirebilmeleri için öğrenmenin nasıl olduğu, başka bir deyişle “öğrenmeyi öğrenme” ile ilgili bilgiye sahip olmaları gereklidir.

Öğrenmeyi öğrenme, bireyin öğrenme çalışmaları üzerinde kendisinin söz sahibi olmasıdır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretme - öğrenme sürecinde etkin katılan olarak öğrencinin rolü üzerinde durulduğu ve yoğunlaşmanın öğrenci üzerinde olduğu görülmektedir (Weinstein ve Mayer, 1986, s. 315). Buna dayalı olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin etkin olması, etkili öğrenme için temeldir. Etkili öğrenme için öğrencilerin öğretme - öğrenme sürecinde şu etkinliklerde bulunması gereklidir (Özer, 1998, s. 150):

- Öğretmeni dinlerken dikkatlerini toplama
- Dinledikleri ya da okudukları üzerinde düşünme
- Anlamadıklarını sorma
- Yineleme yapma
- Yeni bilgilerle önceden öğrendikleri bilgileri ilişkilendirme

Kısacası, öğrenciler öğrenme sürecini bilinçli olarak ve öğrenmeyi sağlayan etkinliklerle gerçekleştirmelidirler (Sağlam, 1999, s. 18). Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için, öncelikle, kendi öğrenme özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları gereklidir. Yani, öğrenme sürecinde nasıl bir ortama, kime ya da kimlere gereksinimleri var, bilgileri nasıl algılıyorlar gibi öğrenme özelliklerinin ortaya çıkarılması gereklidir. Ayrıca, öğrenme sırasında bilgiye ulaşmalarını kolaylaştıran ve onları özümsemelerine yardımcı olan kimi stratejileri kullanıp kullanmadıklarını ve bunların neler olduğunu bilmeleri de gereklidir (Pask, 1988, s. 95).

Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerine yönelik olarak yapılan çalışmaların ve araştırmaların ışığında ortaya iki farklı kavram çıkmıştır. Bunlar, öğrencilerin öğrenme özelliklerini kapsayan “öğrenme stili” ile öğrenmede yararlanılan teknikleri kapsayan “öğrenme stratejisi” kavramlarıdır.

1.2. Öğrenme Stilleri

1.2.1. Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri

Bireyin öğrenmeye yönelik özelliklerini içeren “öğrenme stili” kavramı, öğrenme açısından önemli bir yere sahiptir. Bu kavramı tanımlamadan önce, öncelikle, stil kavramı açıklanabilir. Stil, bireyin birbiriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir. Stil, bireyi başkalarından ayıran bir özellik taşır, bireyin kendine ait olan, hem kişiliğiyle ilgili olan, hem entellektüel iş görmesiyle ilgili olan genel niteliklerdir. Stil kavramı, spor dalları, sanat dalları, eğitim ortamları ve psikoloji ile ilgili disiplinler gibi çok genel alanlarda kullanılabilir. Ancak, son zamanlarda stil kavramı daha çok kişisel özelliklerle ilgili olarak kullanılmaya başlanmıştır (Riding ve Rayner, 1998, s. 5).

Öğrenme stili kavramı, araştırmacıların bireyler arasındaki farkları inceleme çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğrenme stili, her birey ile ilgili ipucu veren gözlenebilir ve ayırt edilebilir davranışları içerir. Öğrenme stili yaratılış ve doğuştan gelen özelliklerden ortaya çıkar (Kaplan ve Kies, 1995, s. 3). Öğrenme stili, yaşamboyu değişmeyen, ancak bireyin yaşamını değiştiren bir kavramdır.

Öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Bu yıldan itibaren de üzerinde sürekli araştırmalar ve çalışmalar yürütülmüştür. 1980’li yıllardan sonra da öğrenme stili ile ilgili araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından artmıştır

(Babadoğan, 1995, s. 1058). Öğrenme stili ile ilgili değişik modeller ortaya atan araştırmacılar öğrenme stillerini değişik biçimlerde tanımlamışlardır.

Öğrenme sürecini temel alarak deneysel öğrenme kuramını geliştiren ve birçok çalışmaya kaynak olan Kolb, öğrenme stilini, bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar olarak tanımlamıştır (Jonassen ve Grobowski, 1999, s. 249). Başka bir deyişle, Kolb, öğrenme stilini deneysel öğrenmede bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi ile açıklamaktadır (Ülgen, 1995, s. 35). Kolb, bireylerin öğrenme stillerini dört tür olarak açıklamıştır. Bunlar ayırt edici, dönüştürücü, uyum sağlayıcı ve özümleyici öğrenme stilleridir (Torrance ve Rockenstein, 1988, s. 276). Kolb'a göre, öğrenme stilindeki farklılıkların nedeni, geçmiş yaşantılardaki deneyimlerden ve şimdiki çevredeki beklentilerden kaynaklanmaktadır. Bunlara ek olarak, aile, okul, çalışılan iş yerindeki deneyimler bireyleri etkilemektedir.

Yine, öğrenme sürecini temel alarak öğrenme stili ile ilgili bir model geliştiren İngiliz araştırmacılar Honey ve Mumford, öğrenme stilini bireyin öğrenme etkinliklerindeki tercihleri ile ilgili olarak açıklamışlardır. Onlara göre öğrenme stili, öğrenmeye bireysel yaklaşımdır. Honey ve Mumford, öğrenenin özelliklerini öğrenme tercihleri açısından dört grupta toplamışlardır. Bunlar eylemci, düşünen, kuramcı ve yarıcı olarak sıralanmaktadır. Honey ve Mumford'a göre, kimi öğrenciler, bu öğrenme eğilimlerinden tek birine eğilim göstermezken, kimi öğrenciler bunlardan birine ya da birkaçına yönelik güçlü eğilim gösterebilir (Ülgen, 1995, s. 38).

Öğrenme stilleri ile ilgili yoğun çalışmaları olan ve bireyin öğrenmeye yönelik tercihleri ile ilgili bir model geliştiren Dunn ve Dunn'a (1986, s. 47) göre, her kişi bir parmak izi gibi kendi öğrenme stiline sahiptir. Öğrenme stili, her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken ayrı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır. Başka bir deyişle, Dunn ve Dunn öğrenme stilini, bireyin duygusal özelliklerinin de etkisinde, çevresine gösterdiği tepkilerle ilişkili olarak açıklamaktadır (Ülgen, 1995, s. 35).

Öğrenmeye yönelik tercihleri temel alan bir başka modeli geliştiren Grasha (1996), öğrenme stilini öğrencinin bilgiyi edinme sürecindeki yeteneği ve öğrenme deneyimlerinin bir araya getirilmesi olarak tanımlamıştır (Diaz ve Ryan, 1999, s. 130).

Gelişmiş bilişsel becerileri temel alan öğrenme stilleri modeli geliştiren Keefe (1990, s. 60), öğrenme stilini öğrencinin nasıl öğrendiğini, nasıl algıladığını, öğrenme ortamıyla nasıl

etkileşimde bulunduğunu ve bu çevreye yönelik tepkilerin neler olduğunu belirleyen duyuşsal, bilişsel ve fizyolojik davranış özellikleri olarak tanımlamıştır.

Gregorc Stil Sınıflamasını geliştiren Gregorc ise, öğrenme stiline, ruhun ve kimi zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranış, özellik ve durum olduğunu belirtmektedir (Açıköz, 1996, s. 53). Gregorc, insanların gerçek stillerinin belirlenebilmesi için onların kendileri gibi davranmaları gerektiği görüşündedir (Jonassen ve Grobowski, 1999, s. 289).

Çalışmalarında Gregorc'un geliştirdiği modeli temel alan Butler'a göre öğrenme stili, genel bir terim, şemsiye niteliğinde bir kavram ve bireysel öğrenme farklarını ortaya koyan bir kavramdır (Butler, 1987a, s. 9). Her bireyin ayrı kişisel stilleri vardır. Bunlar; giysileri, dinlediği müzik, seçtiği renkler, arkadaşları, sosyal gruplar gibi sıralanabilir. Bu farklı kişisel stiller, bireyin öğrenme stiline belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Başka bir deyişle, düşünceleri, deneyimleri ve duyguları ile oluşturulan kişisel stil, öğrenme stilini hazırlamaktadır (Butler, 1987b, s. 4).

Öğrenme stili modeli geliştiren bu araştırmacıların yanısıra, öğrenme stilli ile ilgili bir model önermeyen, ancak çalışmalarını bulunan kişiler de öğrenme stilini tanımlamışlardır.

Given (1996), öğrenme stiline, insan olmanın en önemli çekirdeğini oluşturduğunu, öğrenirken ve başkaları ile ilişkide bulunurken, benzer yönleri ve bunun yanında bireye özgülüğü ortaya koymaya yardımcı olduğunu belirtmektedir (Boydak, 2001, s. 3).

Mariani (1996, s. 2) öğrenme stilini, öğrenenin öğrenmeye yaklaşımı, kişinin öğrenmek için algılamada ve yanıtlamada sürekli kullandığı bir yol olarak tanımlamıştır. Murray - Harvey (1994) ise, öğrenme stilini, öğrenmedeki bireysel ayrımlar olarak tanımlamışlardır (Slaats ve ötekiler, 1999, s. 476).

McLooughlin (1999, s. 222) öğrenme stilini farklı bir yaklaşımla bilginin edinilmesinde ayrı ve alışılmış bir biçimin uyumu olarak tanımlamıştır. Woolfolk'a (1998, s. 135) göre, öğrenme stili, öğrenme ve çalışmaya yaklaşımdır. Başka bir deyişle, öğrenme stili, bireylerin, öğrenme ve çalışmaya bireysel yaklaşımlarıdır ve genellikle bilgi işleme sürecinde yüzeysel ya da derin yaklaşımları içermektedir.

Gremlı (1989), öğrenme stilini kişinin öğrenme sürecine başlama, yeni materyal üzerinde dikkatini toplama ve materyali içselleştirme yolu olarak tanımlamıştır (Martin ve Clark, 1990, s. 549). De Bono (1985) ise, öğrenme stilini, hareket ve elementlerin bir araya gelerek bir

düzen oluşturmaları ve bu düzenin kendi içerisinde tutarlı olarak sürmesi biçiminde tanımlamıştır.

Litzinger ve Osif öğrenme stilini, çocukların ve yetişkinlerin düşünme ve öğrenmelerindeki farklı yollar olarak tanımlamıştır. Öğrenme ile ilgili bireylerin tercih edilen ve tutarlı davranış bütünü geliştirdiğini açıklamakta ve öğrenme sürecini bilme, kavramlaştırma ve duyuşsal olmak üzere üçe bölmektedirler. Bilme, kişinin bilgiyi nasıl edineceği; kavramlaştırma, kişinin bilgiyi işleme süreci; duyuşsal ise, insanların güdülenmesi, karar verme biçimleri, değerleri ve duyuşsal tercihleridir. Bunların her biri, bireyin öğrenme stilini etkilemektedir (Blackmore, 1996, ss. 3 - 4).

Değişik biçimlerde tanımlar olmasına karşılık, öğrenme stili, en genel anlamıyla, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir. Öğrenme stili, Özer 'in (1998, s. 151) H. Douglas Brown'dan aktararak belirttiği gibi, bireyin ya da öğrencinin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve çevresindeki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu gösterir (Özer, 1998, s. 151). Öğrenme stili, yaşamın her anında ve her boyutunda davranışları etkiler. Yürürken, yatarken, otururken, konuşurken, oynarken, yazarken bireyi etkiler ve bu özelliklere göre eylemler yapılır (Boydak, 2001, s. 3). Ayrıca, çalışmanın öğrenilmesinde de öğrenme stilinin çok önemli bir yeri vardır (Carroll, 1998, s. 41).

Her birey birbirinden farklıdır. Bireylerin öğrenmeye yönelik özellikleri de birbirinden farklıdır. Yani, her bireyin öğrenme stili, bir başka bireyin öğrenme stilinden farklıdır (Özer, 1998, s. 151). Bireyin gerek stili, gerekse öğrenme stili kendine özgüdür (Gagne ve Briggs, 1979, s. 74). Aynı zamanda bireylerin öğrenme stilleri sıklıkla yaşa, cinsiyete, kültüre, akademik başarı düzeyine, analitik bilgi edinme süreçlerindeki tercihlerine göre de farklılık gösterebilir (Shaughnessy, 1998, s. 1; Özer, 1998, s. 151). Bu nedenle, öğrenme stili iyi ya da kötü olarak değerlendirilmez, yalnız ayrı öğrenme stili olduğu söylenebilir (Sternberg, 1994, s. 40).

Yapılan araştırmalar bireylerin baskın olan bir öğrenme stilinin yanında bir başka öğrenme stilinin de olduğunu göstermektedir. Yani, bir bireyin bir ya da daha çok öğrenme stili olabilir. Bireyin birden çok öğrenme stili olduğunda, bunu kullanma dereceleri değişebilir (Temel, 2002, s. 7).

Öğrenme stilinin bilişsel, duyuşsal ve çevresel yönleri vardır. Bilişsel öğeler, bilgi işleme sisteminin içsel denetimi ile ilgilidir ve bu öğeler eğitim ile değiştirilebilir. Duyuşsal ve

çevresel öğeler ise, bireyin tercihine dayalıdır ve hem yetiştirme hem de öğretimsel eşleştirme stratejilerine yanıt verir (Açıkgöz, 1996, ss. 52 - 53). Öğrenme stili bireylerin tanınmasına, aralarındaki ayrımların görülmesine, anlaşılmasına ve öğrenme ortamında yanıtlar alınmasına olanak vermektedir. Bu nedenden ötürü, öğrenme stili, kişinin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik özelliklerini dikkate alan önemli öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasını gerektirmektedir (McKeachie, 1995, s. 1).

1.2.2. Öğrenme Stillerinin Öğretme - Öğrenme Sürecindeki Rolü

İnsanoğlunun belki de kazanabileceği en önemli becerilerden birisi öğrenmedir. Bireyler günlük yaşam içerisinde ya da mesleklerini yaparken değişik yaşantılar ile karşı karşıya gelmektedirler. Bireylerin etkin öğrenenler olabilmeleri için olayların içinde yer almaktan dinlemeye, yeni fikirler üretmekten kararlar vermeye kadar geniş bir yelpaze içerisinde hareket etmeleri gerekmektedir (Ergür, 1998, s. 44).

Birey kendi öğrenme stilini bildiğinde, öğrenme sürecinde bu stili devreye sokacaktır. Hem daha kolay, hem daha çabuk öğrenecek ve büyük bir olasılıkla öğrenme sürecinde başarılı olacaktır (Biggs, 2001, s. 81).

Bireyin öğrenme stilini bilmesinin başka bir yararı, etkin bir sorun çözücü durumuna gelmesidir. Birey karşılaştığı sorunları çözmede ne kadar başarılı olursa, o ölçüde yaşamını etkili kılabilir (Fidan, 1986, s. 196).

Öğrenme stili hakkında bilgiye sahip olan bir öğrenci benlik saygısını geliştirir. Çünkü öğrenme stili ile nasıl çalışacağını ve ödevlerini nasıl hazırlayacağını bildiği için kendine güven duyacaktır. Böylelikle okula karşı olumlu bir tutum geliştirerek başarısız olabilme durumuna karşı kaygı düzeyi en aza inecektir. Sonuçta da, başarılı ve etkili bir öğrenme gerçekleştirebilecektir (Entwistle, McCune ve Walker, 2001, ss. 129 - 132).

Kişilerin öğrenme stiline uygun alanda eğitim görmesi onun verimini artırmada etkilidir. Öğrenme stili ile bağdaşmayan ya da çok az uyuşan bir alanda öğrenim gören kişinin güven ve başarısında, sonuçta da kaygı düzeyinde değişiklikler olabilir. Ayrıca, öğrenme stili bir kişinin neden bir başka insandan farklı öğrendiği konusunda bilgi verir. Bireyin öğrenme sürecini denetim altına almasını sağlar. Bu ise, oldukça önemlidir. Çünkü öğrenmeyi öğrenmede en önemli göstergelerden birisi, bireyin kendi öğrenme

sorumluluğunu üstlenebilmesidir. Bunun için, öğrenme stiline ne olduğunu bilmesi ve bunu sürece sokması gerekir. Böylece, birey başkalarından yardım beklemeden sürekli değişen ve artan bilgiyi elde edebilir.

Özellikle, son zamanlarda, değişik öğrenme özelliği olan öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması üzerinde sıkça durulmaktadır. Çoğunlukla da öğrencilerin bu gereksinimlerini karşılamada başarısızlıkla karşı karşıya kalılabilmektedir. Bu başarısızlığın en önemli nedenlerinden birisi öğrencilerin değişik öğrenme stilleri olduğunun gözönüne alınmamasıdır. Yani, öğrencilerin değişik öğrenme stillerinin olduğu dikkate alınmadan tek bir kanaldan öğretme süreci gerçekleştirilmektedir. Sonuçta da, öğretmenin öğretme stili ile uyumlu olan öğrenciler başarılı olmakta, öteki öğrenciler ise başarısız olabilmektedir. Bu nedenle, etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerinin ne olduğunu bilmesi gereklidir. Öğretmenler öğretim etkinliklerini planlamada, eğitim ortamlarını düzenlemede, eğitim ortamında kullanılacak araçları ve gereçleri seçmede, çalışma kümelerini oluşturmada, çalışmalara rehberlik yapmada öğrencilerin öğrenme stillerini gözönünde bulundurabilirler (Özer, 1998, s. 153). Öğrencilerin yalnızca öğrenme stillerinin bilinmesi yeterli değildir. Öğretmen, öğrencilerini tanıdıkça onların öğrenme sırasındaki gereksinimlerini daha iyi anlar ve buna bağlı olarak hareket eder.

Eğitimde kişilerin öğrenme stillerinin tanınması kişileri etkilemede bir araç olarak kullanılabilir. Görsel tercihlili bir kişiye öğretilecek materyali göstererek, işitsel tercihlili kişiye sözle anlatarak, dokunsal kişiye nesneye dokunarak eğitim etkinliklerinde öğrenme stillerinin ayrıcalığından yararlanılabilir (Alder, 1998, s. 60).

Öğrenme stili öğretme sürecinde öğretmenlere, öğrenme sürecinde ise bireyin kendisine yardımcı olmaktadır. Öğretmen öğrencisinin öğrenme stili ile ilgili bilgiye sahip olursa ona daha uygun öğretim uygulayabilir. Böylelikle, öğrenci öğretmenin öğretme stiline göre başarısız ya da başarılı olma durumuna düşmez. Tam tersine, kendi öğrenme stiline uygun bir öğretme stili ile karşı karşıya getirilir. Öğrenme ortamında bireyin gereksinimleri karşılanırsa birey daha iyi öğrenir. Böylelikle bireyin neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceği konusunda denetimi artar.

Öğretmen öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı olarak öğretimi planlarken şunları dikkate almalıdır (Ülgen, 1995, ss. 41 - 42):

- Öğrenciye kazandırılacak amaçlara ve davranışsal amaçlara göre öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir. Bunlar, yalnızca gereksinimi olan öğrenciler için kullanılmalı, gereksinimi olmayan öğrenciler serbest bırakılmalıdır.

- Tüm duyu organlarını harekete geçiren farklı araçlar kullanılabilir. Özellikle harekete gereksinim duyan öğrenciler için hareket edebilecekleri bir ortam hazırlanmalıdır. Yaparak öğrenme ve kasların kullanılmasına yer verilmelidir.
- Gereksinim duyan öğrencilerin sorumluluklarını algılamaları, gereksinim duymayan öğrencilerin serbest bırakılmaları sağlanabilir.
- Öğrencilerin tercihlerine göre, bireysel ya da grup çalışmaları düzenlenebilir.
- Öğrencinin nasıl güdüldüğü belirlenerek, içsel ya da dışsal pekiştirme sağlanabilir.

Sonuç olarak, eğer bireylerin stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebilecekleri ve onlara nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay bir biçimde kestirilebilir. Böylece, öğretmen öncelikle kendisi sonra da öğrenciler için buna uygun ortamlar oluşturabilir. Öğretim hem bir bilim, hem de bir sanat olduğuna göre, öğretici için bu süreci yaşanılmaya değer kılmak için çaba göstermek gerekir (Babadoğan, 2000, s. 1). Başka bir deyişle, bireylerin farklarını gözönüne alarak, bu farkları içeren programlar düzenlemesi gerekir (Dunn ve ötekiler, 2001, s. 9; Silberman, 1996, s. 4).

1.2.3. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stillerinin sınıflandırılması ile ilgili olarak değişik biçimlerde yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımlarda, bireylerin öğrenme sürecine ilişkin farklı özellikleri temel alınmıştır. Öğrenme stilleri ile ilgili ortaya çıkan bu farklı yaklaşımların her birisi, bir sonraki öğrenme stili yaklaşımına kaynak oluşturmuştur. Bu nedenle, yapılan alan taramasına dayalı olarak, alandaki tüm çalışmalara ışık tutan ve araştırmaların birçoğunda yararlanılan öğrenme stilleri yaklaşımları belirlenmiş ve bu yaklaşımlara dayalı modeller açıklanmıştır. Bu yaklaşımlar ve modeller şu biçimde sıralanabilir:

- | | |
|--|--------|
| • Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli | (1974) |
| • Grasha ve Riechmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması | (1975) |
| • Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli | (1976) |
| • Reinert'in Öğrenme Stilleri Sınıflaması | (1976) |
| • Jung'un Öğrenme Türü Kuramı | (1977) |
| • Gregorc'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması | (1982) |
| • Honey ve Mumford'ın Öğrenme Tercihleri | (1986) |

1.2.3.1. Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stilleri ile ilgili bir sınıflama, öğrenme stilleri konusunda çok ayrıntılı çalışmaları olan Dunn ve Dunn tarafından yapılmıştır. Dunn ve Dunn (1974), öğrenme stillerini bireylerin biyolojik ve kişisel özelliklerinin gelişimini gözönünde bulundurarak belirlemiştir (Riding ve Rayner, 1998, s. 66). Dunn ve Dunn öğrencilerin öğrenme sırasındaki tercihlerini dört alanda incelemiştir. Bu dört alanın her birinin alt etmenleri yer almaktadır. Bunlar şu biçimde sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski, 1999, ss. 263 - 265; Özer, 1998, ss. 151 - 152; Riding ve Rayner, 1998, s. 67; Ülgen, 1995, ss. 36 - 38):

- Çevresel koşullar
- Duyuşsal özellikler
- Sosyal tercihler
- Fiziksel özellikler

Çevresel koşullar, dört etmeni içermektedir. Bunlar, öğrenmenin gerçekleşmesi için seçilen ortam, ses, ısı ve ışık durumu ve düzeni ile ilgili koşullardır. Bunların alt etmenleri şunlardır:

Ses düzeyi

sesli bir çalışma ortamı

sessiz bir çalışma ortamı

Işık durumu

parlak ışıklı bir çalışma ortamı

loş ışıklı bir çalışma ortamı

Isı durumu

serin bir çevre

sıcak bir çevre

Ortam

düzenli bir çalışma ortamı

düzensiz bir çalışma ortamı

yünlü, pamuk, plastik sandalye üzerinde

kütüphanede çalışma

sandalye, yatak, yer, minder ya da halı üzerinde

mutfak ya da oturma odasında çalışma

Öğrenci öğrenme sırasında yukarıda sıralanan koşullardan birisini tercih etmektedir. Örneğin; kimi öğrenciler sessiz bir çalışma ortamını tercih ederlerken kimileri sestem etkilenmezler, dahası çalışırken müzik dinlemeyi bile tercih ederler. Kimileri çalışacakları ortamın çok aydınlık olmasını istemelerine karşılık, kimileri daha loş bir ortamda çalışabilirler. Kimi öğrenciler çalışma ortamlarının serin, kimileri ise sıcak olmasından hoşlanırlar. Kimi öğrenciler her şeyin düzenli bir biçimde yerleştirildiği bir ortamda çalışırken, kimileri düzensiz bir çalışma ortamında çalışmayı tercih ederler.

Duyuşsal özellikler, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi, çalışmada süreklilik, öğrenme sorumluluğu ve öğrenmede yapılanmışlık gibi özellikleriyle ilgilidir. Bunların alt etmenleri şunlardır:

<i>Güdülenme</i>	güdülenmiş olma güdülenmemiş olma akademik başarı başarısızlık isteği
<i>Sorumluluk</i>	sorumlu olma sorumlu olmama uyum sağlama uyum sağlamama birşeyler yapma düşüncesi birşeyler ile ilgilenmeme
<i>Süreklilik</i>	çalışmada süreklilik çalışmada sürekli olmama görevini tamamlama görevini yarıda bırakma
<i>Öğrenmede yapılanmışlık</i>	belli ödev ya da belli kurullarla yapılaşmış öğrenme ortamında olma az yapılaşmış öğrenme ortamında olma belli yönlendirmeleri tercih etme kendi kararlarını tercih etme

Duyuşsal özelliklere bakıldığında, kimi öğrencilerin öğrenmeleri için içten güdülenmeleri önem taşırken, kimi öğrenciler buna gereksinim duymamaktadır. Kimi öğrenciler sürekli ve düzenli bir çalışma biçimini tercih ederlerken, kimileri böyle bir çalışma biçiminden uzak olabilirler. Kimi öğrenciler yapılanmış bir öğrenme biçiminden hoşlanırlar. Verilen ödevleri zamanında yaparlar, istenilen kurullara uyarlar. Kimi öğrenciler ise, böyle yönlendirmelerden çok kendi kararlarını tercih ederler.

Sosyal tercihler, öğrenme grupları, otorite görüntüsü ve öğrenmenin çeşitli yolları biçiminde sıralanabilir. Başka bir deyişle, sosyal tercihler, öğrencilerin nasıl bir sosyal ortamda öğrenmek istemeleriyle ilgilidir. Sosyal tercihlerin başlıca alt etmenleri şöyle sıralanabilir:

<i>Öğrenme grupları</i>	kendi kendine öğrenmeyi tercih etme bir akranla öğrenmeyi tercih etme gizli düşünme karar verme ve bütünleştirme
<i>Otorite görüntüsü</i>	yetişkinle öğrenmeyi tercih etmeme yetişkinle öğrenmeyi tercih etme
<i>Öğrenmenin çeşitli yolları</i>	çalışma programı sosyal grupların çeşitliliği

Sosyal özellikler açısından bakıldığında, kimi öğrenciler kendi başlarına, kimileri de arkadaşlarıyla çalışmayı tercih ederler. Kimi öğrenciler bir yetişkinle öğrenmeyi tercih ederken, kimi öğrenciler yetişkinlerle öğrenmeyi tercih etmemektedirler. Kimi öğrenciler bir program ile çalışırken, kimi öğrenciler çeşitli gruplarla bir araya gelerek çalışmayı tercih ederler.

Fiziksel özellikler, öğrencilerin öğrenme için duyu organı ve zaman dilimi seçme, öğrenme sırasında yiyeceğe ve harekete gereksinme duyup duymama ile ilgili özelliklerdir. Bunların alt etmenleri şu biçimde sıralanabilir:

Duyusal tercihler

Duyuma

dinleme
ders anlatma
tartışma
kayıt etme

Görme

okuma
çıkıtı alma
şekiller
gözlerini
kapatarak
yineleme

Dokunma

ellerini kullanma
altını çizme
not alma

Devimsel

vücutun bütünüyle
hareket etme
görüşme
gerçek yaşam
deneyimleri
toplam hareket
drama, tasarım
ziyaret
oyun oynama

<i>Yiyecek</i>	yiyecek ve içecek eşliğinde çalışma bunlara gereksinim duymama
<i>Günün zamanları</i>	sabahın erken saatleri öğleye doğru öğleden sonra akşam saatleri
<i>Hareket</i>	hareket gereksinimi sürekli oturma

Öğrenciler, öğrenme amacıyla duyu organlarını seçmede değişiklik gösterirler. Örneğin, kimi öğrenciler duyu organlarını, kimi öğrenciler işitme ya da dokunma duyarlarını işe koşabilirler. Kimi öğrenciler öğrenme sırasında birşeyler yiyip içerken, kimi öğrenciler birşey yiyip içmezler. Kimi öğrenciler sabahın erken saatlerinde, kimi öğrenciler öğleye doğru, kimi öğrenciler öğleden sonra, kimileri ise akşam saatlerinde çalışmayı tercih ederler. Kimi öğrenciler çalışırken hareket gereksinimi duyarken, kimileri hareket etmezler.

Dunn ve Dunn, bu çevresel koşullar, duyuşsal özellikler, sosyal tercihler ve fiziksel özelliklerin bireylerin öğrenme stillerini etkilediklerini açıklamışlardır. Geliştirdikleri bu stil modeli öğrenme tercihlerinden daha çok öğrenme stillerini göstermektedir. Griggs, Keefe ve Monk gibi birçok araştırmacı Dunn ve Dunn'ın geliştirdiği bu modelden etkilenmişlerdir (Riding ve Rayner, 1998, s. 68).

1.2.3.2. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Öğrenme stilleri ile ilgili bir başka sınıflama, Grasha ve Reichmann tarafından yapılmıştır. Grasha ve Reichmann, lise öğrencilerinin sınıf çevresindeki sosyal ve duyuşsal bakış açıları yoluyla bireysel öğrenme yaklaşımlarını araştırmışlardır. Aslında geliştirdikleri öğrenme stilleri sınıflaması, Dunn ve Dunn'ın sınıflaması ile benzerlik göstermektedir. Grasha ve Reichmann üç boyutlu bir sınıflama yapmışlardır. Bu sınıflamaya göre öğrenme stilleri şu biçimde sıralanabilir (Jonnassen ve Grobowski, 1999, ss. 281 - 282; Riding ve Rayner, 1998, ss. 70 - 71):

- Katılımcı - Kaçınan
- İşbirlikli - Yarışmacı
- Bağımlı - Bağımsız

Katılımcı - kaçınan öğrenme stilinde, öğrenme yoluyla bireylerin sınıf çevresindeki bireysel istekleri, sınıftaki süreçlere tepkileri ve tutumları ölçülmektedir. Bu stilin temel özellikleri şunlardır:

<i>Katılımcı</i>	<i>Kaçınan</i>
ders içeriği ile ilgili bilgiyi isteme	ders içeriği ile ilgili bilgiyi istememe
sınıftan hoşlanma	sınıftan hoşlanmama
öğrenmeyi isteme	öğrenmeyi istememe
yönlendirmeleri izleme ve uyum sağlama	yönlendirmeyi izlememe ve uyumsuz olma

Katılımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğrenme sırasında ders içeriği ile ilgili bilgi ister, içinde bulunduğu sınıftan hoşlanır, öğrenmeye isteklidir, yönlendirmeleri izler ve çevresine uyum sağlar. Kaçınan öğrenciler ise, katılımcı öğrencilerin tersine, öğrenme sırasında ders içeriği ile ilgili bilgi istemez, içinde bulunduğu sınıftan hoşlanmaz, öğrenmeyi istemez, yönlendirmeleri izlemez ve uyumsuzdur.

İşbirlikli - yarışmacı öğrenme stilinin temelinde, bireylerin güdülenmesinin arkasında varolan bireysel yönlendirmeler bulunmaktadır. Bu stilin özellikleri şunlardır:

<i>İşbirlikli</i>	<i>Yarışmacı</i>
etkinlikleri paylaşmayı tercih etme	yarışmacı ve ben merkezli
işbirliği	kendi ile ilgilenme ve kazanmaya güdülenme
işbirliğinden hoşlanma	oyunlardan ve yarışmalardan hoşlanma
grup çalışmasından hoşlanma	grup oyunlarından hoşlanma

İşbirlikli öğrenme stilinde olan öğrenciler, öğrenme sırasında paylaşımı, işbirliğini ve grup çalışmasını tercih ederler. Yarışmacı öğrenme stiline sahip öğrenciler ise, yarışmayı, kazanmayı, oyunları ve grup oyunlarını tercih ederler.

Bağımsız - bağımlı öğrenme stilinin özellikleri arasında, öğrenme çevresinin denetim altına alınması ya da özgür olunması ile ilgili tutumlar bulunmaktadır. Bu öğrenme stilinin özellikleri şunlardır:

Bağımsız

kendi kendine çalışma

görevlerin karmaşıklığı

sorumlu olma

özgür düşünen

Bağımlı

öğretmenin kılavuzluğuna

güvenme

güdülenme ve destek gerektirme

sorumlu olmayan ve az meraklı

liderleri izleme ve etkinliğin az

olması

Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler, kendi başlarına çalışmayı, karmaşık görevleri, sorumluluk almayı ve özgür düşünmeyi tercih ederler. Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler ise, öğretmenin rehberliğini, destek olunmasını ve güdülenmeyi, çok sorumluluk almamayı ve daha az merak duymayı tercih ederler.

1.2.3.3. Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stilleri ile ilgili olarak en çok çalışması bulunanlardan birisi David A. Kolb'dur. Kolb'un öğrenme stilleri ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmalar birçok çalışmaya ışık tutmuştur. Öğrenme stili kavramı, Kolb'un geliştirdiği deneyimsel öğrenme kuramı ile oldukça önemli bir yer edinmiştir.

Deneyimsel öğrenme kuramının öğrenme sürecine yaklaşımı bilişsel ve davranışçı alan kuramlarının yaklaşımlarından oldukça farklıdır. Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme, iş ve öteki yaşamsal etkinlikler ile bilginin yaratılması arasındaki bağ önemli görülmektedir. Kolb deneyimsel öğrenme kuramını oluştururken Dewey, Lewin ve Piaget'in öğrenme modellerinden etkilenmiştir (Kolb, 1984, s. 20). Deneyimsel öğrenme kuramı ile Dewey, Lewin ve Piaget'in öğrenme modelleri arasında büyük benzerlikler bulunmaktadır. Deneyimsel öğrenme kuramına göre, düşünceler durağan değildir, deneyimlere bağlı olarak sürekli değişmektedir. Her üç öğrenme modeli de, öğrenmeyi bir süreç olarak tanımlamakta ve kavramların deneyimler yoluyla sürekli değişim gösterdiğini açıklamaktadır (Kolb, 1984, s. 26).

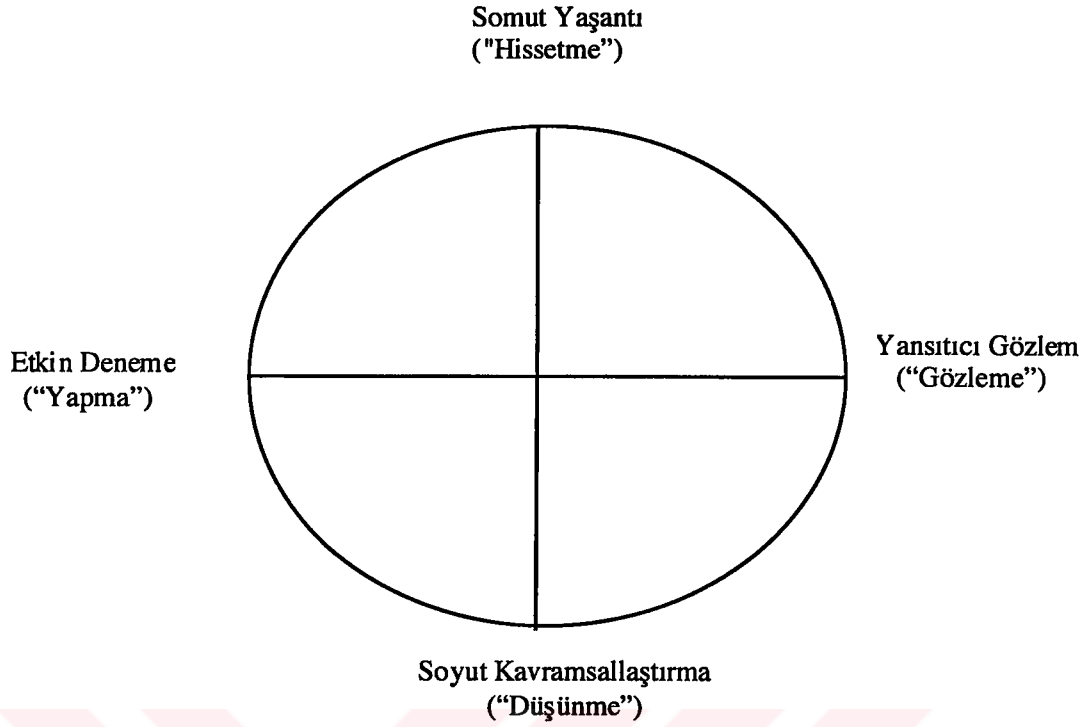
Bireyin karşılaştığı her durumdaki olasılıkları değerlendirme süreci, karar ve seçim yapma ile ilgili bir durumu ortaya koymaktadır. Bireyin yaptığı seçim ve aldığı kararlar, bir dereceye kadar yaşadığı olayları belirlemekte, bu olaylar da gelecekteki seçimlerini etkilemektedir. Böylece, bireyler yaşadıkları olaylar sonucu yaptıkları seçimlerle kendilerini biçimlendirmektedirler. Deneyim seçimi, kişinin öğrenme sürecinde hangi öğrenme biçimini tercih ettiğini göstermektedir. Bireyin ayrı öğrenme biçimlerini bir arada kullanabilmesi, kişinin çevresinde olup biten olayları gözlemlemesi, bunları kuramlarla bütünleştirmesi, denenceler kurup sınamasına ve yeni deneyimler seçmesine yol açmaktadır (Kolb, 1984, s. 68).

Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme, “öğrenme çemberi” olarak tasarlanmıştır. Öğrenme çemberinde dört temel öğrenme biçimi yer almıştır. Öğrencilerin etkin olabilmeleri için bu dört farklı beceriyi işe koşmaları gerekmektedir. Bunlar, birbirini izleyen dört aşamayı oluşturmaktadır. Öğrenme stilleri de bu öğrenme biçimlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Bunlar şu biçimde sıralanabilir (Kolb, 1984, s. 30):

- Somut yaşantı
- Yansıtıcı gözlem
- Soyut kavramsallaştırma
- Etkin deneme

Bu dört öğrenme biçimini tanımlayan öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Somut yaşantı “hissederek”, yansıtıcı gözlem “izleyerek, dinleyerek”, soyut kavramsallaştıma “düşünerek” ve etkin deneme “yaparak” öğrenmeyi temel almaktadır (Özden, 1998, s. 78).

Somut yaşantı öğrenme biçiminde, yaşantı ve sorunlarla ilgilenmek ile hissetmek önemlidir. Düşünmek çok önemli değildir. Sorunların çözümünde düzenli ve bilimsel bir yaklaşım yerine, sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler, öteki bireylerle birlikte olmaktan mutluluk duyarlar. Ayrıca, her türlü görüş ve düşüncelere açıktırlar (Kolb, 1984, s. 68).



Şekil 2: Öğrenme Çemberi

Kaynak: Kolb, 1984, s. 70

Öğrenme çemberinin sağ üst çeyreğinde gösterilen bu öğrenme biçiminde, dinleyerek ve tercih edilerek öğrenme seçilir. Bu öğrenme biçiminde derse katılım ve anlatılan konuları hissetmek çok önemlidir. Bu gruptaki öğrenciler insanlarla, değerlerle ve olayların içinde gerçekleştiği ortamın özgün koşullarıyla ilgilenirler. Özden'in (1998, ss. 76 - 79) McCharty'den (1983) aktardığına göre, bu grupta yer alan öğrenciler için öğretmenin yapacağı en iyi şey konunun "niçin"ini açıklamaktır. Konunun anlamı ve öğrenciyi ilgilendiren yanı, tartışma yoluyla, canlandırılarak, öykü gibi yollar kullanılarak kazandırılır. Sonuç olarak, bu öğrenme biçiminin belirli yaşantılardan öğrenmeye, insanlarla ilişki kurmaya, duyumsamalara ve insanlara karşı duyarlı olmaya dayalı bir öğrenme olduğu söylenebilir.

Yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde, bireyler uygulamalar yerine olayların özünü kavrayarak ve doğru nedir, nasıl oluşur gibi sorulara yanıt arayarak bulmaya çalışırlar. Genellikle, düşünce ve olayları duyguları yoluyla anlama, görüşlerin oluşmasında kendi düşünce ve duygularına güvenme gibi davranışlar gösterirler (Kolb, 1984, ss. 68 - 69).

Özden'in (1998, ss. 76 - 79) McCharty'den (1983) aktararak belirttiğine göre, bu gruptaki bireyler varolan bilgileriyle kişisel gözlemlerini bütünleştirmekte çok yeteneklidirler. Bu bireyler "mühendis aklı" denilebilecek bir düşünme biçimine sahiptirler. Görüşleri kavramlaştırarak, yeni düşünce, kavram ve modellerle çalışırlar. Mantıksal düşünerek tümevarımcı bir düşünme yolunu seçerler. Daha çok takım çalışmasını ve sosyal etkileşimi tercih ederler. Bu düşünme biçimine sahip olan öğrenciler, öğretmenin "ne" sorusuna yanıt vermesini beklerler. Genellikle, ders anlatımında görsel - işitsel araçlar kullanılmasını isterler. Sorunlar öğretmen tarafından çözülür ve konular kanıtlarıyla açıklanır. Bu öğrenme biçiminde öğrenciler, kütüphane araştırmalarına ve çeşitli veri toplama ve analitik düşünme araştırmalarına yönlendirilir. Sonuç olarak, yansıtıcı gözlem stilindeki öğrenciler, gözleyerek ve dinleyerek öğrenme, karar vermeden önce dikkatli gözlemlerde bulunma, olaylara değişik açıdan bakma ve olayların anlamını aramayı tercih ederler.

Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçiminde, bireyler düzenli planlama yapma konusunda başarı gösterirler. Bu öğrenme biçiminde birey mantık, düşünce ve kavramları kullanmaya yoğunlaşmıştır. Olayların mantıksal analizi yapıldıktan sonra düşünerek öğrenme tercih edilir. Böylece, bireyler kuram ve düşünce geliştirebilirler (Kolb, 1984, s. 69). Yine, Özden'in (1998, s. 76) McCharty'den (1983) aktardığına göre, öğrenme çemberinin sol alt çeyreğinde yer alan bu öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Öğrenciler kuramsal ve uygulamalı bilgileri aynı anda kullanırlar ve kuramsal bilgileri denemekten hoşlanırlar. Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçiminde yer alan öğrenciler, okulda sağlanan bilgilerin kuramsal olması ve uygulama olanağı sağlamamasından ötürü okuldan hoşlanmazlar. Genellikle yararcı ve sorun çözme seven bir yapıya sahiptirler.

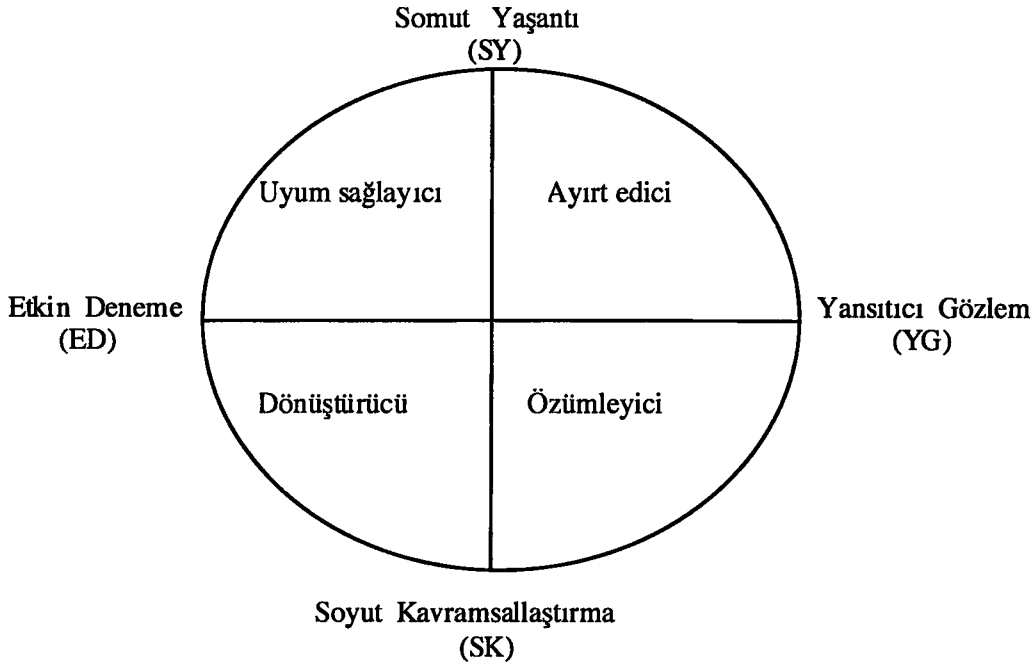
Etkili bir öğretim için öğretmen bu grup öğrencilere "nasıl" sorusunun yanıtını vermeli ve öğrenilen şeylerin gerçek uygulamalarını göstermelidir. Sorun çözme, laboratuvar çalışmaları ve gözlem gezileri bu tür öğrencilerin tercih ettiği öğrenme biçimleridir (Özden, 1998, ss. 77 - 80). Sonuç olarak, soyut kavramsallaştırma öğrenme biçiminde düşüncelerin mantıksal analizi, düzenli planlama ve bir durumla ilgili olarak mantıklı düşüncelere göre hareket etme gözlenmektedir.

Etkin deneme öğrenme biçiminde, bireyler başladıkları bir işi tamamlama ve amaçlarına ulaşmak için risk alma konusunda duyarlı ve başarılı olmaktadır. Bu öğrenme biçiminde öğrenciler izlemek yerine uygulama yapmaya önem verirler. Buna dayalı olarak, yapılan işlerin sonucu da çok önemlidir (Kolb, 1984, s. 69). Bu öğrenciler koşullara uyum sağlayarak öğrenirler.

Özden'in (1998, ss. 76 - 77) McCharty'den (1983) aktardığına göre, deneyimsel öğrenme modelinin sol üst çeyreğinde yer alan bu öğrenciler deneme - yanılma yoluyla öğrenmeyi tercih ederler. Sezgi yoluyla çözüm önerileri getirirler, ancak bu sonuca nasıl ulaştıklarının gerçekçi bir açıklamasını bulmakta güçlük çekerler. Genellikle, insanlarla ilişkilerinde rahattırlar ve birçok durumda doğal liderler olarak ortaya çıkarlar. Kendilerini anlatmakta oldukça rahattırlar. Fiziksel etkinlikten hoşlanmalarından ötürü, sınıfta oturarak ders dinleme bu öğrenciler için oldukça güçtür. Öğretmen bu öğrencilere, özellikle sentez yapabilecekleri ve sorun çözebilecekleri alıştırmalar vererek, zihinlerindeki ".....ise" sorularını yanıtlamalarına yardımcı olabilir. Açık uçlu sorular ve araştırma projeleri öğrenmeyi pekiştirmek için kullanılır. Takım çalışması önemlidir. Bu öğrenciler için, öğretim yöntemlerinden grup tartışması, rol yapma, alan gezisi, kalite çemberi, benzetişim, beyin fırtınası kullanılabilir (Özden, 1998, ss. 77 - 80). Sonuç olarak, etkin denemenin özünde iş yapma becerisi, risk alma ve insanları ve olayları etkileme vardır.

Deneyimsel öğrenme kuramına göre, öğrenme bir döngüdür ve birey için bu dört öğrenme biçiminden biri öncelik kazanır. Her bireyin öğrenme stili bu dört öğrenme biçiminin bileşenidir (Jonassen ve Grobowski, 1999, s. 249). Bu nedenle, bir öğrenme durumu içerisinde çeşitli durumlar bir araya getirilerek yerleştirilmiştir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, s. 38). Kolb'a göre her birey, öğrenme stillerini kalıtsal yapı, yaşam deneyimleri ve çevresinin istekleri ile geliştirmektedir. Kimi insanlar kuramlar yoluyla değişik gerçeklere ulaşarak zihinlerini geliştirirken, kimi insanlar ise kuramdan sonuca varmada başarı gösteremezler. Kimileri mantığı kullanmada yetkindirler, kimileri ise güç olanı bulmakla ilgilenirler ve kendi deneyimlerini kullanırlar. Bir matematikçi için soyut kavramlar güç gelirken, buna karşılık bir şairin etkin deneyimi fazladır. Bir yönetici her şeyden önce düşüncelerin uygulanması ile ilgilenirken, bir doğa bilimci gözlem becerilerini geliştirebilir. Sonuç olarak, her birey kimi noktaları zayıf, kimi noktaları güçlü olan bir öğrenme stili geliştirir. Buna göre Kolb'un açıkladığı öğrenme stilleri şu biçimde sıralanabilir (Kolb ve ötekiler, 2001, s. 230; Kolb, 1984, ss. 76 - 78):

- Dönüştürücü
- Ayırt edici
- Özümleyici
- Uyum sağlayıcı



Şekil 3: Kolb'un Öğrenme Modeline Dayalı Öğrenme Stilleri

Kaynak: Kolb, 1984, ss. 77 - 78

Dönüştürücü öğrenme stilinde, baskın olan öğrenme yeterliliği soyut kavramsallaştırma ve etkin denemedir. Bu stilin özellikleri arasında sorun çözme, karar verme, düşüncelerin mantıksal analizi ve düşüncelerin uygulanması yer almaktadır. Genellikle bu stile sahip olan birey, soruların tek bir yanıtının olduğu testlerde en doğru yanıtı verdiği için, başka bir deyişle tek bir noktaya yönelmesi söz konusu olduğu için dönüştürücü olarak tanımlanır.

Bu öğrenme stilinde bilgi varsayıma dayalı olup, tümevarımsal düşünme yolu ile düzenlenir. Dönüştürücü öğrenme stilindeki öğrenciler sosyal ve kişilerarası konulardan çok teknik konular ve sorunlarla ilgilenmeyi tercih ederler (Kolb, 1984, s. 77). Bu yaklaşımda düşünme boyutuna yaklaştıkça soyutlama, uygulama boyutuna yaklaştıkça yaşantı edinme ağırlık kazanır.

Dönüştürücü öğrenme stilinin özellikleri şu biçimde sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998, s. 56):

- İyi sorun çözme ve karar verme
- Yararcı, akılcı, sistematik ve örgütlü düşünme

- İyi kılavuzluk yapma ve odaklaşma
- Tümevarımsal yolla sonuca varma
- İyi ayırt etme
- Görev almaktan hoşlanma
- Teknik konulardan hoşlanma
- Geniş düşünme
- Deneyimden hoşlanma
- Dikkatin sınırlanması / kapalı düşünce biçimi
- Empati kurma ve sezgi gücünün azlığı
- Hayal gücünün zayıflığı
- Kuramcı
- Dikkatsiz düşünme

Dönüştürücü öğrenme stiline sahip bireylerin üstün ve zayıf yönleri ise şu biçimde sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski, 1999, s. 251):

Üstün Yönleri

- Sorun çözme yeteneği
- Karar verme yeteneği
- Hipoteze ve tümevarıma dayalı sonuç çıkarma
- Dikkatin yoğunlaştırılması
- Düşünceleri uygulama yeteneği
- Tek iyi ve doğru yanıt seçme yeteneği
- Mantık gücü
- Düşünceyi anlamaya yoğunlaşma
- Sistematik ve bilimsel yaklaşım
- Yararcı durumları belirleme
- Bir şeyler yapabilme yeteneği
- Teknik hedefler ve sorunları belirleme
- Düşünme yolu ile yeni yollara ulaşma
- Deneyimini yönlendirme

Zayıf Yönleri

- İlgilerin sınırlılığı
- Bir ölçüde duygusuz
- İnsanların hissettiklerine daha az dikkat gösterme
- Kapalı düşünme
- Hayal gücünün zayıflığı
- Sezgi gücünün azlığı
- Sanatsal olmayan
- Somut amaçlar
- Gerçek ile az ilgilenme
- Daha az gözlem
- Sosyal ve kişilerarası konular

Özet olarak, bu öğrenme stilinde bireyler sorun çözme konusunda başarılıdırlar ve çoğunlukla yaparak öğrenirler. Özellikle teknik alanlarda meslek sahibi olan kişilere bu stil katkı getirmektedir.

Ayırt edici öğrenme stili, deneyimsel öğrenme modeline göre, somut yaşantıları ve yansıtıcı gözlemi vurgulamaktadır. Bu stile sahip olan öğrenciler, somut bakış açısı ile bakarak birçok ilişkinin içinde anlamlı bir bütün düzenlerler. Bu stil, sürekli değişik düşüncelerin üretilmesinden ötürü ayırt edici olarak adlandırılmaktadır. Beyin fırtınası gibi düşünce toplantıları bu stilde önemli bir yere sahiptir (Kolb, 1984, ss. 77 - 78). *Ayırt edici* stildeki bireylerin kültürel ilgileri yoğundur ve düşünceleri biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını dikkate alırlar. Bu stildeki insanlar, başka insanlarla birlikte olmaktan hoşlanırlar ve mesleklerine karar verirken hümanizm ve sanatla ilgili olanları tercih ederler.

Ayırt edici öğrenme stiline sahip olan bireylerin taşıdıkları kimi özellikler vardır. Bu özellikler şu biçimde sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998, s. 56):

- İyi özetleme
- İyi sentezleme
- Empati kurma becerisi
- Yaratıcılık
- Sezgisel düşünme gücü
- Esneklik
- Sosyal olma
- Anlamaya değer verme
- Buluştan hoşlanma
- Düşünce üretme
- Sistematik olmama
- Kararsız olma
- Akılcı olmama ve duygusal olma
- Mantıksız olma
- Mekanik olmama
- Kuramsal olmama

Ayırt edici öğrenme stiline sahip bireylerin üstün ve zayıf yönleri ise şu biçimde sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski, 1999, s. 250):

Üstün Yönleri

- Gözlem yeteneği
- Açıklamaları bütünleştirme

Zayıf Yönleri

- Karar verme yeteneğinin azlığı

- Duygularına yönelme
- Yaratıcı olma ve sezgi gücüne sahip olma
- Çok sayıda bakış açısını görme yeteneği
- Çok sayıda düşünce üretme yeteneği
- Kültürel değerlerle ilgilenme
- Farklı öğeler ile ilgilenme yeteneği
- Açık görüşlülük
- Anlamalı düşünmeye yoğunlaşma
- Geniş ağılı bilgi toplama yeteneği
- Düşünceye yönelmenin azlığı
- Kuramlar ve genellemeler ile az ilgilenme
- Düzenli ya da bilimsel olmanın azlığı
- Düşüncelerini uygulayabilmenin azlığı

Özetle, ayırt edici öğrenme stiline sahip olan birey, somut durumları birçok açıdan gözden geçirir ve ilişkileri anlamlı bir biçimde düzenler. Genelde daha az eylemde bulunur, ama sabırlı ve nesnedir.

Özümleyici öğrenme stilinde baskın olan öğrenme yeteneği, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemdir. Bu yaklaşımın temelinde, tümevarımsal akıl yürütme ve kuramsal modeller yaratma yeterliliği bulunmaktadır. Bu stil, dönüştürücü stilin tersine daha az insana odaklanmakta ve daha çok soyut kavramlarla ve uygulama değeri olan konularla ilgilenmektedir. Özümleyici stilde, mantıklı olan anlam ve kesinlik daha önemlidir (Kolb, 1984, s. 78). Bunun yanısıra, meslek seçimi tercihleri, matematik, planlama ve örgütsel alanlar doğrultusundadır.

Özümleyici öğrenme stiline sahip olan bireylerin taşıdıkları özellikler şu biçimde sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998, s. 56):

- Soyut düşünme
- Tümevarımsal yolla anlama
- İyi sentezleme
- Kuram geliştirmekten hoşlanma
- Anlamaya değer verme
- Çoklu bakış açısı üretme
- Analitik, mantıklı ve düzenli olma
- İyi düzenleme
- Sayılardan hoşlanma

- Tasarımlardan hoşlanma
- Somut görevlerden hoşlanma
- Eylem - yönelimli olmama
- Daha az sosyal olma
- Kararsızlık
- Mekanik olmama
- Edilgin öğrenici olma

Özümleyici öğrenme stiline sahip bireylerin üstün ve zayıf yönleri ise şöyle sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski, 1999, s. 251):

Üstün Yönleri

- Güçlü mantık ve karar verme yeteneği
- Kuramsal modeller oluşturma
- Tümevarımsal sonuç çıkarma
- Düşüncelerini geniş bir çerçevede özümseme yeteneği
- Anlamlı düşünceye yoğunlaşabilme
- Çoklu bakış açısı yaratabilme yeteneği
- Analitik, soyut ve nitelikli görev isteği
- Sistematik ve bilimsel yaklaşımı kullanma
- Bilgiyi iyi biçimde düzenlenme
- Deneyimlerini iyi tasarlama

Zayıf Yönleri

- İnsanlara ve duygularına yoğunlaşmanın azlığı
- Kişisel ilgilerin azlığı
- Başkalarına yönelim yeteneğinin azlığı
- Kuramları ve modelleri uygulama ve bunları mantıksal bir açıklamada bütünleştirme yeteneğinin azlığı
- Eylem yöneliminin yokluğu
- Karar verebilme yeteneğinin azlığı
- Somut ya da sayısal görevler istememe
- Sanatsal olmama

Özet olarak, özümleyici öğrenme stiline sahip olan bireyler, bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve düşünceler üzerinde yoğunlaşırlar. Düşüncelerin uygulaması yerine mantıksal değeri önemlidir. Bu öğrenme stili özellikle fen ile ilgili meslek alanlarında etkin olabilmek için gerekli görülmektedir.

Uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olan bireyler, somut yaşantı ve etkin deneme bulunmaktadır. Ayrıca bir şeyler yapmak, planları ve amaçları başarmak ve yeni deneyimlere katılmak özellikleri arasında yer alır. Bu stilde beklenmedik olay / durum değişikliklerine uyum olduğundan uyum sağlayıcı olarak adlandırılır. Bu stilde gerçekler

çoğunlukla önemsenmez ya da yeniden değerlendirilir. Bu yönelimde insanlar sezgi yolu ile öğrenme ve hatalı davranışlar yoluyla sorunları çözmeye eğilimindedirler. Bilgiyi elde etmek için öteki insanlardan çok kendi analitik yeteneklerine güvenmektedirler. Bu stil ile insanlar rahat etseler de arasına sabırsız ve sıkıntılı gözükebilirler (Kolb, 1984, s. 78).

Uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olan bireylerin sahip oldukları özellikler şu biçimde sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998, s. 56):

- Eylem yönelimli olma
- Sezgisel güce sahip ve meraklı olma
- Hedef belirleme
- Fırsat arama
- Koşullara uyma ve esnek olma
- Risk alma
- Açık görüşlü olma
- İyi kılavuzluk yapma ve sosyal olma
- İyi düzenleme
- Somut düşünme
- Düşünmeden hareket etme
- Kuramcı olma
- Bireye bağımlı olma
- Analitik düşünme yeteneği yetersiz
- Düzenli olmama

Uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip bireylerin üstün ve zayıf yönleri de şöyle sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski, 1999, ss. 251 - 252):

Üstün Yönleri

- Eylem ve sonuçlara yönelme
- Planları gerçekleştirme
- Yeni deneyimler aramaktan hoşlanma
- Fırsat arama
- Risk alma
- Yeni durumlara iyi uyum sağlama
- Gerçeklere ve geleceğin gerçekliğine güvenme

Zayıf Yönleri

- Öteki insanlarla ilgili bilgiye güvenme
- Kendi çözümlenme gücüne güvenmeme
- Arasına sabırsız olma
- Bilimsellik ve düzenlilik açısından yeterli olmama
- Denetim isteme
- Kuramı önemsememe

- Sezgi gücüne ve sanatsal bakış açısına sahip olma
- İnsan yönelimli olma
- Açık görüşlü olma
- Başkalarına ve durumlara yönelebilmek yeteneği
- Yararcı olma
- Bir şeyler yapabilme yeteneği
- Kişisel ilgi
- Sorunların çözümünde hata yapma
- Gerçekle az ilgili

Sonuç olarak, uyum sağlayıcı öğrenme stilinde bireyler, açık görüşlüdürler ve değişikliklere kolaylıkla uyum sağlarlar. Yapararak ve hissederek öğrenme söz konusudur ve pazarlama ve satış gibi işlerde başarılı olabilirler.

Kolb'un geliştirdiği bu sınıflamada öğrenenler, somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve etkin deneme alanlarından etkilenirler. Daha açık bir deyişle öğrenenler, kendilerini açık olarak hiçbir önyargıya sahip olmaksızın yeni deneyimler içinde bulabilirler (somut yaşantı), bu deneyimleri birçok açıdan ele alabilirler (yansıtıcı gözlem), gözlemlerini kuramlar içinde bütünleştirmek için kavramlar yaratabilirler (soyut kavramsallaştırma) ve bu kavramları karar vermek ve sorun çözmek için kullanabilirler (etkin deneme) (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, s. 39).

1.2.3.4. Reinert'in Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Reinert (1976), öğrenme stilleri ile ilgili çalışmasında bilişsel becerilerin gelişimini temel almıştır. Reinert, öğrenme stillerini görerek, işiterek, sözlü semboller ve hareket temelli olarak dört grupta toplamıştır. Reinert bu öğrenme stillerine sahip bireylerin güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili olarak ayrıntılı olarak çalışmıştır. Bu öğrenme stilleri ve bu stillere sahip olan bireylerin özellikleri aşağıda açıklanmıştır (Riding ve Rayner, 1998, s. 72; <http://www.fac.swt.edu/bond/learningstyles2.html>, 2000).

Görerek öğrenenler, daha çok görme duyusunu kullanarak öğrenmeyi tercih ederler. Bu öğrenme stilinde olan öğrencilerin özellikleri ise şöyledir:

- Grafik, çizelge ve resimlerden hoşlanma
- Ders ile beraber görsel materyal isteme
- İnsanların çok fazla konuşmalarını dileme
- Teyplere uzun süre kendilerini verememe

- Ders dinlerken resim çizebilme
- Yazarken yönlendirilmeyi sevmeye
- Uzun telefon görüşmelerinden hoşlanmama
- Radyonun sesini açmama
- Jestler, baş sallamalar ve mimikleri çok kullanma
- Listeler yapma ve notlar alma
- Genellikle haritaları okuyabilme
- Çevredeki değişikliklerin farkına varma
- Sözlü yönlendirmeler yapılırken ötekilerin ne yaptığına bakma
- Başlamakta yavaş olma
- Sözel girdileri ve özetleri gözardı etme
- Yanıtı düşünmek için zamana gereksinim duyma
- Soru sorulduğunda gözlerini havaya dikme ve zihninde canlandırma
- Konuşmacının dudaklarını izleme
- Göz iletişimi kurma

İşiterek öğrenenler, daha çok işitme duyusu ile öğrenmeyi tercih ederler. İşiterek öğrenen öğrencilerin özellikleri şu biçimde sıralanabilir:

- Başkalarıyla ve kendileriyle konuşmayı sevmeye
- Başkalarının konuşmalarını dinlemeyi sevmeye
- Hiçbir şeyin sözcükler kadar güçlü olmaması
- Sesli okumayı sevmeye ve dudaklarını kıpırdatma
- Sesli okumada anlamının sessiz okumadan daha iyi gerçekleşmesi
- Okurken dikkatli olma
- Konuşma süresini ayarlamakta sorun yaşama
- Görsel konularda dikkatin azalması
- Görsel komutları ya da mimikleri sesli ifadelerle dönüştürmeye gereksinim duyma
- Akıcı ve düzgün konuşma ve doğru düşünme
- Sözel olarak özetleme
- Sesleri gözardı etmekte güçlük çekme
- Çizimler yerine sözcük haritalarını tercih etme
- Çizimlerini, haritaları ya da grafikleri okurken güçlük çekme
- Görsel belleğin zayıf olması

Sözel sembollerle öğrenenler, öğrenmede sözel öğeleri tercih ederler. Sözel sembollerle öğrenenlerin özellikleri şunlardır:

- Sözcüklere çok önem verme
- Görmekten ve işitmekten çok sözlü sembolleri sevme
- Konuşmayı sevme
- Akıcı ve düzgün konuşma ve sözcükleri etkili kullanma
- Görsel ve işitsel konularda daha az dikkatli olma
- Sözcük oyunlarından hoşlanma
- Yazarken ters biçime çevirebilme
- Bir şeyi yineleyerek öğrenme
- Sözel olarak özetleme

Hareket temelli öğrenenler, öğrenmede daha çok dokunma duyusundan yararlanırlar. Hareket temelli öğrencilerin taşıdığı özellikler şunlardır:

- Otururken ayaklarını sallama ve bir şeylerle (anahtar, kalem, kitap vb.) oynama
- Sıklıkla yerinden kalkma ve çevrede dolaşma
- Çevreyi keşfetmeye gereksinim duyma
- Yürürken yoldaki her şeye dokunma ve hissetme
- Yürürken duvarlara ellerini sürme
- Hareket ile büyülenme
- Nesnelere hareket ederken ya da hareketli parçaları çizme
- Öğrenme yardımcıları olarak somut nesnelere isteme
- Aletleri parçalayabilme ve yeniden biraraya getirebilme
- Beceriksiz olmama, sporda iyi olma
- Sürekli bir şeyler yazma
- Çok hızlı konuşma
- Her zaman aceleleri varmış gibi görünme
- Sabırlı dinleyici olmama ve başkalarının sözlerini kesme
- Dokunulmaktan ve kucaklanmaktan hoşlanma
- Yaşından ve düzeyinden beklenenin azını verebilme

1.2.3.5. Jung'un Öğrenme Tipleri Kuramı

Öğrenme stilleri ile ilgili çalışan Jung, oluşturduğu tipler kuramını, öğrenme stillerine uyarlamıştır. Jung insan davranışlarını genel olarak iki bölüme ayırmaktadır. Bunlar, algılama ve yargılama eylemleridir. Birey belli bir durumda ya algılama (bulmak ya da keşfetmek gibi) ya da yargılama (değerlendirme ya da karar vermek gibi) işlevlerinden birini seçerek davranışta bulunmaktadır.

Jung psikolojik tipler kuramını öğretme - öğrenme sürecine uyarladığında sekiz öğrenme stili ortaya çıkmıştır (Sternberg ve Grigorenko, 2001, s. 12; Saban, 2000, ss. 19 - 30; McClanaghan, 2000, s. 480; Jung, 1977, ss. 12 - 14). Buna göre, öğrenme stilleri dışa dönük, içe dönük, duyusal, yargısal, düşünen, duygusal, sezgisel ve algısal stiller olarak adlandırılmıştır (Griggs, 1991). Bu öğrenme stillerinin özellikleri şöyle açıklanabilir:

Dışa dönük öğrenme stili, daha çok öğrenenin dış dünya ile birlikte öğrenme çabası içinde olmasıdır. Dışa dönük öğrenme stilinde olan bir bireyin ilgisi ve enerjisi dışa dönük olarak yoğunlaşmıştır. Dışa dönüklük, bir bireyin başka bireylerle açık ve etkin etkileşime girmesini, kendisini çeşitli etkinliklere yönlendirmesini sağlayabilir. Dışa dönük bireyler kalabalık ve gürültülü ortamlarda bulunabilirler. Dışa dönük öğrenciler genellikle sesli düşünmeyi tercih ederler, en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler, sınıfta farklı etkinliklerin ve araç - gereçlerin kullanılmasından hoşlanırlar, başkalarıyla birlikte öğrenmeyi tercih ederler ve öğretmenden ve sınıftaki arkadaşlarından dönüt almayı isterler.

İçe dönük öğrenme stili, daha çok öğrenenin kendi iç dünyasında öğrenme çabası içinde olmasıdır. İçe dönük öğrenme stilinde bireyin ilgisi ve enerjisi içe dönük olarak yoğunlaşmıştır. İçe dönüklük bir bireyin daha yoğun ilişkileri ya da olayları tercih etmesine neden olur. İçe dönük öğrenciler çoğunlukla yavaş hareket ederler. Örneğin, içe dönük öğrencilerin, başkalarının önünde konuşmadan önce, her şeyi enine boyuna tartışmaya, düşünmeye ve zihinlerindeki süzgeçlerden geçirmeye gereksinimleri vardır. Genellikle, içe dönük öğrenciler, bağımsız ve özel bir kişiliğe sahiptirler. Bu özelliklerinden ötürü dışarıdan gelecek herhangi bir durumda kolayca incinebilecek bir öğrenme özelliği sergileyebilirler. Ayrıca, öğrenme sürecinde kendi kendilerini güdülemeyi oldukça etkili bir biçimde gerçekleştirirler.

Duyusal öğrenme stilinin temelinde, bir bireyin duyuları yoluyla edindiği deneyimlerini algılama işlevi bulunmaktadır. Duyusallık, bir bireyin yakın çevresinde olup biten her ayrıntıya yoğunlaşarak dikkat göstermesine neden olur. Ayrıca duyusal öğrenciler, bütün duyularını etkili bir biçimde kullandıklarından, duyuları yoluyla bilgileri emmeye çalışan adeta birer süngere benzerler. Duyusal öğrenciler, genellikle belli bir zamanda belli bir aşamayı öğrenirler, öğrenmede belli bir sırayı izlemeyi tercih ederler ve yeni öğrenmelere dikkatle ve önlem alarak yaklaşırlar. Duyusal öğrenciler, soyut kavramlardan hoşlanmazlar ve eğer bu kuramlar ile karşılaşılırsa onları yüzeysel olarak geçmeyi tercih ederler.

Sezgisel öğrenme stiline sahip olan bireyler, genellikle denenceler oluştururlar. Sezgisellik, bir bireyin olaylarla ilgili bilgileri gözden geçirerek bu olaylar arasındaki

ilişkileri değişik bir bakış açısıyla görmeye çalışmasına neden olur. Sezgisel öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenme sürecinde açıklama getirmeyi ve yeni yöntemler oluşturmayı tercih ederler. Genellikle çabuk sıkılır ve neyi, niçin ve nasıl öğrenebilecekleri konusunda değişiklik ararlar. Bu stildeki öğrenciler, sakindir, ancak beklenmedik bir biçimde işe koyulurlar ve çoğunlukla önemli olmayan ayrıntıları atlarlar.

Düşünen öğrenme stiline sahip bireyler için düşünme önemli bir yere sahiptir. Genellikle düşünen öğrenme stiline sahip bireyler nesnel ve çözümleyici yollarla çeşitli olayları ya da durumları değerlendirmeye çalışırlar. Bu stildeki bireyler değerlendirmelere bağlı olarak da akılcı kararlar almaya değer vermektedir. Düşünmek, bir bireyin mantıklı, gerçekçi, dürüst, adaletli ve gerektiğinde de eleştirel olabilmesi ve bir karara varabilmesi için gereklidir. Bu nedenle, düşünen öğrenme stiline sahip öğrenciler dürüsttürler, adaletli olmaya değer verirler ve kuralların herkes için değiştirilmeksizin yerine getirilmesini isterler, yarışmacı ve bağımsız bir yapıya sahiptirler ve iyi düzenlenmiş çalışmalara gereksinim duyarlar.

Duygusal öğrenme stiline sahip bireylerin temelinde başkalarını düşünme vardır. Duygusal öğrenme stiline sahip bireyler nesnel olmayan ve empatik anlayışa dayalı olarak karar veren ve değerlendirme yapan bir yapıya sahiptir. Duygusallık, bir bireyin kendi davranışlarını yönlendirmede ve başkalarının davranışlarını değerlendirmede kullandığı kişisel değerlerle ilgili anlayışını, yakın çevresi ile uyumlu kişisel ilişkiler geliştirirken kullanmasına neden olur. Duygusallık, bir bireyin çevresindekilerle iyi ilişkiler kurmasını, onlarla uyum içinde yaşamasını ve onlarla içten olarak ilgilenmesini sağlar. Duygusal öğrenme stiline sahip bireyler, başkalarını önemsemeye ve başkaları ile işbirliği yapmaya değer verirler. Duygusal öğrenme stiline sahip bireyler öğrenirken de başkalarını düşünmeyi gözardı etmezler. Bu nedenle öğrenmeyi, hem kendilerinin kişisel gelişimlerine katkı sağlaması hem de insancıl anlamda çevrelerindeki bireylere hizmet etmelerine yardım etmesi için isterler.

Yargısal öğrenme stiline sahip bireylerin temelinde kararlı davranışlarda bulunma vardır. Bu nedenle yargısal öğrenme stiline sahip bir birey yaşamda karşılaştığı her türlü sorunda düzen oluşturmak için kararlılıkla davranma tercihinde bulunur. Yargısallık, bireylerin her şeyin daha önceden kararlaştırılmış amaçlar doğrultusunda gerçekleştirebileceği düzenli bir dünya oluşturmayı istemelerine neden olur. Ayrıca yargısallık, bir bireyin bütün enerjisini olayları anlamasından çok onları denetlemek için harcamasına neden olur. Yargısal öğrenme stiline sahip bireyler, çoğunlukla düzenli bir çalışma yolu tercih ederler. Bu nedenle, plan yapmayı ve çalışmalarını zamanında tamamlamayı severler. Ayrıca hiçbir işi yarım bırakmak istemezler, başladıkları her işi mutlaka bitirmek isterler ve yürütmekte oldukları projeler ile ilgili sürekli dönüte gereksinim duyarlar.

Algısal öğrenme stilinin temelinde merak vardır. Algısal öğrenme stilindeki birey, öğrenme merakından ya da olayları kavrama gereksiniminden kaynaklanarak dünyayı anlamaya çabalamaktadır. Doğal bir merakla güdülenen algısal öğrenciler, yeni düşünceleri bulmayı severler. Algısal öğrenciler sürekli araştırırlar. Bu durum ise, bireylerin sahip oldukları bilgilerin her yönünü araştırıp buluncaya kadar belli bir konuda karar vermeyi ertelemelerine neden olur. Bu stildeki bireyler için ürün çok önemli değildir. Bu nedenle süreç daha ilginç geldiği için, bitirebileceklerinden daha çok sayıda projeye başlama eğilimindedir. Algısal öğrenme stilindeki bireyler, değişik görüşlere ve öğretim stillerine açıktırlar ve onlara karşı son derece rahattırlar. Ayrıca bu bireyler, çok planlı çalışmayı sevmezler. Etkinlikleri tamamlayabilmeleri için güdülenmeye gereksinimleri olabilir.

Jung'un psikolojik tipleri ile Kolb'un öğrenme stilleri arasında bir benzerlik vardır. Kolb'a göre, duyuusal tip uyum sağlayıcı öğrenme stilini, sezgisel tip özümleyici öğrenme stilini, düşünen tip dönüştürücü öğrenme stilini ve duyuusal tip de ayırt edici öğrenme stilini çağrıştırmaktadır (Kolb, 1984, s. 81).

1.2.3.6. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Öğrenme stilleri ile ilgili ortaya çıkan sınıflamalardan birisi de Gregorc tarafından yapılmıştır. Gregorc öğrenme ile ilgili olarak öncelikle dünya yurttaşları olarak, toplumun üyesi olarak ve birey olarak "ne, niçin, nasıl" sorularını yanıtlandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Gregorc'a göre öğrenme stili, bir bireyin nasıl öğrendiğini ve bunu çevresine nasıl uyarladığını gösteren ayırt edici davranışlardan oluşmaktadır. Gregorc'un öğrenme stil modeli, bilgiyi alma, işleme, depolama ve kodları çözme biçimleri üzerinde yoğunlaşan bir modeldir. Ayrıca, modele göre, kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stilinin oluşmasında algılama yeteneği çok önemlidir. Kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları onların öğrenme stillerini oluşturur. Gregorc'un öğrenme stilleri modelinde öğrenme stilleri somut sırasal, soyut sırasal, somut dağınık ve soyut dağınık olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Ekici, 2002, ss. 43 - 44; Jonnassen ve Grobowski, 1999, ss. 289 - 292; Açıkgöz, 1996, s. 54; Kaplan ve Kies, 1995, s. 4; Butler, 1987a, s. 11; Butler, 1987b, ss. 135 - 165):

Somut sırasal stilde, bireyler adım adım yönergeleri izlemeyi tercih ederler. Bu öğrenme stilinde bireylerin kendi deneyimleri yoluyla bilgi edinmesi, mantıklı, sıralı ve aşamalı öğrenmesi temeldir. Beş duyu organı da oldukça gelişmiştir ve bu duyu organları çok sık

kullanılır. Somut sırasal stildeki bireyler, somut materyallerden hoşlanırlar ve konunun özüne dönük olarak yapılandırılmış davranış gösterirler. Bu stildeki bireyler fotoğraflık bir belleğe sahiptirler. Somut sırasal öğrenme stiline sahip öğrencilerin özellikleri kısaca şöyle sıralanabilir:

- Kendi deneyimleri yoluyla bilgi üretme
- Mantıksal bir aşamalılık izleme
- Duyularını yüksek düzeyde kullanma
- Kişiselleştirilmiş bilgiyi kullanma
- Gerçekçi ve sabırlı olma
- Sessiz ve durağan olma

Soyut sırasal stilde, bireylerin çok iyi derecede yazma, konuşma ve düşünme yetenekleri vardır. Bu stildeki bireyler, öncelikle öğrenecekleri konu ile ilgili boş bir harita ya da resim olarak değerlendirilecek bir yapı oluştururlar. Daha sonra konu ile ilgili kendilerine verilebilecek bilgilerden uygun olanları bir düzen içinde alırlar ve konunun bütünü ile ilgili bir sonuca ulaşmaya çalışırlar. Bu stildeki bireyler, görüşleri ya da ürünleri yeni kavramlarla sentezlerler. Bu stildeki bireylerin özellikleri şunlardır:

- Yüksek düzeyde akılcı düşünme yeteneği
- Aşamalılık ve iki boyutlu soyut düşünme yolunu tercih etme
- Mantıksal, analitik ve sentezci düşünmeyi tercih etme
- Öğrenmede kavramsal pencereleri kullanma
- Kavramları ve düşünceleri gruplandırma
- Sessiz olma

Somut dağınık stilde, görüşlerin temel noktalarını hızlı bir biçimde kavrayan, deneysel çalışan, araştırmacı bir yapıda, seçenek üreten ve risk alan bireyler bulunmaktadır. Bu stildeki bireyler, düşünceleri ve kavramları kendi deneyimleri yoluyla elde etme gereksinimi içindedirler. Ayrıca bu öğrenme stiline sahip bireylerin sorun çözme konusunda üstün yetenekleri vardır. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile daha iyi çalışırlar. İnsan ilişkilerini başarılarından üstün tutma ve sanata özel bir değer verme yönleri vardır. Belli bir yönlendirmeden hoşlanmazlar. Kısacası, somut dağınık stilin başlıca özellikleri şunlardır:

- Deneysel çalışma sürecini sevmeye
- Hata yapabilme
- Sezgisel güce sahip olma
- Uygulamalı öğrenmeye yönelme

- Bağımsız olma
- Üç boyutlu düşünme gücü
- Değişime açık olma

Soyut dağınık stilde, bireyler sorun çözme yaklaşımını kullanırlar. Öğrenmeyi bir bütün olarak değerlendirirler. Çoklu duyuşal deneyimleri tercih ederler ve değişiklikten hoşlanırlar. Risk almaktan kaçınmama ve değişik düşünceler üretme söz konusudur. Ayrıca bu stildeki bireyler, insanlar, görüşler, yerler ve olaylar arasındaki ilişkileri görürler. Soyut dağınık öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Duygulara yoğunlaşma
- Düzenli olma
- İlişkilere yoğunlaşma
- Hayalci olma
- Etkin olma
- Öğrenme deneyimlerini genel olarak değerlendirme

1.2.3.7. Honey ve Mumford'ın Öğrenme Tercihleri Modeli

Öğrenme stilleri ile ilgili bir başka sınıflama Honey ve Mumford tarafından yapılmıştır. Honey ve Mumford çalışmalarını Kolb'un çalışmalarını temel alarak oluşturmuşlardır. Honey ve Mumford 1992 yılında öğrenme stillerini eylemci, düşünen, kuramcı ve yarırcı olmak üzere dört grupta toplamışlardır (Watkins ve ötekiler, 2000, ss. 59 - 93; Sadler, 1997, s. 53; Riding ve Rayner, 1998, ss. 57 - 58; Reece ve Walker, 1997, s. 132; Ülgen, 1995, ss. 38 - 39):

Eylemci öğrenme stiline sahip bireyler, daha çok sezgisel düşünme gücü ile karar veren ve yeni deneyimlerden hoşlanan bir yapıya sahiptirler. Genellikle açık görüşlü olan bu öğrenciler, grup çalışmalarına önem verirler. Heyacanlandıkları zaman ve nesnelere çabuk değiştiği zaman iyi öğrenirler. Öğrenme sürecinde beyin fırtınası tekniği ve rol oynama tekniği ile çalışmak isterler. Ancak, araştırma süreci için yoğunlaşmaya gereksinimleri vardır. Bunlarla birlikte, yönetilmekten ve kurallardan hoşlanmazlar.

Düşünen öğrenme stiline sahip bireyler, eyleme geçmeden önce durup düşünürler. Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, kendilerine düşünmeleri için zaman tanıdığında iyi öğrenirler. Genelde sessiz olan bu bireyler, anlamı anlamaya, gözleme ve süreci tanımlamaya yoğunlaşırlar. Verilerin toplanmasına ve analiz edilmesine değer verirler.

Kendi bakış açılarının yanısıra, çok değişik bakış açılarını gözlemleyebilir ve dinleyebilirler. Araştırma yaparken ve bunları kullanırken güçlü bir güdüye sahiptirler, ancak düşüncelerini bir gruba aktarırken güçlük çekerler.

Kuramcı öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenmeyi bir model içinde kendileri düzenlediği, derinlemesine soruşturma olanakları olduğu, anlama gereksiniminde oldukları zaman iyi öğrenirler. Düşüncelere, mantığa, genellemeye ve düzenli planlamaya önem verirler. Kuramcı öğrenme stiline sahip olan bireyler, sorun hakkında adım adım düşünürler. Analiz ve sentezden hoşlanırlar; temel kuramlar, ilkeler, modeller ve sistemler üzerinde düşünürler. Mantıklı yapılandırılmış bir yaklaşıma sahip olan ve düzensiz bilgi parçalarını çabuk bir araya getirebilen kişilerdir. Not almaya ve analitik çalışma gerçekleştirmeye önem verirler. Buna karşılık, sosyal ve duyuşsal ilgilerini önemsemez, sezgisel düşünme güçlerine eğilmezler.

Yararcı öğrenme stiline sahip olan bireyler, öğrendiklerini uygulama olanakları olduğu zaman öğrenmektedirler. Çoğunlukla, grup çalışmalarından, tartışmadan ve risk almaktan hoşlanırlar. Ne sorusu yerine, nasıl sorusu ile ilgilenirler. Eğer çalışma yapılacaksa, değişik görüşleri görerek yeni düşünce ve kuramları araştırırlar. Sorunları uğraşılacak olgular olarak görürler ve bir şeyi yapmanın her zaman daha iyi bir yolu olduğundan emindirler. Araştırma verilerini kullanarak projeler yapma ile ilgilidirler. Buna karşılık, genellikle düşünmeden, anlamını aramadan ve gözlemden kaçınırlar.

Öğrenme stilleri ile ilgili olarak araştırmacılar tarafından ortaya konulan bu sınıflamalardan üzerinde oldukça ayrıntılı biçimde durulan Kolb'un çalışması bu araştırmada temel alınmıştır.

1.3. Öğrenme Stratejileri

1.3.1. Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri

Öğrenmeyi öğrenme sürecindeki öteki temel öge öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri, bilgi kaynaklarına en hızlı biçimde ulaşmayı sağlama açısından üzerinde en çok çalışılan konulardan birisidir.

Strateji sözcüğü, yalnız olarak askeri kökenli bir sözcüktür. Strateji, uzun dönemli askeri eylemlerde yapılan planlara işaret etmektedir (Schmeck, 1988, s. 5). Genel olarak strateji,

bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 1996, s. 57). Bireyler, belli bir amaca ulaşmak için bir plan izlemek zorundadırlar. Sonuçta, bireylerin öğrenmeyi sağlayabilmeleri için de izlemeleri gereken yollar vardır. Bu da, öğrenme stratejisi kavramı ile açıklanmaktadır.

Öğrenme stratejilerine olan ilgi davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma doğru bir yönelmenin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Davranışçı yaklaşım materyalin sunulmasının davranışı nasıl etkilediği üzerinde yoğunlaşırken, bilişsel yaklaşım gelen bilginin bellekten nasıl bir süzgeçten geçtiği ve nasıl yapılandırıldığı üzerinde durmuştur (Demirel, 1993, s. 53). Öğrenme stratejileri bilişsel öğrenme modelinde sunulan bilgi işleme ve kodlama ilkelerine dayalı olarak bilişsel işlemleri kolaylaştıracak ya da etkin duruma getirecek araçlar ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s. 32). Başka bir deyişle, öğrencinin öğrenme sırasında uğraştığı düşünce ve davranışlar olarak tanımlanabilen öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme amacını gerçekleştirmek için kullandığı planlardır (Yüksel ve Koşar, 2001, s. 29).

Alanyazında çoğunlukla bilişsel stratejiler olarak adlandırılan öğrenme stratejilerinin önemine ve yararlılığına ilişkin bir görüş birliği olmakla birlikte, belirgin bir tanımlama ve sınıflama için aynı şeyi söylemek oldukça güçtür. Bu nedenle, öğrenme stratejisi ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır.

Öğrenme stratejileri ile ilgili birçok çalışması olan Weinstein ve Mayer (1985, s. 316), öğrenme stratejilerini, öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, belleğe kodlama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşünceler olarak tanımlamışlardır. Bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirmek için gerekli taktik ve araçlar öğrenme stratejileri olarak tanımlanmıştır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s. 32). Ayrıca, Weinstein öğrenme stratejisini öğrenenin öğrenirken kullandığı ve öğrenenin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan durum ve düşünceler biçiminde açıklamıştır (Weinstein ve Macdonald, 1986, s. 257). Mayer'e göre (1989, s. 47) ise, öğrenme stratejileri öğrencilerin bilgiyi işleme biçimini etkilemeyi amaçlayan davranışlarıdır. Öğrenciler bilgiyi nasıl işleyeceklerine kendileri karar vermekte ve etkin olarak bunu yerine getirebilmektedirler.

Woolfolk (1998, s. 307) öğrenme stratejisini, öğrenme amaçlarını başarmak için kullanılan bir çeşit plan olarak tanımlamıştır. Derry ve Murph'ye (1986, s. 1) göre, öğrenme stratejisi, bilgi ve becerinin kazanılmasını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda birey

tarafından kazanılan zihinsel taktiklerin bir bileşkesidir. Arends (1997, s. 244) ise, öğrenme stratejilerini, öğrenciler tarafından kullanılan, öğrenmede olduğu gibi bellek ve bilişbilgisi süreçleri üzerinde etki yaratan davranış ve düşünme süreçleri olarak açıklamıştır. Davidson'a (1987) göre ise, öğrenme stratejileri, öğrenci tarafından türetilen ve öğrenilmeye çalışılan bilgilerin ileride anımsanmasını kolaylaştırmak üzere bu bilgileri işlemede kullanılan yöntemlerdir. Bu tanımlara bakıldığında, öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerden her biri olarak nitelendirilebilir (Özer, 1998, s. 153).

Öğrenme stratejisi ile karıştırılan bir kavram "öğrenme taktiği"dir. Strateji ve taktik kavramları arasında farklar vardır. Derry (1989, s. 5) öğrenme stratejisini, öğrencilerin bir öğrenme amacına ulaşmak için oluşturduğu karmaşık bir plan olarak; öğrenme taktiğini ise, bu planı gerçekleştirmek üzere kullanılacak tek bir işlem olarak tanımlamaktadır. Selçuk ve Öztürk'ün (1992, s. 71) Schmeck (1988)'den aktardığına göre, taktik kavramı öğrencilerin belirli etkinliklerini, strateji kavramı ise daha genel bir yaklaşımı anlatmaktadır. Öğrenme stratejisi ise, bir öğrenme görevini başarmak üzere bir ya da daha çok belirli öğrenme taktiğinin uygulanması olarak düşünülmektedir. Benzer bir ayırım da Snowman ve McCown (Derry ve Murphy, 1986) tarafından yapılmıştır. Buna göre, öğrenme stratejisi bir öğrenme görevi ile ilgili olarak genel bir planın biçimlendirilmesi, öğrenme taktiği ise stratejilerin hizmetinde kullanılan belirli becerilerdir. Bu açıklamalara dayalı olarak, her öğrenme stratejisini oluşturan birçok taktik olduğu söylenebilir. Yani, bir öğrenme stratejisi, öğrenme taktiklerinin daha yüksek bir düzeyindedir. Başka bir deyişle, bir öğrenme stratejisi taktiklerin birleşiminden oluşmaktadır (Kirby, 1988, s. 230).

Öğrenme stratejileri, bireyin öğrenme sürecinde duyularına gelen uyarımları işleyen ve bunların uzun süreli belleğe aktarılmasını ve bütünleştirilmesini sağlayan işlemleri içermektedir.

Weinstein ve Mayer'ın (1986, s. 318) geliştirdiği öğrenme modelinde, öğrenme işlemi *seçme* (dikkatin yoğunlaştığı uyarımların işleyen belleğe aktarılması), *edinme* (bilginin işleyen bellekten uzun süreli belleğe aktarılması), *yapılandırma* (edinilen bilginin kendi içinde ilişkilendirilerek anlamlandırılması) ve *bütünleştirme* (uzun süreli bellekte yerleşik olan bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi) olarak dört aşamada toplanmaktadır. Weinstein ve Mayer'ın öğrenme sürecine ve bu süreci etkin duruma getirecek öğrenme stratejilerine ilişkin geliştirdiği kavramlar ve tanımlamalar, öğrenme stratejilerini değerlendirmeye yönelik çalışmalar için genel bir model oluşturmuştur (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 2000, s. 57).

Bireylerin değişik stratejileri öğrenmelerinde okul ve okul dışı yaőantılarında deneme yanılma yolu ile öğrenme ya da yakın çevresindeki kişilerin önerileri önem taşımaktadır. Mayer (1987, s. 81), öğrenme stratejilerinin gelişim aşamalarını üçe ayırmıştır. Bunlar “erken dönem”, “geçiş dönemi” ve “son dönem”dir. *Erken dönem*, okulöncesi dönem olarak adlandırılabilir. Bu dönemde, öğrenme stratejileri kazanılmış değildir. Öğrenen tarafından kendiliğinden kullanılmamaktadır. *Geçiş dönemi*, ilköğretim birinci basamağı yıllarını içerir. Bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmıştır. Ancak öğrenciler bu dönemde yetişkinler tarafından dışsal öğretim yoluyla öğrenme stratejilerini kullanabilirler, kendiliğinden kullanma girişiminde bulunmazlar. *Son dönem* ise, kullanılacak stratejiye bağlı olarak ilköğretim ikinci basamağı, ortaöğretimi ve yetişkinliği kapsamaktadır. Bu dönemde, öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından kazanılmıştır ve yetişkin öğretimine gerek kalmadan uygun biçimde kullanılabilir. Ayrıca, bu düzeyde öğrenciler öğrenme stratejilerini kendi öğrenme amaçlarına göre düzenleyebilirler.

1.3.2. Öğrenme Stratejilerinin Öğretme - Öğrenme Sürecindeki Rolü

Öğrencilerin bilişsel kapasitelerini kullanmada ve geliőtirmede isteksizlikleri ya da uygun ortamın sağlanamayıőı insan gücünün boőa harcanmasına neden olmaktadır. Yeteneklerin ortaya çıkmaması ya da kullanılmaması, derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin yanısıra etkili öğrenme stratejilerinin öğretilmemesi ve kullanılmamasından da kaynaklanmaktadır. Böylece okullarda başarı önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Subaşı, 2000, ss. 50 - 51).

Öğretmenler sınıfa birbirinden ayrı iki amaçla girmektedirler. Bunlardan birincisi öğrenme ürünleriyle ilgili amaçlar, ötekisi ise öğrenme süreciyle ilgili amaçlardır. Öğrenme ürününe dönük amaçlar, öğrencilerin öğrenme sonunda neyi bilmeleri ya da yapmaları ile ilgilidir. Öğrenme süreciyle ilgili amaçlar ise, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanabilecekleri strateji ve teknikler ile öğrencinin nasıl öğreneceğini öğretim ile ilgilidir. Öğrenciler, öğrenme stratejilerini kazandıkları zaman onları öğrenme sürecinde etkili olarak kullanabilirler (Gagne ve Glaser, 1987, s. 66).

Öğrenciler, öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla belirli davranışsal ve dıőünsel süreçleri kullanırlar. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayan işlemlerdir. Kendi öğrenmelerini sağlayabilen öğrencilere “stratejik öğrenenler”, “bağımsız öğrenenler”, “öz- düzenleyici öğrenenler” ve “öz - öğretimli öğrenciler” gibi

adlar verilmektedir (Subaşı, 2000, s. 1; Senemoğlu, 1997, s. 560). Arends'e (1997, s. 245) göre bu öğrenciler öğrenme sürecinde şu işlevleri yerine getirmektedirler:

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

Derry ve Murphy tarafından, kendi kendine öğrenen öğrencilerin uygulamaları gerekenler, yukarıda sıralanan maddeleri de kapsar biçimde beş basamaklı bir yaklaşım olarak önerilmiştir. Bu yaklaşım şöyle açıklanabilir (Senemoğlu, 1997, s. 561; Derry ve Murphy, 1986, ss. 3 - 5):

- Amacı analiz etme ve tanımlama: Bu basamakta öğrenci ne öğrenileceğini belirler ve öğrenme çevresinin isteklerini değerlendirir. Yani, bu basamakta öğrenci ne öğreneceğini ve bu öğrenmenin hangi ölçütlere göre, nerede ve ne zaman gerçekleşeceğini belirler.
- Stratejiyi planlama: Birinci basamaktaki verilere göre öğrenci istenilen öğrenmeyi sağlayıcı strateji ya da stratejilerden oluşan bir plan hazırlar.
- Stratejiyi uygulama: Öğrenci, öğrenme amacına ulaşmak üzere belirlediği öğrenme stratejisini ya da stratejilerini uygular.
- Stratejilerin sonuçlarını izleme: Bu basamakta öğrenci, seçtiği ve uyguladığı strateji ya da stratejilerin kendisinin amacına ulaşmasına ne derece yardım ettiğini izler ve değerlendirir.
- Stratejiyi uygun biçime getirme: Eğer dördüncü basamakta sorulan sorulara alınan yanıtlar "evet" ise, strateji öğrenmeye yardım etmiştir. Bu durumda öğrenci, strateji değiştirmesine gerek olmadığına karar verir. Ancak, strateji öğrenme bakımından istenilen sonucu vermedi ise, öğrenci durumu yeniden gözden geçirerek amaç analizinde ve planında bir değişiklik yapmalıdır.

Öğrencinin öğrenme sürecinde kullanabileceği birçok öğrenme stratejisi vardır. Bu stratejiler, ana fikrin altını çizme gibi basit çalışma becerilerini ya da benzetmeler kurma gibi karmaşık düşünme süreçlerini içerebilir. Bu stratejilerin bilgi işleme modelindeki dikkat, yinleme, kodlama ve hatırlama süreçlerini etkilemeye yönelik değişik amaçları olabilir. Öğrenci, bilgiyi seçme teknikleriyle dikkatini kimi bilgi türleri üzerinde toplayabilir. Ayrıca, sunulan gereçteki öğeler arasında içsel bağlar kurmayı amaçlayan tekniklere başvurabilir. Bundan başka, yeni bilgiyle varolan bilgisi arasında dışsal bağlar kurmaya yönelik teknikler kullanılabilir (Mayer, 1988, ss. 18 - 19).

Öğrenme stratejileri, öğretme - öğrenme sürecine birçok katkı getirmektedir. Özellikle öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesinin yanısıra önemli sayılabilecek başka işlevleri de yerine getirir. Bunların başlıcaları şu biçimde sıralanabilir (Özer, 2002, s. 19):

- Öğrenciyi bilinçli öğrenci durumuna getirir.
- Öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırır.
- Öğrenciye bağımsız öğrenbilme niteliği kazandırır.
- Öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım eder.
- Öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar.

Öğrenci, öğrenme sırasında uygun öğrenme stratejilerini kullanmadığında öğrenme gerçekleşemez. Öğrenme ile ilgili karşılaşılan sorunların temelinde, büyük ölçüde, öğrencilerin etkili öğrenme stratejileri geliştirememiş olmaları, başka bir deyişle, öğrenmeyi öğrenememiş olmaları yatmaktadır (Açıkgöz, 1996, s. 61; Özer, 1993, s. 14).

Bununla birlikte, bireylerin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izlediği öğrenme stratejisi her zaman aynı olmayabilir (Erden ve Akman, 1997, s. 154). Bireylerin değişik öğrenme stratejisi kullanmalarının nedeni çok çeşitli olabilir. Bireylerin daha önce geçirmiş oldukları yaşantılar, bireysel tercihler, işin algılanan güçlük derecesi, öğrenenin ön bilgisi ya da benzer konulardaki önceki yaşantıları ve işi iyi bir biçimde gerçekleştirmek için öğrenenin kendi yeteneğine ilişkin beklentileri bunlar arasında sayılabilir (Weinstein, Ridley, Dahl ve Weber, 1989, s. 18). Bu süreçte önemli olan, öğrenme stratejilerinin etkili bir biçimde kullanılmasıdır. Böylece, öğrenme süreçlerinin denetim altına alınması ve bireyin kendi kendine öğrenir duruma gelmesi olanaklı olabilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin hem örgün eğitim sürecinde, hem de örgün eğitim sürecinden sonra başarılı olabilmeleri için, kendilerini geliştirebilmeleri, kendi kendine öğrenebilmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliliğini kazanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerinin türleri, özellikleri, benzerlik ve farkları, kullanım alanları konusunda bilgilendirilmeleri okul başarılarını olumlu yönde etkileyecektir (Ergür, 2000, s. 58). Öğrenme stratejileri öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşmaları gerektiği konusunda yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, etkili bir öğrenme için bireylere okullarda öğretmenleri tarafından öğrenme stratejileri konusunda bilgi verilmesi gerekmektedir (Özer, 2002, s. 19; Ramsden, 1988, s. 169).

İlköğretimden başlayarak öğretimin her düzeyinde derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretime yer verilmelidir. Çünkü iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl anımsayacaklarını, nasıl düşüneceklerini, güdülenmelerini nasıl sağlayacaklarını öğretmeyi içerir. Böylece bireyler hem etkili, hem etkin, hem de bağımsız

öğrenen durumuna gelebilirler, uzun dönemde kendi öğrenmesi üzerinde düşünebilirler ve kendi öğrenme süreçlerini denetleyebilirler (Oas ve ötekiler, 1995).

1.3.3. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri üzerinde çalışan araştırmacılar, öğrenme stratejilerine yönelik olarak değişik sınıflamalar yapmışlardır. Bu sınıflamaları, öğrencilerin öğrenmede izlediği yolları gözönüne alarak oluşturmuşlardır. Burada öğrenme stratejileri ile ilgili olarak yapılan bu değişik sınıflamalardan en yaygın olanları belirlenmiş ve bunlar “Çeşitli Sınıflamalar” ile “Weinstein ve Mayer’in Sınıflaması” başlıkları altında açıklanmıştır.

1.3.3.1. Çeşitli Sınıflamalar

Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak özellikle son yıllarda çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bunlardan en yaygın olan ve bilinen sınıflamalar kısaca şöyle açıklanabilir:

O’Malley ve ötekilere (1985) göre öğrenme stratejileri üç gruba ayrılmıştır. Bunlar, bilişbilgisi stratejileri, bilişsel stratejiler ve sosyo - duyuşsal stratejilerdir.

- Bilişbilgisi stratejileri
Ön örgütleyiciler, doğrudan dikkat, seçici dikkat, kendini yönlendirme, ön hazırlık, kendini izleme ve kendini değerlendirme
- Bilişsel stratejiler
Yineleme, not tutma, çıkarımda bulunma, yeniden birleştirme, imgeleme, sunma, yapılaşdırma, anlamlandırma, aktarma ve sonuç çıkarma
- Sosyo - duyuşsal stratejiler
İşbirliğinde bulunma ve merağı gidermek için sorular sorma

Birçok araştırmada kullanılan bir başka sınıflama Nisbet ve Shucksmith (1986) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflama, Kirby’nin yaptığı sınıflamaya benzemektedir. Nisbet ve Shucksmith öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır. Bu stratejiler şunlardır:

- Merkezi stratejiler: Stil öğrenme yaklaşımı
- Makro stratejiler: Bilişbilgisiyle yakından ilişkili olan yönetici stratejiler
- Mikro stratejiler: Yönetici süreçler

Levin (1988, s. 192) ise, öğrenme stratejilerini anlama, anımsama ve uygulama stratejileri olarak üç temel gruba ayırmıştır. Levin öğrenme stratejilerinin bilişsel boyutunun “ne” ve “nasıl” öğrenmesi gerektiğini kapsadığını, bilişbilgisi boyutunun ise “ne zaman” ve “neden” kavramlarına yönelik olarak uygun bilişsel stratejilerin seçimi ve seçilen bilişsel stratejilerin yararlılığı ve etkiliğinin gözlemlenmesi işlemlerini kapsadığını belirtmiştir .

Öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmaları birçok çalışmaya ışık tutan Derry ve Murphy (1986) öğrenme stratejilerini dört ana grupta toplamıştır. Bu stratejiler şu biçimde sıralanabilir:

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

Gagne (1988, ss. 133 - 141) ise, öğrenme stratejilerini bilgi işleme kuramına uygun olarak ve içsel süreçlere göre beşe ayırmıştır. Bunlar şöyle açıklanabilir (Gagne, 1988, ss. 133 - 141):

- Dikkat stratejileri
Anahtar sözcüklerin ya da temel görüşlerin altını çizme ve metin kenarına not alma gibi öğrenilecek bilginin üzerine dikkat çekmeyi sağlayan stratejiler
- Kısa süreli bellekte depolamayı artırma stratejileri
Zihinsel yinleme, gruplama, grafik çizme, anahtar sözcük ya da ana fikirleri çıkarma ve ana ve alt başlıkları çıkarma gibi stratejiler
- Kodlamayı güçlendirme stratejileri
Özetleme, not tutma, bilgi haritası çıkarma, bilgiyi çizelgeleştirme gibi stratejiler
- Geri getirmeyi kolaylaştırma stratejileri
Benzetimler kurma, zihinde canlandırma, kendi kendine soru sorma gibi stratejiler
- İzleme - yönetme stratejileri
Bireyin kendi öğrenme ve düşünme yollarının bilincinde olma, kendi öğrenmesini etkili olarak sağlayan soru sorma ve kendi kendini denetlemesi gibi stratejiler

Öğrenme stratejileri ile ilgili birçok çalışmaları olan Preslley ve ötekiler (1990) öğrenme stratejilerini altı temel grupta incelemiştir. Bu stratejiler şu biçimde sıralanabilir:

- Özetleme
- İnceleme
- Öykü Çözümlemesi
- Soru Oluşturma
- Soru - Yanıt
- Önceki Bilgileri Harekete Geçirme

Somuncuoğlu'nun (1998) Gall ve ötekiler (1990) ile Pintrich'den (1988) aktardığına göre, öğrenme stratejileri varolan birçok sınıflamada iki temel gruba ayrılmaktadır. Bunlar şöyle belirtilebilir:

- Bilişsel stratejiler
Anlamlandırma ve örgütleme işlevlerini yerine getirerek yeni bilginin belleğe kaydedilmesini, düzenlenmesini ve gerektiğinde yeniden çağrılmasını sağlayan stratejiler
- Biliş yönlendirici stratejiler
Anlamaya hazırlanma, anlamayı izleme ve anlamayı yönlendirme başlıkları altında öğrenme işlemlerinin denetimini ve yönetimini gerçekleştiren stratejiler

Warr ve Downing (2000) çalışmalarında, Watt ve Allan'ın öğrenme stratejileri ile ilgili yaptıkları sınıflamayı vermişlerdir. Watt ve Allan öğrenme stratejilerini üç grupta toplamışlardır. Bu stratejiler şöyle açıklanabilir:

- Bilişsel öğrenme stratejileri
Yineleme, örgütleme ve anlamlandırma
- Davranışsal öğrenme stratejileri
Kişilerarası yardım arayışı, yazılı materyallerden yararlanma ve uygulama yapma
- Öz düzenleyici öğrenme stratejileri
Duygusal denetim, güdüsel denetim ve anlamının izlenmesi

1.3.3.2. Weinstein ve Mayer'in Sınıflaması

Öğrenme stratejileri ile ilgili ayrıntılı bir sınıflama yapan ve her bir öğrenme stratejisi grubunu örnek öğrenme durumları ile tanımlayan Weinstein ve Mayer (1986, s. 320) bu

konuda sekiz gruptan oluşan bir sınıflama yapmıştır. Bu öğrenme stratejileri şöyle adlandırılmıştır:

- Temel yineleme stratejileri
- Karmaşık yineleme stratejileri
- Temel anlamlandırma stratejileri
- Karmaşık anlamlandırma stratejileri
- Temel örgütlenme stratejileri
- Karmaşık örgütlenme stratejileri
- Anlamayı izleme stratejileri
- Duyuşsal stratejiler

Çok değişik öğrenme stratejileri sınıflamaları olmasına karşılık, bu konudaki çalışmalara temel oluşturan sınıflamanın Weinstein ve Mayer tarafından yapılan sınıflama olduğu söylenebilir. Bu sınıflama kimi araştırmacılar tarafından da temel ve karmaşık stratejiler birleştirilerek ele alınmıştır (Özer, 1998, ss. 154 - 159; Demirel, 1993, ss. 54 - 58; Weinstein, 1988, ss. 293 - 294). Buna göre stratejiler yineleme, anlamlandırma, örgütlenme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olarak beşli biçimde sınıflandırılmıştır. Bu araştırmada da bu sınıflama temel alınmıştır.

Yineleme stratejileri, öğrencilerin bilgiyi belirleyerek seçmelerini ve edinmelerini sağlayan stratejilerdir ve bunların temelinde zihinsel yineleme bulunmaktadır (Özer, 1998, s. 154). Yineleme, öğrencilerin öğrenme sırasında sunulan maddeleri etkin olarak birer birer sıralamalarını ya da adlandırmalarını nitelemektedir.

Olduğu gibi hatırlanması istenilen bilgilerin öğrenilmesinde yineleme stratejileri etkilidir. Bu stratejiler, genellikle temel öğrenmeler için kullanılır. Bununla birlikte, yineleme etkinlikleri öğrencilerin ileride gerçekleştirecekleri daha karmaşık öğrenme durumları için yardımcı olmaktadır. Örneğin, devrimlerin adlarını ve tarihlerini sayma, güneşe olan uzaklıklarına göre gezegenlerin adlarını sayma ya da bitkilerin türlerini söyleme bu sınıflama içinde düşünülebilecek etkinliklerden kimileridir (Deryakulu, 1996, s. 20).

Bilgi işleme kuramında da incelendiği gibi, işleyen belleğin kimi sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıkları en aza indirmek için yineleme stratejileri kullanılmaktadır. Yineleme stratejilerinin içinde zihinsel yineleme ve gruplama stratejileri kullanılmaktadır. Zihinsel yineleme stratejilerine örnek olarak, bir dizi ülkenin başkentini yineleme ya da kitaptaki

bilgiyi aynen yineleme verilebilir. Zihinsel yineleme stratejileri, bilgiyi daha sonra uzun süreli belleğe yerleştirmek için gerekli olan ileri işlemlere hazır durumda tutmayı sağlar ve ayrıca ezberleme için kullanılır. Gruplama stratejileri ise, işleyen bellekteki kapasite sınırlılığını azaltıcı, daha çok bilgiyi işleyen bellekte tutmayı sağlayıcı stratejilerdir (Senemoğlu, 1997, ss. 564- 565).

Basit yineleme stratejilerinin yanında daha karmaşık materyalleri hatırlamak için karmaşık yineleme yapılması zorunludur. Karmaşık yineleme stratejilerinin seçme (metnin önemli noktalarına yönelme) ve edinme (materyalin işleyen belleğe transferinden emin olma) olmak üzere iki önemli amacı vardır (Weinstein ve Mayer, 1986, s. 318). Başka bir deyişle, yineleme stratejileri, öğrencilerin dikkatini materyalin belirli bölümlerine yönlendirmelerini sağlayarak önemli bilgilerin seçimine yardım eder ve önemli bilgilerin ileriki işlemler için işleyen belleğe aktarılmasını sağlar.

Karmaşık öğrenmeler için sesli okuma, değiştirmeden yazma, aynı sözcüklerle not alma, satırlı çizme gibi stratejiler kullanılmaktadır. Sesli okuma, metni olduğu gibi birkaç kez okumadır. Not alma, okunan metnin bir bölümünü ya da tümünü değişikliğe uğratmadan yazmadır. Altını çizme ise, kimi anahtar fikirlerin ya da önemli bölümlerin altını çizmedir. Altını çizme, öğrencinin önemli noktaları seçmesine ve onları yinelemesine olanak tanımaktadır (Özer, 1998, s. 155; Erden, 1996, s. 96; Öztürk, 1995, s. 34).

Araştırma sonuçlarına göre, çocuklar anaokulundan beşinci ya da altıncı sınıfa ulaşırken yineleme stratejilerini öğrenirler. 6 - 7 yaşlarındaki öğrenciler bu stratejileri kendilerine öğretildiği zaman kullanırlar. 11 - 12 yaşlarındaki öğrenciler ise, bu stratejileri kendiliğinden kullanma eğilimi gösterirler (Weinstein ve Mayer, 1986, s. 318).

Yineleme stratejileri basit temel görevler için etkilidir. Yineleme stratejileri kısa süreli hatırlamalar için etkili olmasına karşın, üst düzey öğrenmelere çok etkisi bulunmamaktadır. Özellikle materyali olduğu gibi yeniden yazma ya da seçilmiş bölümlerden notlar alma gibi etkinlikler, hem daha çok çalışma zamanı gerektirmeleri nedeniyle etkili olamamakta, hem de öğrencilerin materyaldeki bilgilere ilişkin daha önceki öğrendikleri ile bağlantılar kurmalarına olanak tanımamaktadır. Ayrıca, 6. sınıftan küçük olan öğrenciler, not alma ve altını çizme gibi etkinliklerde materyalin hangi bölümlerinin daha önemli olduğunu doğru olarak belirlemede güçlük çekmektedirler (Weinstein ve Mayer, 1986, ss. 317 - 318; Şimşek ve Deryakulu, 1994, s. 463).

Anlamlandırma stratejilerinde öğrencilerin, öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi, daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde varolan bilgilerle bütünleştirerek, ona anlam

yükleyerek öğrenmeleri söz konusudur. Anlamlandırma, yeni bilginin daha anlamlı duruma gelmesi için ayrıntı ekleme sürecidir. Anlamlandırma stratejileri bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlayan stratejilerdir (Özer, 1998, s. 155).

Bilgi işleme kuramına göre öğrenmede en önemli özelliklerden birisi anlamlandırmadır. Materyal anlamlı olduğu zaman ezberle öğrenmeden daha çabuk öğrenilir ve daha çabuk hatırlanır. Başka bir deyişle, anlamlandırma ile bilginin uzun süreli bellekten geriye getirilerek çok değişik durumlarda etkili bir biçimde kullanılması sağlanmaktadır.

Anlamlandırmayı güçlendirici öğrenme stratejileri, öğretim etkinliklerinde önceki öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcıların sunulması ve öğrenme kılavuzluğunun sağlanması için kullanılmalıdır (Senemoğlu, 1997, s. 565).

Anlamlandırma stratejileri yineleme stratejileri ile karşılaştırıldığında, öğrenciler daha öznel ve daha anlamlı öğrenme gerçekleştirmektedirler. Bunun nedeni ise, öğrencinin bu stratejileri kullanırken öğrenme işlemine daha çok doğrudan ve kendileri bilişsel etkinlikte bulunarak yeni bilgiyi uzun süreli bellekte varolan bilgiyle ilişkilendirerek bütünleştirilmesi, başka bir deyişle anlamlandırmasından kaynaklanmaktadır (Somuncuoğlu, 1998, s. 33).

Zihinsel imge oluşturma ve cümlede kullanma, basit öğrenme durumları için kullanılan anlamlandırma stratejileri arasında sayılabilir. Zihinsel imge oluşturma ve cümlede kullanmada birden çok öğeyi eşleştirme ya da bu öğeler arasında sözel ya da imgesel bağlantılar kurma çabası söz konusudur. Buradaki amaç, öğrencinin öğrenilecek materyal içindeki iki ya da daha çok öğe arasında içsel bağlantıları yapılandırmasını sağlamaktır. Yabancı bir dili öğrenirken, bilinmeyen sözcükleri anadildeki sözcüklerle eşleştirmek ve buna dayalı zihinsel imgeler yaratmak bu tür bir etkinliktir (Özer, 1998, ss. 155 - 156; Weinstein ve Mayer, 1986, s. 319).

Zihinsel imge oluşturmaya örnek olarak, İngilizcede “yılan” anlamına gelen “snake” sözcüğü ile Türkçe’deki “sinek” sözcüğü söyleyişlerindeki benzerlik nedeniyle eşleştirilip zihinde yılan üzerine konmuş bir sinek imgesi oluşturulması gösterilebilir (Şimşek ve Deryakulu, 1994, s. 464).

İlköğretim okullarında öğrenciler, ana sınıfı ile ilk üç sınıfta kendileri zihinsel imge oluşturamazlar, yalnız öğretmenin önerdiği imgeleri kullanabilirler. Buna karşılık, daha üst sınıflarda öğrenciler kendileri zihinsel imge üretip kullanabilirler (Weinstein ve Mayer, 1986, s. 319).

Karmaşık öğrenme durumları için kullanılan stratejilerin amacı, öğrenciye sunulan bilgileri geçmişte öğrenilmiş bilgilerle bütünleştirmektir. Bunun için, uzun süreli bellekte depolanmış olan önceki bilgiler işleyen belleğe aktarılmakta ve burada yeni gelen bilgilerle bütünleştirilmektedir. Burada önemli olan ise, yeni bilgilerin öğrenilmesinde önceki bilgilerin kaynak olarak kullanılmasıdır. Karmaşık öğrenme durumları için başka sözcüklerle anlatma, sözel bilgileri bir başka biçime dönüştürme (çizelge, şekil, grafik gibi), özetleme, benzetim yaratma, not alma, soru yanıtlama gibi stratejiler kullanılır (Özer, 1998, s. 156; Weinstein ve Mayer, 1986, s. 319).

Başka sözcüklerle anlatmada temel olan öğrencinin metni kendi sözcükleri ile anlatması ya da metindeki sözcüklerden farklı olan sözcükleri kullanarak anlatmasıdır (Özer, 1998, s. 156). Bir başka strateji olan sözel bilgileri bir başka biçime dönüştürmede sözel olarak verilen bilgiler çizelgeye, grafiğe ya da şekle aktarılır. Bu durum, sunulan bilgiye bir yapı düzenleme sağlar, önemli bilgiyi belirlemede yardımcı olur ve karşılaştırmayı kolaylaştırır. Bunun yanısıra, bu bilginin uzun süreli belleğe depolanmasında da yardımcı olmaktadır (Subaşı, 2000, s. 2).

Karmaşık öğrenme durumları için kullanılan bir başka öğrenme stratejisi özetlemedir. Etkili çalışma ve öğrenme stratejilerinden birisi olan özetlemede metnin ana çizgileriyle anlatılması söz konusudur. Özetleme, öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım etmektedir. Bunun nedeni, özetlemenin öğrenciyi anlamak için okumaya, önemli düşünceleri ayırt etmeye ve bilgiyi kendi sözcükleriyle anlatmaya yönlendirmesidir (Özer, 1998, s. 156; Senemoğlu, 1997, s. 569). Özetlemenin gereği olan bu ilkeler, bilginin yeniden yapılandırılmasını ve anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Özetleme yapıldığında, uzun süreli belleğe depolanan bilgiler kalıcı olur, gerekince hatırlandığı için öğrenme süreci kolaylaşır (Weinstein, 1986, s. 320). Özetleme, öğrencinin ne öğreneceğini düşünmesine, mantıksal ve anlaşılabilir bir yapıda kendi sözcükleriyle ne öğrendiğini yazmasına ve anlaması için okumasına yardım eder. Ancak özetleme yapmayı öğrenmek zaman almakta ve uygulamayı gerektirmektedir (Wood, 2000, s. 99). Bu nedenle önemli olan öğretmenlerin öğrencilerine model olarak ve sürekli yineleterek özet yapmayı öğretmeleridir (Anderson ve Hıdı, 1991, s. 589).

Bir başka karmaşık anlamlandırma stratejisi benzetim yaratmadır. Benzetim yaratma, öğrenilecek bilginin bireyin önceden kazandığı bilgilerle yapay benzerliklerinin kurulmasıdır. Benzetim yaratmada öğrenci kendisi etkin olabilir ya da öğretmenin yarattığı benzetimleri kullanabilir. Böylece yeni öğrenilecek bilgi anlamlı duruma getirilir. Örneğin, öğrenci insan zihninin işleyişini bilgisayarın işleyişine benzeterek öğrenebilir (Özer, 1998,

s. 156). Benzetim stratejisi, nesnelere, düşünceler ve kavramlar arasında benzer ve karşıt özellikleri görmeyi ve karşılaştırmalar yapmayı olanaklı kılar (Arends, 1997, s. 256).

Karmaşık anlamlandırma stratejilerinin en önemlilerinden birisi de not almaktır. Not alma, genel olarak bireyin, dinlediği, gözlediği ya da düşündüğü bir konuda ana noktaları belirlemesi ve bunları kağıt üzerine kaydetmesidir. Buna göre not alma, bir konuyla ilgili bilgilerin özetlenerek ileride kullanılmak amacıyla belli bir yere yazılması işlemi olarak tanımlanabilir (Uluğ, 1993, s. 56). Not almadaki bilişsel amaç, işleyen belleğe aktarılacak bilgiyi seçme ve işleyen bellekteki bilgiler arasındaki yapılandırmadır (Biggs, 1988, s. 188). Etkili not alma, bireyin kendi cümleleri ile ana düşünceleri belirleme, önemli düşünce ve noktaları özetleyerek, birleştirerek bir biçim oluşturmaktır (Subaşı, 2000, s. 2). Not alma becerisi öğrencinin, etkin bir biçimde anlatılan konu üzerinde düşünmesine ve özümlediği bilgileri uygun bir biçimde kağıda aktarmasına yardımcı olur. Kısaca etkili not alma, öğrencinin daha sonraki çalışmalarında kolaylaştırdığı gibi, bilginin uzun süreli bellekte anlamlı bir biçimde tutulması için etkili olmaktadır (Senemoğlu, 1997, ss. 568 - 569; Türkoğlu ve ötekiler, 1996, s. 111).

Karmaşık anlamlandırma stratejilerinden bir başkası soru yanıtlamadır. Soru yanıtlama, metnin ana noktalarıyla ilişkili olarak iki türlü gerçekleştirilir. Bunlardan birincisi öğrencinin kendisinin oluşturduğu soruların yanıtlarını bulması, ikincisi ise öğretmenin verdiği soruların yanıtlarını bulmasıdır (Özer, 1998, s. 156). Bireyin kendine ya da başkalarına soru sorarak düşünme stratejisini kullanması, etkili bir kodlama tekniğidir.

Soru sorma ve yanıtlama okunan materyalin anlaşılmasına yardımcı olur. Bununla birlikte, kendi kendine soru sorma bireyin sorun çözme becerisini geliştirir. Soru sorma, iyi iletişim kurmanın temelidir. Sorular uygun düzeyde, uygun türde olmalı ve hepsinden önemlisi iyi ifade edilmelidir (Moore, ?, s. 162; Borich, 1996, s. 341). Öztürk'e (1985) göre, iyi düzenlenmiş sorular oluşturma anlamayı birkaç bakımdan etkileyebilir. İlk olarak, etkili sorular oluşturma etkin anlama durumu içindeki okuyucuların materyali derin bir işleme sürecine dayandırmasını gerektirir. Önemli bilgiye ayrılan bu büyük bilişsel çaba, bilginin hatırlanması ile sonuçlanır. İkinci olarak, kendi kendine etkili sorular oluşturma durumunda, eğitilen öğrenciler kendi anlama yeterliliğinin bilinçliliğini üst düzeye çıkarabilir. Böylelikle yanlış ya da eksik anladığı bilgiler ortaya çıkarılabilir. Son olarak, soru oluşturma eğitimi özellikle öğrencilere sorulara yanıt vermede bilişsel süreçlerin geliştirilmesi için etkili olabilir (Öztürk, 1995, s. 39).

Araştırmalar, karmaşık anlamlandırma stratejilerinin öğrenme düzeyini oldukça yükselttiğini, öğrencilerin kendi oluşturdukları anlamlandırmaların, hemen her zaman dışarıdan sağlanan anlamlandırmalara oranla daha etkili olduğunu ve öğrencilerin etkili anlamlandırmalar oluşturabilmelerinin içeriğe ilişkin önbilgi düzeyleri ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Derry, 1989, s. 8; Weinstein ve Mayer, 1986, s. 321).

Örgütleme stratejileri, öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir. Örgütleme stratejilerinde de anlamlandırma stratejilerinde olduğu gibi bilgileri anlamlandırmaya önem verilir (Özer, 1998, s. 157).

Örgütleme stratejileri, anlamayı kolaylaştırmak için kullanılan stratejilerdir. Anlamlandırma ve örgütleme stratejileri, bilgiler arasında içsel ve dışsal bağlar kurma olanağı sağlamaktadır. Örgütleme stratejileri, materyalde verilen değişik örnekler arasında ortak özellikleri gruplamak, verilen sözcükleri anlam bütünlüğünü gözönüne alarak sıralamak ve karmaşık bir şeyi yeniden düzenlemek amacıyla kullanılmaktadır.

Temel öğrenmeler için kullanılan en basit örgütleme stratejisi kümelendirme. Kümelendirme, öğrenilecek olan farklı bilgilerin ortak olan noktalarının ortaya çıkarılıp gruplandırılmasıdır (Özer, 1998, s. 157).

Karmaşık öğrenmeler için kullanılan başlıca örgütleme stratejileri anaçizgileri çıkarma, bilgi şeması oluşturma ve çizelgeleştirmedir (Özer, 1998, s. 157).

Anaçizgileri çıkarma stratejisinde öğrenciler, metindeki ana noktalardan yola çıkarak konunun ana bilgilerini çıkarırlar. Herhangi bir metnin anaçizgilerini çıkarma, öğrencinin o konudaki ana düşünce ve yan düşünceler arasındaki ilişkileri görmesine yardım eder.

Bir başka karmaşık örgütleme stratejisi olan bilgi şeması oluşturma ise, belli bir başlığın altındaki önemli fikirlerin birbirleri ile nasıl ilişkide olduklarını gösterir (Arends, 1997, s. 258). Öğrenci bir şekille ana düşünceyi başa ya da ortaya alarak yardımcı düşünceleri ona oklarla ya da çizgilerle bağlar (Özer, 1998, s. 158). Böyle bir çalışma, öğrencilerin hangi düşüncelerin daha önemli olduğunu, düşünceler arasında nasıl bir bağlantı olduğunu daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bilgi şemaları, kavram haritaları ve bilgi haritaları biçiminde düzenlenmektedir.

Kavram haritaları, bir konuyla ilgili kavramların adlarının genelden özele doğru birbirleriyle ilişkilerine göre şematik olarak gösterimleridir (Herrel ve Jordan, 2002, s. 14;

Erden, 1996, s. 206). Kavram haritaları, bir metindeki önemli sözel bilgiler ve kavramların yapılandırılmasında, örgütlenmesinde önemli bir yere sahiptir (Sökmen ve Bayram, 2000, s. 39). Posner ve Rudnitsky (1986) “kavram haritaları, yol haritaları gibidir, ancak yerleşim yerleri yerine düşüncelerarası ilişkileri gösterir” benzetmesini yapmaktadır. Kavram haritaları karmaşık konuların öğretilmesinde öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri görmelerini sağlar (Erden, 1996, s. 206).

Bilgi haritası, bir metindeki önemli sözel bilgilerin ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerin şematik olarak gösterilme biçimidir. Metnin ana düşüncesi ile ilgili temel kavramlar, bunlarla ilgili özellikler, olgular ve örnekler gibi önemli düşünceleri özetleyen bilgiler “hücre” adı verilen değişik biçim ve boyuttaki kutular içine yerleştirilir. Başka bir deyişle, bilgiler hücre - bağ - hücre kümeleri biçiminde gösterilir (Arslan, 2000, s. 34). Her bağ, hücredeki bilgiler arasındaki ilişkinin daha iyi belirlenmesini sağlamak için yapılan bir kısaltılmış sözel etiket ile gösterilir. Oklar ne tür ilişkiyi gösteriyorsa ilişki bu tür okların üzerine yazılır (Görgeç, 1997, s. 29). Bilgi haritaları, öğrencilerin yeni bir bilgiyi öğrenmelerini kolaylaştırır. Bunun nedeni, düz bir metine göre karmaşık bir bilgi, bilgi haritasında daha kolay anlaşılır (O’Donnel, 1994, s. 33). Bir metindeki bilgileri bilgi haritasından öğrenen öğrenciler, metinden öğrenen öğrencilere göre ana düşünceleri daha kolay hatırlarlar. Yapılan araştırmalar, bilgi haritasından en çok yararlanan öğrencilerin sözcük dağarcığı yetersiz olan öğrenciler olduğunu göstermiştir. Hücre - bağ örgütlenmesi öğrencinin yeni gerçekleri özümsemesini ve ayrıntılı bilginin merkezi kavramlara nasıl uyduğunu anlamasını sağlar. Ayrıca büyük ölçekli bilgi yapısının elde edilmesini ve düzeltilmesini kolaylaştırır (O’Donnel, 1994, s. 34).

Bir başka karmaşık örgütlenme stratejisi çizelgeleştirmedir. Bilginin yapılandırılmasında, örgütlenmesinde ve bilgiyi anlamlandırmada çizelgelerin önemli bir yeri vardır. Burada metinde verilen bilgilerin çizelge biçiminde düzenlenmesi söz konusudur. Öğrenci yatay ve dikey bölmelere sahip bir çizelge oluşturarak bilgileri bu bölmelere yerleştirebilir (Özer, 1998, s. 158). Çizelgeler ya da matrisler öğrenmede düzenleyici olarak görev yaparlar.

Örgütlenme stratejileri, öğrenilmeye çalışılan bilgilerin kendi aralarında içsel bağlantılarla ilişkilendirilmesini ve yeniden yapılandırılmasını vurgular. Bu stratejilerin etkili biçimde kullanımı, genellikle öğrencilerin bu konuda özel olarak yetiştirilmelerini gerektirir.

Araştırmalara göre, genelde düşük düzeyde başarıya sahip öğrenciler ve küçük öğrenciler örgütlenme stratejilerini daha az kullanmaktadırlar. Ancak, üst düzeyde başarı gösteren ve daha büyük olan öğrenciler örgütlenme stratejilerini daha çok kullanmaktadırlar. Bu

araştırmalara dayalı olarak, çocukların yaşlarının, genel yetenek düzeyleri ve içinde yaşadıkları sosyo - kültürel çevrenin örgütlenme stratejilerinin kullanımında etkili oldukları söylenebilir (Senemoğlu, 1997, s. 307). Yine araştırmalara göre, öğrencilere materyali kavramsal olarak ilişkili parçalara ayırabilme ve daha sonra da bu parçalar arasındaki ilişkileri tanımlayabilme ve kurabilme becerilerini kazandırmaya yönelik programların başarıyı artırdığı görülmüştür (Weinstein ve Mayer, 1986, s. 322). Sonuç olarak, örgütlenme stratejileri de anlamlandırma stratejileri gibi, yineleme stratejileri ile karşılaştırıldığında daha anlamlı öğrenme sağlamaktadır.

Anlamayı izleme stratejileri, öğrencilerin öğrenmeye yönelik olarak gerçekleştirdikleri etkinlikleri denetlemelerini temel alan stratejilerdir. Bu stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerini belirleyip, düzenlemesine, yürütmesine ve denetlemesine yardımcı olur (Özer, 1998, s. 158). Anlamayı izleme, bir öğrencinin herhangi bir öğrenme etkinliği için öğrenme amaçları oluşturmasını, bu amaçlara ulaşma düzeyini değerlendirmesini ve gerekirse amaçlara ulaştırmada kullandığı stratejileri belirlemesini kapsamaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986, s. 323). Eğer öğrenciler, öğrenme sürecindeki gelişimleri üzerinde etkili bir denetim kuramazlarsa, anlamadıkları konuları anladıklarını düşünebilirler. Anlamayı izleme öğrencilerin biliş bilgisine sahip olmasını gerektirir. Bu nedenle, anlamayı izlemede bilişbilgisi stratejileri kullanılabilir (Özer, 1998, s. 158).

Anlamayı izleme stratejilerine sahip olan öğrenciler, öğrenmelerinin her aşamasında kendilerini denetlerler ve eğer bir yetersizlik söz konusuysa bunu giderecek strateji ya da kaynakları seçer ve kullanırlar. Anlamayı izleme stratejileri üç aşamada düzenlenerek kullanılabilir. Somuncuoğlu'nun (1998, s. 33) Garcia ve Pintrich'den (1991) aktardığına göre bunlar, anlamaya hazırlanma, anlamayı izleme ve anlamayı yönlendirme olarak adlandırılabilir. Anlamaya hazırlanma, bir metni okumaya başlamadan önce, amaç belirleme, metinle ilgili sorular türetme ve metni hızlıca gözden geçirerek içindeki bilginin türünü ve nasıl düzenlendiğini belirleme işlemlerini içermektedir. Anlamayı izleme, düşünme, kavrama ve tüm öteki öğrenme davranışlarının etkililiğini gözlemeye yöneliktir. Soru sorma, dikkati yoğunlaştırarak yoğunluğu bozabilecek dış etkenlere karşı koyma ve zamanı etkin kullanma sayılabilir. Anlamayı yönlendirme ise, anlamayı izleme eylemlerinden elde edilen bilgiler ışığında öğrenme davranışlarını ve işlemlerini gereken biçimde düzenlemeyi içermektedir. Okuma hızını ayarlama, yeniden okuma ve çalışma yöntemini dersin gereklerine göre düzenleme örnek davranışlarıdır.

Öğrencilerin anlamayı izleme stratejilerini kendi kendilerine geliştirmeleri güçtür (McCharty ve Schmeck, 1988, s. 148). Nitekim, yapılan kimi araştırmalarda, özellikle

küçük yaştaki öğrencilerle her yaştaki düşük yetenek düzeyine sahip öğrencilerin öğrenme sürecinde anlamayı izleme stratejilerini belirleyip kullanmada başarısız oldukları ortaya çıkmıştır (Garner, 1990, s. 520; Weinstein ve Mayer, 1986, s. 323; Flavell, 1985, s. 86). Bu nedenle, öğretmenlerin, öğrencilerin anlamayı izleme stratejilerini geliştirecek biçimde öğretimi düzenlemelerine gerek vardır.

Duyuşsal stratejiler, etkili öğrenmenin oluşmasında önemli bir role sahiptirler. Öğrenciler kendi kendilerine öğrenirken uygun stratejileri kullansalar bile kimi zaman öğretim amaçlarına ulaşmada güçlüklerle karşılaşır. Öğrenmede ortaya çıkan güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejiler duygusal stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Subaşı, 2000, s. 4; Özer, 1998, s. 159; Senemoğlu, 1997, s. 574). Bu stratejiler, genellikle öğrenme için uygun içsel ve dışsal koşulların yaratılmasına ve sürdürülmesine yardımcı olmaktadır.

Bir öğrenme sürecinde öğrenciler, öğrenmeye etkin olarak katılmak ve kendi bilişsel stratejilerini etkin olarak kullanmak ile sorumludurlar. Öztürk'ün (1995, s. 44) McCombs'dan (1988) aktardığına göre, öğrencilerin kendi öğrenme denetimini geliştirmeleri ve bir işi yerine getirmeleri için onlara duygusal stratejilerin etkili bir biçimde kazandırılması gereklidir.

Dışarıdan gelen ve öğrenmeyi engelleme olasılığı bulunan uyarıcılara karşı uyanık ve rahat olma, dikkati odaklama, yoğunlaşmayı sürdürme, kendini güdüleme, dışsal dikkat dağıtıcıları gidermek üzere çalışacak sessiz bir yer seçme, çalışmanın gereksiz yere uzamaması için öncelikli konuları belirleme, başarısız olma korkusunu ya da kaygısını gidermek üzere kendi kendine olumlu pekiştirmede bulunma ve çalışma için ayrılacak zamanları etkili olarak kullanabilmek üzere bir zaman çizelgesi oluşturma gibi örnekler bu stratejilerin arasında sayılmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986, s. 324). Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenmedeki güdüsel ve duygusal engellerini gidermede kullanılan en önemli duygusal stratejiler dikkat toplama, tutum, güdülenme ve kaygı ile ilgili olarak belirlenebilir (Özer, 1998, s. 159).

Bireyin öğrenme yeterliği üzerinde doğrudan etkili olan değişkenlerden birisi "dikkat"dir (Uluğ, 1995, s. 45). Bir öğrenci ders çalışırken ya da bir şey okurken kardeşinin içeri girmesi ya da yüksek sesle müzik dinlenmesi dikkatinin dağılmasına neden olabilir. Bu gibi durumların ortadan kaldırılması için, dikkatin öğrenilen konu üzerinde yoğunlaştırılması dikkat toplama olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 1997, s. 575). Öğrencinin etkili öğrenmesi için kendini çalıştığı konuya vermesi, çalışmasını gereksiz

bölünmeden alıkoyması, kısacası dikkat topladığını sağlaması gereklidir (Özer, 1998, s. 159). Bunun için kimi araştırmacılar “ruhsal yönetim” yöntemini önermektedirler. Bu yöntemde öğrenciler, öğrenmelerini en iyi destekleyen çevresel özellikleri belirleyip düzenleyerek ruhsal yapılarını öğrenme için en iyi duruma getirirler. Başka bir deyişle, ortamlarını öğrenmeleri için düzenlerler. Örneğin, kütüphanede sessiz bir yer bulurlar, belli bir biçimde çalışma masasını düzenlerler. Sonuç olarak, öğrenciler öğrenmede başarılı olmak için kendi dikkatlerini dağıtan durumları ortadan kaldırmaya yönelik bir çaba içerisinde olmaya gerek duyarlar (Subaşı, 2000, s. 4; Senemoğlu, 1997, s. 575).

Duyuşsal stratejilerin bir başkası ise tutumla ilgilidir. Tutum, bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye yönelten davranış eğilimleri olarak tanımlanabilir (Enç, 1980, s.158). Tutum, öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Eğer öğrenci derslere ve okula karşı olumsuz bir tutum içinde olursa başarısız olur. Bu nedenle, “Okula gitmek benim için önemli mi?”, “Bunu öğrenmem benim için şimdi ve gelecekte ne değer sağlar?”, “Bunu neden öğrenmem gerekir?” gibi soruları olumlu yanıtlama, öğrencinin ilgisinin sürmesine ve öğrenme çöşkusuna yardımcı olur. Başka bir deyişle, olumsuzluğun nedenlerini ortadan kaldırarak, başarıyı sağlayarak ve özgüveni geliştirerek, öğrenci öğrenme konusunda olumlu tutumlara sahip olmalıdır (Subaşı, 2000, s. 4; Özer, 1998, s. 159).

Güdülenme, canlıda eyleme ya da öğrenmeye geçme isteği olarak tanımlanabilir (Enç, 1990, s. 76). Güdülenme de, en az öteki duyuşsal stratejiler kadar öğrencilerin öğrenmesinde önemli bir yere sahiptir.

Güdülenmiş öğrenci, öğrenme sorumluluğu taşır, öğrenmekten zevk alır, öğrenmeyi gerçekleştirmek için sürekli çaba gösterir. Öğrencinin kendine güven duyması güdülenme düzeyini artırır. Burada, daha önce belirlediği öğrenme amaçlarına ulaşabileceğine inanması ya da konuyu öğrenmek için çaba içinde olması güven duymasının bir göstergesi olabilir. Ayrıca, öğrenciler güdülenme düzeylerini artırmak için pekiştirme stratejilerini de etkili olarak kullanabilirler. Örneğin, öğrenci kütüphanede ödevi için üç saat bir çalışma yaptığında, kendisine sinemaya gitme ya da arkadaşları ile birlikte eğlenme arası verebilir. Böylece kendisine söz verdiği ödüle bir an önce ulaşmak için çalışmasını istekle sürdürür (Özer, 1998, s. 159; Senemoğlu, 1997, s. 577).

Bir başka önemli duyuşsal strateji de kaygı ile ilgilidir. Kaygı, güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici durum

olarak tanımlanabilir (Enç, 1980, s. 106). Öğrencilerin aşırı kaygıları kendilerine olan güvenlerini olumsuz etkilemektedir. Örneğin, sınavlarda başarısız olma düşüncesi, ödev ya da proje hazırlarken eksik, yanlış yapacağım endişesi öğrencilerde kaygıya yol açmaktadır. Böyle bir durumda, öğrenci kendine olan güvenini yitirdiği için başarısı düşer ve öğrenme de başarısızlıkla sonuçlanabilir. Kaygı ne kadar az olursa, öğrencinin öğrenme düzeyi o kadar yüksek olacaktır.

Yapılan birçok çalışmanın ışığında, öğrencilerin kaygılarının üstesinden gelmeleri için birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bunların arasında değişik rahatlatma teknikleri, kendisine yönelik olumlu konuşma yapma, başarabileceği türden test alma gibi yaklaşımlar öğrencinin öğrenmeye ilişkin korku ve kaygısını azaltabilir. Özellikle, öğrencinin başarabileceği düzeyde testler alması ve başardığını görmesi kendine güvenini kazanması ve kaygıyı azaltmasında önemli bir yaklaşımdır (Senemoğlu, 1997, s. 576).

Duyuşsal stratejiler üzerinde yürütülen araştırmalar, birçok öğrencinin, okul başarılarına ilişkin kaygıları nedeniyle, özellikle de sınavlarda başarısız olma korkusuyla, öğrenme ve çalışmaya yönlentmeleri gereken dikkatlerini kendilerini eleştirmeye yönettiklerini açığa çıkarmıştır. Öğrenme görevine ya da çalışmaya yönltilmesi gereken ilgi ve dikkatin azalması ise, başarısızlığı doğurmakta ve sonuçta öğrencilerin beklentilerini doğrulayan bir etki göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilere başarılı olmalarını engelleyen kaygıyı yenmek, kendilerini güdülemeleri ya da olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak duyuşsal stratejiler konusunda eğitim verilmelidir (Weinstein ve Mayer, 1986, s. 323).

1.4. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Son yıllarda dikkatler öğrenenin kendi öğrenmesi ile ilgili etkin bir katılımcı olarak oynadığı rol üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin öğrenmek için ne yaptığı büyük önem taşımaktadır (Arslan ve Senemoğlu, 1998, s. 23). Etkili öğrenme şu süreçleri gerektirir (Watkins ve ötekiler, 2000, ss. 96 - 97):

- Değişik bağlamlarda öğrenilenler arasında bağlantı kurma
- Bireyin kendi öğrenmesini ve öğrenme stratejilerini düşünmesi
- Öğrenme bağlamlarının etkili öğrenmede oynadığı rolü bulma
- Daha uzak öğrenme amaçları oluşturma
- Öğrenmede başkalarıyla işbirliği yapma

Buna göre, etkili öğrenme sürecinde öğrenen birey, etkin ve stratejik olmalı, öğrenilenler arasında bağlantı kurabilmeli, işbirliği konusunda beceri sahibi olmalı ve amaçlarını geliştirebilen bir nitelik taşımalıdır (Watkins ve ötekiler, 2000, s. 98). Etkin olan öğrenci nasıl öğrendiğini ve nasıl daha iyi öğrenebileceğini bilmelidir (Renzulli ve Dai, 2001, s. 23). Bu açıdan bakıldığında birey, öğrenmeyi öğrenmeyi bilmelidir. Öğrenmeyi öğrenme, etkili öğrenme için bireylerde geliştirilmesi amaçlanan boyutlardan birisidir. Öğrenmeyi öğrenme, ileriye planlama, güçlük yaratan kaynakları belirleyebilmek için kendi düzeyini izleme, denetleme, değer biçme, yenileme ve kendi kendini değerlendirme gibi etkinlikleri içermektedir (Nisbet ve Shucksmith, 1986, s. 7).

Öğrenmeyi öğrenme süreci, bireylerin hem öğrenme stilleri hem de kullandıkları öğrenme stratejileri ile ilgilidir. Bireylerin yalnız kendi öğrenme stillerini bilmeleri ya da yalnız öğrenirken hangi yolları -stratejileri- tercih ettiklerini bilmeleri yeterli değildir. Bu öğrenme sürecinin tam olmamasına ve öğrenmede istenilen etkililiğin sağlanamamasına yol açabilir.

Öğrenme stilleri genelde bireyseldir ve öğrenme stillerinde bir tercih sözkonusu değildir (Ebeling, 2001, s. 41; Taylor, 1997, s. 46). Öğrenme stratejileri ise, bir materyalin kazanılması ile ilgili olarak öğrencilere yardımcı olmaktadır. Öğrenme stratejisi öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullanılan araçlardır. Stil kavramında biyolojik köken ağır basarken, stratejide planlama, önlem alma ve yol bulma gibi sosyal boyutlar ağırlıktadır (Babadoğan, 1995, s. 1060). Bireylerin öğrenme stilleri kolaylıkla değişmez ama öğrenme stratejileri değiştirilebilir. Das'a (1988, s. 103) göre, stil ve strateji biçim ve plan kavramlarıyla karşılanabilir. Biçim (stil), bireyin toplam bilgisine, öğrenme biçimine ve deneyimine işaret etmektedir. Plan (strateji) ise öğrenme sürecindeki bir dizi harekettir. Öğrenme sürecinin temelinde öğrenme stilleri vardır. Öğrenme stilleri etkili öğrenme sürecinde bireye yardımcı olmaktadır. Bireylerin öğrenmeye yaklaşımları ise stratejiler olarak adlandırılabilir. Bu çerçevede, bireyin ne tür bir öğrenme stiline sahip olduğunu bilmesi, onun öğrenirken hangi strateji ve taktikleri işe koşacağını daha kısa sürede planlamasını ve uygulamasını sağlar (Babadoğan, 1996, s. 39). Bireyin sahip olduğu öğrenme stillerinin içerisinde baskın olan bir öğrenme stili olmasına karşılık, kullandığı çok sayıda ve birbirinden değişik öğrenme stratejileri olabilir.

Öğrenme sürecinde öğrencilerin başarı düzeylerinde farklılık olmasının nedeni, başarılı öğrencinin kendi bilişsel süreçlerinin bilincine ulaşması ve nasıl öğreneceği bilmesidir. Kişinin kendi bilişsel süreçlerinin bilincine varabilmesi için öğrenme stillerini ve öğrenme stratejilerini birlikte kullanması gereklidir. Buna göre, başarılı öğrenci, kendi öğrenme

stillerinin farkındadır ve kendi öğrenme stillerine uygun olarak değişik öğrenme stratejilerini kullanabilmektedir (Nisbet ve Shucksmith, 1986, ss. 6 - 7).

Birbirinden değişik iki kavram gibi gözükmeye karşılık, özellikle araştırmacılar öğrenme stilleri ile öğrenme stratejilerinin doğasında varolan ilişkinin anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Riding ve Rayner, 1998, ss. 80 - 84). Öğrenme sürecinde öğrencilere uygun öğrenme stratejileri kazandırılarak öğrenme stillerini etkili biçimde yönlendirmeleri sağlanabilir.

Öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri ile ilgili son yıllara dek ayrı ayrı çalışmalar yürütülürken, artık bu iki kavramı içeren çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin birarada öğrenme çıktılarını etkilediğini göstermektedir (Oxford, 1989). Bunların içerisinde özellikle öğrenme stillerine uygun stratejilerin neler olabileceği konusunda birtakım bilgilerin sunulduğu, ayrıca öğrenme stil envanterleri ile öğrenme stratejisi ölçekleri birlikte kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar dikkat çekmektedir.

Farklı öğrenme stilleri sınıflamalarına göre kullanılacak öğrenme stratejilerinin neler olabileceği konusunda az sayıda çalışma yapılmıştır. Bunların arasında en belirgin Kolb, Gregorc ve Grasha - Riechmann'ın yaptıkları öğrenme stilleri sınıflamaları temel alınarak desenlenmiş olan araştırmalardır. Araştırmalarda bu sınıflamalara göre öğrencilerin kullanabilecekleri öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi toplamaya çalışılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin öğrenme stillerine göre kullanabilecekleri öğrenme stratejileri ile ilgili ipucu verse de, henüz bir doyuruculuk taşımamaktadır. Bu nedenden ötürü, bu tür çalışmalar bugün de sürmektedir.

1.4.1. Kolb'un Öğrenme Stilleri Sınıflamasına Göre Öğrencilerin Kullanabilecekleri Öğrenme Stratejileri

Kolb'un ortaya koyduğu öğrenme stillerini temel alarak yapılan araştırmaların ışığında öğrenme stillerine göre öğrencilerin kullanabileceği öğrenme stratejilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, kesin olmamakla birlikte öğrenme stillerine göre kullanılacak öğrenme stratejileri aşağıda sıralanmıştır.

Ayırt edici öğrenme stiline sahip öğrencilerin kullanabilecekleri en önemli öğrenme stratejileri şöyle sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski, 1999, ss. 256 - 257):

- Araştırma yapma ve soru sorma
- Ana düşünceyi belirleme
- Benzetim kurma
- Alıştırmalar üretme
- Bilgiyi tanımlama
- Zihinsel imge oluşturma
- Nedenleri çıkarma
- Sonucu gözden geçirme

Buna göre, ayırtecdici öğrenme stiline sahip öğrenciler anlamlandırma, anlamayı izleme ve örgütleme stratejilerinden kimilerini kullanabilirler.

Özümleyici öğrenme stiline sahip öğrencilerin kullanabilecekleri başlıca öğrenme stratejileri ise şöyle sıralanabilir (Jonnassen ve Grobowski, 1999, s. 257):

- Bilginin kaynağını seçme
- Kavramlar arasındaki ilişkileri gösterme
- Anahtar düşünceleri analiz etme
- Sonuçları önceden haber verme
- Nedenleri çıkarma
- Etkileri değerlendirme

Özümleyici öğrenme stilindeki bireyler, yukarıda sıralanan stratejiler kapsamında öğretimin sunumu için tümevarımsal sıralama kullanma, benzetimler yaratma, özetleme, bilgi ile çıkarsamalarda bulunma, kavram haritaları, bilgi haritaları, not alma ve sınıflandırma stratejilerini de kullanabilirler. Başka bir deyişle, özümleyici öğrenme stilindeki öğrencilerin anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinden kimilerini kullanabilecekleri ortaya çıkan sonuçlardandır.

Dönüştürücü öğrenme stiline sahip öğrencilerin kullanabilecekleri öğrenme stratejileri şöyle sıralanabilir (Jonnassen ve Grobowski, 1999, s. 257):

- Öğrenme amaçlarını belirleme
- Güvenilir olma ya da kaynakları onaylama
- Materyali hatırlamak için yineleme
- Anaçizgileri çıkarma
- Sonuçları önceden haber verme

Buna göre, dönüştürücü öğrenme stilindeki öğrenciler yineleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerden kimilerinden yararlanabilirler.

Uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin kullanabilecekleri öğrenme stratejileri ise şöyle sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski, 1999, s. 258):

- Benzetim kurma
- Not alma
- Somut düşünmeden yola çıkarak soyut olana ulaşma
- Bilgi arasında bağ kurma
- Olumlu düşünme gücü
- Hataları düzeltme çabası

Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler, bilginin uygulanması için çok sayıda somut örnek üretme, yapmadan çok düşünmeye yoğunlaşma, kişisel deneyimler ile ilgilenme, öykü kullanma, somuttan soyuta gitme ve kişisel örnekler üretme stratejilerini de kullanabilirler. Kısacası, uyum sağlayıcı öğrenme stilindeki öğrencilerin anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerden kimilerini kullanabildikleri söylenebilir.

1.4.2. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Sınıflamasına Göre Öğrencilerin Kullanabilecekleri Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stilleri ile ilgili yoğun çalışmaları bulunan Gregorc da çalışmasında belli öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırabilecek öğrenme stratejileri ve taktikleri konusunda bilgiler sunmuştur. Gregorc öğrenme stillerine göre kullanılacak öğrenme stratejilerini ve taktiklerini şu biçimde sıralamıştır:

Somut sırasal öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, denetim listeleri, ana çizgileri çıkarma, planlar, kavram haritaları, sınıflandırma, anahtar düşünceleri analiz etme, örnekler üretme, zamanı ve gücünü değerlendirme ve gözden geçirme gibi anlamlandırma, örgütleme ve yineleme stratejilerinden yararlanabilirler (Jonassen ve Grobowski, 1999, ss. 294 - 295; Butler, 1987, s. 225).

Soyut sırasal öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, not alma, anaçizgileri çıkarma, özetleme, çıkarsama yapma, sentez yapma, yeni ve eski bilgiyi karşılaştırma, zihinde tutmak için yineleme ve anahtar düşünceleri analiz etme gibi yineleme, anlamlandırma ve

örgütlenme stratejilerini kullanabilirler (Jonassen ve Grobowski, 1999, s. 296; Butler, 1987, s. 229).

Somut dağınık öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, yeniden düzenleme, bağlantı kurma, araştırma, çizelgeler oluşturma, kavram haritaları oluşturma, nedenleri çıkarsama, etkileri değerlendirme, paragraflaştırma ve özetleme gibi örgütlenme, anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini kullanabilirler (Jonassen ve Grobowski, 1999, s. 295; Butler, 1987, s. 237).

Soyut dağınık öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, kısa okuma, ilişki kurma, çıkarsama yapma, çözüm üretme, çizelgeleştirme, bütünü değerlendirme, yapılandırılmamış görevleri düzenleme, duyuşsal analiz, çok boyutlu analiz ve sembollerle gösterimi kullanma gibi özellikle örgütlenme, anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilere başvurabilirler (Jonassen ve Grobowski, 1999, s. 296; Butler, 1987b, s. 233).

1.4.3. Grasha - Riechmann'ın Öğrenme Stilleri Sınıflamasına Göre Öğrencilerin Kullanabilecekleri Öğrenme Stratejileri

Grasha - Riechmann'ın yaptığı öğrenme stilleri sınıflaması temel alınarak yapılan araştırmalarda öğrencilerin stillerine göre kullanabilecekleri stratejiler ortaya çıkarılmıştır. Bunlar şu biçimde sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski, 1999, ss. 285 - 287):

Katılımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler, genellikle tartışmalara katılarak soru sorma, öğrenme amaçlarını belirleme, değerlendirme yapma, satırlı çizme, materyali analiz ve sentez etme gibi yineleme, anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini tercih ederler. Buna karşılık, kaçınan öğrenme stiline sahip öğrenciler, benzetim yaratma, kendi kendini değerlendirme, bireysel yönelim ve kendine güvenmeme gibi anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerin kimilerini kullanabilirler.

İşbirlikçi öğrenme stiline sahip öğrenciler, küçük gruplar içinde tartışma, ders içeriğini gözden geçirme, grup içi etkileşimde bulunma, öğrenmeye yönelik olarak güdülenmiş olma gibi daha çok anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerden kimilerini kullanabilirler. Buna karşılık, yarışmacı öğrenme stiline sahip öğrenciler, soru sorma, değişik öğretim yöntemlerini tercih etme, amaç belirleme gibi anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerinden kimilerini kullanabilirler.

Bağımlı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, çoğunlukla öğretmenin gösterdiği öğrenme stratejilerini kullanabilirler. Bunların arasında satıraltı çizme, öğretmenin işaret ettiği noktaları not alma gibi yineleme ve anlamlandırma stratejilerinden kimileri bulunabilir. Buna karşılık, bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler ise, daha çok bağımsız çalışma, çizelge oluşturma, anaçizgileri gözden geçirme gibi anlamlandırma, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejilerini kullanabilirler.

1.5. Sorun

Bilgi çağı ile birlikte üzerinde durulması gereken konulardan birisi, bireyin öğrenmeye dönük gereksinmesidir. Hızla artan bilgiye bireyin ulaşması, bilgiyi alıp işleyebilmesi, kendisine mal etmesi ve bu bilgiyle ilgili çalışmalarda bulunabilmesi için bireyin bilgiyi edinmesi, bilgiyi kullanması ve yeni bilgi üretmesi konusunda eğitilmesi gereklidir. Bunun için, bireylerin etkili öğrenme yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir.

Etkili öğrenme, öğrencinin etkin olarak öğrenme sürecine katılması ve öğrenmelerini denetim altına almasıdır. Etkili öğrenen öğrenci öğrenme sürecinde kendi kendini denetler ve yönlendirebilir. Bireylerin etkili öğrenme yeterliliğini kazanabilmeleri için gerekli olan ise “öğrenmeyi öğrenme”leridir. Öğrenmeyi öğrenme kavramı, yeni ve bilgi toplumunun oluşmasında önemli ve gerekli bir kavramdır. Öğrenmeyi öğrenme, bireyin kendi öğrenme tercihlerine ilişkin özelliklerini tanıması ve öğrenmede kullanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanmasıdır (Özer, 1998, s. 150). Kısacası, etkili öğrenme içerisinde yer alan öğrenmeyi öğrenme süreci, öğrencilerin öğrenme stillerini ve öğrenmelerini kolaylaştıran öğrenme stratejilerini bilmelerini gerektirir.

Öğrenmede stil ve strateji birbirini tamamladığı zaman anlam kazanan birbirine yakın iki ayrı yapıdır. Ancak ikisi birarada kullanıldığında, öğrenme ile ilgili belirlenen amaçların gerçekleşmesinin daha kolaylaştığı söylenebilir (Jonassen ve Grobowski, 1999; Riding ve Rayner, 1998; Sadler - Smith, 1997; Babadoğan, 1995; Butler, 1987, s. 229).

Bireyin öğrenme stilini bilmesi öğrenme açısından hiç kuşkusuz çok önem taşımaktadır. Bununla birey, öğrenmeye yönelik ne gibi özelliklere sahip olduğunun farkında olur. Örneğin, bu özellikler arasında, somut deneyimlerden mi yoksa soyut deneyimlerden mi hoşlandığı, tümevarıma dayalı düşünmeyi mi yoksa tümdengelim dayalı düşünmeyi mi tercih ettiği, sorun çözme konusunda yeterli mi, karar verme becerisi gelişmiş mi, hayal gücü gelişmiş mi, ani durum değişikliklerine uyum sağlamakta mı sayılabilir. Böylece,

birey öğrenmeye yönelik eğilimleri konusunda bilgi sahibi olur. Ancak, öğrenme ile ilgili çalışmalar bunun yeterli olmadığını göstermektedir. Çünkü öğrenmeye yönelik olarak öğrencinin kendi tercihleri kadar nasıl ve hangi yollarla öğrenileceğini de bilmesine gerek vardır. Burada işin içine öğrenme stratejileri girmektedir. Örneğin, not alarak mı, satırları çizerek mi, yineleyerek mi, anlamlandırarak mı, özetleyerek mi, çizelgeler oluşturarak mı, olumlu bir tutuma sahip olarak mı, kendi öğrenmesini sürekli denetleyerek mi daha iyi öğrenecek bunları bilmesi gerekir. Kısacası, bireyler nasıl öğrendiklerini, daha açık bir deyişle kullandıkları değişik öğrenme yollarının doğasını anladıklarında öğrenme ile ilgili sorunlarını daha gerçekçi ve daha kolay bir biçimde çözümlenebilirler ve öğrenme süreçlerini daha etkili duruma getirebilirler (Prescott, 2001, s. 327). Sonuç olarak, hem öğrenme stilleri hem de öğrenme stratejileri bireyin daha iyi öğrenmesine, öğrenmeyi öğrenmesine önemli katkılar sağlar.

Öğrenme sürecinin etkililiğinden söz edebilmek için öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişkinin var olup olmadığının belirlenmesine gereksinim vardır. Yabancı ülkelerde öğrenme stilleri ile öğrenme stratejilerini bir araya getiren çalışmalar yapılmaya başlanmış, ancak bu çalışmalarda böyle bir ilişki tam ve belirgin olarak ortaya konulmamıştır. Öte yandan, Türkiye’de de bu konuda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa bu ilişkinin bilimsel çalışmalarla belirlenmesi bireylerin öğrenmelerine önemli katkılar getirebilecektir. Bu da bu çalışmanın gerçekleştirilmesinin temel çıkış noktasını oluşturmaktadır.

1.6. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejilerine dayalı olarak, hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarını belirleyerek öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenciler hangi öğrenme stillerine sahiptirler?
2. Öğrencilerin öğrenme stilleri, onların
 - (a) cinsiyetlerine,
 - (b) akademik başarı düzeylerine,

- (c) sosyo - ekonomik düzeylerine ve
 - (d) öğrenim görülen alanlara
- göre değişiklik göstermekte midir?

3. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?

4. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri, onların

- (a) cinsiyetlerine,
 - (b) akademik başarı düzeylerine,
 - (c) sosyo - ekonomik düzeylerine ve
 - (d) öğrenim görülen alanlara
- göre değişiklik göstermekte midir?

5. Öğrenciler, kullandıkları öğrenme stratejilerini hangi kaynaklardan öğrenmişlerdir?

6. Öğrenme stillerine göre öğrenciler hangi öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar?

1.7. Önem

İçinde bulunulan yirmibirinci yüzyılda öğrencilerin sahip olmaları gereken en önemli yeterliklerden birisi öğrenmeyi öğrenmedir. Çünkü öğrenciler bu özelliğe sahip oldukları sürece bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme ve bilgiyi kullanma olanağına sahip olurlar. Öğrenmeyi öğrenmenin kapsamını öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri oluşturmaktadır. Öte yandan, öğrenme stilleriyle öğrenme stratejileri arasında bir uyumun olması öğrencilerin öğrenmeleri açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma ile elde edilen bulguların, öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin açıkça ortaya çıkarılarak, öğrenme sürecinde bunların nasıl daha etkili kullanılacağı konusunda ilgililere yardımcı olacağı umulmaktadır. Başka bir deyişle, hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi öğrenme stratejilerini kullanmalarının daha etkili olabileceği konusundaki veriler öğrenme sürecinde öğrencilere, öğretme sürecinde ise öğretmenlere yardımcı olabilecektir. Böylece, öğrenmeyi öğrenme konusunda bireylerin daha yeterli duruma gelmelerine katkıda bulunulacaktır.

Ayrıca, bu çalışmadan elde edilecek sonuçların daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalara ışık tutması, öğrenme sürecinde dikkatin bu iki kavram üzerinde yoğunlaşmasına katkı sağlaması ve bundan sonra öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri kavramlarının birlikte kullanılmasına yardımcı olması beklenmektedir.

1.8. Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

- Sahip oldukları öğrenme stillerini ve kullanabilecekleri öğrenme stratejilerini bilen öğrenciler öğrenmeyi öğrenme sürecini daha etkili olarak gerçekleştirebilirler.
- Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencileri, uygulanan “Öğrenme Stili Envanteri”ndeki soruları kendi öğrenme stillerini yansıtacak biçimde yanıtlamışlardır.
- Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencileri uygulanan “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği”ndeki soruları kullandıkları öğrenme stratejilerini yansıtacak biçimde yanıtlamışlardır.
- Bu araştırma için geliştirilen “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği”nin uzman görüşüne dayalı olarak belirlenen kapsam geçerliği yeterli düzeydedir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin 2001 - 2002 öğretim yılında derslerden aldıkları notlar öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yansıtmaktadır.

1.9. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Bu araştırma, 2002 - 2003 öğretim yılında Eskişehir ilindeki değişik türdeki ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur. İlköğretim ve yükseköğretim düzeylerindeki öğrenciler araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bu nedenle, araştırmadan elde edilen bulguların bu sınırlılık gözönünde bulundurularak değerlendirilmesi gerekmektedir.

- Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel nitelikleri, cinsiyetleri, devam ettikleri okul türü, izledikleri program, öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri, akademik başarı düzeyleri, anne ve babalarının öğrenim durumu ve gelir düzeyleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada öğrencilerin sosyo - ekonomik düzeyleri belirlenirken anne - babaların öğrenim durumları ile gelir düzeyleri gözönüne alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde öğrencilerin sosyo - ekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek olarak tanımlanırken anne ve babaların eğitim düzeyleri ile gelir düzeyleri aynı olanlarla sınırlı tutulmuş, anne ve babaların eğitim düzeyleri ile gelir düzeyleri birbirinden farklı olan öğrencilere ilişkin veriler çözümlenemeye alınmamıştır.

1.10. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kimi kavramlar ve bunların anlamları şöyledir:

Öğrenme: Yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi (Ertürk, 1994).

Öğretme: Öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama etkinliği (Ertürk, 1994).

Bilgi Deposu: Bilgileri saklamaya yarayan duyuşal bellek, işleyen bellek ve uzun süreli belleğin her biri.

Bilişsel Süreçler: Bilginin alınmasını ve bir bilgi deposundan ötekisine aktarılmasını sağlayan bilişsel etkinlikleri kapsayan süreçler (Senemoğlu, 1997).

Biliş: Dünyayı öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel etkinlikler (Eripek, 1998)

Bilişbilgisi: Dikkat, algı, yineme, kodlama ve geri getirme gibi bilişsel süreçleri denetleyen ve yönlendiren bileşen (Özer, 2001).

Etkili Öğrenme: Öğrencinin planlama, izleme ve yansıtma süreçleriyle ilgili bilişbilgisini etkin olarak kullanmasını gerektiren öğrenme (Özer, 2002).

Öğrenmeyi Öğrenme: Bireyin öğrenme çalışmalarının üzerinde kendisinin söz sahibi olması (Weinstein, 1986).

Öğrenme Stili: Bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar (Kolb, 1984)

Öğrenme Stratejisi: Öğrenme amaçlarını başarmak için kullanılan teknikler (Woolfolk, 1998).



İkinci Bölüm

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yabancı ülkelerde ve Türkiye’de yapılan öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmalarla öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi gösteren araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmalar

Öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların kimilerinde öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenirken, kimilerinde öğrenme stilleri ile değişik etkenler arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Snyder (2000), çalışmasında öğrencilerin öğrenme stilleri, çoklu zeka ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada NASSP tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Profili” ile Armstrong tarafından geliştirilen “Çoklu Zeka Envanteri” kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarında ise genel başarı ortalamaları gözönünde bulundurulmuştur. Lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, çoklu zeka ile öğrenme stilleri arasında da yüksek bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Akademik başarı, öğrenme stilleri ve çoklu zeka arasında da olumlu bir ilişki ortaya çıkmıştır.

McNeal ve Dwyer (1999), çalışmalarında öğrencilerin varolan öğrenme stilleri ile öğretim desenleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu amaçla araştırmada yanıt aranan sorulardan birisi farklı eğitim amaçlarına göre düzenlenen öğretim ile öğrenme stillerinin etkileşiminin nasıl olduğu, ötekisi de farklı hemşirelik programları, öğrenme stilleri ve öğretim yöntemleri arasındaki ilişkidir. Araştırmaya dört farklı hemşirelik programında öğrenim gören 154 öğrenci katılmıştır. Öğrenme stillerinin belirlenmesinde Kolb tarafından geliştirilmiş olan öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Araştırmada öğrenme stiline uygun ve uygun olmayan biçimde düzenlenmiş öğretim desenlerinin uygulandığı gruplar ile kontrol grubunun başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık, farklı öğrenme stilleri olan diploma programı öğrencileri lehine olmak üzere program türlerine göre elde edilen başarılar arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Diaz ve Cartnol (1999), yaptıkları araştırmada uzaktan eğitim ve örgün eğitimde sağlık programlarında okuyan öğrencilerin öğrenme stillerini Grasha - Reichmann'ın öğrenme stilleri ölçeğini kullanarak karşılaştırmışlardır. Araştırmada uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin örgün eğitimde öğrenim gören öğrencilerden farklı olduğu görülmüştür. Buna göre, uzaktan öğrenim gören öğrenciler bağımsız, kaçınan ve yarışmacı öğrenim stillerinden birisine sahip bulunurlarken, örgün öğrenim gören öğrencilerin işbirlikli, bağımlı ve katılımcı öğrenim stillerinden birisine sahip oldukları saptanmıştır.

Matthews (1996), "Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarı Algıları Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmada lise öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu ilişki öğrencilerin cinsiyetine, etnik kökenine ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma farklı sınıflara devam eden 6218 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri ile öğrencilere ilişkin kişisel bilgilerin toplandığı bir öğrenci kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, öğrenme stilleri ile etnik kökenleri ve öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Yine öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu, başka bir deyişle akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında da bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Wynd ve Bozman (1996) tarafından yapılan bir araştırmada ise yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri belirlenmiş ve öğrencilerin demografik özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Çalışmada farklı bölümlere devam eden öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olduğu, yine öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stillerinin değiştiği saptanmıştır.

Pryrt ve ötekiler (1995), gerçekleştirdikleri çalışmada yetenekli, orta yetenekli ve özel gereksinimleri olan öğrencilerin öğrenme stillerini Kolb'un öğrenme stilleri envanterini kullanarak karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda yetenekli, orta yetenekli ve özel gereksinimleri olan öğrencilerin öğrenme stillerinin arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Murray ve Harvey (1994), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır. Çalışma 423 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Biggs ve Dunn'ın öğrenme sürecine yönelik geliştirdikleri ölçme araçlarının kullanıldığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin

öğrenme stilleri ve öğrenmeye yönelik yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin en verimli çalışma zamanlarının genellikle sabahın geç saatleri olduğu ve programların buna uygun olarak düzenlenmesi gerektiği belirlenmiştir.

Cropper (1994) tarafından yapılan bir çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma lise düzeyinde 40 farklı sınıftan seçilmiş 137 üstün yetenekli öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin işitsel dil, görsel dil, işitsel sayısal, görsel sayısal, dokunsal, kişisel öğrenme, grupla öğrenme, sözel anlama ve yazılı anlamaya dayalı gibi farklı öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Matthews (1994), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin devam ettikleri disiplinlere, cinsiyetlerine ve etnik kökenlerine göre öğrenme stillerinin değişip değişmediği sorularına yanıt aramıştır. Araştırma sosyal bilimler, fen bilimleri, matematik, insan bilimleri, işletme ve eğitim alanında eğitim gören 1055 erkek, 1277 kadın, toplam 2332 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada Canfield tarafından geliştirilen 30 maddelik bir öğrenme stilleri envanteri ile kişisel bilgilere ilişkin olarak bir bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri disiplinlere göre karşılaştırıldığında; fen bilimleri, matematik, eğitim, insan bilimleri, işletme ve sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Matematik ve fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin daha çok uygulamalı stile sahip oldukları, öteki alanlarda öğrenim gören öğrencilerin ise kavramsal stile sahip oldukları görülmüştür. Değişik disiplinlerdeki öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stilleri karşılaştırıldığında ise; insan bilimleri ile ilgili disiplinin dışında kalan tüm disiplinlerde kadın ve erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş, insan bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin arasında çok küçük bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kadın öğrenciler çoğunlukla kavramsal stilde yoğunlaşırken, erkek öğrenciler uygulamalı stilde yoğunlaşmışlardır. Ayrıca, etnik kökenlere göre öğrenme stilleri karşılaştırıldığında; Afrika kökenli Amerikalı öğrenciler ile Kafkas kökenli Amerikalı öğrencilerden matematik, fen bilimleri, işletme ve sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş, buna karşılık insan bilimleri ile eğitim alanında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri arasında farklılığa rastlanmamıştır. Matematik, fen bilimleri, işletme ve sosyal bilimler alanındaki Kafkas kökenli Amerikalı öğrenciler uygulamalı stile sahip bulunmuşken, Afrikalı öğrencilerin ise kavramsal stilde yoğunlaştıkları görülmüştür.

Dunn ve ötekiler (1990), yaptıkları çalışmada öğrenme stillerinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal

çalışmalarda yalnız ya da arkadaşlarıyla birlikte öğrenme tercihlerine bağlı olarak akademik başarıları ve tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tek başlarına öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte öğrenmeyi tercih eden öğrencilere göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kendi öğrenme durumlarını kendileri tercih eden öğrencilerin öğrenme ortamında tercihi olmayan öğrencilere göre daha olumlu tutumlar geliştirdikleri belirlenmiştir.

Leiden ve ötekiler (1990), yaptıkları çalışmada öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tıp fakültesine devam eden 79 öğrenciye öğrenmeye yönelik çalışma yaklaşımları envanteri ile öğrenme süreçleri envanteri uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin her iki envanterden aldıkları puanlar derinliğine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki çok düşük bulunmuştur.

Charkins ve ötekiler (1985), öğrenme ve öğretme stilleri arasında bir bağ olup olmadığını, varsa bu bağın öğrencilerin öğrenme ve tutumları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma 600 üniversite öğrencisi ile 20 öğretim üyesi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada Grasha - Reichmann'ın öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı, bağımsız ve işbirlikli olmak üzere üç öğrenme stili tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda bağımlı öğrencilerin daha çok öğretmen merkezli olarak yapılandırılmış dersler, okuma ödevleri, sınıf çalışmaları, önceden belirlenmiş sınavlar, sunuş yoluyla öğretim biçiminde olan öğrenme ortamlarını tercih ettikleri saptanmıştır. Yine bu öğrencilerin dönem ödevlerinin konularının öğretmen tarafından belirlenmesini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. İşbirlikli öğrencilerin ise, tartışma tekniğinin uygulandığı ve öğrencinin etkin olarak katıldığı bir sınıf ortamı ile grup projelerini ve grup ödevlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bağımsız öğrenen öğrencilerin ise, dersin içerik ve yapısında, derste kullanılacak materyal ve sınavların sayısının belirlenmesinde söz sahibi olmak istedikleri, öğretmenin kaynak kişi olmasını ve dönem ödevlerinin konularını kendilerinin belirlemek istedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada, ayrıca, öğrenme stilleri ile öğretme stilleri arasındaki bağın öğrencilerin öğrenme ve tutum düzeylerini etkilediği, öğrenme stilleri ve öğretme stilleri arasındaki fark ne kadar çok olursa öğrencilerin öğrenme düzeylerinin düştüğü ve tutumlarının olumsuz yönde geliştiği, fark azaldıkça öğrenme ve tutum düzeyinin yükseldiği görülmüştür.

Türkiye’de öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların son yıllarda yapıldığı gözlenmektedir. Bu çalışmalarda da, yurt dışında olduğu gibi, kimilerinde öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri belirlenmeye çalışılmış, kimilerinde ise öğrenme stilleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Kılıç’ın (2002) “Baskın Öğrenme Stillerinin Öğrenme Etkinliklerindeki Tercihlere ve Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmasında öğrenme stillerine uygun öğrenme etkinlikleri eşleştirmelerinin Türkiye koşullarında ve yükseköğretim düzeyinde Web temelli öğrenme ortamında uygulanabilirliğinin sınanması amaçlanmıştır. Araştırmada Ankara Üniversitesine devam eden 118 öğrenci denek grubunu oluşturmuştur. Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri ile araştırmacı tarafından her bir öğrenme stili için geliştirilen uygun öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı araştırmanın sonunda araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun özümleyici öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin sayısı ise oldukça az bulunmuştur. Öğrenme stilleri ile tercih edilen öğrenme etkinlikleri arasında bir neden - sonuç ilişkisinin olmadığı ulaşılan başka bir sonuçtur. Ayrıca, araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenen öğrenme etkinliklerinin onların başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu da ortaya çıkmıştır.

Baran’ın (2000) “Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek - Öğrenme Stilleri ile Benlik Saygısı ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğrenme stiline uygun olmayan bölümde öğrenim gören öğrencilerin benlik saygılarının irdelenmesi ve öğrenme stiline uygun seçim yapamayan kişilerin sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama türünde betimsel bir araştırmadır. Araştırma Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nin çeşitli bölümlerinde okuyan toplam 233 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada Gardner tarafından geliştirilen 70 maddelik çoklu yetenek testi ile Spielberger, Gorsuch ve Lushene tarafından geliştirilen 20 maddelik sürekli kaygı envanteri ve Rosenberg tarafından hazırlanan benlik saygısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin çoklu yetenek / öğrenme stilleri ile bölüm, cinsiyet, annenin öğrenim durumu ve babanın öğrenim durumu değişkenleri arasında önemli farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bölümler ile görsel, müzik, matematik - mantık yeteneği ve kişilerarası ilişki yeteneği arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada öğrenme stili ile bağdaşmayan bölümdeki öğrencilerin benlik saygısı incelendiğinde, yalnızca eleştiriye duyarlılık düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenme stili ile benlik saygısı, benlik değerinin sürekliliği, insanlara güven duyma,

hayalperestlik, kişilerarası ilişkilerde tehdit duygusu ve tartışmalara katılma derecesi arasında anlamlı farklılıklar olmadığı ve öğrenme stili ile bağdaşmayan bölümde öğrenim gören öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olmadığı görülmüştür.

Mahiroğlu (1999), çalışmasında Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bilgiyi algılamadaki öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırma 463 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada Barsch tarafından geliştirilen öğrenme stili envanteri kullanılmıştır. Öğrencilerin tümü açısından yapılan çözümlemede, öğrencilerin öğrenme stil tercihlerinin en çok görsel olduğu, onu işiterek ve yaparak öğrenme tercihlerinin izlediği ve tercihlerinin birbirine yakın olduğu gözlenmiştir. Araştırmada öğretmenlik programları açısından bakıldığında, programlar arasında anlamlı bir fark bulunmazken, kimilerinde görsel, kimilerinde de hem görsel hem işitsel öğrenme stillerinin tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca, cinsiyet açısından bakıldığında, erkek öğrencilerde görme, işitme ve yapma tercihlerinin farklılık göstererek sıralandığı, kız öğrencilerde ise görerek öğrenmenin yaparak öğrenmeye tercih edildiği saptanmıştır. Araştırmada meslek liselerinden gelen öğrencilerin öğrenme stilleri görsel, işitsel ve yaparak biçiminde sıralanıp anlamlı bir farklılık gösterirken, teknik liseden gelen öğrencilerde görsel tercih ötekilerinden anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Genel liseden gelen öğrencilerin öğrenme stili tercihleri görsel, işiterek ve yaparak biçiminde sıralanmış, görsel ve yaparak öğrenme arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada öğrencilerin okudukları sınıf açısından öğrenme stillerine bakıldığında ise, bütün sınıflarda tercihlerin görsel, işitsel ve yaparak biçiminde sıralandığı, ancak birinci sınıflarda görerek öğrenmenin işiterek ve yaparak öğrenmeye, ikinci sınıflarda görerek öğrenmenin sadece yaparak öğrenmeye tercih edildiği görülmüştür.

Ergür (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Hacettepe Üniversitesinde lisans programlarının son sınıfına devam eden öğrencilerle derslere giren öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel nitelikli araştırma, 569 öğrenci ile 310 öğretim üyesi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada Kolb tarafından geliştirilmiş olan öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile kişisel özellikleri arasındaki ilişkiye bağlı olarak, ortaöğretim başarı puan grupları, akademik ortalama grupları, üniversiteye giriş puan türü grupları, cinsiyetleri, lise kolu grupları, mezun olduğu lise grupları ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Öğretim üyelerinin öğrenme stilleri ile kişisel özellikleri arasındaki ilişkiye bağlı olarak, öğretim üyelerinin cinsiyetleri, ünvanları, üniversiteye giriş puan türü grupları ile doktora yaptıkları üniversite ile öğrenme stilleri

arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Araştırmada üniversiteye giriş puan türüne göre gruplanan bölümlerdeki erkek ve kız öğrenciler ile kadın öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılmasına bağlı olarak, kız öğrencilerin ayırt edici öğrenme stiline oldukları, buna karşılık kadın öğretim üyelerinin uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip oldukları; erkek öğrencilerin ise özümleyici öğrenme stiline oldukları, buna karşılık erkek öğretim üyelerinin ise dönüştürücü öğrenme stiline sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, araştırmada üniversiteye giriş puan türüne göre gruplanan aynı bölümlerdeki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılmasına bağlı olarak, üniversiteye fen puan türü ile girilen bölümlerdeki öğrenciler ile üniversiteye yetenek puan türü ile girilen bölümlerdeki öğrencilerin bu bölümlerdeki öğretim üyelerine göre ayırt edici öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir.

Bir başka çalışmada ise, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanterini Türkçe'ye çevirerek aracın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası programına katılan sosyal bilimler, fen bilimleri ve mühendislik alanlarında olan ve yaşları 22 - 49 arasında değişen toplam 103 yetişkin üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda, araştırmaya farklı alanlardan katılan yetişkinlerin % 7'sinin uyum sağlayıcı, % 17'sinin ayırt edici, % 11'inin dönüştürücü ve % 65'inin de özümleyici öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal bilimcilerin % 73'ünün, fen bilimcilerin % 74'ünün özümleyici, mühendislerin ise % 83'ünün ayırt edici öğrenme stiline olduğu araştırmada ortaya çıkarılmıştır.

2.2. Öğrenme Stratejileri ile İlgili Araştırmalar

Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak yapılan çalışmaların kimilerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğu belirlenmiş, kimilerinde ise öğrenme stratejileri ile akademik başarı ve öğrenme düzeyi arasındaki ilişkilere bakılmıştır.

Medo (2000), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin sosyal bilimler alanında kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 230 öğrenci katılmış, bu öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri geldikleri okul, cinsiyet ve okuma başarıları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan % 50 ile % 91'i arasındaki öğrencilerin kendilerinin kullandığı yaklaşık 30 - 36 tane öğrenme stratejisi sıralanmıştır. Kullanılan bu stratejiler arasında not alma, altını çizme, yineleme, çizelge oluşturma, özetleme, soru sorma gibi stratejiler belirlenmiştir. Aynı zamanda özel

okullarda okuyan öğrencilerin yerel okullardaki öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejisi kullandıkları ve çalışmaya daha çok zaman ayırdıkları da belirlenmiştir. Yine özel okul öğrencileri derinliğine stratejileri, yerel okul öğrencileri ise yüzeysel stratejileri daha çok kullanmaktadırlar. Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejisi kullanıp çalışmaya daha çok zaman ayırmakta oldukları ve kullandıkları stratejiler arasında yaygın olanının ise yüzeysel stratejiler olduğudur.

Bacer (2000), çevrimiçi (on - line) öğrenme çevresinde kullanılan öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler, e - posta, fax, telefon, yüz - yüze görüşmeler ve çevrimiçi video gözlemleri yolu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenme çevresinden elde edilen kayıtlara göre etkili öğrenme stratejilerinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Ritchie ve Volkl (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada fen bilgisi dersinde kullanılan iki genel strateji olan kavram haritası ve nesnel el becerisine dayalı stratejilerin etkililiği araştırılmış ve fen bilgisi dersinde bireysel ya da grup çalışmalarından hangisinin daha etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada özellikle kavram haritasının nesnel el becerisine dayalı stratejilere göre öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bunun yanında, fen bilgisi dersinde grup çalışmasının bireysel çalışmaya göre daha etkili olduğu da ortaya çıkan başka bir sonuçtur.

Wolters (1999), araştırmasında öğrencilerin kendilerini denetlemede kullandıkları güdülenme stratejileri ile öğrenme stratejileri, performansları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya dokuzuncu ve onuncu sınıflara devam eden 88 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin kullandıkları güdüsel stratejilerin farklı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, lise öğrencilerinin kullandıkları güdülenme stratejileri ile bilişsel ve bilişbilgisi stratejileri arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Her bir güdülenme stratejisine sahip olan öğrencilerin üç ya da daha çok bilişsel ve bilişbilgisi stratejisinden yararlandığı görülmüştür. Araştırmada lise öğrencilerinin kullandığı güdülenme stratejileri ile sınıf performansları ve akademik başarıları arasında da bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Güdülenme stratejilerini kullanan öğrencilerin sınıf performansları ve akademik başarıları yüksekken, güdülenme stratejilerini kullanmayan öğrencilerin sınıf performansları ve akademik başarı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine, lise öğrencilerinin kullandıkları güdülenme stratejileri ile bilişsel ve bilişbilgisi stratejileri, sınıf performansları ve akademik başarı düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Salisbury ve ötekiler (1999) “Öğrenen Merkezli Okullarda Öğrencilerin Kullandıkları Kendi Öğrenmelerini Düzenlemeye Yönelik Öğrenme Stratejileri” adlı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmaya öğrenen merkezli okula devam eden 114 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kullandıkları kendi öğrenmelerini düzenlemeye yönelik stratejiler arasında araştırma, örgütleme, bilgiyi transfer etme, öğretmenlere sosyal konularda yardımcı olma, amaçlarını belirleme ve planlı olma stratejileri bulunmuştur. Buna karşılık, öğrencilerin hatırlama, kendi kendini değerlendirme, kayıt tutma ve izleme stratejilerini daha az kullandıkları saptanmıştır. Çalışmada özellikle sıklıkla kullanılan stratejilerin, öğrencilerin amaç yönelimli başarılarında, yeni becerileri edinmelerinde, anlama ve kendilerini geliştirmelerinde ve güdülenmelerinin sağlanmasında önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Hartley (1998) tarafından yapılan bir çalışmada derinlemesine ve yüzeysel öğrenme stratejileri kullanan öğrencilerin öğrenme etkinlikleri gözlenmiş ve kullandıkları stratejilerin öğrenme düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin kullandıkları strateji ile öğrenme düzeyleri arasında yüksek ilişki bulunmuştur. Ayrıca, araştırma sonunda yüzeysel stratejileri kullananların metnin amacı ve anlamından çok olgusal boyutuyla ilgilenmekte oldukları, derinlemesine stratejileri kullananların ise metnin amacı ve anlamı ile ilgilendikleri belirlenmiştir.

Willcoxson (1998), çalışmasında bir üniversitede görev yapan 15 öğretim üyesinin öğrenmeyi ve öğretmeyi tercih ettiği yollar ile öğretme stratejilerini kullanma düzeyleri incelemiştir. Bu çalışmada aynı zamanda öğretim üyelerinin ve öğrencilerin öğretmeyi algılamaları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonunda araştırmaya katılan öğretim üyelerinin ders işlemede farklı öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilere yönelik olarak değişik öğretim yöntemlerini kullanmaya pek istekli olmadıkları görülmüştür.

Haught (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lise birinci sınıftaki 69 öğrenciye verilen çalışma stratejileri eğitiminin arkasından öğrenme ve çalışma stratejileri envanteri uygulanarak öğrencilerin bu stratejileri öğrenip öğrenmediklerine bakılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrendikleri, özellikle ana noktaları belirleme, not alma, grafiklerle gösterme konusunda yüksek puanlar aldıkları ortaya çıkmıştır.

Fooks, Mora ve Tracks (1994) tarafından yapılan bir çalışmada farklı öğrenme ve çalışma stratejilerinin öğrenci başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma deneysel olarak tasarlanmış ve taslak hazırlama, soru sorarak çalışma konularında bireylere eğitim

verilmiştir. Araştırmada soru sorarak çalışan öğrencilerin başarı düzeylerinin taslak hazırlayan ve geleneksel eğitimde olan öğrencilere göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Loranger (1994), başarılı ve başarısız lise öğrencilerinin kullandığı öğrenme ve çalışma stratejilerini belirlemek üzere bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonunda başarılı ve başarısız öğrencilerin farklı çalışma ve öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Başarılı öğrencilerin konunun amacını belirleme, öğrenmeyi planlama, geçmiş bilgileri harekete geçirme, ilişkili - ilişkisiz bilgileri birbirinden ayırt etme, özetleme ve not tutma etkinliklerinde başarısız öğrencilerden daha etkin oldukları ortaya çıkmıştır.

Hargett ve ötekiler (1994), yaptıkları çalışmada akademik tutum testi ile düşük, orta ve yüksek yetenekli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki farklılıkları belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonunda yüksek yetenekli öğrencilerin okulda yüksek not almak için bir öğrenme stratejisi olarak “doğrudan ezberleme”yi seçtikleri, başka bir deyişle yüzeysel yaklaşımı kullandıkları belirlenmiştir. Düşük yetenekli öğrencilerin ise, orta ya da yüksek başarılı gruptaki öğrencilere göre derinlemesine yaklaşımı daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Chamot (1993), başlangıç düzeyindeki Japonca sınıfına kayıt olan lise ve yüksekokul öğrencileri ile başlangıç düzeyindeki Rusça ve İspanyolca sınıfına kayıt olan lise öğrencilerine öğrenme stratejilerinin öğretimini araştıran bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada her dil programıyla ilişkilendirilen öğrenme stratejileri ve öğretim materyalleri programlarda görev alan öğretmenler tarafından kullanılmış ve bu stratejilerin öğretiminin öğrenci üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sonuçta, öğrenme stratejilerinin öğretiminin tüm gruplardaki öğrenci başarısını olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir.

Kolody (1993), üniversitede öğrenim gören öğrenciler tarafından kullanılan öğrenme stratejilerini belirlemeyi, öğrenme stratejileri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik eğilimlerini incelemeyi amaçladığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin özellikle yineleme ve anlamlandırma stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasında anlamlı farklılıklar olduğu da belirlenmiştir.

Jakoubek ve Swenson (1993), yaptıkları çalışmada üniversitede farklı sınıflardaki öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini karşılaştırmışlardır. Tarama türünde gerçekleştirilmiş olan araştırma, 929 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik dört bölümden oluşan öğrenme süreçleri envanteri kullanılmıştır. Uygulama sonucunda sınıflar arasında anlamlı farklılıklar

belirlenmiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha çok bilgileri somut örneklere dönüştürme ve kendi yaşamıyla ilişkilendirme stratejilerini kullanma alışkanlığına sahip olmalarına karşılık, birinci sınıf öğrencilerinin daha basit stratejileri kullanmakta, son sınıf öğrencilerinin ise bu iki sınıfa göre örgütlenme ve anlamlandırma stratejilerine daha çok başvurmakta oldukları belirlenmiştir.

Carns ve Carns (1991), öğrenme stratejilerinin akademik başarıya etkisini araştıran ve başarıyı artırmaya yönelik yaklaşımlar önermeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışma deneysel olarak düzenlenmiş ve ilkokula devam eden 118 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler beş oturumdan oluşan öğrenme stratejileri ile ilgili bir öğretim programına alınmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilere uygulanan öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı anlamlı düzeyde yükselttiği ortaya çıkmıştır.

Goetz ve Palmer (1984), yaptıkları çalışmada lisede öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma daha önce herhangi bir öğrenme stratejisinin öğretimi ile ilgili çalışmaya katılmayan 224 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere araştırmacıların kendileri tarafından hazırlanan okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında yapılan çalışmalarını içeren öğrenme stratejileri ölçeği uygulanmış ve genel olarak öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma oranlarının düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin % 52'si okuma öncesinde nasıl test edileceğini düşünme, % 13'ü ise okuma parçalarını özet olarak inceledikten sonra sorular oluşturma stratejisini kullanmışlardır. Okuma sırasında öğrencilerin % 79'u bir sözcük, cümle ya da paragraf anlaşılmadığında yeniden okuma stratejisini, % 26'sı kendi kendine sorular sorma stratejisini kullanmışlardır. Okuma sonrası etkinliklerde ise öğrencilerin % 59'u metindeki önemli noktalara geri dönme ve yeniden okuma stratejisini, % 7'si metnin anahatlarını çıkarma stratejisini kullanmışlardır.

Weinstein ve arkadaşları (1979) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları ve strateji kullanımının öğrencilerin eğitim düzeyine göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Çalışmada bir yüksek lisans, bir lisans, bir lise ve bir ortaokul mezunu gruba önceden hazırlanmış olan bir strateji listesini öğrenme durumlarında ne derece kullandıkları sorulmuştur. Araştırma sonuçları oldukça tutarlı bulunmuştur. Yüksek lisans ve lisans öğrencileri bu stratejilerin bir çoğunu sıklıkla kullandıklarını ve ek olarak birkaç strateji daha kullandıklarını belirtmişlerdir. Yüksek lisans öğrencilerinin % 83'ü ve lisans öğrencilerinin % 41'i öğrenmelerinde anlamlandırma stratejisini kullandıklarını söylerken, lise mezunlarının % 27'si ve ortaokul mezunlarının

% 24' ü anlamlandırma stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Yüksek lisans ve lise öğrencileri yineleme stratejisini çok az kullandıklarını belirtirken, lise ve ortaokul mezunu öğrenciler bu stratejiyi sıklıkla kullandıklarını açıklamışlardır. Öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda yüksek lisans, lisans, lise ve ortaokul mezunu gruplar arasında farklar anlamlı bulunmuştur (Öztürk, 1995, s. 49).

Yurt dışında olduğu kadar Türkiye'de de öğrenme stratejileri ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların çoğunluğu farklı eğitim basamaklarındaki öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesine, kimileri öğrenme stratejilerinin öğretiminin etkililiğini değerlendirmeye ve kimileri ise öğrenme stratejilerinin öğrenme ve başarı üzerindeki etkisini belirlemeye yöneliktir.

Özer (2002) yaptığı bir araştırmada ilköğretim okulları ile liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretime etkili bir biçimde yer verilip verilmediğini belirlemeye çalışmıştır. Tarama türünde gerçekleştirilen araştırma 349 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada öğrenme stratejilerinin ders dışında kurs, seminer ya da toplantı gibi etkinliklerle öğrencilere öğretime gerek ilköğretim okullarında gerekse liselerin büyük bölümünde az yoğunlukta yer verilmekte olduğu, küçük bir bölümünde ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenme stratejilerinin öğretime çok az yoğunlukta olmak üzere daha çok konuları işledikleri sırada yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin çoğunluğu öğrenme stratejilerini öğrencilere öğretmenin yararlı ve gerekli olduğunu, ancak kendilerinin bu konuda yeterli olmadıklarını ve öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili hizmetiçi eğitime gereksinme duyduklarını açıklamışlardır.

Teker (2002), çalışmasında Anadolu Üniversitesi'nin değişik fakültelerinde uzaktan eğitim yöntemleri uygulanarak yürütülen eğitim programlarına devam eden öğrencilerin verimli ders çalışma stratejilerine sahip olma düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde ve 167 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada genel olarak bütün sınıf ve programlardaki öğrencilerin bağımsız olarak kendi kendilerine çalışmayı tercih ettikleri, bir ünite ile ilgili çalışmaya başlarken en iyi nasıl çalışması gerektiğini düşünme, karmaşık konuları kendi sözcükleriyle ifade etme, yineleme, öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirme, benzerlik ve farklılıkları bulmaya çalışma, önceki ve yeni öğrenmeler arasında bağ kurma, neden - sonuç ilişkilerini arama gibi bilgi işleme stratejilerini kullanmakta oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bu stratejilerden kimilerinin dördüncü sınıfta olan iktisat ve işletme fakültesi öğrencilerince daha etkili olarak kullandıkları ulaşılan sonuçlar arasında yer almıştır. Yine öğrencilerin tümünün önemli

noktaların altını çizme, not çıkarma, önemli noktaları gözden geçirmek için zaman zaman ara verme, ana fikrin seçimi ile ilgili stratejiler ile kendi kendilerini test etmeye yönelik stratejileri kullandıkları da belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre uzaktan eğitim öğrencilerinin ders çalışma stratejilerini oldukça yüksek oranda kullandıkları söylenebilir.

Yüksel ve Koşar (2001), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” adlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Betimsel bir çalışma olan araştırma 159 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ders çalışırken öğrenme stratejilerini sıkça kullanmalarına karşılık, ezberleme ve hatırlama ile ilgili stratejileri daha az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Mezun olunan okul türüne göre öğrencilerin farklı stratejileri kullandıkları ortaya çıkan bir başka sonuçtur. Anadolu lisesi ya da yabancı dille eğitim öğretim yapan liselerden mezun olan öğrenciler daha çok metinleri ezberleme stratejilerini kullanırken, mesleki ve teknik liseden mezun olan öğrenciler ise metinden sorular çıkarma, metni kendi içerisinde mantıklı bir biçimde sıralama gibi stratejileri kullanmaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre kullandıkları stratejilerin birkaç strateji dışında farklılık göstermediği de belirlenmiştir.

Arslan (2000), “Not Alma ve Kavram Haritaları (Bilgi Haritaları) Oluşturma Stratejileri ile Öğretimin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” adlı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada not alma ve kavram haritaları öğretiminin yapıldığı deney gruplarında bilgi, kavrama ve hatırlama düzeyleri bu stratejilerin öğretilmediği gruptan daha yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, strateji öğretiminin bireylerin başarısını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Sağlam (1999), uzaktan eğitim yaklaşımıyla öğrenim gören 2504 öğretmen üzerinde tarama niteliğinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada uzaktan eğitim programına katılan öğretmenlerin ders çalışırken etkili ders çalışma ve öğrenme stratejilerini uygulama düzeylerinin yüksek olduğu, başarı durumları ile etkili ders çalışma ve öğrenme stratejilerini uygulama düzeyleri arasında tüm ölçeklerde istatistiksel yönden çok başarılı öğretmenler lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

Oğuz (1999), çalışmasında derste not almanın öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, kontrol gruplu öntest - sontest deneysel desen kullanılarak, Dumlupınar Üniversite’sine devam eden 183 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan, not alıp notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme

düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunurken, not alma eğitimi aldıktan sonra, derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan, not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin hatırlama düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sünbül (1998), çalışmasında farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin erişiş, tutum, okuduğunu anlama ve öğrenmenin kalıcılığını ne derece etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma üniversite birinci sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada farklı öğrenme stratejilerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin erişiş düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Erişiş testinde en yüksek başarıyı anlamlandırma ve örgütleme stratejilerini kullanan öğrenciler sağlarken, yineleme stratejisini kullanan öğrencilerin düşük düzeyde bir erişişe ulaştıkları görülmüştür. Anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin ayrı ayrı uygulandığı gruplardaki öğrenciler ise yineleme stratejisini kullananlara oranla yüksek bir erişiş düzeyi elde etmişlerdir. Yine öğrenme stratejilerine yönelik tutum açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Örgütleme ve anlamlandırma+örgütleme stratejilerini kullanan öğrencilerin tutum düzeyi, anlamlandırma ve yineleme stratejilerini kullanan öğrencilerin tutum düzeyine göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte, öğrenme stratejilerinin öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi konusunda da gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Anlamlandırma+örgütleme stratejilerini kullanan öğrencilerin en kalıcı öğrenmeyi sağladıkları anlaşılmıştır.

Çiftçi (1998), çalışmasında lise birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin matematik dersindeki akademik başarılarını ne oranda açıkladığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, 179 öğrenci üzerinde betimsel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin matematik dersini çalışırken, yineleme stratejisinin göstergesi olan davranışları genellikle ya da ara sıra, anlamlandırma stratejisinin göstergesi olan davranışları nadiren ya da hiçbir zaman ve yürütücü biliş stratejisinin göstergesi olan davranışları ise her zaman ve genellikle gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin kullandıkları yineleme ve anlamlandırma stratejilerinin matematikteki akademik başarılarını açıklama derecesi anlamlı bulunurken, yürütücü biliş stratejisinin açıklama derecesi ise anlamlı bulunmamıştır. Araştırmada öğrencilerin kullandıkları yineleme stratejisinin matematik başarılarını olumsuz bir ilişki ile açıklarken, anlamlandırma stratejisinin doğrusal bir ilişki ile açıkladığı görülmüştür. Kız öğrencilerin kullandıkları stratejilerin matematik başarısını açıklama gücü anlamlı bulunurken, erkek öğrencilerin

kullandıkları öğrenme stratejilerinin matematik başarılarını hiç açıklamadıkları da belirlenmiştir.

Görgen (1997) “Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” adlı çalışmasında öğrencileri yazılı kaynaklardan öğrenirken karşılaşılabilecekleri anlama sorunlarını çözebilmek için gerekli teknikler konusunda bilgi sahibi kılmayı ve bu tekniklerin bilgilendirici metinleri anlama ve hatırlama üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma liseye devam eden 103 öğrenci üzerinde kontrol gruplu ön test - son test deney deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda kurallı özetleme ve bilgi haritası oluşturma tekniklerinin öğretildiği gruptaki öğrenciler ile kendi stratejilerini kullanarak metni özetleyen öğrenciler arasında bilgilendirici bir metni öğrenme erişisi bakımından ve bir metni hatırlama düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte, kurallı özetleme ve bilgi haritası oluşturma tekniklerinin öğretildiği gruptaki öğrenciler ile kendi stratejilerini kullanarak metni özetleyen öğrenciler arasında bilgilendirici bir metni çalışma için harcadıkları süre açısından kendi stratejileri ile metni çalışan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, kurallı özetleme tekniği öğretiminin yapıldığı grupta özetleme beceri düzeyi düşük, orta, yüksek olan öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeyleri ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bilgi haritası oluşturma tekniği öğretiminin yapıldığı grupta ise bilgi haritası beceri düzeyi düşük, orta, yüksek olan öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeyleri ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada özetleme ve bilgi haritası oluşturma beceri düzeyleri benzer olan öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeyleri ve hatırlama düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Talu (1997), çalışmasında Ankara Özel Tevfik Lisesi onuncu sınıfa devam eden farklı alanlardaki öğrencilerin akademik başarılarının kullandıkları öğrenme stratejilerine göre değişip değişmediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış ve 98 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 52’si anlamlandırma stratejilerini, % 41’i yineleme stratejilerini ve % 7’si ise örgütlenme stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileriyle karne notları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Karne notu ortalamalarında farkın yineleme grubu lehine olması, yineleme stratejisinin karne notu başarısında daha etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada yineleme stratejisini kullanan grubun geometri, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce ve Fransızca derslerindeki karne notu ortalamaları ile anlamlandırma stratejisi kullanan grubun aynı derslere ait karne notu ortalamaları arasındaki fark anlamlı değilken, psikoloji ve tarih derslerindeki karne notu ortalamaları arasındaki farklar ise anlamlı çıkmıştır.

Gümiş (1997) “Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğine Etkisi” adlı çalışmasında özellikle öğrencilere yürütücü biliş stratejilerini öğretmenin başarılarını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test ve son test modeli kullanılmıştır. Araştırmada yürütücü biliş stratejilerinin öğretildiği gruplarda yürütücü biliş stratejisinin öğretilmediği gruplara göre öğrenci erişisi, öğrenmedeki kalıcılık ve akademik benliğe etkisi açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre, yürütücü biliş stratejilerinin öğretildiği gruplarda öğrenci erişisinin, öğrenmedeki kalıcılığın ve akademik benliğine etkisinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deryakulu (1996), çalışmasında türetimci öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı öğretim materyalinden öğrenmelerini artırıp artırmadığını, öğrenci türetimlerinin dikkat odaklama araçları ile belirginleştirilen ifadelere yönlendirilip yönlendirilmediğini ve bu iki değişkenin öğrencilerin tutumlarını, güvenlerini, görevlerini tamamlamak için harcadıkları zamanı ve öğrenmenin kalıcılığını etkileyip etkilemediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, liseye devam eden 117 kişilik öğrenci grubu üzerinde gerçek deneme modellerinden 2x3 faktöryel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada türetimci etkinlikler (özet, soru ve benzetme türetim stratejileri), öğrencilerin beslenme konusunun ele alındığı yazılı öğretim materyalini öğrenmede gösterdikleri hem hatırlama, hem kavrama, hem de genel düzeydeki başarılarını, başarılarına ilişkin güvenlerini ve öğrenmelerinin kalıcılığını anlamlı olarak yükselttiği belirlenmiştir. Ayrıca, tüm öğrencilerin öğretim materyalinde yer alan konuya, kullandıkları metin türüne ve türetimci etkinliklere karşı tutumları olumlu çıkmıştır. Zenginleştirilmiş metinler içinde yer verilmiş dikkat odaklama araçlarıyla belirginleştirilen ifadelerin de öğrenci türetimlerinde oldukça yaygın biçimde kullanıldığı, başka bir deyişle, bu tür dikkat odaklayıcı araçlar yardımıyla öğrenci türetimlerinin materyalin istenilen bölümüne yönlendirilebildiği görülmüştür.

Babadoğan (1996), “Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim - Öğrenim Süreçlerine Yansımaları” adlı çalışmasında öğretmenlerin öğrenme stratejilerine sahip olma ve öğretim stratejilerini kullanma yönündeki görüşlerini belirleyerek, modern öğretim stratejilerini öğrenim yaşantıları, cinsiyet, okul grubu, öğrenci sayısı, mezun olunan okul ve meslekteki kıdem değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma tarama ve ilişkisel tarama modeliyle çeşitli liselerde görev yapan 36 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğrencilik yıllarında sistematik bir öğrenme yaklaşımına sahip oldukları belirlenen bir sonuçtur. Bununla birlikte, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla öğrenme - öğretme stratejileri konusunda daha etkili olduğu gözlenmiştir. Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin öğrenme stratejilerine sahip olma düzeylerine ilişkin

görüşleri açısından çalıştıkları altı farklı okul arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin girdikleri derslere ve öğrenci sayılarına göre öğrenme stratejilerinde bir farklılaşma olmadığı ulaşılan bir başka sonuçtur. Yine öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre öğrenme stratejilerine sahip olma düzeyleri ile ilgili görüşleri arasında da anlamlı bir fark görülmemiştir. Mesleki kıdem bakımından öğretmenlerin öğrenme stratejilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında daha çok mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğretim stratejileri arasında da anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Somuncuoğlu (1996) “Öğrenme Stratejileri Kullanımının Amaç Yönelimli Başarı ve Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi” adlı çalışmasında öğrencilerin belli bir derste kullandıkları farklı öğrenme stratejileri ile özellikleri ve başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye amaçlamıştır. Araştırma tarama türünde ve üniversiteye devam eden 189 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada farklı öğrenme stratejisi kullanımı ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıklar özellikle bilişsel ve biliş yönlendirici stratejilerde görülmüş, yüzeysel bilişsel stratejilerin kullanımında böyle bir farklılık görülmemiştir. Araştırmada bayan öğrencilerin anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici stratejileri erkek öğrencilerden daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin anlamlı ve bağımsız öğrenmeye yönelik değişik öğrenme stratejileri kullandıkları ortaya çıkarken, yine anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilişsel ve biliş yönlendirici stratejileri daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda çalışma alışkanlıkları ile anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici stratejileri kullanma arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuş, özellikle belli bir çalışma planı kullanan öğrencilerin bu stratejileri daha çok kullanmakta oldukları görülmüştür. Derse ilgisi olan ve derse önem veren öğrencilerin öğrenme stratejilerini çok kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, ders öğretmenini etkili bulma ve derse devamın yüksek olmasıyla öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında da anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencilerin özellikle bu durumda daha sık öğrenme stratejileri kullandıkları görülmüştür.

Öztürk (1995), çalışmasında Gazi Üniversitesi’ne bağlı öğretmen yetiştiren fakülte öğrencilerinin kendi kendilerine çalışma durumlarında hangi öğrenme stratejilerini ne derece kullandıklarını ve bu stratejileri kullanmayla ilgili durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde 326 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu kız, kız meslek lisesi ve genel lise mezunu olup, yarıdan çoğunun annesi ve yarıya yakınının babası ilkokul mezunudur. Öğrencilerin çoğunluğu ders çalışmaya haftada 1 - 10 saat

zaman ayırmakta ve büyük çoğunluğu sadece sınav için çalışmaktadır. Araştırmada öğrencilerin ortalama % 55'inin öğrenme stratejilerini çok sık kullandıkları, bu kapsamda öğrencilerin en çok bilişi yönetme stratejisini ve en az yineleme stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada ilkökul, ortaokul ve lisede öğretmenlerin öğrenme stratejilerini vurgulama durumları oldukça düşük bulunmuştur. Öğrenciler yanıtlarında öğretmenlerinin yineleme ve duyuşsal stratejileri derslerde sık vurguladıklarını, öteki stratejileri ise çok az vurguladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları ile öğretmenlerin derslerde bu stratejileri vurgulamaları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin hatırlama stratejilerini vurgulamaları ile öğrencilerin bu stratejiyi kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken en yüksek ilişki dikkat ve anlamlandırma stratejilerinde elde edilmiştir. Aile bireylerinin, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanabilmeleri için yaptıkları yardım ve rehberliğin oldukça düşük düzeyde kaldığı ulaşılan bir başka sonuçtur. Araştırmada aile bireylerinin eğitim düzeyi ile öğrencilere öğrenme stratejilerini kullanmaları konusunda rehberlik etme durumları arasında da anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre, aile bireylerinin öğrencileri daha çok ders çalışma konusunda uyardıkları belirlenmiştir. Yine öğrencilerin ÖSS puanları ile zihne yerleştirme stratejilerini çalışmalarında kullanmaları ile lise diploma puanları ile yineleme stratejisini çalışmalarında kullanmaları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Özer (1993), araştırmasında eğitim fakültesinde öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışma davranışlarına yeterli düzeyde sahip olup olmadıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama niteliğinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri öğrencilere "Weinstein'in Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri" uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışma ile ilgili çoğu ölçeklerde orta düzeyde yeterliliğe sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bilgi işleme, temel düşüncelerin seçimi ve yardımcı çalışma öğeleri bakımından iyi düzeyde, zamanı kullanma, kendini sına, dikkat toplasımı ve sınav stratejileri bakımından orta düzeyde yeterliliğe sahip iken güdülenme ve tutum düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları bakımından kimi ölçeklerde anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Özellikle kız öğretmen adaylarının tutum, güdülenme ve kaygı düzeyleri ile yardımcı çalışma öğeleri ve kendini sına ölçeklerindeki yeterlilik düzeyleri erkek öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bitirdikleri ortaöğretim kurumlarına ve izledikleri öğretmen eğitimi programlarına göre etkili öğrenme ve ders çalışma davranışlarındaki yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı farklar görülmemiştir. Yine birinci ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının etkili

öğrenme ve ders çalışma davranışlarındaki yeterlilik düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Can (1992), “Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi” adlı araştırmasında, grupla psikolojik danışma ve çalışma alışkanlıkları eğitiminin düşük başarılı öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları, sınav kaygıları ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma farklı alanlarda öğrenim gören 42 üniversite öğrencisi üzerinde öntest ve sontest kontrol gruplu desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada psikolojik danışma ve çalışma alışkanlıkları eğitimi gruplarındaki deneklerin çalışma alışkanlık ve tutumlarında anlamlı düzeylerde artış olduğu saptanmıştır. Yine çalışma alışkanlıkları eğitimi alan grubun akademik başarı düzeyi bu eğitimi almayan gruba göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, çalışma alışkanlıkları eğitimi grubundaki öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları ile akademik başarı düzeyleri, psikolojik danışma grubuna göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ancak öğrencilerin sınav kaygısı bakımından ise farklı olmadığı görülmüştür.

Erden ve Demirel (1991), ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri, inceledikleri metinle ilgili başarıları ile çalışmaya harcadıkları zamanın kullandıkları stratejiye göre değişip değişmediğini araştırmışlardır. Araştırma deneysel olarak gerçekleştirilmiş ve 78 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçları öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Özellikle beşinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri arasında en yaygın olanları metnin ana hatlarını çıkarma ve metinde altını çizmedir. Bununla birlikte, öğrencilerin çoğunluğunun yeniden okuma stratejisi ile ilgili bir bilgiye sahip olmadığı da ortaya çıkmıştır.

Köymen (1990) tarafından yapılan bir çalışmada ise, Türkiye’de geleneksel yükseköğretim öğrencileri ile Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumları karşılaştırılmıştır. Araştırmada, Weinstein tarafından geliştirilen Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda geleneksel yükseköğretim öğrencileri ile Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin kullandıkları stratejiler arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna karşılık, geleneksel yükseköğretim öğrencilerinin zamanı kullanma ve kaygı ile ilgili stratejileri, Açıköğretim öğrencilerinin ise çalışma yardımcılarını kullanma ve kendi kendini değerlendirme stratejilerini daha çok kullandıkları görülmüştür.

2.3. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki ile İlgili Araştırmalar

Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak son yıllarda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalarda bu konuda yabancı ülkelerde ve Türkiye’de yapılan çalışmaların sayısının çok olmadığı görülmüştür. Bu nedenle burada ulaşılan tüm araştırmalar verilmiştir.

Gorevanova (2000), çalışmasında öğrencilerin öğrenme stilleri, dil öğrenme stratejileri ve İngilizce dilbilgisi arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma yabancı dil bölümlerinde okuyan 57 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada İdrakla İlgili Öğrenme Stilleri Tercih Formu, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, Nation’s Gözden Geçirilmiş 2000 Sözcük Testi ve Üniversite Dilbilgisi Sözcük Testi olmak üzere dört araç ile veri toplanmıştır. Araştırmada bireysel ve görsel öğrenme stili tercihleri ile dilbilgisi testinden elde edilen sonuçlar arasında olumsuz bir ilişki belirlenmiştir. Araştırmada yine duyuşsal stratejilerin dilbilgisi testinin sonuçlarını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Bir başka sonuç ise, öğrencilerin daha çok bilişsel, bilişbilgisi ve karşılık verme stratejilerini kullandıklarıdır. Duyarak, dokunarak ve bireysel öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin bu stratejilerden karşılık vermeyi öteki öğrenme stratejilerinden daha çok kullanmakta oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda, görsel ve grupla öğrenen öğrencilerin daha çok bilişbilgisi stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte, hatırlama stratejilerinin tüm öğrenme stilleri grupları tarafından tercih edildiği belirlenmiştir.

Halaçoğlu (1999), “Öğrenme Tercihlerine Bilişsel Stillerin Etkisi” adlı çalışmasında öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye ve bu amaçla öğrencilerin bilişsel stillerinin öğrenme tercihlerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmacı, öğrenme tercihleri içerisinde öğrenme stratejilerine de yer vermiştir. Araştırma Çukurova Üniversitesi’ne devam eden 77 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada Kolb tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve Willing’s tarafından hazırlanan çeşitli öğrenme tercihlerini gösteren araçlar kullanılmıştır. Ancak araştırmanın sonucunda öğrenme stilleri ile öğrenme tercihleri arasında ilişkinin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin sahip oldukları stil ile öğrenme çevresini düzenlerken yararlandıkları öğrenme tercihleri arasında bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Tinajero ve Paramo (1998), yaptıkları çalışmada alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenme stiline sahip olan bireylerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonunda alan bağımlı öğrenme stiline sahip bireyler ile alandan bağımsız öğrenme

stiline sahip olan bireylerin farklı öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Buna göre, alan bağımlı öğrencilerin çoğunlukla bilişsel stratejileri kullandıkları, alan bağımsız öğrencilerin ise bilişbilgisine ve kendilerini denetlemeye yönelik stratejileri daha sıklıkla kullandıkları görülmüştür.

Shih ve ötekiler (1998) “Web Tabanlı Öğrenme Yoluyla Öğrenme Stratejilerinin ve Öteki Etkenlerin Başarıya Etkisi” adlı çalışmalarında öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik özelliklerini ve öğrenmede hangi öğrenme stratejilerinden yararlandıklarını belirleyip öğrencilerin başarıları ve öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma 99 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada çevrimiçi (on - line) olarak hazırlanan öğrenme stratejileri ölçeği ve öğrenme stilleri ölçeği öğrencilere yollanmıştır. Araştırmada öğrencilerin daha çok görsel ve işitsel öğrenme özelliklerine sahip oldukları, bunun yanında hatırlama ve bilişbilgisi stratejilerini yoğun olarak kullandıkları belirlenmiştir. Öte yandan, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişki bulunurken, öğrenme stilleri ile öğrenme stratejilerinin başarıya etkisinin olmadığı görülmüştür.

Sadler - Smith (1997), çalışmasında öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanımlamayı, öğrencilerin bilişsel stilleri, öğrenme stilleri, çalışma yaklaşımları ve öğrenme tercihleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma işletme alanında eğitim gören 245 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada öğrenme tercihlerini belirlemek için Grasha - Reichmann tarafından geliştirilen 23 maddeli Öğrenme Tercihleri Envanteri, çalışma yaklaşımlarını belirlemek için Entwistle tarafından geliştirilen 38 maddeli Çalışma Yaklaşımları Envanteri ve öğrenme stillerini belirlemek için Honey - Mumford tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Anketi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme tercihleri arasında güçlü bir ilişki olmadığı görülmüştür. Yine öğrencilerin çalışma yaklaşımları ve öğrenme tercihleri arasında da güçlü bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışma yaklaşımları ile öğrenme stilleri arasında yapılan ölçümlerde ise çalışma yaklaşımları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özellikle düşünen, yararcı ve kuramcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin derin yönelimli çalışma yaklaşımını tercih ettikleri görülürken, buna karşılık düşünen öğrenme stiline sahip öğrencilerin yüzeysel yönelimli çalışma yaklaşımını, eylemci öğrenme stiline sahip öğrencilerin stratejik yönelimli çalışma yaklaşımını, kuramcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin kendini yönlendirme çalışma yaklaşımını düşük düzeyde tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, yararcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik kendine güven çalışma yaklaşımını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bir başka sonuç ise, öğrencilerin çalışma

yaklaşımları ve öğrenme stilleri ile akademik performansları arasında olumlu bir ilişki olduğudur.

Kosower ve Berman (1996), yaptıkları çalışmada çocuk bakımında eskiden beri deneyimli olan kişilerle bu alanda görevli öğretim kadrolarının öğrenme stil ve stratejilerini karşılaştırmışlar ve özellikle bunların öğretime etkilerini değerlendirmişlerdir. Çalışmaya çocuk bakımında deneyimli 12 kişi ile 22 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmada Kolb'un geliştirdiği öğrenme stilleri envanteri ile araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri anketi kullanılmıştır. Araştırmada bu iki grubun stil ve stratejileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Nunn (1995), çalışmasında başarı düzeyi açısından düşük ortaokul öğrencilerine öğrenme stillerinin ve öğrenme stratejilerinin öğretimimin başarılarına ve denetim odaklarına etkisini araştırmıştır. Çalışmada deneysel bir yaklaşım kullanılmış ve çalışma 103 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bunlara uygun öğrenme stratejilerinin öğretimi için bir ders yapılmıştır. Bu derste öğrencilerin öğrenme stilleri Canfield'ın öğrenme stilleri envanteri ile belirlenmiş ve onlara stillerine uygun stratejiler öğretilmiştir. Bu çalışmanın arkasından yapılan ölçümlerin sonunda öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmelerinin başarılarına ve denetim odaklarına etkisi bu eğitimi almayan gruptakilere göre anlamlı bulunmuştur. Açık bir deyişle, düşük başarılı öğrencilerin okuldaki performanslarında öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejilerini öğrenmeleri sonucunda bir yükselme görülmüştür.

Oxford ve Ehrman (1995), yaptıkları çalışmada dil öğrenen yetişkin öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile cinsiyet, tutum, öğrenme stilleri, güdülenme ve öteki değişkenler arasında çok düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir.

Liu ve Reed (1994), "Çoklu Ortamlarda Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki" adlı çalışmalarında çeşitli teknolojilerin kullanıldığı ortamlarda öğrenim gören alan bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler ile alan bağımsız öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma 73 farklı fakültede öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre, çoklu ortam teknolojilerinin kullanıldığı okullarda okuyan öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklı öğrenme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Alan bağımlı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, yineleme, anlamlandırma ve duyuşsal stratejileri daha yoğun kullanırken, alan bağımsız öğrencilerin ise örgütlenme, bilişbilgisi ve duyuşsal stratejileri daha yoğun kullandıkları belirlenmiştir.

Keane (1993), yaptığı çalışmada hemşirelik eğitimi gören öğrencilerin öğrenme stillerini, öğrenme ve çalışma stratejilerini ve belli değişkenlere göre öğrencilerin stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri ile öğrenme ve çalışma stratejileri envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin bilgiyi edinme süreçlerinde öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Goldrick ve ötekiler (1993), yaptıkları çalışmada farklı hemşirelik dallarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri tercihlerini incelemiştir. Çalışma 303 öğrenci üzerinde tarama türünde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin % 63'ünün soyut öğrenme stiline sahip oldukları ve öğrenmeye yaklaşımlarında özellikle kendi kendilerini denetlemeye yönelik öğrenme stratejilerini seçtikleri saptanmıştır.

Oxford ve ötekiler (1993) ise, yaptıkları çalışmada öğrencilerin dil öğrenmede başarılarını etkileyen temel etkenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 107 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin dil öğrenimini etkileyen etkenlerin arasında öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri kullanımı ve güdülenme bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme stilleri görsel, işitsel ve dokunsal olarak belirlenmiş ve başarıda öğrenme stillerinin bilinmesinin önemli bir payı olduğu açığa çıkmıştır. Ayrıca, bu öğrenme stillerine göre bireylerin farklı öğrenme stratejileri kullandıkları da belirlenmiştir.

Üçüncü Bölüm

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan bilgi toplama aracı ile aracın uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada tekil ve ilişkisel tarama modellerinden (Karasar, 1998, ss. 79 - 81) yararlanılmıştır. Tekil tarama modeli, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin betimlenmesine dönük olarak kullanılmıştır. Buna göre, araştırmanın örneklem kümesi olan ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve kullandıkları öğrenme stratejileri de “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ile elde edilen verilerle betimlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama modeli ise, öğrenme stili ile öğrenme stratejisi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak kullanılmıştır. Bunun için de, öğrencilere uygulanan “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği”nden elde edilen bilgiler birbirleri ile ilişkilendirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın genel evrenini, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında -liselerde- öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise, 2002 -2003 öğretim yılında Eskişehir ilinin 36 ortaöğretim kurumundaki toplam 27130 öğrenci oluşturmaktadır. Ancak, çalışma evreninin büyüklüğü ve verilerin toplanma güçlüğü nedeniyle araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem alınmasında “oranlı küme örnekleme yaklaşımı”ndan (Karasar, 1998, s. 115) yararlanılmıştır. Buna göre, yapılan çalışma sonunda Eskişehir ilindeki 9 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 880 öğrenci araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma evreni ve örnekleme ilişkin sayısal veriler Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1
Araştırmanın Çalışma Evreni ile Örneklemdeki Okul ve Öğrenci Sayılarının Dağılımı

Kümelere	Okul Sayısı	Okullardaki Öğrenci Sayısı	Örneklem Giren Okul Sayısı	Örneklem Giren Okullardaki Öğrenci Sayısı	Örneklem Seçilen Öğrenci Sayısı
Genel lise	17	12585	4	4170	417
Anadolu Lisesi + Fen Lisesi	6	3130	2	1330	133
Meslek Lisesi	13	11415	3	3300	330
Toplam	36	27130	9	8800	880

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, çalışma evreninin üç alt evrenindeki 36 ortaöğretim okulundan 4’ü genel lise, 2’si Anadolu lisesi + fen lisesi ve 3’ü meslek lisesi olmak üzere 9’u örneklem giren okullar olarak belirlenmiştir. Bu 9 okuldaki toplam 8800 öğrencinin 880’i de araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Örneklem giren okulların belirlenmesinde öncelikle Eskişehir’de bulunan ortaöğretim okullarının bir listesi oluşturulmuştur. Listede yer alan 36 okul, program türlerine göre genel lise, Anadolu lisesi + fen lisesi ve meslek lisesi olarak üç alt evrene ayrılmıştır. Her bir alt evrendeki okul sayılarına bakıldığında, genel lisenin 17, Anadolu lisesi + fen lisesinin 6, meslek lisesinin 13 olduğu görülmüştür. Bu okullarda bulunan öğrenci sayıları ise genel lisede 12585, Anadolu + fen lisesinde 3130 ve meslek lisesinde 11415 olmak üzere toplam 27130 olarak belirlenmiştir (Ek 1). Ancak, bu alt evrenlerdeki okullardan dördündeki öğrenci sayısının -yeni açılmış olmaları ve yalnızca birinci sınıflarında öğrencilerinin bulunması nedenleriyle- düşük olduğu görülmüştür. Bu nedenle, bu 4 okul listeden çıkarılmıştır. Ayrıca, daha önce bilgi toplama araçlarının öndeneme uygulamasına alınan her bir alt evrenden birer tane olmak üzere toplam 3 okul da listeden çıkarılmıştır. Böylece listede 29 okul kalmıştır. Daha sonra öğrenci sayıları da gözönünde bulundurularak her bir alt evrendeki okul sayılarına göre oranlı küme örneklem yaklaşımı ile okulların 1/3’ünün örneklem alınmasına karar verilmiştir. Örneklem girecek okulların adlarının belirlenmesi amacıyla da “yansız diziden eşit aralıklarla seçme yaklaşımı” (Karasar, 1998, s. 129) kullanılmıştır. Bu amaçla öncelikle her bir alt evrendeki okulların adları sıralanmış ve örneklem alınacak okul sayılarına göre bu alt evrenlerde yansız bir başlangıç noktası belirlenmiştir. Daha sonra, her bir alt evrenden sistematik bir biçimde örneklem alınacak

okulların adları açığa çıkarılmıştır. Buna göre, 13 genel liseden 4'ü, 4 Anadolu lisesi +fen lisesinden 2'si ve 12 meslek lisesinden 3'ü olmak üzere toplam 9 okul örnekleme alınmıştır. Bu okullardaki öğrenci sayıları ise şöyledir: 4 genel lisede 4170, 2 Anadolu lisesi + fen lisesinde 1330 ve 3 meslek lisesinde 3300. 9 okuldaki toplam öğrenci sayısı ise 8800'dir. Araştırmada uygulama kolaylığının sağlanması için bu okullardaki öğrenci sayılarının % 10'una gidilmesinin yeterli olacağı düşünülmüştür. Buna göre, örnekleme öğrenci sayıları genel liselerde 417, anadolu lisesi + fen lisesinde 133 ve meslek lisesinde 330'dur. Sonuç olarak, 9 ortaöğretim kurumundaki toplam 880 öğrenci araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir.

Örneklemin belirlenmesi sırasında, ayrıca, seçilen okullarda öğrencilerin hangi sınıf düzeyinde temsil edileceğinin belirlenmesinde okuldaki toplam öğrenci sayısı gözönüne alınmıştır. Okulda örnekleme alınan öğrenci sayısı lise 1, lise 2 ve lise 3 düzeyini temsil edecek biçimde üçe bölünmüştür. Ayrıca belirlenen bu sınıf düzeylerinde değişik alan ya da bölümlerde okuyan öğrencilerin olmasına özen gösterilmiştir. Böylece, her okulda lise 1, lise 2 ile lise 3 düzeyinde öğrenim gören ve değişik alan ya da bölümde olan öğrencilerin örnekleme temsil edilmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın örnekleme ilişkin sayısal veriler Çizelge 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2
Araştırmanın Örnekleme

Kümelere	Örnekleme Seçilen	Araştırmaya Katılan	Değerlendirme Dışı Bırakılan	Değerlendirmeye Alınan
Genel lise	417	417	3	414
Anadolu Lisesi + Fen Lisesi	133	133	5	128
Meslek Lisesi	330	330	8	322
Toplam	880	880	16	864

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, araştırma için gerekli bilgileri toplamak üzere örnekleme oluşturan 880 öğrencinin tümüne ulaşılmıştır. Ancak bilgi toplama araçlarının incelenmesi aşamasında 16 öğrencinin bilgi toplama aracını eksik ya da yanlış doldurdıkları belirlenmiştir. Bu nedenle, 16 öğrenciden toplanan bilgiler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak, değerlendirmeye 414 genel lise öğrencisi, 128 Anadolu lisesi + fen lisesi

öğrencisi ve 322 meslek lisesi öğrencisi olmak üzere toplam 864 ortaöğretim öğrencisinden toplanan bilgiler alınmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 864 ortaöğretim öğrencisinin kişisel özellikleri ile ilgili bilgiler Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3
Örneklemi Oluşturan Ortaöğretim Öğrencilerinin Kişisel Özellikleri

Özellikler	Sayı (S)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kız	379	43.9
Erkek	485	56.1
Öğrenim Görülen Okul		
Genel Lise	414	47.9
Anadolu Lisesi	83	9.6
Fen Lisesi	45	5.2
Endüstri Meslek Lisesi	189	21.9
Anadolu Teknik Lisesi	99	11.5
Kız Meslek Lisesi	34	3.9
Sınıf Düzeyi		
I. Sınıf	370	42.8
II. Sınıf	260	30.1
III. Sınıf	234	27.1
Öğrenim Görülen Alan		
Fen	204	23.6
Sosyal	88	10.2
Türkçe / Matematik	58	6.7
Elektrik	50	5.8
Tekstil	21	2.4
Elektronik	99	11.5
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	13	1.5
Motor	29	3.4
Yapı / Resim	23	2.7
İş Makineleri	19	2.2
Kalıp	31	3.6
Harita / Kadastro	36	4.2
Alansız	193	22.3
Akademik Başarı Düzeyi		
Orta	139	16.1
İyi	380	44.0
Çok iyi	345	39.9

Çizelge 3 - devam

Annenin Öğrenim Durumu

Okula gitmemiş	33	3.8
İlkokul mezunu	464	53.7
Ortaokul mezunu	125	14.5
Lise mezunu	149	17.2
Üniversite mezunu	80	9.3
Lisansüstü eğitim programını bitirmiş	13	1.5

Babanın Öğrenim Durumu

Okula gitmemiş	14	1.6
İlkokul mezunu	263	30.4
Ortaokul mezunu	164	19.0
Lise mezunu	241	27.9
Üniversite mezunu	162	18.8
Lisansüstü eğitim programını bitirmiş	20	2.3

Ailenin Aylık Geliri

Düşük	465	53.8
Orta	274	31.7
Yüksek	125	14.5

Toplam	864	100.0
--------	-----	-------

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, araştırmanın örneklemini oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin % 43.9'u kız, % 56.1'i ise erkektir. Öğrenim görülen okul türüne göre öğrencilerin % 47.9'u genel lisede, % 9.6'sı Anadolu lisesinde, % 5.2'si fen lisesinde, % 21.9'u endüstri meslek lisesinde, % 11.5'i Anadolu teknik lisesinde ve % 3.9'u ise kız meslek lisesinde öğrenim görmektedirler. Öğrenim görülen sınıf düzeyine ilişkin olarak, birinci sınıf öğrencileri % 42.8, ikinci sınıf öğrencileri % 30.1 ve üçüncü sınıf öğrencileri ise % 27.1 oranında örnekleme yer almaktadırlar. Öğrenim görülen alana göre fen alanında öğrenim gören öğrenciler % 23.6 oranı ile, elektronik alanında öğrenim gören öğrenciler % 11.5 oranı ile ve sosyal alanda öğrenim gören öğrenciler ise % 10.2 oranı ile örnekleme yer almaktadırlar. Bunun dışında öğrencilerin % 6.7'si Türkçe - matematik alanında, % 5.8'i elektrik alanında, % 4.2'si harita / kadastro alanında, % 3.6'sı kalıp alanında, % 3.4'ü motor alanında, % 2.7'si yapı / resim alanında, % 2.4'ü tekstil alanında, % 2.2'si iş makineleri alanında ve % 1.5'i ise çocuk gelişimi ve eğitimi alanında öğrenim görmektedirler. Ayrıca, lise 1 düzeyinde öğrenim gören % 22.3 oranındaki öğrenci herhangi bir alana sahip bulunmamaktadır. Akademik başarı ortalamalarına göre ise, öğrencilerin % 16.1'i "orta" düzeyde, % 44'ü "iyi" düzeyde ve % 39.9'u da "çok iyi" düzeyde ortalamalara sahiptirler.

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin öğrenim durumuna bakıldığında, % 53.7 gibi büyük bir öğrenci bölümünün ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Bunun dışında sırasıyla öğrencilerin annelerinin % 17.2'si lise mezunu, % 14.5'i ortaokul mezunu, % 9.3'ü üniversite mezunu ve % 1.5'i ise lisansüstü eğitim programını bitirmiş oldukları belirlenmiştir. Öğrenci annelerinin % 3.8'i ise hiç okula gitmemiştir. Babaların öğrenim durumuna bakıldığında ise, % 30.4'ü ilkokul mezunu, % 27.9'u lise mezunu, % 19'u ortaokul mezunu, % 18.8'i üniversite mezunu iken % 2.3'ünün lisansüstü eğitim programını bitirdiği görülmektedir. Öğrencilerin % 1.6'sının babası ise hiç okula gitmemiştir. Son olarak, öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine bakıldığında % 53.8'inin düşük düzeyde bir gelire, % 31.4'ünün orta düzeyde bir gelire ve % 14.5'inin ise yüksek düzeyde bir gelire sahip oldukları belirlenmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın belirlenen amacına ulaşması için gerekli olan veriler, “Kişisel Bilgiler”, “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşan bir bilgi toplama aracı (Ek 2) ile toplanmıştır.

3.3.1. Bilgi Toplama Aracının Hazırlanması

Bilgi toplama aracı, bölümlerini oluşturan “Kişisel Bilgiler”, “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği”nin ön hazırlıkları, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılarak hazırlanmıştır.

3.3.1.1. Kişisel Bilgiler Bölümü

Bilgi toplama aracının birinci bölümünü oluşturan “Kişisel Bilgiler” bölümünde örnekleme giren ortaöğretim öğrencilerini tanımayı sağlayacak ve öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri ile ilişkilendirilecek bilgileri elde etmeye yarayan maddeler yazılmıştır. Bu kapsamda cinsiyete ilişkin bir soru, öğrenim görülen okul ve alana ilişkin iki soru, öğrenim görülen sınıf düzeyini belirlemeye dönük bir soru, akademik başarı düzeyini belirlemeye dönük bir soru, öğrencilerin öğrenme stratejilerini hangi kaynaklardan öğrendiklerine ilişkin bir soru ve ailenin sosyo - ekonomik durumunu ortaya çıkarmaya yönelik iki soru hazırlanmıştır. Bu bölümde toplam sekiz soruya yer verilmiştir.

3.3.1.2. Öğrenme Stilleri Envanteri

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin ortaya çıkarılması için öncelikle öğrenme stilleri ile ilgili ne tür bir aracın kullanılacağına belirlenmesi gerektiğine karar verilmiştir. Bu nedenle, öğrenme stilleri konusunda yabancı alanyazında varolan araçlar belirlenmiştir. Belirlenen araçlardan Honey ve Mumford tarafından geliştirilmiş olan “Öğrenme Stilleri Envanteri” (Watkins ve ötekiler, 2000, ss. 57 - 61), Barbara A. Soloman ve Richard M. Felder tarafından geliştirilmiş olan “Öğrenme Stilleri Envanteri” (Soloman ve Felder, 1999), Middlesex Community College’de geliştirilmiş olan “Öğrenme Stilleri Tercih Envanteri” (Middlesex Community College, 2002), Paragon tarafından geliştirilmiş olan “Öğrenci Öğrenme Stilleri Envanteri” (Paragon Educational Consulting, 2000), Jewler ve Gardner tarafından hazırlanmış olan “Kişisel Öğrenme Stilleri Envanteri” (Jewler ve Gardner, 1993), John W. Pelley tarafından geliştirilmiş olan “Öğrenme Stilleri Envanteri” (Pelley, 1997), Northwestern University’de geliştirilmiş olan “Öğrenme Stilleri Envanteri” (Northwestern University, 1998) ve David Kolb tarafından geliştirilmiş olan “Öğrenme Stilleri Envanteri” (Kolb, 1985) araştırmanın amacı ve yanıtı aranan sorular gözönüne alınarak ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Bu incelemelerin sonunda, Türkiye’de ve öteki ülkelerde birçok araştırmada kullanılan ve araştırma amacına daha uygun olduğu düşünülen Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş, Petek Aşkar ve Buket Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan 12 maddelik “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri”nin kullanılmasına karar verilmiştir. Envanter her birinde dörder seçenek bulunan on iki tane durumu kapsamaktadır. Envanterde her durum için *”en uygun olan 4, ikinci uygun olan 3, üçüncü uygun olan 2, en az uygun olan 1”* biçiminde yanıt seçenekleri olan dörtlü bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır.

Öğrenme Stilleri Envanteri’nin güvenilirliğini yeniden belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bunun için envanter araştırmanın çalışma evreninden her bir alt evrene giren bir okulun öğrencilerine uygulanmıştır. Buna göre, uygulama, Eskişehir ilinde bulunan bir genel lise, bir meslek lisesi ve bir Anadolu lisesi olmak üzere toplam üç ortaöğretim okulunda öğrenim gören toplam 345 öğrenciye yapılmıştır. Envanterin uygulanması okullarda 4 -7 Kasım 2002 günleri arasında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Envanterin uygulanması sonunda 345 öğrenciden elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak bilgisayara girilmiştir. Bu verilere dayalı olarak elde edilen öğrenme stilleri envanterinin alt ölçeklerinin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4
Öğrenme Stilleri Envanterinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları

Öğrenme Stilleri		Güvenirlik Katsayıları
Somut Deneyim	(SD)	.68
Düşünsel Gözlem	(DG)	.47
Soyut Kavramsallaştırma	(SK)	.58
Etkin Deneyim	(ED)	.51
Soyut - Somut	(SK - SD)	.68
Etkin - Düşünsel	(ED - DG)	.62

Çizelge 4’te görüldüğü gibi, öğrenme stilleri envanterinin alt ölçeklerinden somut deneyim ölçeği .68, düşünsel gözlem ölçeği .47, soyut kavramsallaştırma ölçeği .58, etkin deneyim ölçeği .51, soyut - somut ölçeği .68 ve etkin - düşünsel ölçeği ise .62 güvenirlik katsayısına sahiptir. Güvenirlik çalışması sonucunda elde edilen bu değerlerin güvenirlik açısından orta düzeyde olmasına karşılık, Kolb tarafından geliştirilen orjinal “Öğrenme Stilleri Envanteri”nin güvenirlik katsayıları ile Türkçeye çevrilen “Öğrenme Stilleri Envanteri”nin güvenirlik katsayıları ile karşılaştırıldığında biraz düşük olduğu söylenebilir. Nitekim, Kolb tarafından geliştirilen orjinal “Öğrenme Stilleri Envanteri”nin alt ölçeklerinin güvenirlik katsayılarına bakıldığında, somut deneyim ölçeğinin .82, düşünsel gözlem ölçeğinin .73, soyut kavramsallaştırma ölçeğinin .83 ve etkin deneyim ölçeğinin .78, soyut - somut ölçeğinin .88, etkin - düşünsel ölçeğinin ise .81 güvenirlik katsayılarına sahip olduğu bulunmuştur. Yine Türkçeye çevrilen “Öğrenme Stilleri Envanteri”nin alt ölçeklerinin güvenirlik katsayıları ise somut deneyim ölçeğinde .58, düşünsel gözlem ölçeğinde .70, soyut kavramsallaştırma ölçeğinde .71, etkin deneyim ölçeğinde .65, soyut - somut ölçeğinde .77, etkin -düşünsel ölçeğinde ise .76 olarak belirlenmiştir. Sonuçta, çalışmada belirlenen öğrenme stilleri envanterinin alt ölçeklerinin güvenirlik katsayılarına ilişkin değerler yeterli görülmüştür.

3.3.1.3. Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için araştırmacı ile Özlem Özdemir tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin hazırlanmasında öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak değişik araştırmalarda kullanılmış olan Türkiye’de ve öteki ülkelerde geliştirilmiş ölçekler gözden geçirilmiş, bunun sonucunda konuyla ilgili araştırmalarda araştırmacıların farklı ölçekler kullandıkları ve genellikle ölçeklerini kendilerinin hazırladıkları görülmüştür. Bu incelemenin sonucunda araştırmacının amacına uygun olarak ölçek hazırlama sürecine geçilmiştir.

Yapılan incelemede öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasında en çok Weinstein ve Mayer (1988) tarafından yapılan sınıflandırmanın temel alındığı belirlenmiştir. Bu sınıflandırmaya göre öğrenme stratejileri yineleme, örgütleme, anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler başlıkları altında düzenlenmiştir. Bu araştırma için ölçeğin hazırlanmasında da aynı sınıflamanın temel alınması benimsenmiştir. Buna dayalı olarak, bu stratejilerin altında yer alabilecek stratejiler ya da taktikler önerme biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaçla konuyla ilgili kaynaklardan yararlanarak her bir sınıfa giren çok sayıda strateji ya da taktik önerme biçiminde yazılmıştır.

Yazılan maddeler yeniden gözden geçirilerek binişik olanlar çıkarılmış ve maddeler taslak olarak ortaya konmuştur. Bu çalışmanın arkasından ölçekte, yineleme stratejileri ile ilgili 9’u olumlu, 2’si olumsuz toplam 11 madde, anlamlandırma stratejileri ile ilgili 16’sı olumlu, 5’i olumsuz toplam 21 madde, örgütleme stratejileri ile ilgili 8’i olumlu, 2’si olumsuz toplam 10 madde, anlamayı izleme stratejileri ile ilgili 10’u olumlu, 3’ü olumsuz toplam 13 madde ve duyuşsal stratejiler ile ilgili 7’si olumlu, 9’u olumsuz toplam 16 madde kalmıştır. Böylece, taslak ölçek 51’i olumlu, 21’i olumsuz olan toplam 72 maddeden oluşmuştur. Daha sonra, taslak olarak hazırlanan ölçeğe Likert türü araç yapısı verilmiş, maddeler “bana tamamen uygun”, “bana oldukça uygun”, “bana biraz uygun”, “bana pek uygun değil” ve “bana hiç uygun değil” biçiminde derecelendirilmiştir. Sonuç olarak, taslak olarak hazırlanan ölçek geçerlik için uzman görüşüne hazır duruma getirilmiştir.

Taslak olarak hazırlanan öğrenme stratejileri ölçeğinin geçerliği ile ilgili olarak *kapsam geçerliği* sınaması yapılmıştır. Kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla ölçek uzman görüşüne sunulmuştur. Bu amaçla eğitim programları ve öğretim alanında çalışmaları bulunan Anadolu Üniversitesi’nde görevli 6 öğretim üyesi ve Ankara Üniversitesi’nde görevli 3 öğretim üyesi olmak üzere toplam 9 uzman taslak ölçeği incelemiş ve değerlendirmiştir. Uzmanlardan alınan görüşlere dayalı olarak taslak ölçekte yer alan maddelerden kimileri çıkartılmış, kimilerinin anlatım biçimi yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışmanın ardından ölçek son biçimini almıştır.

Taslak ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla iç tutarlık sınaması yapılmıştır. Bu amaçla Likert türü ölçekler için en uygun olan Cronbach alpha katsayısı (Tezbaşaran, 1996, s. 47; Balcı, 1995, s. 118) hesaplanmıştır. Ölçek taslağının güvenilirlik çalışması Öğrenme Stilleri Envanteri'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla ulaşılan aynı öğrenci grubu üzerinde yapılan uygulama ile gerçekleştirilmiştir.

Güvenirliği belirlemek amacıyla yapılan uygulamada toplanan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ölçek taslağının güvenilirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlık sınamasında, Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ancak güvenilirğin hesaplanmasında izlenen bir yol olan *Soru - Bütün* korelasyonlarına bakıldığında, kimi korelasyon katsayılarının negatif bir değere sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmasından ötürü bu soruların ölçekten çıkarılmasının uygun görülmesi (Özdamar, 1997, s. 500) nedeniyle ölçek yeniden gözden geçirilmiş ve birbirine yakın olan ve negatif bir korelasyona sahip olan sorular araçtan çıkarılarak ölçeğin bütünü ve altbölümlerinin alpha katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Hesaplama sonunda ölçeğin bütünü Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak belirlenmiştir Bu değer ölçeğin yüksek derecede bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinin güvenilirlik katsayıları ise Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5
Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları

Strateji	Güvenirlik Katsayısı
Yineleme Stratejileri	.61
Anlamlandırma Stratejileri	.74
Örgütlenme Stratejileri	.64
Anlamayı İzleme Stratejileri	.73
Duyuşsal Stratejiler	.64

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, ölçeğin yineleme stratejileri alt ölçeği .61 güvenilirlik katsayısına, anlamlandırma stratejileri alt ölçeği .74 güvenilirlik katsayısına, örgütlenme stratejileri alt ölçeği .64 güvenilirlik katsayısına, anlamayı izleme stratejileri alt ölçeği .73 güvenilirlik katsayısına ve duyuşsal stratejiler alt ölçeği ise .64 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Bu değerlere dayalı olarak, ölçeğin altbölümlerinin de oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Bu çalışmaların sonucunda Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği son biçimini almıştır. Ölçekte yineleme stratejileri ile ilgili 6 madde, anlamlandırma stratejileri ile ilgili 11 madde, örgütlenme stratejileri ile ilgili 7 madde, anlamayı izleme stratejileri ile ilgili 9 madde ve duyuşsal stratejiler ile ilgili 6 madde olmak üzere toplam 39 maddeye yer verilmiştir. Bu maddelerden sadece duyuşsal stratejiler içerisinde yer alan bir madde olumsuz, ötekileri ise olumludur. Ayrıca, ölçekte yer alan maddeler karışık bir biçimde düzenlenmiştir. Buna göre, ölçekte yer alan maddelerden 1.,10., 13., 20., 27. ve 36. maddeler yineleme stratejileri; 2., 4., 9., 11., 15., 19., 24., 26., 28., 31. ve 35. maddeler anlamlandırma stratejileri; 3., 6., 12., 18., 23., 32. ve 39. maddeler örgütlenme stratejileri; 7., 14., 17., 21., 22., 25., 29., 33. ve 37. maddeler anlamayı izleme stratejileri ve 5., 8., 16., 30., 34.ve 38. maddeler ise duyuşsal stratejiler ile ilgilidir.

3.3.2. Bilgi Toplama Aracının Uygulanması

Yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda “Kişisel Bilgiler”, “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği”ni kapsayan bilgi toplama aracına kitapçık biçimi verilerek uygulama için hazır duruma getirilip çoğaltılmıştır. Öte yandan, örnekleme seçilen ortaöğretim kurumlarında bilgi toplama aracının uygulanabilmesi amacıyla Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurularak gerekli izin alınmış (Ek 3) ve ardından uygulama aşamasına geçilmiştir.

Uygulama için gidilen her okulda uygulama yapılacak lise 1, lise 2 ve lise 3 sınıfları okul müdürlerinin yardımı ile belirlenmiştir. Ayrıca bir okulda sınıflar belirlenirken üç sınıf düzeyinde farklı alan / bölüm seçilmesine ve örnekleme için belirlenen sayıda öğrenciye ulaşılmaya ve bunun seçkisiz olarak yapılmasına da özen gösterilmiştir. Bilgi toplama aracı, yapılan takvim doğrultusunda belirlenen derslerde araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Bilgi toplama aracının öğrenciler tarafından doldurulması yaklaşık 25'er dakika sürmüştür. Böylece, bilgi toplama aracı, araştırma örneklemine seçilen ortaöğretim öğrencilerine 2002 - 2003 öğretim yılı içerisinde 23 - 25 Aralık 2002 tarihleri arasında uygulanmıştır. Sonuçta, bilgi toplama aracı örnekleme belirlenen tüm ortaöğretim kurumlarında uygulanarak araştırma için gerekli verilerin toplanılması işi tamamlanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Bilgi toplama aracı ile toplanan verilerin çözümlenmesine geçmeden önce, verilerin işlenmesi ile ilgili işlemler yapılmıştır. Bununla ilgili olarak, önce, öğrencilerin formları gerektiği biçimde doldurup doldurmadığını belirlemek amacıyla formlar teker teker incelenmiştir. Eksik ya da yanlış doldurulan toplam 16 ölçme aracı değerlendirme dışında bırakılmış ve değerlendirmeye alınan bilgi toplama araçlarına 1'den 864'e kadar bir numara verilmiştir. Böylelikle uygun olan formlardan elde edilen bilgiler bilgisayarda işlenmeye hazır duruma getirilmiştir.

Bilgi toplama aracının kişisel bilgiler ve "Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği" bölümlerine ilişkin veriler bilgisayarda aynı dosyaya girilmiştir. Öğrenme Stilleri Envanterindeki veriler ile ilgili farklı işlemler gerçekleştirildiği için bu bölüme ait veriler ise ayrı bir dosyaya girilmiştir. Ayrıca, "Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği"ne ilişkin verilerin bilgisayara girilmesinde ölçekte olumlu olarak düzenlenmiş 38 maddenin her biri için *bana tamamen uygun seçeneğine 5, bana oldukça uygun seçeneğine 4, bana biraz uygun seçeneğine 3, bana pek uygun değil seçeneğine 2, bana hiç uygun değil seçeneğine 1* puan verilmesi; bunların dışında kalan 1 olumsuz madde (34) için tam tersi bir puanlama yapılması yolu benimsenmiştir.

"Öğrenme Stilleri Envanteri"ne ilişkin bilgisayara girilen veriler ile ilgili olarak kimi işlemler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, herbir öğrencinin envanterdeki 12 maddeye ilişkin birinci seçeneklerine, ikinci seçeneklerine, üçüncü seçeneklerine ve dördüncü seçeneklerine verdikleri değerler toplanmıştır. Bu işlemten sonra öğrencilerden elde edilen dört toplam puana yönelik olarak, üçüncü toplam puandan birinci toplam puanının çıkarılması ve dördüncü toplam puandan ikinci toplam puanının çıkarılması biçiminde iki değer elde edilmiştir. Elde edilen bu değerler deneysel öğrenme kuramına göre düzenlenmiş bir grafik üzerine yerleştirilmiş (Ek 4) ve buna göre öğrencilerin dört öğrenme stilinden hangisinde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın ardından her bir öğrenme stiline bir rakam verilmiş ve buna göre öğrencilerin öğrenme stilleri bilgisayara girilmiştir. Her bir öğrenciye ait öğrenme stili ile ilgili elde edilen rakamlar kişisel bilgiler ve öğrenme stratejilerine yönelik verilerin bulunduğu dosyaya aktarılmıştır. Sonuç olarak, kişisel bilgiler, öğrenme stili ve öğrenme stratejileri ile ilgili tüm veriler çözümleme yapmak amacıyla bir dosyada toplanmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin bilgi toplama aracına verdikleri yanıtlar, araştırmanın amacına yönelik soruların yanıtlanmasına uygun biçimde çözümlenmiştir. Bunun için, öğrencilerin

öğrenme stillerinin ve öğrenme stratejilerini öğrendikleri kaynakların belirlenmesinde “sayı ve yüzde”lerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli özelliklerine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik sayısal karşılaştırmalar için “kay kare (X^2) testi”nden yararlanılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde “aritmetik ortalama ve standart sapma” kullanılmıştır. Bunların yanısıra, öğrencilerin öğrenme stratejilerinin çeşitli özelliklerine göre değişiklik gösterip göstermediğini ve öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ikili küme karşılaştırmalarında “t testi”nden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise “tek yönlü varyans çözümlemesi testi”nden yararlanılmıştır. Karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağının bulunması amacıyla “Tukey HSD testi”nden yararlanılmıştır.

Kişisel bilgiler bölümünde ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin belirlenmesi için bir sınıflama kullanılmıştır. Öğrencilerin başarı ortalamalarına göre 2.00 ile 2.99 arasındaki ortalamalar “orta”, 3.00 ile 3.99 arasındaki ortalamalar “iyi” ve 4.00 ile 5.00 arasındaki ortalamalar “çok iyi” olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri kişisel bilgiler bölümünde bu sınıflamaya göre kodlanmıştır. Öte yandan, anne babaların öğrenim durumları ile ilgili olarak da ilkökul ve ortaokul mezunu olanlar “düşük”, lise mezunu olanlar “orta” ve üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olanlar “yüksek” olarak gruplandırılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgiler bölümünde anne ve babalarının öğrenim durumları bu sınıflamaya göre düzenlenmiştir. Yine öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerinin belirlenmesinde de bir sınıflama temel alınmıştır. Bu sınıflamanın oluşturulmasında Devlet İstatistik Enstitüsünün ailelerin gelir düzeylerine ilişkin 2002 yılına ait verileri kullanılmıştır (DİE, 2003, s. 45). Buna göre 100 ile 499 milyon arasındaki gelir düzeyleri “düşük”, 500 milyon ile 899 milyon arasındaki gelir düzeyleri “orta” ve 900 milyon ve üstündeki gelir düzeyleri “yüksek” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin kişisel bilgiler bölümünde aylık gelir düzeyleri bu sınıflamaya göre düzenlenmiştir.

Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümleneleri bilgisayarda SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Dördüncü Bölüm BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde, araştırma sorularının çözümü için toplanan verilerin çeşitli istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmesi ile elde edilmiş olan bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmada yanıt aranan soruların birincisi, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin neler olduğudur. Bunu belirlemek amacıyla sayı ve yüzdelerden yararlanılmıştır. Yapılan çözümlenme sonunda Çizelge 6'daki sonuçlar elde edilmiştir.

Çizelge 6
Öğrencilerin Sahip Oldukları
Öğrenme Stillерinin Dağılımı

Stil	Sayı (S)	Yüzde (%)
Uyum Sağlayıcı	82	9.5
Ayırt Edici	234	27.1
Dönüştürücü	145	16.8
Özümleyici	403	46.6
Toplam	864	100.0

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri oldukça farklı bir dağılım göstermektedir. % 46.6 oranındaki en büyük öğrenci kümesi özümleyici öğrenme stiline sahiptir. Bununla birlikte, öğrencilerin % 27.1'i ayırt edici öğrenme stiline sahipken, % 16.8'i de dönüştürücü öğrenme stiline sahiptirler. % 9.5 oranındaki çok küçük bir öğrenci kümesi ise, uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir. Bu sonuç, ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Buna göre, Kolb'un

öğrenme çemberinde öğrencilerin en çok soyut kavramsallaştırma, düşünsel gözlem ve somut deneyim öğrenme biçimlerini tercih ettikleri söylenebilir. Çok az öğrencinin uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olması nedeniyle de öğrencilerin öğrenmede etkin deneme biçiminden pek yararlanmadıkları düşüncesi ileri sürülebilir.

Elde edilen bu bulgular, Kılıç'ın 2002 yılında yaptığı çalışmadaki bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Kılıç, çalışmasında araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin en büyük bölümünün (% 43.2) özümleyici öğrenme stiline sahip olduğunu, en küçük bölümünün (% 14.5) ise uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olduğunu bulmuştur. Yine bu bulgu ile tutarlılık gösteren bir başka çalışma da Aşkar ve Akkoyunlu tarafından 1993 yılında gerçekleştirilmiştir. Aşkar ve Akkoyunlu, araştırmaya katılan yetişkinlerin oldukça büyük bir bölümünün (% 65) özümleyici öğrenme stiline sahip olduğunu, oldukça küçük bir bölümünün (% 17) ayırt edici, küçük bir bölümünün de (% 11) dönüştürücü öğrenme stillerine sahip olduğunu, çok küçük bir bölümünün (% 7) ise uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olduğunu bulmuşlardır. Bu bulguların ışığında, Türkiye'deki ortaöğretim ve yükseköğretim sonrası olmak üzere farklı öğrenim durumlarındaki öğrencilerin daha çok özümleyici öğrenme stiline sahip oldukları söylenebilir. Bu da farklı eğitim basamaklarındaki öğrencilerin benzer öğrenme tercihleri olduğu, başka bir deyişle, özümleyici öğrenme stiline toplumda baskın olduğu izlenimini vermektedir.

4.2. Çeşitli Değişkenlere Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri

Araştırma sorununun çözümüne yönelik ikinci soru, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin cinsiyetleri, akademik başarı düzeyleri, sosyo - ekonomik düzeyleri ve öğrenim gördükleri alan gibi kimi kişisel özelliklerine göre değişip değişmediğidir.

Bunu belirlemek amacıyla öğrencilerin öğrenme stilleri, cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, sosyo -ekonomik düzeylerine ve öğrenim gördükleri alanlara göre sayı ve yüzdelerle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda görülen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için kay kare (X^2) testinden yararlanılmıştır.

4.2.1. Cinsiyet ve Öğrenme Stili

Araştırmanın ikinci sorusunda, ilk olarak, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterip göstermediğine bakılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri
(N=864)

Küme	Uyum Sağlayıcı		Ayırt Edici		Dönüştürücü		Özümleyici		Toplam	
	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)
Kız	35	9.3	86	22.7	74	19.5	184	48.5	379	100.0
Erkek	47	9.7	148	30.5	71	14.6	219	45.2	485	100.0

$X^2=8.407$ S.d.=3 P=0.038

Çizelge 7’deki değerler incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin birbirinden farklı olduğu izlenimi edinilmektedir. Kız öğrencilerin % 48.5’i özümleyici öğrenme stiline, % 22.7’si ayırt edici öğrenme stiline ve % 19.5’i de dönüştürücü öğrenme stiline sahiptirler. Bu öğrencilerin % 9.3 gibi çok küçük bir bölümü ise uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir. Erkek öğrencilerin ise, % 45.2’si özümleyici öğrenme stiline, % 30.5’i ayırt edici öğrenme stiline ve % 14.6’sı da dönüştürücü öğrenme stiline sahiptirler. Kız öğrencilerde olduğu gibi, erkek öğrencilerin de % 9.7 gibi küçük bir bölümü uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir. Kız ve erkek öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin değerler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan kay kare sınavında 8.407’lik bir kay kare değeri ile $p<.05$ değeri bulunmuştur. Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı söylenebilir.

Bu bulgular ile benzerlik gösteren farklı araştırma bulguları bulunmaktadır. Matthews (1996) ile Wynd ve Bozman (1996) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda öğrencilerin cinsiyetlerine göre sahip oldukları öğrenme stillerinin değiştiği bulunmuştur. Yine, Baran (2000), Mahiroğlu (1999) ve Ergür (1998) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda da kız ve erkek öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stillerinin farklılaştığı gerek bu araştırmanın bulguları, gerekse benzer araştırma sonuçları ile ortaya konulmuştur. Bu sonuçlara göre, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin öğrenmeye yönelik eğilimlerinin birbirlerinden farklı olduğu söylenebilir.

4.2.2. Akademik Başarı Düzeyi ve Öğrenme Stili

Araştırmanın ikinci sorusunda, ikinci olarak, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin akademik başarı düzeylerine göre değişiklik gösterip göstermediğine bakılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen bulgular Çizelge 8’de görülmektedir.

Çizelge 8
Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre
Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri
(N=864)

Küme	Uyum Sağlayıcı		Ayırt Edici		Dönüştürücü		Özümleyici		Toplam	
	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)
Orta	16	11.5	60	43.1	13	9.4	50	36.0	139	100.0
İyi	39	10.3	103	27.1	64	16.8	174	45.8	380	100.0
Çok iyi	27	7.8	71	20.6	68	19.7	179	51.9	345	100.0

$X^2=32.326$ S.d.=6 P=0.000

Çizelge 8’deki değerler incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin orta, iyi ve çok iyi akademik başarı düzeylerine göre sahip oldukları öğrenme stilleri birbirinden farklı görülmektedir. Orta başarı düzeyindeki öğrencilerin % 43.1’i ayırt edici öğrenme stiline, % 36’sı özümleyici öğrenme stiline ve % 11.5’i uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptirler. Bu öğrencilerin % 9.4 gibi çok küçük bir bölümü ise dönüştürücü öğrenme stiline sahiptir. İyi başarı düzeyindeki öğrencilerin % 45.8’i özümleyici öğrenme stiline, % 27.1’i ayırt edici öğrenme stiline, % 16.8’i dönüştürücü öğrenme stiline ve % 10.3’ü de uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptirler. Çok iyi başarı düzeyinde olan öğrencilerin ise % 51.9’u özümleyici öğrenme stiline, % 20.6’sı ayırt edici öğrenme stiline ve % 19.7’si dönüştürücü öğrenme stiline sahiptirler. Orta başarı düzeyinde olduğu gibi, çok iyi başarı düzeyinde olan öğrencilerin de % 7.8 gibi çok küçük bir bölümü uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir. Orta, iyi ve çok iyi başarı düzeylerindeki

öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin değerler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan kay kare (X^2) sınavında 32.326'lık bir kay kare değeri ile $p < .05$ değeri bulunmuştur. Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Bu bulgular ile benzerlik gösteren farklı araştırma bulguları bulunmaktadır. Matthews (1996), çalışmasında lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pyryt ve ötekiler (1995) tarafından yapılan araştırmada da yetenekli, orta yetenekli ve özel gereksinimleri olan öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Yine Ergür (1998) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin ortaöğretim başarı puan gruplarına ve akademik başarı ortalama gruplarına göre öğrenme stillerinin farklılaştığı bulunmuştur. Bu sonuçlar, bu araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Bu sonuçlara göre, akademik başarı düzeyleri birbirinden farklı olan öğrencilerin öğrenme stilleri de değişmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin öğrenmeye yönelik eğilimlerinin ya da tercihlerinin akademik başarı düzeyleri üzerinde önemli sayılabilecek bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.2.3. Sosyo - ekonomik Düzey ve Öğrenme Stili

Araştırmanın ikinci sorusunda, üçüncü olarak, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin sosyo - ekonomik düzeylerine göre değişiklik gösterip göstermediğine bakılmıştır. Öğrencilerin sosyo - ekonomik düzeyleri belirlenirken anne ve babanın eğitim düzeyleri ile gelir düzeyleri birbirinin aynısı olanlar çözümlenmeye dahil edilmiş, ötekileri dışarıda bırakılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen bulgular Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9
Öğrencilerin Sosyo - ekonomik Düzeylerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri
(N=566)

Küme	Uyum Sağlayıcı		Ayırt Edici		Dönüştürücü		Özümleyici		Toplam	
	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)
Düşük	49	11.9	121	29.4	47	11.4	195	47.3	412	100.0
Orta	4	5.2	15	19.5	18	23.4	40	51.9	77	100.0
Yüksek	9	11.7	16	20.8	22	28.5	30	39.0	77	100.0

$X^2=23.909$ S.d.=6 P=0.001

Çizelge 9'daki değerler incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin düşük, orta ve yüksek sosyo - ekonomik düzeylerine göre sahip oldukları öğrenme stillerinin birbirinden farklı olduğu izlenimi edinilmektedir. Düşük sosyo - ekonomik düzeyde olan öğrencilerin % 47.3'ü özümleyici öğrenme stiline, % 29.4'ü ayırt edici öğrenme stiline, % 11.9'u uyum sağlayıcı öğrenme stiline ve % 11.4'ü de dönüştürücü öğrenme stiline sahiptirler. Orta sosyo - ekonomik düzeyde olan öğrencilerin % 51.9'u özümleyici öğrenme stiline, % 23.4'ü dönüştürücü öğrenme stiline ve % 19.5'i de ayırt edici öğrenme stiline sahiptirler. Orta sosyo - ekonomik düzeyde olan öğrencilerin % 5.2 gibi çok küçük bir bölümü de uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir. Yüksek sosyo - ekonomik düzeyde olan öğrencilerin ise, % 39'u özümleyici öğrenme stiline, % 28.5'i dönüştürücü öğrenme stiline, % 20.8'i ayırt edici öğrenme stiline ve % 11.7'si de uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptirler. Düşük, orta ve yüksek sosyo - ekonomik düzeylerde olan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin değerler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan kay kare (X^2) sınavında 23.909'luk bir kay kare değeri ile $p < .05$ değeri bulunmuştur. Buna göre, farklı sosyo - ekonomik düzeylerdeki ortaöğretim öğrencilerinin farklı öğrenme stillerine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bu bulguyu destekleyen araştırma bulgusuna rastlanmamakla birlikte, Baran (2000) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre farklılık gösterdiğini bulmuştur. Bu ise, araştırmada yalnız sosyal boyut ile ilgili elde edilen bulguları desteklemektedir.

Bu bulgulara dayalı olarak, ortaöğretim öğrencilerinin sosyo - ekonomik düzeylerine göre öğrenme stillerinin değişiklik gösterdiği söylenebilir.

4.2.4. Öğrenim Görülen Alan ve Öğrenme Stili

Araştırmanın ikinci sorusunda, son olarak, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri alanlara göre değişiklik gösterip göstermediğine bakılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen bulgular Çizelge 10'da görülmektedir.

Çizelge 10
Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre
Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri
(N=864)

Küme	Uyum Sağlayıcı		Ayırt Edici		Dönüştürücü		Özümleyici		Toplam	
	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)
Fen	12	5.9	29	14.2	52	25.5	111	54.4	204	100.0
Sosyal ve Çocuk Gelişimi	13	12.9	32	31.7	10	9.9	46	45.5	101	100.0
Türkçe - Matematik	3	5.3	18	31.0	6	10.3	31	53.4	58	100.0
Mesleki - Teknik Eğitim	38	12.3	107	34.7	33	10.7	130	42.3	308	100.0
Alansız	16	8.3	48	24.9	44	22.8	85	44.0	193	100.0

$X^2=57.928$ S.d.=12 P=0.000

Çizelge 10'daki değerler incelendiğinde, öğrenim gördükleri fen, sosyal ve çocuk gelişimi, Türkçe - matematik, mesleki - teknik eğitim alanlarındaki ortaöğretim öğrencilerinin ve henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri birbirinden farklı gözükmektedir. Fen alanında öğrenim gören öğrencilerin % 54.4'ü özümleyici öğrenme stiline, % 25.5'i dönüştürücü öğrenme stiline ve % 14.2'si de ayırt edici öğrenme stiline sahiptirler. Bu öğrencilerin % 5.9 gibi çok küçük bir bölümü de uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir. Sosyal ve çocuk gelişimi alanında öğrenim gören öğrencilerin % 45.5'i özümleyici öğrenme stiline, % 31.7'si ayırt edici öğrenme stiline ve % 12.9'u da uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptirler. Sosyal ve çocuk gelişimi alanında olan öğrencilerin % 9.9 gibi küçük bir bölümü de dönüştürücü öğrenme stiline sahiptir. Türkçe - matematik alanında öğrenim gören öğrencilerin % 53.4'ü özümleyici öğrenme stiline, % 31'i ayırt edici öğrenme stiline ve % 10.3'ü de dönüştürücü öğrenme stiline sahiptirler. Bu öğrencilerin % 5.3 gibi çok küçük bir bölümü de uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir. Mesleki - teknik eğitim alanında öğrenim gören öğrencilerin % 42.3'ü özümleyici öğrenme stiline, % 34.7'si ayırt edici öğrenme stiline, % 12.3'ü uyum sağlayıcı öğrenme stiline ve % 10.7'si de dönüştürücü öğrenme stiline sahiptirler. Henüz

belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrencilerin % 44'ü özümleyici öğrenme stiline sahip iken, % 24.9'u ayırt edici öğrenme stiline ve % 22.8'i de dönüştürücü öğrenme stiline sahiptirler. Fen ve Türkçe - matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilerde olduğu gibi, henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrencilerin de % 8.3 gibi çok küçük bir bölümü uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir.

Fen, sosyal ve çocuk gelişimi, Türkçe - matematik, mesleki - teknik eğitim alanlarındaki ortaöğretim öğrencilerinin ve henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin değerler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan kay kare sınavında 57.928'lik bir kay kare değeri ile $p < .05$ değeri bulunmuştur. Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılık gösterdiği söylenebilir.

Bu bulgular, Wynd ve Bozman (1996) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Wynd ve Bozman çalışmalarında üniversitede farklı bölümlere devam eden öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin farklı olduğunu bulmuşlardır. Matthews (1994) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, fen bilimleri, matematik, eğitim, insan bilimleri, işletme ve sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Yine Baran (2000), çalışmasında üniversite öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin devam ettikleri bölümlere göre farklılaştığını belirlerken, Ergür (1998) de üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile lisede öğrenim gördükleri alanlar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Buna göre, bu bulguların hepsi bu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Bu sonuçlara dayalı olarak, öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı söylenebilir. Başka bir deyişle, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin öğrenim görülen alanın belirlenmesinde önemli bir etkisi olduğu düşünülebilir.

4.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru, ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğudur.

Bunu belirlemek amacıyla, ortaöğretim öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları bulunmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinin alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları ile puan dağılımlarının standart sapmaları Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11
Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları
(N=864)

Ölçek	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Yineleme Stratejileri	22.85	4.08
Anlamlandırma Stratejileri	40.87	6.13
Örgütlenme Stratejileri	22.85	4.83
Anlamayı İzleme Stratejileri	33.98	5.40
Duyuşsal Stratejiler	23.30	3.75

Çizelge 11’de görüldüğü gibi, ortaöğretim öğrencileri öğrenme stratejilerinin alt ölçeklerinde farklı puan ortalamalarına sahip bulunmaktadır. Buna göre, ortaöğretim öğrencileri anlamlandırma stratejileri alt ölçeğinde 40.87 puan ortalaması ile en yüksek puanı elde etmişlerdir. Öğrenciler anlamlandırma stratejilerinden sonra en yüksek puan ortalamasını anlamayı izleme stratejileri ölçeğinden elde etmişlerdir. Öğrencilerin bu alt ölçekteki puan ortalaması 33.98 olarak hesaplanmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin bu stratejilerden sonra en çok kullandıkları stratejiler duyuşsal stratejilerdir. Duyuşsal strateji alt ölçeğinde öğrencilerin puan ortalaması 23.30 olarak bulunmuştur. Bunun yanısıra, ortaöğretim öğrencileri yineleme ve örgütlenme stratejileri alt ölçeklerinden aynı puan ortalamasını elde etmişlerdir. Öğrencilerin bu iki alt ölçekteki puan ortalaması 22.85 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak bakıldığında, ortaöğretim öğrencileri anlamlandırma stratejileri ve anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullanırken, duyuşsal stratejileri, yineleme stratejilerini ve örgütlenme stratejilerini ise daha az kullanmaktadırlar.

Bu bulgular kimi araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Talu (1997), araştırmasında lise öğrencilerinin en çok anlamlandırma stratejileri (% 52) ile yineleme stratejilerini (% 41), en az ise örgütlenme stratejilerini (% 7) kullandıklarını bulmuştur. Bu bulgular, bu çalışmada bulunan anlamlandırma stratejilerinin daha çok ve örgütlenme stratejilerinin daha az kullanıldığı bulgularını desteklemektedir.

Farklı eğitim basamaklarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda da bu araştırmanın bulgularına benzeyen sonuçlar elde edilmiştir. Weinstein ve ötekiler (1979) tarafından yapılan bir çalışmada da, anlamlandırma stratejilerinin farklı eğitim basamaklarında (yüksek lisans öğrencilerinin % 83'ü, lisans öğrencilerinin % 41'i, lise mezunlarının % 27'si ve ortaokul mezunlarının % 24'ü) sıklıkla kullanıldığı, yineleme stratejilerinin ise yüksek lisans ve lise öğrencileri tarafından daha az kullanılmasına karşılık, lise ve ortaokul mezunu öğrencilerin bu stratejileri sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, araştırmada bulunan anlamlandırma stratejilerinin daha çok ve yineleme stratejilerinin daha az kullanıldığı bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Yine Kolody (1993), çalışmasının bir boyutunda üniversite öğrencilerinin özellikle anlamlandırma ve yineleme stratejilerini kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu bulgular ise, bu çalışmada bulunan anlamlandırma stratejilerinin daha çok kullanıldığı bulgusunu desteklerken, yineleme stratejilerinin daha az kullanıldığı bulgusu ile farklılık göstermektedir.

Sonuç olarak, anlamlandırma stratejileri ile anlamayı izleme stratejilerinin ortaöğretim öğrencileri tarafından yoğun olarak kullanılan öğrenme stratejileri olduğu söylenebilir. Bu stratejilerin daha yoğun tercih edilmesinin nedeni, ortaöğretim öğrencilerinin kendi öğrenme çalışmalarını düzenleyebilecek olgunluk ve yeterlik düzeyine ulaşmış olmalarına dayandırılabilir.

4.4. Çeşitli Değişkenlere Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

Araştırma sorununun çözümüne yönelik olarak yanıtı aranan dördüncü soru, ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyetleri, akademik başarı düzeyleri, sosyo - ekonomik düzeyleri ve öğrenim gördükleri alan gibi kimi kişisel özelliklerine göre değişip değişmediğidir.

Bu amaçla, önce öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğinin alt ölçekleri olan yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Ardından, bulunan puan ortalamaları birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda görülen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ikili küme karşılaştırmalarında t testinden, ikiden

çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans çözümlemesinden yararlanılmıştır. Ayrıca, karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağını bulmak için Tukey HSD testi kullanılmıştır.

4.4.1. Cinsiyet ve Öğrenme Stratejisi

Araştırmanın dördüncü sorusunda, ilk olarak, ortaöğretim öğrencilerinin, öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bunun için, ortaöğretim öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğindeki her bir alt ölçeğe ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stratejilerini
Kullanma Durumları
(N=864)

Ölçek	Cinsiyet	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Yineleme Stratejileri	Kız	379	23.95	3.61
	Erkek	485	22.00	4.22
Anlamlandırma Stratejileri	Kız	379	41.96	5.70
	Erkek	485	40.02	6.32
Örgütlenme Stratejileri	Kız	379	22.97	4.72
	Erkek	485	22.75	4.92
Anlamayı İzleme Stratejileri	Kız	379	35.19	4.87
	Erkek	485	33.03	5.60
Duyuşsal Stratejiler	Kız	379	24.16	3.47
	Erkek	485	22.63	3.82

Çizelge 12’deki değerler incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden farklı puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda, kız öğrenciler alt ölçeklerin tümünde erkek öğrencilerden daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir. Bununla birlikte, kız ve erkek öğrencilerin yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamalarının birbirlerinden belirgin biçimde farklı,

örgütlenme stratejileri alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının ise birbirlerine oldukça yakın oldukları görülmüştür.

Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t testinden yararlanılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13
Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stratejilerini
Kullanma Durumları Arasındaki Farklar
(N=864)

Ölçek	Cinsiyet	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	t Değeri (t)	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Anlamlılık Düzeyi (P)																																												
Yineleme Stratejileri	Kız	379	23.95	3.61	7.19	862	< 0.05																																												
	Erkek	485	22.00	4.22				Anlamlandırma Stratejileri	Kız	379	41.96	5.70	4.66	862	< 0.05	Erkek	485	40.02	6.32	Örgütlenme Stratejileri	Kız	379	22.97	4.72	0.66	862	> 0.05	Erkek	485	22.75	4.92	Anlamayı İzleme Stratejileri	Kız	379	35.19	4.87	6.05	862	< 0.05	Erkek	485	33.03	5.60	Duyuşsal Stratejiler	Kız	379	24.16	3.47	6.14	862	< 0.05
Anlamlandırma Stratejileri	Kız	379	41.96	5.70	4.66	862	< 0.05																																												
	Erkek	485	40.02	6.32				Örgütlenme Stratejileri	Kız	379	22.97	4.72	0.66	862	> 0.05	Erkek	485	22.75	4.92	Anlamayı İzleme Stratejileri	Kız	379	35.19	4.87	6.05	862	< 0.05	Erkek	485	33.03	5.60	Duyuşsal Stratejiler	Kız	379	24.16	3.47	6.14	862	< 0.05	Erkek	485	22.63	3.82								
Örgütlenme Stratejileri	Kız	379	22.97	4.72	0.66	862	> 0.05																																												
	Erkek	485	22.75	4.92				Anlamayı İzleme Stratejileri	Kız	379	35.19	4.87	6.05	862	< 0.05	Erkek	485	33.03	5.60	Duyuşsal Stratejiler	Kız	379	24.16	3.47	6.14	862	< 0.05	Erkek	485	22.63	3.82																				
Anlamayı İzleme Stratejileri	Kız	379	35.19	4.87	6.05	862	< 0.05																																												
	Erkek	485	33.03	5.60				Duyuşsal Stratejiler	Kız	379	24.16	3.47	6.14	862	< 0.05	Erkek	485	22.63	3.82																																
Duyuşsal Stratejiler	Kız	379	24.16	3.47	6.14	862	< 0.05																																												
	Erkek	485	22.63	3.82																																															

Çizelge 13'teki değerlere göre, kız ve erkek öğrencilerin yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerindeki puan ortalamaları arasında anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Buna karşılık, kız ve erkek öğrencilerin örgütlenme stratejileri alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, kız öğrencilerin

yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejileri erkek öğrencilere göre daha çok kullandıkları, örgütlenme stratejilerini ise kız öğrencilerin de erkek öğrencilerin de birbirlerine benzer yoğunlukta kullandıkları söylenebilir.

Bu araştırma bulguları ile benzerlik gösteren kimi araştırma bulguları bulunmaktadır. Medo (2000) lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejileri kullandıkları ve bu stratejilerin içerisinde yüzeysel stratejileri ise daha yoğun olarak tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu da araştırmada bulunan kız öğrencilerin belli stratejileri daha çok kullandıkları bulgusunu desteklemektedir.

Farklı eğitim basamaklarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Kolody (1993) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Yine, Özer (1993) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında, özellikle kız öğretmen adaylarının tutum, güdülenme ve kaygı düzeyleri ile yardımcı çalışma öğeleri ve kendini sınamaya ölçeklerindeki yeterlilik düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç, araştırmadaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejileri daha yoğun kullandığı bulgusu ile tutarlılık göstermektedir.

Bu sonuçlara göre, ortaöğretim okullarındaki kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Özellikle kız öğrenciler yineleme stratejilerini, anlamlandırma stratejilerini, anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri erkek öğrencilerden daha yoğun olarak kullanmaktadırlar. Buna dayanarak, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterdiği söylenebilir.

4.4.2. Akademik Başarı Düzeyi ve Öğrenme Stratejisi

Araştırmanın dördüncü sorusunda, ikinci olarak, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının akademik başarı düzeylerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bunun için, ortaöğretim öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğindeki her bir alt ölçeğe ilişkin elde ettikleri puan ortalamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre çözümlenmesi yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 14'te verilmiştir.

Çizelge 14
Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre
Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları
(N=864)

Ölçek	Başarı Durumları	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
		(N)	(\bar{X})	(SS)
Yineleme Stratejileri	Orta	139	22.30	4.14
	İyi	380	23.16	4.06
	Çok iyi	345	22.74	4.05
Anlamlandırma Stratejileri	Orta	139	41.00	6.27
	İyi	380	40.84	6.21
	Çok iyi	345	40.86	6.00
Örgütlenme Stratejileri	Orta	139	22.73	4.70
	İyi	380	22.70	4.98
	Çok iyi	345	23.06	4.73
Anlamayı İzleme Stratejileri	Orta	139	32.84	6.01
	İyi	380	33.61	5.38
	Çok iyi	345	34.84	5.03
Duyuşsal Stratejiler	Orta	139	22.48	3.68
	İyi	380	22.94	3.83
	Çok iyi	345	24.02	3.56

Çizelge 14'teki değerler incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden farklı puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Orta başarı düzeyindeki öğrenciler, en yüksek puan ortalamasını anlamlandırma stratejileri alt ölçeğinden elde etmişlerdir. Öteki stratejilerde ise orta başarı düzeyindeki öğrencilerin puan ortalamaları iyi ve çok iyi başarı düzeylerindeki öğrencilerin puan ortalamalarına göre düşük çıkmıştır. İyi başarı düzeyindeki öğrenciler, en yüksek puan ortalamasını yineleme stratejileri alt ölçeğinden elde etmişlerdir. Öteki stratejilerde de iyi başarı düzeyindeki öğrenciler orta başarı düzeyindeki öğrencilerden daha yüksek, çok iyi başarı düzeyindeki öğrencilerden daha düşük puan ortalamalarına sahip olmuşlardır. Çok iyi başarı düzeyindeki öğrenciler ise, en yüksek puan ortalamalarını örgütlenme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde etmişlerdir. Çok iyi başarı düzeyindeki öğrenciler, yineleme stratejileri ve anlamlandırma stratejileri alt ölçeklerinde öteki başarı düzeylerindeki öğrencilere göre en yüksekle en düşük arasında puan ortalamaları elde etmişlerdir.

Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre öğrenme stratejilerinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel yönden anlamlı olup olmadıklarını belirlemek için grup ortalamaları arasında varyans çözümlenmeleri yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 15'te verilmiştir.

Çizelge 15
Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerini
Kullanma Durumları Arasındaki Farklar
(N=864)

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Kareler Ortalaması (K.O)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Yineleme Stratejileri	Gruplararası	83.854	2	41.792	2.519	>0.05
	Grupiçi	14285.905	861	16.592		
	Toplam	14369,490	863			
Anlamlandırma Stratejileri	Gruplararası	2.512	2	1.256	0.033	>0.05
	Grupiçi	32476.970	861	37.720		
	Toplam	32479,481	863			
Örgütlenme Stratejileri	Gruplararası	24.883	2	12.442	0.531	>0.05
	Grupiçi	20181.449	861	23.440		
	Toplam	20206.332	863			
Anlamayı İzleme Stratejileri	Gruplararası	492.666	2	246.333	8.594	<0.05
	Grupiçi	24679.038	861	28.663		
	Toplam	25171.704	863			
Duyuşsal Stratejiler	Gruplararası	319.768	2	159.884	11.636	<0.05
	Grupiçi	11830.388	861	13.470		
	Toplam	12150.156	863			

Çizelge 15'te görüldüğü gibi, orta, iyi ve çok iyi başarı düzeylerindeki ortaöğretim öğrencilerinin alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans çözümlenmesi sonucunda anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde edilen F değerleri (sırasıyla 8.594 ve 11.636) .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden büyük bulunmuştur. Bu değerler, farklı başarı düzeylerindeki

öğrencilerin anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, yapılan varyans çözümlemesi sonucunda yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri ve örgütlenme stratejileri alt ölçeklerinden elde edilen F değerlerinin (sırasıyla 2.519, 0.033, 0.531) .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden daha küçük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre yineleme stratejilerini, anlamlandırma stratejilerini ve örgütlenme stratejilerini kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Farklı başarı düzeylerindeki öğrencilerin anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejilere ilişkin puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplararası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonunda Çizelge 16'daki değerler elde edilmiştir.

Çizelge 16
Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları

Ölçek	Başarı Durumları	Orta	İyi	Çok İyi
Anlamayı İzleme Stratejileri	Orta	-	-.77	-2.01*
	İyi	.77	-	-1.24*
	Çok iyi	2.01*	1.24*	-
Duyuşsal Stratejiler	Orta	-	-.46	-1.53*
	İyi	.46	-	-1.08*
	Çok iyi	1.53*	1.08*	-

Çizelge 16'daki değerlere göre, gerek anlamayı izleme stratejileri gerekse duyuşsal stratejiler alt ölçeklerindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, çok iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin puan ortalamaları ile orta ve iyi başarı düzeylerindeki öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Bu fark, her iki alt ölçekte de çok iyi başarı düzeyindeki öğrenciler lehine çıkmıştır. Bu da, çok iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin anlamayı izleme stratejileri ile duyuşsal stratejileri alt başarı düzeylerindeki öğrencilerden daha çok kullandıklarını göstermektedir.

Bu araştırma bulguları ile benzerlik gösteren kimi araştırma bulguları bulunmaktadır. Wolters (1999) çalışmasında lise öğrencilerinin kullandığı güdülenme stratejileri ile sınıf

performansları ve akademik başarıları arasında bir ilişki belirlemiştir. Buna göre, güdülenme stratejilerini kullanan öğrencilerin akademik başarıları yüksek iken, güdülenme stratejilerini kullanmayan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Yine, Loranger (1994) tarafından yapılan bir çalışmada başarılı ve başarısız lise öğrencilerinin kullandıkları çalışma ve öğrenme stratejilerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Hargett ve ötekiler (1994) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, düşük, orta ve yüksek başarılı lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri arasında farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Somuncuoğlu (1996) çalışmasında akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin anlamlı ve bağımsız öğrenmeye yönelik değişik öğrenme stratejilerini kullandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Farklı araştırmalardan elde edilen tüm bu bulgular bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterdiği, başka bir deyişle, akademik başarı düzeyi ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

4.4.3. Sosyo - ekonomik Düzey ve Öğrenme Stratejisi

Araştırmanın dördüncü sorusunda, üçüncü olarak, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının sosyo - ekonomik düzeylerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bunun için, ortaöğretim öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğindeki her bir alt ölçeğe ilişkin elde ettikleri puan ortalamalarının sosyo - ekonomik düzeylerine göre çözümlenmesi yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17’deki değerler incelendiğinde, sosyo - ekonomik düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden farklı puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Ölçeklerin ikisinde düşük sosyo - ekonomik düzeye sahip olan, üçünde ise orta sosyo - ekonomik düzeye sahip olan ortaöğretim öğrencileri en yüksek puan ortalamalarını elde etmişlerdir. Düşük sosyo - ekonomik düzeydeki öğrenciler, en yüksek puan ortalamalarını yineleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde etmişlerdir. Orta sosyo - ekonomik düzeydeki öğrenciler de, anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri ve anlamayı izleme stratejileri alt ölçeklerinde en yüksek puan ortalamalarını elde etmişlerdir. Bunlara karşılık, yüksek sosyo - ekonomik düzeydeki

öğrencilerin en yüksek puan ortalamasını elde ettikleri ölçek bulunmamaktadır. Yüksek sosyo - ekonomik düzeyde olan öğrenciler, anlamayı izleme stratejileri alt ölçeği dışında kalan tüm ölçeklerde en düşük puan ortalamalarına sahip olmuşlardır.

Çizelge 17
Öğrencilerin Sosyo - ekonomik Düzeylerine Göre
Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları
(N=566)

Ölçek	Sosyo - ekonomik Düzey	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Yineleme Stratejileri	Düşük	412	23.24	3.93
	Orta	77	22.45	4.53
	Yüksek	77	21.62	3.90
Anlamlandırma Stratejileri	Düşük	412	40.88	6.20
	Orta	77	41.10	6.41
	Yüksek	77	40.70	5.92
Örgütlenme Stratejileri	Düşük	412	22.89	4.89
	Orta	77	23.31	5.14
	Yüksek	77	23.12	4.68
Anlamayı İzleme Stratejileri	Düşük	412	34.03	5.47
	Orta	77	34.72	5.19
	Yüksek	77	34.24	4.91
Duyuşsal Stratejiler	Düşük	412	23.42	3.72
	Orta	77	23.28	3.23
	Yüksek	77	23.24	3.54

Ortaöğretim öğrencilerinin sosyo - ekonomik düzeylerine göre öğrenme stratejilerinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel yönden anlamlı olup olmadıklarını belirlemek için grup ortalamaları arasında varyans çözümlenmeleri yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 18'de verilmiştir.

Çizelge 18
Öğrencilerin Sosyo - ekonomik Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerini
Kullanma Durumları Arasındaki Farklar
(N=566)

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Kareler Ortalaması (K.O)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Yineleme Stratejileri	Gruplararası	189.688	2	94.844	5.868	<0.05
	Grupiçi	9099.409	563	16.162		
	Toplam	9289.097	565			
Anlamlandırma Stratejileri	Gruplararası	6.272	2	3.136	0.082	>0.05
	Grupiçi	21628.937	563	38.417		
	Toplam	21635.208	565			
Örgütlenme Stratejileri	Gruplararası	13.302	2	6.651	0.277	>0.05
	Grupiçi	13536.522	563	24.044		
	Toplam	13549.824	565			
Anlamayı İzleme Stratejileri	Gruplararası	32.144	2	16.072	0.558	>0.05
	Grupiçi	16206.174	563	28.785		
	Toplam	16238.318	565			
Duyuşsal Stratejiler	Gruplararası	2.790	2	1.395	0.105	>0.05
	Grupiçi	7468.541	563	13.266		
	Toplam	7471.330	565			

Çizelge 18'de görüldüğü gibi, düşük, orta ve yüksek sosyo - ekonomik düzeylere sahip ortaöğretim öğrencilerinin alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans çözümlemesi sonucunda yineleme stratejileri alt ölçeğiyle ilgili elde edilen F değeri (5.868) .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerinden büyük bulunmuştur. Bu değer, farklı sosyo - ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin yineleme stratejilerini kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, yapılan varyans çözümlemesi sonucunda anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde edilen F değerlerinin (sırasıyla 0.082, 0.277, 0.558, 0.105) .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden daha küçük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu ise, ortaöğretim öğrencilerinin sosyo - ekonomik düzeylerine göre anlamlandırma

stratejilerini, örgütlenme stratejilerini, anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Farklı sosyo - ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin yineleme stratejilerine ilişkin puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplararası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonunda elde edilen değerler Çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19
Öğrencilerin Sosyo - ekonomik Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerini
Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları
(N=566)

Ölçek	Sosyo-ekonomik Düzey	Düşük	Orta	Yüksek
Yineleme Stratejileri	Düşük	-	-.79	1.62*
	Orta	-.79	-	.83
	Yüksek	-1.62*	-.83*	-

Çizelge 19’daki değerler incelendiğinde, yineleme stratejileri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, düşük sosyo - ekonomik düzeydeki öğrencilerin puan ortalamaları ile yüksek sosyo - ekonomik düzeydeki öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Bu, düşük sosyo - ekonomik düzeydeki öğrencilerin lehine bir farktır. Buna göre, düşük sosyo – ekonomik düzeyde olan öğrencilerin yineleme stratejilerini yüksek sosyo – ekonomik düzeyde olan öğrencilerden daha çok kullandıkları söylenebilir.

Elde edilen bütün bu bulgulardan değişik sosyo - ekonomik düzeylerdeki ortaöğretim öğrencilerinin yalnız yineleme stratejilerini kullanmada farklılık gösterdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre, sonuç olarak, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının sosyo - ekonomik düzeylerine göre pek değişmediği söylenebilir.

4.4.4. Öğrenim Görülen Alan ve Öğrenme Stratejisi

Araştırmanın dördüncü sorusunda, son olarak, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının öğrenim gördükleri alanlara göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bunun için, ortaöğretim öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini

Belirleme Ölçeğindeki her bir alt ölçeğe ilişkin elde ettikleri puan ortalamalarının öğrenim gördükleri alanlara göre çözümlenmesi yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20
Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre
Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları
(N=864)

Ölçek	Öğrenim Görülen Alan	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Yineleme Stratejileri	Fen	204	21.74	4.25
	Sosyal ve Çocuk Gelişimi	101	23.01	3.96
	Türkçe -Matematik	58	22.44	3.48
	Mesleki - Teknik Eğitim	308	23.26	4.16
	Alansız	193	22.85	3.77
Anlamlandırma Stratejileri	Fen	204	40.49	5.66
	Sosyal ve Çocuk Gelişimi	101	41.70	5.61
	Türkçe -Matematik	58	39.75	6.33
	Mesleki - Teknik Eğitim	308	40.89	6.66
	Alansız	193	41.16	5.90
Örgütlenme Stratejileri	Fen	204	23.41	4.73
	Sosyal ve Çocuk Gelişimi	101	22.41	4.84
	Türkçe -Matematik	58	19.96	4.87
	Mesleki - Teknik Eğitim	308	23.24	4.87
	Alansız	193	22.74	4.59
Anlamayı İzleme Stratejileri	Fen	204	34.88	4.63
	Sosyal ve Çocuk Gelişimi	101	33.66	4.73
	Türkçe -Matematik	58	31.62	5.31
	Mesleki - Teknik Eğitim	308	33.33	6.01
	Alansız	193	34.94	5.12
Duyuşsal Stratejiler	Fen	204	23.63	3.62
	Sosyal ve Çocuk Gelişimi	101	23.24	3.71
	Türkçe -Matematik	58	22.43	3.47
	Mesleki - Teknik Eğitim	308	22.90	3.81
	Alansız	193	23.87	3.79

Çizelge 20’deki değerler incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlara göre öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden farklı puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen lise birinci sınıf

öğrencileri, alt ölçeklerin ikisinde en yüksek puan ortalamalarını elde etmişlerdir. Anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler bu gruptaki öğrencilerin en yüksek puan ortalamalarını elde ettikleri alt ölçeklerdir. Öte yandan, mesleki - teknik eğitim alanında öğrenim gören öğrenciler, yineleme stratejileri alt ölçeğinden; sosyal ve çocuk gelişimi alanında öğrenim gören öğrenciler anlamlandırma stratejileri alt ölçeğinden ve fen alanında öğrenim gören öğrenciler örgütlenme stratejileri alt ölçeğinden en yüksek puan ortalamalarını sağlamışlardır. Türkçe - matematik alanında öğrenim gören öğrenciler ise, hiçbir ölçekten en yüksek puan ortalamasını elde edememişlerdir. Tam tersine, bu alanda öğrenim gören öğrenciler ölçeklerin tümünden en düşük puan ortalamalarını elde etmişlerdir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlara göre öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel yönden anlamlı olup olmadıklarını belirlemek için grup ortalamaları arasında varyans çözümlenmeleri yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21’de görüldüğü gibi, farklı alanlarda öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans çözümlenmesi sonucunda yineleme stratejileri, örgütlenme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde edilen F değerleri (sırasıyla 5.795, 6.743, 7.119 ve 3.192) .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden büyük bulunmuştur. Bu değerler, farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilerin yineleme stratejilerini, örgütlenme stratejilerini, anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, yapılan varyans çözümlenmesi sonucunda anlamlandırma stratejileri alt ölçeğinden elde edilen F değerinin (1.243) .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerinden daha küçük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlara göre anlamlandırma stratejilerini kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Çizelge 21
Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Öğrenme Stratejilerini
Kullanma Durumları Arasındaki Farklar
(N=864)

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Kareler Ortalaması (K.O)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Yineleme Stratejileri	Gruplararası	377.581	4	94.395	5.795	<0.05
	Grupiçi	13991.909	859	16.289		
	Toplam	14369.490	863			
Anlamlan-dırma Stratejileri	Gruplararası	186.876	4	46.719	1.243	>0.05
	Grupiçi	32292.605	859	37.593		
	Toplam	32479.481	863			
Örgütlenme Stratejileri	Gruplararası	615.187	4	153.797	6.743	<0.05
	Grupiçi	19591.145	859	22.807		
	Toplam	20206.332	863			
Anlamayı İzleme Stratejileri	Gruplararası	807.724	4	201.931	7.119	<0.05
	Grupiçi	24363.980	859	28.363		
	Toplam	25171.704	863			
Duyuşsal Stratejiler	Gruplararası	177.932	4	44.483	3.192	<0.05
	Grupiçi	11972.224	859	13.937		
	Toplam	12150.156	863			

Farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilerin yineleme stratejileri, örgütlenme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejilere ilişkin puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplararası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonunda elde edilen değerler Çizelge 22’de verilmiştir.

Çizelge 22
Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Öğrenme Stratejilerini
Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları

Ölçek	Öğrenim Görülen Alan	Fen	Sosyal - Çocuk Gelişimi	Türkçe Matematik	Mesleki Teknik Eğitim	Alansız
Yineleme Stratejileri	Fen	-	-1.27	-.70	-1.52*	-1.68*
	Sosyal ve Çocuk Gelişimi	1.27	-	.57	-.24	-.41
	Türkçe -Matematik	.70	-	-	-.81	-.98
	Mesleki - teknik Eğitim	1.52*	.24	.81	-	-.16
	Alansız	1.68	.41	.98	.16	-
Örgütlenme Stratejileri	Fen	-	1.00	3.45*	.17	.67
	Sosyal ve Çocuk Gelişimi	-1.00	-	.2.45*	-.82	-.33
	Türkçe -Matematik	-3.45*	-2.45*	-	-3.27*	-2.78*
	Mesleki - teknik Eğitim	-.17	.82	3.27*	-	.50
	Alansız	-.67	.33	2.78	-.50	-
Anlamayı İzleme Stratejileri	Fen	-	1.22	3.26*	1.55*	-6.07
	Sosyal ve Çocuk Gelişimi	-1.22	-	2.04	.33	-1.28
	Türkçe - Matematik	-3.26*	-2.04	-	-1.71	-3.32*
	Mesleki - teknik Eğitim	-1.55*	-.33	-1.71	-	-1.61*
	Alansız	6.07	1.28	3.32*	1.61*	-
Duyuşsal Stratejiler	Fen	-	.39	1.21	.73	-.23
	Sosyal ve Çocuk Gelişimi	-.39	-	.82	.34	-.62
	Türkçe -Matematik	1.21	-.82	-	-.47	-1.44
	Mesleki - teknik Eğitim	-.73	-.34	.47	-	-.96*
	Alansız	.23	.62	1.44	.96*	-

Çizelge 22'deki değerlere göre, yineleme stratejileri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, mesleki - teknik eğitim alanında öğrenim gören ve henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrencilerin puan ortalamaları ile fen alanında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması arasında olduğu görülmektedir. Bu fark, mesleki - teknik eğitim alanında öğrenim gören öğrenciler ile henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrenciler lehinedir. Buna göre, mesleki - teknik eğitim alanında öğrenim gören ve henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrencilerin yineleme stratejilerini fen alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları söylenebilir.

Örgütlenme stratejileri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın ise, fen, sosyal ve çocuk gelişimi, mesleki - teknik eğitim alanlarında öğrenim gören öğrencilerle henüz

belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrencilerin puan ortalamaları ile Türkçe - matematik alanında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu gözlenmiştir. Bu bulguya dayalı olarak, fen, sosyal ve çocuk gelişimi, mesleki - teknik eğitim alanlarında öğrenim gören öğrencilerle henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrencilerin örgütlenme stratejilerini Türkçe -matematik alanında öğrenim gören öğrencilerden daha yoğun kullandıkları söylenebilir.

Anlamayı izleme stratejileri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, fen alanında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları ile Türkçe - matematik ve mesleki - teknik eğitim alanlarında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları, yine, henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrencilerin puan ortalamaları ile Türkçe - matematik ve mesleki - teknik eğitim alanlarında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, fen alanında öğrenim gören öğrencilerle henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrencilerin anlamayı izleme stratejilerini Türkçe - matematik alanında ve mesleki - teknik eğitim alanında öğrenim gören öğrencilerden daha çok kullandıkları söylenebilir.

Öte yandan, duyuşsal stratejiler alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın ise, henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrencilerin puan ortalamaları ile mesleki - teknik eğitim alanında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir . Bu bulguya dayalı olarak, henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrencilerin duyuşsal stratejileri mesleki - teknik eğitim alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları söylenebilir.

Bu araştırma bulgularını doğrudan destekleyen ortaöğretim öğrencileriyle ilgili araştırma bulgularına rastlanmamıştır. Bununla birlikte, farklı eğitim basamaklarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda kimi bulgulara ulaşılmıştır. Yüksel ve Koşar (2001) tarafından eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada mezun olunan okul türüne göre öğrencilerin farklı stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada Anadolu lisesi ya da yabancı dille eğitim yapan liselerden mezun olan öğrencilerin daha çok metinleri ezberleme stratejilerini kullandıkları, mesleki - teknik liseden mezun olan öğrencilerin ise metinden sorular çıkarma, metni kendi içerisinde mantıklı bir biçimde sıralama gibi stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre kullandıkları stratejilerin birkaç strateji dışında farklılık göstermediği ortaya çıkan öteki sonuçtur. Bu bulgular, bu çalışmada elde edilen bulgularla çok fazla tutarlılık göstermemektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenim gördükleri alanlara göre farklılık gösterdiği, başka bir deyişle, öğrencilerin öğrenim gördükleri alan ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

4.5. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerini Öğrendikleri Kaynaklar

Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmada yanıtı aranan beşinci soru, ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini hangi kaynaklardan öğrendikleridir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini hangi kaynaklardan öğrendiklerini belirlemek amacıyla sayı ve yüzdelerden yararlanılmıştır. Yapılan çözümleme sonunda Çizelge 23'teki sonuçlar elde edilmiştir.

Çizelge 23
Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerini
Öğrendikleri Kaynaklar
(N= 864)

Kaynak	Sayı (S)	Yüzde (%)
Öğretmenler	538	62.3
Arkadaşlar	227	26.3
Rehber Öğretmen	115	13.3
Kitap, dergi gibi kaynaklar	266	30.8
Anne - baba	248	28.7
Kendi kendine	484	56.0
Dershane öğretmenleri	154	17.8
Başka	34	3.9

Çizelge 23'te görüldüğü gibi, ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini öğrendikleri kaynaklar oldukça farklı bir dağılım göstermektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin yarısından çoğu öğrenme stratejilerini öğretmenlerinden öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunun bütün içindeki oranı % 62.3'tür. Öğrencilerin % 56 gibi önemli bir bölümü de öğrenme stratejilerini kendi kendilerine öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunların yanısıra, öğrencilerin % 30.8'i öğrenme stratejilerini kitap, dergi gibi kaynaklardan, % 28.7'si annesinden ve babasından, % 26.3'ü de arkadaşlarından öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin dershane öğretmenlerinden ve rehber öğretmenlerinden stratejilerin öğrenilmesinde küçük oranlarda yararlandıkları görülmektedir. Dershane öğretmenlerinden yararlanan öğrencilerin oranı % 17.8, rehber öğretmenlerinden yararlananların oranı ise % 13.3'tür. Öte yandan, öğrencilerin % 3.9 gibi çok küçük bir bölümü öğrenme stratejilerini başka kaynaklardan öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu

kaynaklar içinde en çok belirtilenler arasında abla, ağabey, özel öğretmen ve bilgisayar bulunmaktadır. Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini en çok öğretmenlerinden ve kendi kendilerine öğrendikleri söylenebilir.

Bu araştırma bulguları ile benzerlik ya da farklılık gösteren çeşitli araştırma bulguları bulunmaktadır. Özer (2002) tarafından ilköğretim okulları ile liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretime etkili bir biçimde yer verilip verilmediğini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenme stratejilerinin öğretime yer verdiklerini, ancak bunu çok az yoğunlukta olmak üzere daha çok konuları işledikleri sırada yaptıklarını bulmuştur. Bu bulgunun bir bölümü, çalışmada elde edilen öğrencilerin daha çok öğretmenlerinden öğrenme stratejilerini öğrendiklerini belirtmesi bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Buna karşılık, Öztürk (1995) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları ile öğretmenlerin derslerde bu stratejileri vurgulamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ise, buradaki öğrenme stratejilerinin çoğunlukla öğretmenlerden öğrenilmesi bulgusunu desteklemektedir. Yine, bu çalışmada aile bireylerinin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanabilmeleri için yaptıkları yardım ve rehberliğin oldukça düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç da, bu çalışmada ulaşılan bulgu ile tutarlılık göstermektedir.

Bu sonuçlar, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini öğrenmelerinde öğretmenlerinin ve kendi çalışma alışkanlıklarının önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Öte yandan, bu bulgular öğrencilerin bir yandan öğretmenlerinin söylediklerine güvendiklerini ve onları çalışma alışkanlıklarında örnek aldıklarını gösterirken, bir yandan da ergenlikten yetişkinliğe geçme yolunda kendi çalışma alışkanlıklarını edindiklerini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ve kendilerinin dışında kalan öteki kaynakların ise, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kazanmalarında çok baskın bir özelliğe sahip olmadığı söylenebilir.

4.6. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmada yanıtı aranan son soru, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarıdır.

Bunu belirlemek amacıyla, sahip oldukları öğrenme stillerine göre oluşan öğrenci kümelerinin Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğindeki alt ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamaları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Çizelge 24'te verilmiştir.

Çizelge 24
Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre
Kullandıkları Öğrenme Stratejileri
(N=864)

Stil	<u>Yineleme Stratejileri</u>			<u>Anılandırma Stratejileri</u>			<u>Örgütlenme Stratejileri</u>			<u>Anlamayı İzleme Stratejileri</u>			<u>Duyusal Stratejiler</u>		
	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Uyum															
Sağlayıcı	82	22.95	3.42	82	40.15	5.86	82	22.65	4.48	82	33.25	4.95	82	21.97	4.11
Ayirt Edici	234	22.65	4.17	234	40.41	6.56	234	22.76	4.82	234	33.30	5.89	234	22.68	3.89
Dönüştürücü	145	23.03	3.87	145	41.75	5.89	145	23.03	4.65	145	35.16	5.10	145	24.00	3.88
Özümleyici	403	22.90	4.22	403	40.98	5.99	403	22.87	4.99	403	34.09	5.22	403	23.67	3.42

Çizelge 24'teki değerler incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre öğrenme stratejileri alt ölçeklerinden farklı puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Dönüştürücü öğrenme stiline sahip olan öğrenciler öğrenme stratejileri alt ölçeklerinin tümünde en yüksek puan ortalamalarını elde etmişlerdir. Dönüştürücü öğrenme stilinden sonra yüksek puan ortalamaları yineleme stratejileri alt ölçeği dışında kalan tüm ölçeklerde özümleyici öğrenme stiline sahip olan öğrenciler tarafından elde edilmiştir. Ayırt edici öğrenme stiline sahip bulunan öğrenciler, öğrenme stratejileri alt ölçeklerinde, dönüştürücü ve özümleyici öğrenme stillerine sahip olan öğrencilere göre düşük, uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip öğrencilere göre yineleme stratejileri alt ölçeği dışında yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir. Uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler ise, dönüştürücü öğrenme stiline sahip olan öğrencilerden sonra yineleme stratejileri alt ölçeğinde en yüksek puan ortalamasını elde etmişlerdir. Uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, yineleme stratejileri alt ölçeği dışında kalan tüm ölçeklerde en düşük puan ortalamalarına sahip olmuşlardır. Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre öğrenme stratejilerinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel yönden anlamlı olup olmadıklarını belirlemek için grup ortalamaları arasında varyans çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 25'te verilmiştir.

Çizelge 25'te görüldüğü gibi, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre öğrenme stratejileri alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans çözümlemesi sonucunda anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde edilen F değerleri (sırasıyla 4.152, 8.767) .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden büyük çıkmıştır. Bu değerler, farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, yapılan varyans çözümlemesi sonucunda yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri ve örgütlenme stratejileri alt ölçeklerinden elde edilen F değerlerinin (sırasıyla .305, 1.856, .138) .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden daha küçük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre yineleme stratejilerini, anlamlandırma stratejilerini ve örgütlenme stratejilerini kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olmadığını göstermektedir.

Çizelge 25
Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre
Kullandıkları Öğrenme Stratejileri
Arasındaki Farklar
(N=864)

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Kareler Ortalaması (K.O)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Yineleme Stratejileri	Gruplararası	15.268	3	5.089	0.305	>0.05
	Grupiçi	14354.221	860	16.691		
	Toplam	14369,490	863			
Anlamlandırma Stratejileri	Gruplararası	208.954	3	69.651	1.856	>0.05
	Grupiçi	32270.527	860	37.524		
	Toplam	32479,481	863			
Örgütlenme Stratejileri	Gruplararası	9.731	3	3.244	0.138	>0.05
	Grupiçi	20196.602	860	23.484		
	Toplam	20206.332	863			
Anlamayı İzleme Stratejileri	Gruplararası	359.371	3	119.790	4.152	<0.05
	Grupiçi	24812.333	860	28.852		
	Toplam	25171.704	863			
Duyuşsal Stratejiler	Gruplararası	360.569	3	120.190	8.767	<0.05
	Grupiçi	11789.588	860	13.709		
	Toplam	12150.157	863			

Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin anlamayı izleme stratejileri ile duyuşsal stratejiler alt ölçeklerine ilişkin puan ortalamalarındaki anlamlı farklılığın hangi gruplararası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonunda elde edilen değerler Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26
Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre
Kullandıkları Öğrenme Stratejileri
Arasındaki Farkların Kaynakları

Ölçek	Öğrenme Stilleri	Uyum Sağlayıcı	Ayırt Edici	Dönüştürücü	Özümleyici
Anlamayı İzleme Stratejileri	Uyum Sağlayıcı	-	-4.73	-1.90*	-.84
	Ayırt Edici	4.73	-	-1.86*	-.79
	Dönüştürücü	1.90*	1.86*	-	1.06
	Özümleyici	.84	.79	-1.06	-
Duyuşsal Stratejiler	Uyum Sağlayıcı	-	-.71	-2.03*	-1.69*
	Ayırt Edici	.71	-	-1.31*	-.98
	Dönüştürücü	2.03*	1.31*	-	.33
	Özümleyici	1.69*	.98*	-.33	-

Çizelge 26'daki değerler incelendiğinde, anlamayı izleme stratejileri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin puan ortalamaları ile dönüştürücü öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin puan ortalamaları, yine, ayırt edici öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin puan ortalamaları ile dönüştürücü öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Bu, dönüştürücü öğrenme stiline sahip olan öğrenciler lehine bir farktır. Buna göre, dönüştürücü öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin anlamayı izleme stratejilerini uyum sağlayıcı ve ayırt edici öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerden daha çok kullandıkları söylenebilir.

Öte yandan, duyuşsal stratejiler alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın ise, uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin puan ortalamaları ile dönüştürücü ve özümleyici öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin puan ortalamaları, yine, ayırt edici öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin puan ortalamaları ile dönüştürücü ve özümleyici öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Bu, dönüştürücü ve özümleyici öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin lehine bir farktır. Buna göre, dönüştürücü ve özümleyici öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin duyuşsal stratejileri uyum sağlayıcı ve ayırt edici öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerden daha çok kullandıkları söylenebilir.

Bu araştırma bulgularını destekleyen ve bunlardan farklı olan kimi araştırma bulguları bulunmaktadır. Tinajero ve Paramo (1998) yaptıkları çalışmada, üniversitede alan bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler ile alandan bağımsız öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini kullandıklarını belirlemişlerdir. Shih ve ötekiler (1998) tarafından yapılan çalışmanın bir boyutunda ise, üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile yararlandıkları öğrenme stratejileri arasında bir ilişki bulunmuştur. Sadler -Smith (1997) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da üniversite öğrencilerinin çalışma yaklaşımları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin farklı öğrenme stratejileri kullandıkları bu çalışmada ulaşılan bir başka sonuçtur. Yine, Liu ve Reed (1994) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerine göre farklı öğrenme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Keane (1993) ve Oxford ve ötekiler (1993) tarafından yapılan çalışmalarda da üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında olumlu bir ilişki olduğu, öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklı öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Tüm bu bulgular, bu çalışmada bulunan farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin belirli öğrenme stratejilerini öteki öğrencilerden daha çok kullandıkları bulgusu ile tutarlılık göstermektedir.

Bunlara karşılık, Halaçoğlu (1999) çalışmasında üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrenme tercihleri (stratejileri) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirlemiştir. Yine, Oxford ve Ehrman (1995), yaptıkları çalışmada dil öğrenen yetişkin öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri ve kimi başka değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirlemişlerdir. Bu bulgular ise bu çalışmada elde edilen bulguyla tam olarak tutarlılık göstermemektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre tüm stratejileri kullanmalarında olmasa da anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanmalarında farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılık, özellikle bireyin kendi öğrenmelerini yönlendirmesine ve yürütmesine etki eden stratejilerde görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, özellikle anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Beşinci Bölüm

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sorunu, yöntemi ve bulguları özetlenmiş ve bulgulara dayalı olarak sorunun çözümüne ve ileriki araştırmalara dönük önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bilgi çağı ile birlikte bireylerin öğrenmeye dönük gereksinimleri de farklılaşmıştır. Bireylerin öğrenme sürecinde bireysel gereksinimlerini karşılayabilmeleri ve başarılı olabilmeleri için etkili öğrenme yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir. Bunun için de gerekli olan, onların öğrenmeyi öğrenmeleridir. “Öğrenmeyi öğrenme” kavramı, bireylerin öğrenme stillerini ve öğrenmeleri kolaylaştıran öğrenme stratejilerini kapsamaktadır.

Bireyin öğrenme stilini bilmesi, öğrenmeye yönelik ne gibi özelliklere sahip olduğunun farkında olmasını sağlar. Öğrenme stratejileri ise, bireyin nasıl ve hangi yollarla öğrenebileceğini gösterir. Böylelikle, hem öğrenme stilleri hem de öğrenme stratejileri bireyin kendi kendine etkili öğrenmesini ve öğrenmeyi bilinçli olarak gerçekleştirmesini sağlar.

Bireyin öğrenmesinin etkililiğinden söz edebilmek için öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişkinin var olup olmadığının belirlenmesine gereksinim vardır. Buradan hareket edilerek bu araştırma, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejilerine dayalı olarak, hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarını belirleyip öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmada tekil ve ilişkisel tarama modellerinden yararlanılmıştır. Tekil tarama modeli, bireylerin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin betimlenmesine; ilişkisel tarama modeli ise, öğrenme stili ile öğrenme stratejisi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak kullanılmıştır.

Bu araştırmanın genel evrenini, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma evrenini ise, 2002 -2003 öğretim yılında Eskişehir ilinin 36 ortaöğretim kurumundaki toplam 27130 öğrenci oluşturmuştur. Ancak, araştırma, örnekleme oluşturan Eskişehir ilindeki 4'ü genel lise, 2'si Anadolu + fen lisesi ve 3'ü meslek lisesi olmak üzere dokuz ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 880 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın belirlenen amacına ulaşması için gerekli olan veriler, “Kişisel Bilgiler”, “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşan bilgi toplama aracı ile toplanmıştır. Bilgi toplama aracının birinci bölümünü oluşturan “Kişisel Bilgiler” bölümünde örnekleme giren ortaöğretim öğrencilerini tanımayı sağlayan ve öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri ile ilişkilendirilebilecek bilgileri elde etmeye uygun sekiz soru yer almıştır. İkinci bölümde yer alan Kolb tarafından geliştirilmiş, Petek Aşkar ve Buket Akkoyunlu tarafından Türkçeye çevrilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan 12 maddelik “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Bilgi toplama aracının son bölümünde yer alan “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ise öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik 39 sorudan oluşmuştur.

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayarda SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) kullanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde araştırmanın amacına yönelik olarak “sayı ve yüzde”lerden, sayısal karşılaştırmalar için “kay kare (χ^2) testi”nden, “aritmetik ortalama ve standart sapma” hesaplarından, ikili küme karşılaştırmalarında “t testi”nden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise “tek yönlü varyans çözümlenmesi”nden yararlanılmıştır. Karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağının bulunması amacıyla “Tukey HSD testi” kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmada aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Öğrencilerin *öğrenme stilleriyle* ilgili elde edilen bulgular şunlardır:

- Ortaöğretim öğrencilerinin yarıya yakını (% 46.6) özümleyici öğrenme stiline sahiptir. Öğrencilerin % 27.1'i ise ayırt edici öğrenme stiline sahiptir. Bunun yanısıra, öğrencilerin % 16.8'i dönüştürücü öğrenme stiline, % 9.5'i

ise uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptirler. Bunlar, ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip olduklarını göstermektedir.

- Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğrenme stillerinin farklılaştığı saptanmıştır. Kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha çok özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahiplerken, erkek öğrenciler de kız öğrencilerden daha çok ayırt edici ve uyum sağlayıcı öğrenme stillerine sahiptirler.
- Akademik başarı düzeylerine göre ortaöğretim öğrencilerinin farklı öğrenme stillerine sahip oldukları bulunmuştur. Buna göre, başarı düzeylerine göre iyi ve çok iyi başarı düzeylerinde olan ortaöğretim öğrencileri daha çok özümleyici öğrenme stiline, orta başarı düzeyindeki öğrenciler ise daha çok ayırt edici öğrenme stiline sahiptirler.
- Ortaöğretim öğrencilerinin sosyo - ekonomik düzeylerine göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Sosyo - ekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrenciler yoğun olarak özümleyici öğrenme stiline sahiptirler. Öte yandan, düşük sosyo - ekonomik düzeyde olan ortaöğretim öğrencileri öteki düzeylerde olan öğrencilerden daha çok uyum sağlayıcı ve ayırt edici öğrenme stillerine sahiplerken, orta sosyo - ekonomik düzeyde olan ortaöğretim öğrencileri de öteki düzeylerde olan öğrencilerden daha çok özümleyici öğrenme stiline ve yüksek sosyo - ekonomik düzeydeki öğrenciler ise öteki düzeylerde olan öğrencilerden daha çok dönüştürücü öğrenme stiline sahiptirler.
- Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri alanlara göre farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre, fen alanında öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri öteki alanlarda öğrenim gören öğrencilerden daha çok dönüştürücü ve özümleyici öğrenme stillerine sahiplerken, sosyal ve çocuk gelişimi alanında öğrenim gören öğrenciler öteki alanlarda öğrenim gören öğrencilerden daha çok uyum sağlayıcı öğrenme stiline ve mesleki - teknik eğitim alanında olan öğrenciler de öteki alanlarda öğrenim gören öğrencilerden daha çok ayırt edici öğrenme stiline sahiptirler.

Öğrencilerin kullandıkları *öğrenme stratejileri*yle ilgili elde edilen bulgular ise şunlardır:

- Ortaöğretim öğrencileri öğrenmelerinde anlamlandırma stratejilerini ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullanırlarken, duyuşsal stratejileri, yineleme stratejilerini ve örgütleme stratejilerini daha az kullanmaktadırlar.
- Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre kullandıkları öğrenme stratejileri arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Özellikle kız öğrenciler yineleme stratejilerini, anlamlandırma stratejilerini, anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri erkek öğrencilerden daha yoğun kullanmaktadırlar.
- Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre öğrenme stratejilerini kullanma durumları birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılık, anlamayı izleme stratejileri ile duyuşsal stratejilerde görülmektedir. Buna göre, çok iyi başarı düzeyindeki öğrenciler anlamayı izleme stratejileri ile duyuşsal stratejileri orta ve iyi başarı düzeyindeki öğrencilerden daha çok kullanmaktadırlar.
- Ortaöğretim öğrencilerinin sosyo - ekonomik düzeylerine göre yalnız yineleme stratejilerini kullanmada farklılık gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre, düşük sosyo – ekonomik düzeyde olan öğrenciler yineleme stratejilerini yüksek sosyo – ekonomik düzeyde olan öğrencilerden daha çok kullanmaktadırlar.
- Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlara göre öğrenme stratejilerini kullanma durumları farklılık göstermektedir. Bu farklılık, yineleme stratejileri, örgütleme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejilerde görülmektedir. Buna göre, mesleki - teknik eğitim alanında öğrenim gören ve henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrenciler yineleme stratejilerini fen alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun olarak kullanmaktadırlar. Yine fen, sosyal ve çocuk gelişimi, mesleki - teknik eğitim alanlarında öğrenim gören öğrencilerle henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrenciler örgütleme stratejilerini Türkçe - matematik alanında öğrenim gören öğrencilerden daha çok kullanmaktadırlar. Ayrıca, fen alanında öğrenim gören öğrencilerle henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrenciler anlamayı izleme stratejilerini Türkçe - matematik alanında ve mesleki - teknik eğitim alanında öğrenim gören öğrencilerden daha

yoğun kullanmaktadırlar. Öte yandan, henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrenciler de duyuşsal stratejileri mesleki - teknik eğitim alanında öğrenim gören öğrencilerden daha yoğun kullanmaktadırlar.

- Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini öğrenmelerinde öğretmenlerinin ve kendi kendilerine öğrenmelerinin önemli bir yeri olduğu belirlenmiştir. Bunların yanısıra, kitap ve dergi gibi kaynaklarla aile üyeleri ve arkadaşları, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kazanmalarında ikinci derecede yararlandıkları kaynaklar olmuştur.
- Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanma durumları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, dönüştürücü öğrenme stiline sahip olan öğrenciler anlamayı izleme stratejilerini uyum sağlayıcı ve ayırt edici öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerden daha çok kullanmaktadırlar. Ayrıca, dönüştürücü ve özümleyici öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler duyuşsal stratejileri uyum sağlayıcı ve ayırt edici öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerden daha çok kullanmaktadırlar.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, ortaöğretim öğrencilerinin yoğunlukla özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları ve en çok anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini kullandıkları; öğrencilerin gerek sahip oldukları öğrenme stillerinin gerekse kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyet, akademik başarı düzeyi, sosyo - ekonomik düzey ve öğrenim görülen alan gibi kişisel özelliklerle ilgili değişkenlere göre değişiklik gösterdiği; ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları belli türlerdeki (anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler) öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Ortaöğretim okullarında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sahip olduğu özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerinin özelliklerinin hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından tanınmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Bu amaçla, gerek öğrenciler gerekse öğretmenler için bilgilendirme ve tartışma toplantıları düzenlenebilir.

- Ortaöğretim okullarında öğrencilerin öğrenme stillerinden öğrenme ve öğretme süreçlerinde yararlanılmasına olanak veren düzenlemelere gidilmelidir.

Bu kapsamda, öncelikle öğrencilerin öğrenmelerinde öğrenme stillerinden nasıl yararlanabilecekleri örneklendirilerek açıklanabilir. Bunun yanı sıra, sınıfta öğrencilerin öğrenme stillerini temel alan yöntemler, teknikler, araç - gereçler öğretmenler tarafından işe koşulabilir. Ayrıca, ailelere evde çocuklarının öğrenme stillerine uygun öğrenme koşulları yaratmaları için kılavuzluk edilebilir.

- Ortaöğretim öğrencilerini mesleklere yönlendirmede sahip oldukları öğrenme stillerinden yararlanılmalıdır.

Bu amaçla, özümleyici öğrenme stiline sahip olan öğrencilere matematik, planlama ve örgütsel alanlara yönelik meslekler; ayırt edici öğrenme stiline sahip öğrencilere insan bilimleri ve sanatla ilgili meslekler ve dönüştürücü öğrenme stiline sahip olan öğrencilere de teknik alanlarda olan meslekler tanıtılabilir ve önerilebilir.

- Ortaöğretim öğrencilerine tüm öğrenme stratejilerinin ancak özellikle daha az kullandıkları yineleme stratejileri, örgütlenme stratejileri ve duyuşsal stratejilerin öğrenmede kullanımıyla ilgili bilgiler ve uygulamaya dönük beceriler kazandırılmalıdır.

Bu amaçla, okullarda öğretmenler öğrencilere yardımda bulunabilirler. Öğrenme stratejilerinin öğretime dönük olarak bağımsız ve bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımlarını (Özer, 2003) işe koşabilirler. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stratejileriyle ilgili basılı kaynaklardan yararlanmaları da sağlanabilir.

- Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük bilimsel çalışmaların sayısı artırılmalıdır.

Bu amaçla, bu çalışmaya benzer bir araştırma, ilköğretim ve yükseköğretim basamaklarındaki öğrenciler üzerinde bu çalışmada kullanılan “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” kullanılarak ya da bunların dışında varolan ya da geliştirilecek farklı araçlar kullanılarak yapılabilir.

- Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük bilimsel çalışmalarda öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyet, akademik başarı düzeyi, sosyo - ekonomik düzey ve öğrenim görülen alan gibi kimi değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğine de bakılması yararlı olur.
- Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre kullanabilecekleri öğrenme stratejilerinin öğretildiği ve bunun öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini ortaya çıkaran deneysel çalışmalar yapılmalıdır.





EKLER

EK 1
ESKİŞEHİR İL MERKEZİNDEKİ
ORTAÖĞRETİM KURUMLARININ LİSTESİ

Okul Adı	Öğrenci Sayısı
Genel Lise	
1. Atatürk Lisesi	1400
2. Mustafa Kemal Lisesi	300
3. Cumhuriyet Lisesi	1850
4. Hoca Ahmet Yesevi Lisesi	1550
5. Gazi Lisesi	900
6. Salih Zeki Lisesi	350
7. Kılıçoğlu Lisesi	330
8. Yunusemre Lisesi	2150
9. Süleyman Çakır Lisesi	1870
10. Cevat Üügür Lisesi	85
11. Ahmet Kanatlı Lisesi	900
12. Atayurt Lisesi	260
13. Çağdaş Lisesi/Çağfen Lisesi	50
14. Yeni Binyıl Lisesi	30
15. Ertuğrul Gazi Lisesi	270
16. MAT - FKB Özel Gelişim Lisesi	100
17. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	190
Toplam	12585
Anadolu Lisesi+Fen Lisesi	
18. Anadolu Lisesi	760
19. Kılıçoğlu Anadolu Lisesi	980
20. Fatih Anadolu Lisesi	640
21. Muzaffer Çil Anadolu Lisesi	370
22. Yeni Binyıl Fen Lisesi	30
23. Fatih Fen Lisesi	350
Toplam	3130
Meslek Lisesi	
24. Cevat Üügür End. Mes. Lisesi	365
25. Tepebaşı End. Meslek Lisesi	900
26. Turgut Reis Tek. End. Mes. Lis.	880
27. Atatürk Tek. End. Mes. Lisesi	2030
28. Anadolu Teknik Lisesi	450
29. Yunusemre Tek. ve And. Mes.Lis.	2070

EK 1 - devam

30. Türk Telekom Anadolu Tek. Lis.	250
31. Habip Edip Törehan Kız Mes. Lis.	190
32. Olgunlaşma Ens. Büny. Kız Mes.	350
33. Gazi Mes. Tek. ve And. Tek. Lis.	890
34. İmam Hatip ve And. İmam Hat.	650
35. Ticaret Mes. ve And. Tic. Mes. Lis.	1290
36. Motor Meslek Lisesi	1100
Toplam	11415
Genel Toplam	27130

Bilgiler Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (2002) alınmıştır.



EK 1 - devam

ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Okul Adı	Evren (Öğrenci Sayısı)	Örneklem (Öğrenci Sayısı)
Genel Lise		
1. Atatürk Lisesi	1400	
2. Mustafa Kemal Lisesi	300	
3. Cumhuriyet Lisesi	1850	185
4. Hoca Ahmet Yesevi Lisesi	1550	
5. Gazi Lisesi	900	
6. Salih Zeki Lisesi	350	35
7. Kılıçoğlu Lisesi	330	
8. Yunusemre Lisesi	2150	
9. Süleyman Çakır Lisesi	1870	187
10. Cevat Ünüğüür Lisesi*	85	
11. Ahmet Kanatlı Lisesi*	900	
12. Atayurt Lisesi	260	
13. Çağdaş Lisesi/Çağfen Lisesi*	50	
14. Yeni Binyıl Lisesi*	30	
15. Ertuğrul Gazi Lisesi	270	
16. MAT - FKB Özel Gelişim Lisesi	100	10
17. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	190	
Toplam		417
Anadolu Lisesi+Fen Lisesi		
18. Anadolu Lisesi	760	
19. Kılıçoğlu Anadolu Lisesi	980	98
20. Fatih Anadolu Lisesi	640	
21. Muzaffer Çil Anadolu Lisesi*	370	
22. Yeni Binyıl Fen Lisesi*	30	
23. Fatih Fen Lisesi	350	35
Toplam		133
Meslek Lisesi		
24. Cevat Ünüğüür End. Mes. Lisesi	365	
25. Tepebaşı End. Meslek Lisesi	900	
26. Turgut Reis Tek. End. Mes. Lis.	880	88
27. Atatürk Tek. End. Mes. Lisesi	2030	
28. Anadolu Teknik Lisesi	450	
29. Yunusemre Tek. ve And. Mes.Lis.	2070	207

EK 1 - devam

30. Türk Telekom Anadolu Tek. Lis.	250	
31. Habip Edip Törehan Kız Mes. Lis.	190	
32. Olgunlaşma Ens. Büny. Kız Mes.	350	35
33. Gazi Mes. Tek. ve And. Tek. Lis.	890	
34. İmam Hatip ve And. İmam Hat.	650	
35. Ticaret Mes. ve And. Tic. Mes. Lis.	1290	
36. Motor Meslek Lisesi*	1100	
Toplam		330
Genel Toplam	27130	880

* Öğrenci sayısı düşük olduğu ve ödeneme uygulamasına alındığı için listeden çıkarılan okullar



EK 2
BİLGİ TOPLAMA ARACI

Sevgili Öğrenci,

Size verilen bu kitapçıkta “Öğrenme Stilleri Envanteri” adında bir envanter ile “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Anketi” adında bir anket bulunmaktadır. Öğrenme Stilleri Envanteri, sizin ortaöğretim öğrencisi olarak öğrenme stillerinizi belirlemek, Öğrenme Stratejilerini Belirleme Anketi ise, öğrenme stratejilerinizi belirlemek ve öğrenme stratejilerine sahip olma düzeyinizi ortaya çıkarmak amacıyla kullanılacaktır.

Sizden istenen, envanter ve anketin başında bulunan açıklamaları dikkatlice okuduktan sonra ilgili soruları uygun biçimde yanıtlamanızdır. Sizden toplanan bu bilgiler yapılacak araştırmanın dışında herhangi bir yerde kullanılmayacaktır.

Size sunulan kitapçığın üzerine adınızı yazmayınız, kimliğinizi belirtecek herhangi bir işaret koymayınız. Ayrıca, yanıtız soru bırakmayınız.

Araştırmaya sağladığınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Öğr. Gr. Meral GÜVEN

Adres: Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eskişehir
Tel : 0 222 3350580 / 3526
Faks: 0 222 3350579
E- posta: mguven@anadolu.edu.tr

EK 2 - devam

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda verilen sorularda size uygun olan yanıtları X işareti ile işaretleyiniz.

- 1- Cinsiyetiniz : Kız Erkek
- 2- Öğrenim gördüğünüz okul :
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Genel Lise | <input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi |
| <input type="checkbox"/> Fen Lisesi | <input type="checkbox"/> Ticaret Lisesi |
| <input type="checkbox"/> End. Meslek Lisesi | <input type="checkbox"/> Yabancı Dil Ağırlıklı Lise |
| <input type="checkbox"/> İmam Hatip Lisesi | <input type="checkbox"/> Anadolu Teknik ve Meslek Lisesi |
| <input type="checkbox"/> Anadolu Ticaret Lisesi | <input type="checkbox"/> Başka (Lütfen belirtiniz) :..... |
3. Devam ettiğiniz sınıf :
- 1 . sınıf 2 . sınıf 3. sınıf
- 4- Öğrenim gördüğünüz alan / bölüm :
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Fen | <input type="checkbox"/> Türkçe-Matematik |
| <input type="checkbox"/> Sosyal | <input type="checkbox"/> Spor |
| <input type="checkbox"/> Yabancı Dil | <input type="checkbox"/> Bankacılık |
| <input type="checkbox"/> Muhasebe | <input type="checkbox"/> Elektronik |
| <input type="checkbox"/> Elektrik | <input type="checkbox"/> Çocuk Gelişimi ve Eğitimi |
| <input type="checkbox"/> Bilgisayar | <input type="checkbox"/> Büro Hizmetleri |
| <input type="checkbox"/> Tekstil | <input type="checkbox"/> Motor |
| <input type="checkbox"/> Başka (Lütfen belirtiniz) :..... | |
- 5- Bir önceki sınıftaki başarı ortalamanız :.....
- 6- Kullandığınız öğrenme stratejilerini nerelerden öğrendiniz?
(Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.)
- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Öğretmenlerimden | <input type="checkbox"/> Annemden ve babamdan |
| <input type="checkbox"/> Arkadaşlarımdan | <input type="checkbox"/> Kendi kendime |
| <input type="checkbox"/> Rehber öğretmenimden | <input type="checkbox"/> Dershane öğretmenlerimden |
| <input type="checkbox"/> Kitap, dergi vb. kaynaklardan | <input type="checkbox"/> Başka (Lütfen belirtiniz) :..... |
- 7- Anne ve babanızın öğrenim durumları :
- | | |
|--|--|
| Annem | Babam |
| <input type="checkbox"/> Okula gitmemiş | <input type="checkbox"/> Okula gitmemiş |
| <input type="checkbox"/> İlkokul mezunu | <input type="checkbox"/> İlkokul mezunu |
| <input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu | <input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu |
| <input type="checkbox"/> Lise mezunu | <input type="checkbox"/> Lise mezunu |
| <input type="checkbox"/> Üniversite mezunu | <input type="checkbox"/> Üniversite mezunu |
| <input type="checkbox"/> Lisansüstü eğitim programını bitirmiş | <input type="checkbox"/> Lisansüstü eğitim programını bitirmiş |
8. Ailenizin aylık geliri?
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 100 - 300 milyon | <input type="checkbox"/> 300 – 500 milyon |
| <input type="checkbox"/> 500 –700 milyon | <input type="checkbox"/> 700 – 900 milyon |
| <input type="checkbox"/> 1 milyar | <input type="checkbox"/> Başka:..... |

EK 2 - devam

BÖLÜM II

ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ

Açıklama: Aşağıdaki öğrenme stilleri envanterinde her birinde dörder cümle bulunan on iki tane durum verilmektedir. Envanterde her durum için seçebileceğiniz “en uygun olan 4, ikinci uygun olan 3, üçüncü uygun olan 2, en az uygun olan 1” biçiminde bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Cümleleri dikkatle okuduktan sonra her durum için size uygun olan rakamı örnekte de verildiği gibi cümlenin başında bulunan kutucuğa yazınız. Lütfen her rakamı sadece bir kez kullanınız. Envanteri yanıtlamak 15 dakikanızı alacaktır.

Örnek:

Öğrenirken

- 4 mutluyum.
 2 hızlıyım.
 3 mantıklıyım.
 1 dikkatliyim.

1. Öğrenirken

- duygularımı gözönüne almaktan hoşlanırım.
 İzlemekten ve dinlenmekten hoşlanırım.
 fikirler üzerinde düşünmekten hoşlanırım.
 birşeyler yapmaktan hoşlanırım.

2. En iyi

- duygularıma ve önsezilerime güvendiğimde
 dikkatlice dinlediğim ve izlediğimde
 mantıksal düşünmeyi temel aldığımında
 birşeyler elde etmek için çok çalıştığımında **öğrenirim.**

3. Öğrenirken

- güçlü duygu ve tepkilerle dolu olurum.
 sessiz ve çekingen olurum.
 sonuçları bulmaya yönelirim.
 yapılanlardan sorumlu olurum.

EK 2 - devam

4. Duygularıyla
 İzleyerek
 düşünerek
 yaparak **öğrenirim.**
5. **Öğrenirken** yeni deneyimlere açık olurum.
 konunun her yönüne bakarım.
 analiz etmekten ve onları parçalara ayırmaktan hoşlanırım.
 denemekten hoşlanırım.
6. **Öğrenirken** sezgisel
 gözleyen
 mantıklı
 hareketli **biriyim.**
7. **En iyi** kişisel ilişkilerden
 gözlemlerden
 akılcı kuramlardan
 uygulama ve denemelerden **öğrenirim.**
8. **Öğrenirken** kişisel olarak o işin bir parçası olurum.
 işleri yapmak için acele etmem.
 kuram ve fikirlerden hoşlanırım.
 çalışmamdaki sonuçları görmekten hoşlanırım.
9. **En iyi** duygularıma dayandığım zaman
 gözlemlerime dayandığım zaman
 fikirlerime dayandığım zaman
 öğrendiklerimi uyguladığım zaman **öğrenirim.**

EK 2 - devam

10. Öğrenirken kabul eden
 çekingen
 akılcı
 sorumlu biriyim.
11. Öğrenirken katılırım.
 gözlemekten hoşlanırım.
 değerlendiririm.
 aktif olmaktan hoşlanırım.
12. En iyi alıcı ve açık fikirli olduğum zaman
 dikkatli olduğum zaman
 fikirleri analiz ettiğim zaman
 pratik olduğum zaman öğrenirim.

LÜTFEN İZLEYEN SAYFAYA GEÇİNİZ

EK 2 - devam

BÖLÜM III
ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Açıklama : Aşağıda öğrenme stratejileri ile ilgili 39 adet önermeye (ifade) yer verilmiştir. Her bir önermenin karşısında yanıtlama amacıyla kullanabileceğiniz “bana tamamen uygun, bana oldukça uygun, bana biraz uygun, bana pek uygun değil, bana hiç uygun değil” biçiminde en olumludan en olumsuz doğru bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Her bir önermeyi dikkatle okuduktan sonra, bunun size ne ölçüde uygun olduğunu ölçeğin üzerinde ayrılan yere (X) işareti koyarak belirtiniz. Bir önermeyi okuduktan sonra ilk anda size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz madde bırakmayınız. Anketi yanıtlamak yaklaşık 25 dakikanızı alacaktır.

Önermeler	Bana tamamen uygun	Bana oldukça uygun	Bana biraz uygun	Bana pek uygun değil	Bana hiç uygun değil
1. Ders çalışırken, önemli gördüğüm adları, kavramları, tarihleri birkaç kez sessiz okuyarak tekrar ederim.					
2. Çalıştığım konuya ilişkin bilgileri kısa bir öykü oluşturarak zihnimde canlandırmaya çalışırım.					
3. Çalışacağım konunun ne ile ilgili olduğunu ve ne tür bilgileri kapsadığını anlamak için ana başlıkları gözden geçiririm.					
4. Ders çalışırken konuyla ilgili kendime sorular çıkararak onları yanıtlarım.					
5. Ders çalışırken dikkatimi sadece çalıştığım konu üzerine yoğunlaştırırım.					
6. Öğreneceğim konudaki ana düşünceleri şema çıkararak çalışırım.					
7. Öğrenmemi sağlayan bir stratejiyi sonraki öğrenmelerimde kullanmaya çalışırım.					
8. İlgimi çekmeyen derslerde bile yapmam gereken çalışmalarını tam olarak yaparım.					
9. Ders çalışırken kavramları çeşitli simgelerle zihnimde canlandırırım.					
10. Derslere ve sınavlara çalışırken konuyu en ayrıntısına varıncaya kadar birkaç sesli okuyarak tekrar ederim.					

EK 2 - devam

Önermeler	Bana tamamen uygun	Bana oldukça uygun	Bana biraz uygun	Bana pek uygun değil	Bana hiç uygun değil
11. Ders çalışırken öncelikle konunun ana düşüncesi ile yardımcı düşüncelerini belirlemeye çalışırım.					
12. Öğreneceğim konuyla ilgili olgular, kavramlar ve örnekler arasındaki ilişkileri gösteren bilgi haritaları oluştururum.					
13. Ders çalışırken metni sessiz biçimde -içimden- okuyarak tekrar ederim.					
14. Ders çalışırken farklı biçimde yazılmış sözcük ya da cümlelere (italik, koyu, altı çizili vb.) daha çok önem veririm.					
15. Yeni bilgiyi daha önce öğrendiğim başka bir bilgiyle benzerliğini kurarak öğrenmeye çalışırım.					
16. Ders çalışmaya başlamadan önce çalışmamı engelleyeceğini düşündüğüm gürültü, dağınıklık, kalabalık gibi olumsuz durumları ortadan kaldırırım.					
17. Ders çalışırken konunun içerisindeki şekil ve çizelgelerin açıklamalarına dikkat ederim.					
18. Öğrenmem gereken bilgileri ortak özelliklerine göre gruplandırarak öğrenirim.					
19. Ders çalışırken konuyu metinde verildiğinden farklı olarak kendi cümlelerimle anlatmayı tercih ederim.					
20. Metinde önemli gördüğüm bilgileri metinde geçen biçimiyle aynen not alırım.					
21. Öğretmenimin yaptığım ödevlerle ilgili dönüt vermesini isterim.					
22. Eksik öğrenmelerimi tamamlamak ya da yanlış öğrenmelerimi düzeltmek için kendime yeni öğrenme stratejileri belirlerim.					
23. Ders çalışırken konuda geçen işlemlerin aşamalarını şekille gösteririm.					
24. Ders çalışırken verilen metnin özetini çıkarırım.					

EK 2 - devam

Önermeler	Bana tamamen uygun	Bana oldukça uygun	Bana biraz uygun	Bana pek uygun değil	Bana hiç uygun değil
25. Ders çalışmaya başlamadan önce plan yapar ve bu plana göre çalışmamı yürütürüm.					
26. Çalıştığım konuda sınavda soru olarak çıkabileceğini düşündüğüm yerleri işaretlerim.					
27. Çalıştığım metinde önemli gördüğüm yerlerin altını çizerek bunları tekrar ederim.					
28. Çalıştığım materyalde metin kenarlarına kendi cümlelerimle açıklamalar yaparım.					
29. Çalışma sonunda yeterli düzeyde öğrenip öğrenmediğimi belirlemek için kendime sorular sorar ve yanıtlar veririm.					
30. Derslerde başarımın kendi çabama bağlı olduğuna inanırım.					
31. Yeni bir sözcüğü öğrenirken gerektiğinde onu cümle içinde kullanarak öğrenmeye çalışırım.					
32. Çalışırken bir konuyla ilgili bilgileri çizelge biçiminde düzenlerim.					
33. Eksik ya da yanlış öğrendiğim noktaları niçin öğrenemediğimi araştırırım.					
34. Yeni şeyler öğrenmek bana zevk vermez.					
35. Derste önemli gördüğüm ve öğretmenimin vurguladığı noktaları not alırım.					
36. Ders çalışırken tuttuğum ders notlarını kendi kendime sesli tekrar ederek ezberlemeye çalışırım.					
37. Ders çalışma yöntemimi konunun özelliğine göre belirlerim.					
38. Öğrenmeye güdülenmek için geleceğimle ilgili amaçlarımı düşünürüm.					
39. Öğreneceğim konunun öncelikle anahatlarını ve bunları oluşturan alt bilgilerini çıkartırım.					

Teşekkürler

EK 3

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.26.00.02.000()
KONU: Anket Uygulama Çalışması

31.12.02*036747

VALİLİK MAKAMINA

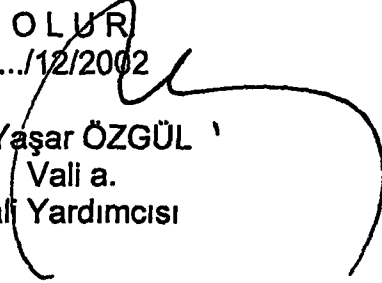
İlimiz Anadolu Üniversitesinin 24.12.2002 gün 6127 sayılı yazılarında ; Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora programı öğrencisi Meral GÜVEN'in "Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki" konulu doktora tezi ile ilgili olarak dilekçesinde belirttiği ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilere anket uygulamak istemektedir.

Adı geçen öğrencinin dilekçesinde belirttiği ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilere anket uygulama çalışması sonucundan müdürlüğümüze bilgi verilmek kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

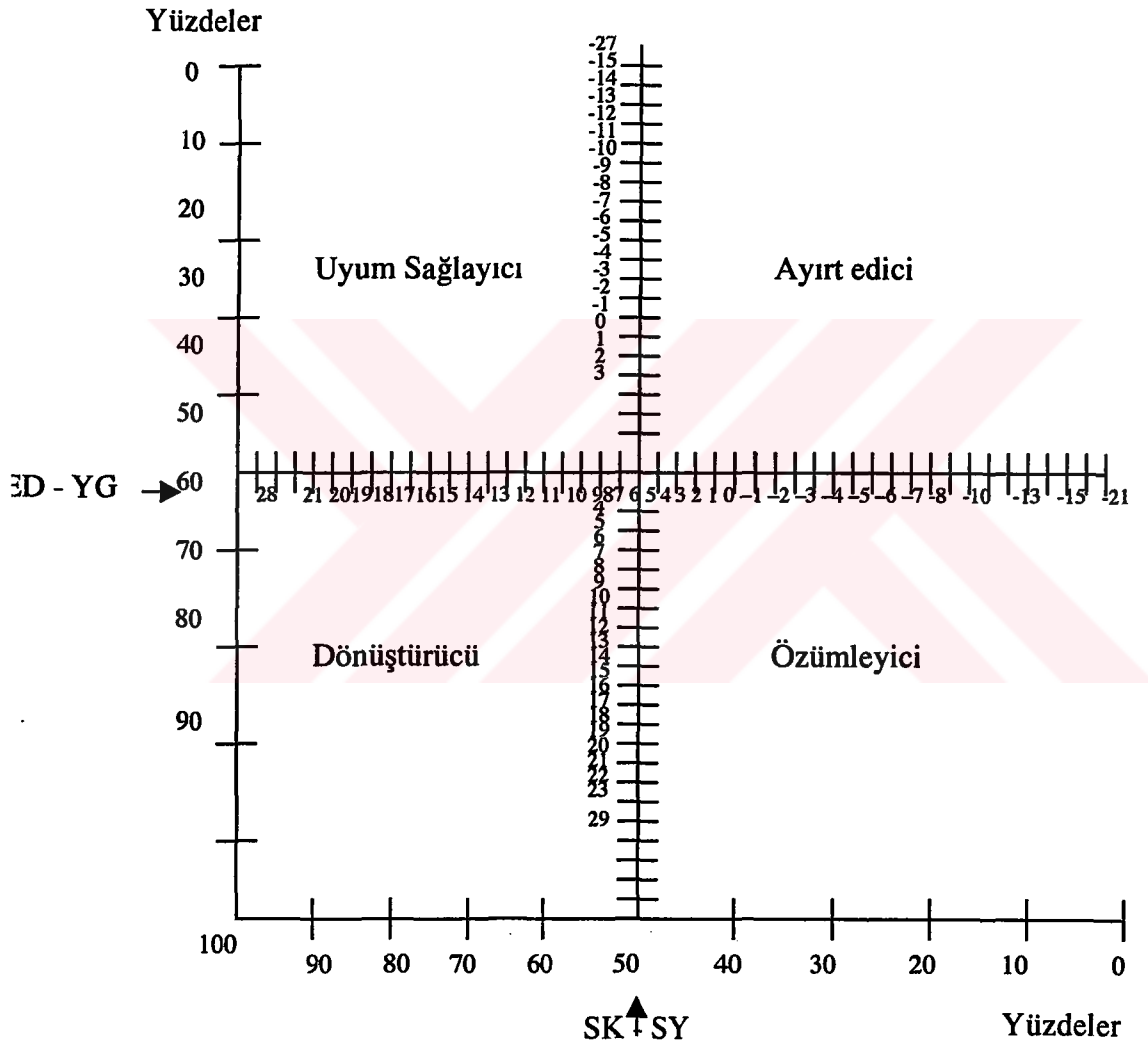

Mehmet ERDOĞAN
Milli Eğitim Müdür v

OLUR
31.../12/2002


M. Yaşar ÖZGÜL
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 4

**KOLB'UN DENEYİMSEL ÖĞRENME KURAMINA GÖRE
DÜZENLENMİŞ GRAFİK**



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ün. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: 1996.
- Alder, Henry. **NLP**. Çeviren: Zarife Biliz. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1998.
- Anderson Valeria ve Suzanne Hıdı. “Özetlemenin Öğrencilere Öğretimi”, Çeviren: Cem Babadoğan. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 24, 2: 587 - 594, 1991.
- Arends, Richard I. **Classroom Instruction and Management**. New York: The McGraw - Hill, 1997.
- Arslan, Mehmet. “Not Alma ve Kavram Haritaları (Bilgi Haritaları) Oluşturma Stratejileri ile Öğretimin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi”. Yayımlanmamış Araştırma. Kayseri: 2000.
- Arslan, Mehmet ve Nuray Senemoğlu. “Altı Çizili Materyalle Çalışma ve Tam Öğrenme Yönteminin Öğrenme Düzeyine, Hatırlamaya ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi”, **Eğitim ve Bilim**. 22, 108: 22- 29, 1998.
- Aşkar, Petek ve Buket Akkoyunlu. “Kolb Öğrenme Stili Envanteri”, **Eğitim ve Bilim**. 87: 37 -47, Ocak 1993.
- Babadoğan, Cem. “Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme”, **Milli Eğitim**. 147: Temmuz - Ağustos - Eylül 2000.
- _____. “Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim - Öğrenim Süreçlerine Yansıması”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.

_____. “Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki”, **I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram - Uygulama - Araştırma) Cilt: 3.** Adana: Çukurova Üniversitesi, Mayıs 1995, ss. 1056 - 1065.

Bacer, Kathleen Diane. “A Study to Identify Effective Strategies for Assessing K- 12 On - Line Global Learning Environments”, **DAI -A. 60 , 12: 4297 - 4360, 2000.**

Baran, Aynur. “Üniversite öğrencilerinin Çoklu - Yetenek - öğrenme Stilleri ile Benlik Saygısı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.

Biggs, John. “Enhancing Learning: A Matter of Style or Approach”. Ed. : Robert J. Sternberg ve Li - Fang Zhang. **Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, ss. 73 - 102.

Biggs, John. “Approaches to Learning and to Essay Writing”. Ed. : Ronald R. Schmeck. **Learning Strategies and Learning Styles.** New York: Plenum Press, 1988, ss. 186 - 226.

Biggs, John B. “The Role of Metalearning in Study Processes”, **British Journal of Educational Psychology. 55: 185 - 212, 1985.**

Blackmore, Jessica. “Learning Styles”, **Telecommunications for Remote Work and Learning. 11; 1 - 8, Aug. 1996.** (<http://www.cyg.net/~jblackmo/diglib/styl-a.html>. Erişim tarihi: 29 Ekim 2000.)

Borich, Gary D. **Effective Teaching Methods.** Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill, Prentice Hall, 1996.

Boydak, Alp. **Öğrenme Stilleri.** İstanbul: Beyaz Yayınları, 2001.

“Brooks, J. G. ve M. G. Brooks. **In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms.** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993”. Yüksel Özden. **Öğrenme ve Öğretme.** İkinci basım. Ankara: 1998, s. 28’deki alıntı.

Butler, Kathleen A. **Learning and Teaching Style -In Theory and Practice-**.
Columbia: The Learner's Dimension, 1987a.

_____. **Learning Styles - Personel Exploration and Practical Applications.**
Columbia: The Learner's Dimension, 1987b.

Can, Gürhan. **Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi - Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma-**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1992.

Canfield, Albert A. **Learning Styles Inventory Manual.** Los Angeles: Western Psychological Services, 1988.

Carns, Ann W. ve Michael R. Carns. "Teaching Study Skills, Cognitive Strategies and Metacognitive Skills through Self - Diagnosed Learning Styles", **The School Counselor.** 38: 341 - 347, 1991.

Carroll, Aileen. **How to Study Better and Faster - Using Your Learning Styles and Strengths-**. Portland, Maine:J. Weston Walch Publisher, 1998.

Chamot, Anna Uhl. "Student Responses to Learning Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom", **Foreign Language Annals.** 26, 3: 308 - 321, Fall 1993.

Charkins, R. J., D. M. O'Toole ve J. N. Wetzal. "Linking Teacher and Learning Styles Student Achievement and Attitude", **Journal of Economic Education.** 16: 111 - 120, 1985.

Charles, C. M. **Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri.** Çeviren: Gülten Ülgen. Ankara: PEGEM Yayıncılık, 2000.

"Cohen, D.K., Mclaughin M. W. ve Talbert, J. S. **Teaching for Understanding: Challenge for Policy and Practice.** San Francisco: Jossey - Bass, 1993".
Yüksel Özden. **Öğrenme ve Öğretme.** İkinci basım. Ankara: 1998, s. 28'deki alıntı.

Cropper, Carl. "Teaching for Different Learning Styles", **Gifted Child Today Magazine**. 5, 17: 1 - 12, 1994.

Çiftçi, Özlem. "Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

Das, J. P. "Simultaneous - Successive Processing and Planning". **Learning Strategies and Learning Styles**. Ed. : Ronald R. Schmeck. New York: Plenum Press, 1988, ss. 101 - 127.

De Bono, Edward. **Six Thinking Hats**. London: Penguin, 1985.

Dembo, Myron H. **Applying Educational Psychology in the Classroom**. Third edition. New York: Longman, 1988.

Demirel, Özcan. **Öğretme Sanatı -Planlamadan Değerlendirmeye-**.Üçüncü baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.

Demirel, Melek. "Öğrenme Stratejilerinin Öğretilmesi", **Eğitim ve Bilim**. 17, 83: 52 - 59, Nisan 1993.

Derry, Sharon J. "Putting Learning Strategies to Work", **Educational Leadership**. 46, 4: 4 - 10, 1989.

Derry, Sharon J.ve David A. Murphy. "Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory to Practice", **Review of Educational Research**. 56, 1: 1 - 39, 1986.

Deryakulu, Deniz. "Türetimci Öğrenme Etkinlikleri ve Dikkat Odaklama Araçlarının Öğrenci Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.

Devlet İstatistik Enstitüsü. **Türkiye İstatistik Yıllığı 2002**. Ankara: 2003.

Diaz, David P. ve Ryan B. Carnal. "Students Learning Styles In Two Classes", **College Teaching**. 47, 4: 130 - 136, Fall 1999.

Dunn K. ve R. Dunn. "The Look of Learning Styles", **Early Years**. 8; 46 - 52, March 1986.

Dunn, Rita, Jefery S. Beudury ve Angela Klavas. "Öğrenme Stilleriyle İlgili Araştırmaların Taraması", Çeviren: Cem Babadoğan. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 24, 2: 603 - 619, 1991.

Dunn, Rita, Stephen Denig ve Mryann Kiely. "Two Sides of The Same Coin or Different Strokes for Different Folks", **Teacher Librarian**. 28, 3: 9 - 16, 2001.

Dunn, Rita, M. C. Gianitti, J. B. Murray, I. Rossi ve G. P. Quinn. "Grouping Students for Instruction: Effects of Learning Style on Achievement and Attitudes", **The Journal of Social Psychology**. 130, 4: 485 - 494, 1990.

Dunn, Rita ve Shirley A. Griggs. **Learning Styles: Quiet Revolution in American Secondary Schools**. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals, 1988.

Ebeling, David G. "Teaching to All Learning Styles", **Education Digest**. 66, 7: 41-48, 2001.

Ekici, Gülay. "Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği", **Eğitim ve Bilim**. 27 - 123: 42 - 47, 2002.

Enç, Mithat. **Ruhbilim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu, 1980.

Entwistle, Noel, Velda McCune ve Paul Walker. "Conceptions, Styles and Approaches Within Higher Education: Analytic Abstractions and Everyday Experience". **Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles**. Ed. : Robert J. Sternberg ve Li - Fang Zhang. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, ss. 103 - 136.

Entwistle, Noel. **Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Student, Teacher and Lecturers.** London: David Fulton Publishers, 1988.

“Entwistle, N. **Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Student, Teacher and Lecturers.** London: David Fulton Publishers, 1993”. Nuray Senemoğlu. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim - Kuramdan Uygulamaya-**. Ankara: 1997, s. 309'daki alıntı.

Entwistle, N. J. ve H. Tait. **The Revised Approaches to Studying Inventory.** England: Edinburgh Centre for Research into Learning and Instruction, 1994.

Erden, Münire. **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Ankara: Alkım Yayınevi, 1996.

_____. “Öğrenme Sürecinde Not Tutmanın Rolü”, **Yaşadıkça Eğitim.** 15: 15 - 17, 1991.

Erden, Münire ve Melek Demirel. “İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Etkililiği”, **I. Eğitim Kongresi Bildirileri (25 - 27 Kasım 1991).** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, ss. 254 - 261.

Erden, Münire ve Yasemin Akman. **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Arkadaş Yayınları, 1997.

Eripek, Süleyman. “İlköğretim Çağı Çocuklarının Bilişsel, Bedensel ve Kişilik Özellikleri”. **Eğitim Bilimlerinde Yenilikler.** Editör: Ayhan Hakan. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, 1998, ss. 93 - 107.

Ergür, Derya Oktar. “Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Stillerinin Karşılaştırılması”, **Eğitim ve Bilim.** 25, 118: 57 - 66, 2000.

_____. "Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Stilllerinin Karşılaştırılması". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Yayınları, 1994.

Fidan, Nurettin. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: 1986.

Fidan, Nurettin ve Münire Erden. **Eğitime Giriş**. Ankara: Meteksan Yayınları, 1993.

Flavel, J.H. **Cognitive Development**. Second edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1985.

Fleming, Malcolm L. "Displays and Communications", **Instructional Technology: Foundations**. Editör: R. M. Gagne. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates, 1987.

Fooks, Paul, W., Joseph J. Mora ve Shoran Tracks. "Student Study Techniques and the Generation Effect", **Journal of Educational Psychology**. 86, 4: 567 - 576, 1994.

French, Ronald L. "Teaching Styles and Instructional Strategies", **The University of Tennessee Knoxville**. 2- 4: 1977.

Gagne, Robert M. **Principles of Instructional Design**. Chicago: Halt, Rinehart and Winston, 1988.

Gagne, Robert M. ve Leslie J. Briggs. **Principles of Instructional Design**. Second edition. USA: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

"Gagne, R. M., L. J. Briggs ve W. Wager. **Essentials of Learning for Instruction**. İkinci baskı. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1988". Nuray Senemoğlu. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim - Kuramdan Uygulamaya-**. Ankara: 1997, ss. 271 - 272'deki alıntı.

- Gagne Robert M. ve R. Glaser. "Foundations in Learning Research", **Instructional Technology: Foundations**. Ed.: R. M. Gagne. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates, 1987.
- "Gall, M. D ve ötekiler. **Tools for Learning**. ASCD Publication, 1990". Yeşim Somuncuoğlu ve Ali Yıldırım. "Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar", **Eğitim ve Bilim**. 22, 110: 31 - 39, 1998, s. 32'deki alıntı.
- "Garcia, T. ve P. R. Pintrich. 'Student Goal Orientation and Self - Regulation in The College Classroom', **Advances in Motivation and Achviement: Goals and Self Regulatory Processes**. Ed.: M. L. Maehr ve P. R. Pintrich. 7: 371 - 402, 1991". Yeşim Somuncuoğlu ve Ali Yıldırım. "Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar", **Eğitim ve Bilim**. 22, 110: 31 - 39, 1998, s. 33'deki alıntı.
- Garner, Ray. "When Children and Adults Do Not Use Learning Strategies: Toward a Theory of Settings", **Review of Educational Research**. 60, 4: 517 - 529, 1990.
- Geiser, William F. "Effects of Learning Style Responsive Versus Traditional Study Strategies on Achievement, Study and Attitudes of Suburban Eight Grade Mathematics Sudents", ERIC: ED643212, 1994. Erişim Tarihi: 24 Ekim 2001.
- Goetz, E. ve R. Palmer. "Elaboration Strategies: Promises and Dilemmas for Instruction in Large Classes", ERIC: 243073, 1984. Erişim Tarihi: 24 Ekim 2001.
- Goldrick, B. B. Gruendemann ve E. Larson. "Learning Styles and Teaching / Learning Strategy Prefences: Implications for Educating Nurses in Critical Care, The Operating Room and Infection Control", **Heart and Lung: The Journal of Critical Care**. 22, 2: 176 - 182, 1993.

- Gorevanova, Anna. "The Relationship Between Students Perceptual Learning Style Preferences, Language Learning Strategies and English Language Vocabulary Size". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.
- Görgeç, İzzet. "Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
- Griggs, Albert S. **Learning Styles Counseling**. ERIC: ED341890, 1991. Erişim Tarihi: 12 Haziran 2001.
- Gümüş, Nazım. "Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğine Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
- Halaçoğlu, Meltem. "The Effect of Cognitive Styles on Learner Preferences". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- Hargrett, Melissa ve ötekiler. "Differences in Learning Strategies for High, Middle and Low Ability students Measured by the Study Process Questionnaire", ERIC: ED376402, 1994. Erişim Tarihi: 24 Ekim 2001.
- Hartley, James. **Learning and Studying: A Research Perspective**. London: Routledge, 1998.
- Haight, Patricia. "Improved Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) and Academic Performance: The Impact of Feedback on Freshman", ERIC: ED456732, 1996. Erişim Tarihi: 24 Ekim 2001.
- Herrel, Adrienne ve Michael Jordan. **50 Active Learning Strategies for Improving Reading Comprehension**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.
- "Hill, W. F. **Learning: A Survey of Psychological Interpretations**. New York: Harper ve Row, 1990". Nuray Senemoğlu. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim - Kuramdan Uygulamaya-**. Ankara: 1997, s. 118'deki alıntı.

<http://www.fac.swt.edu/bond/learningstyles2.html>. "Descriptions of Three Learning Styles". Erişim Tarihi: 29 Ekim 2000.

Jakoubek, Jane ve Roboyn R. Swenson. "Differences in Use of Learning Strategies and Relation to Grades Among Undergraduate Students", **Psychological Reports**. 73: 787 - 793, 1993.

Jewler, J. ve H. Gardner. **Personal Style Inventory Questionnaire**. USA: 1993.

Jonassen, H. David ve Barbara L. Grobowski. **Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction**. USA: Lawrance Erlbaum Associates, 1999.

"Jones, Beau Fly. "Text Learning Strategy Instruction: Guidelines from Theory to Practice", **Learning and Study Strategies**. Edited by C. E. Weinstein, G. Miller and P. E. Alexander. New York: Academic Press (223 - 257), 1988". Bülent Öztürk. "Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995, s. 29'daki alıntı.

Jung, Carl G. **Psychological Types**. New Jersey: Princeton University Press, 1977.

Kaplan, E. Joseph ve Daniel A. Kies. "Teaching Styles and Learning Styles", **Journal of Instructional Psychology**. 22, 1: 29 - 34, March 1995.

Kaptan, Saim. **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: 1989.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Sekizinci basım. Ankara: Nobel Yayın, 1998.

Keane, M. "Preferred Learning Styles and Study Strategies in a Linguistically Diverse Baccalaureate Nursing Student Population", **The Journal of Nursing Education**. 32, 5: 214 - 221, 1993.

Keefe, J. W. **Learning Style Profile Handbook: Volume II, Developing Cognitive Skills**. Reston: National Association of Secondary School Principals, 1990.

Kılıç, Ebru. "The Effect of The Dominant Learning Style on Learning Activities Preference and Academic Achievement", **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. 1, 1:2- 15, 2002.

Kiewra, Kenneth Anthony. "Notetaking and Review: The Research and its Implications", **Instructional Science**. 16, 3: 233 - 249, 1987.

Kirby, John R. "Style, Strategy and Skill Reading". **Learning Strategies and Learning Styles**. Ed. : Ronald R. Schmeck. New York: Plenum Press, 1988, ss. 229 - 274.

"Kirby, John R. **Cognitive Styles and Educational Performance**. New York: Academic Press, 1984". Richard Riding ve Stephen Rayner. **Cognitive Styles and Learning Strategies - Understanding Style Differences in Learning and Behaviour-**. London: David Fulton Publishers, 1998, s. 85'deki alıntı.

Klein, Stephen B. **Learning: Principles ve Application**. New York: McGraw - Hill Book Company, 1987.

Kolb, David ve ötekiler. "Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions". **Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles**. Ed.: Robert J. Sternberg ve Li - Fang Zhang. Mahwah: Lawrance Erlbaum Associates, 2001, ss. 227 - 248.

Kolb, A. David. **Personal Learning Guide**. Boston: McBer and Company, 1986.

_____. **Learning Style Inventory**. Boston: McBer and Company, 1985.

_____. **Learning Style Inventory - Technical Specifications**. Boston: McBer and Company, 1985.

_____. **Experiential Learning - Experience as The Source of Learning and Development**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

Kolody, Rita Charlene. "Learning Strategies of Alberta College Students", ERIC: ED768943, 1993. Erişim Tarihi: 24 Ekim 2001.

Korkmaz, Hünkar. "Çoklu Zeka Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi", **Eğitim ve Bilim**. 26, 119: 71 - 78, 2000.

Kosewer, E. ve N. Berman. "Comparison of Pediatric Resident and Faculty Learning Styles: Implications fo Medical Education", **The American Journal of the Medical Sciences**. 312, 5: 214 - 218, 1996.

- Köymen, Ülkü. "Açıköğretim Sistemi Öğrencileri İle Geleneksel Yükseköğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Açısından Karşılaştırılması". Yayınlanmamış Araştırma. Adana: 1990.
- Leiden, L. J., D. R. Crosby ve H. Follmer. "Assessing Learning - Style Inventories and How Well They Predict Academic Performance", **Academic Medicine**. 65, 6: 395 - 401, 1990.
- Letteri, Charles A. "Cognitive Profile: Basic Determinant of Academic Achievement", **Journal of Educational Research**. 73: 195 - 199, 1980.
- "Levin, Joel R. "Elaboration - Based Learning Strategies: Powerful Theory- Powerful Application", **Contemporary Educational Psychology**. 13: 191 - 205, 1988". Somuncuoğlu, Yeşim. "Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar", **Eğitim ve Bilim**. 22, 110: 31 - 39, 1998, s. 35'teki alıntı.
- Levin, Joel R. "Four Cognitive Principles of Learning Strategy Instruction", **Educational Psychologist**. 21, 1 - 2: 3 - 17, 1986.
- Lidgus, Cathy ve Sophia Vassos. "Increasing Achievement of At - Risk Students Through The Use of Metacognitive Strategies", ERIC: ED399704, 1996. Erişim Tarihi: 24 Ekim 2001.
- Liu, Min ve Michael W. Reed. "The Relationship Between the Learning Strategies and Learning Styles in Hypermedia Environment", **Computers in Human Behavior**. 10, 4: 419 - 434, Win 1994.
- Loranger, Ann L. "The Study Strategies of Successful and Unsuccessful High Students", **Journal of Reading Behavior**. 26, 4: 347 - 360, 1994.
- Mahiroğlu, Ahmet. "G. Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri", **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1999.

Mariani, L. "Investigating Learning Styles", **Journal of TESOL**. 21, 2: 1 - 13, Spring 1996.

"Marshall, H. H. **Redefining student learning: Roots of Educational Change**. Norwood. NJ: Ablex Publishing Corporation, 1992". Yüksel Özden. **Öğrenme ve Öğretme**. İkinci basım. Ankara: 1998, s. 28'deki alıntı.

Martin, L. I. ve L. F. Clark. "Social Cognition: Exploring The Mental Process Involved in Human Social Interaction. **Cognitive Psychology: An International Review**. Ed.: M. W. Eysneck. England: Wiley, 1990, ss. 548 - 562.

Marton, Ference. "Describing and Improving Learning". **Learning Strategies and Learning Styles**. Ed. : Ronald R. Schmeck. New York: Plenum Press, 1988, ss. 53 - 82.

Matthews, Doris B. "An Investigation of Learning Styles and Perceived Academic Achievement for High School Students", **Clearing House**. 69, 4: 249 - 255, 1996.

_____. "An Investigation of Students Learning Styles in Various Disciplines in Colleges and Universities", **Journal of Humanistic Counseling Education and Development**. 33, 2: 65 - 75, 1994.

Mayer, Richard E. "Comprehension Models", **Review of Educational Research**. 59, 1: 44 - 63, 1989.

_____. "Learning Strategies: An Overview". **Learning and Study Strategies**. Ed.: Claire E. Weinstein, E. T. Goetz ve P. E. Alexander. New York: Academic Press, 1988.

_____. **Educational Psychology: A Cognitive Approach**. USA: Little , Brown and Company Limited, 1987.

McCarthy, Patricia ve Ronald Ray Schmeck. "Student's Self Concepts and the Quality of Learning in Public Schools and Universities". **Learning Strategies and Learning Styles**. Ed. : Ronald R. Schmeck. New York: Plenum Press, 1988, ss. 131 - 158.

“McCharty, B. **The 4 MAT in Action, Creative Lesson Plans for Teaching to Learning Styles with Right / Left Mode Techniques**. Barrington: IL Excel, 1983”. Yüksel Özden. **Öğrenme ve Öğretme**. İkinci basım. Ankara: 1998, ss. 76 - 79'daki alıntı.

McClanaghan, Mary Ellen. “A Strategy for Helping Students Learn How to Learn”, **Education**. 120, 3: 479 -486, Spring 2000.

“McCombs, Barbara L. ‘Motivational Skills Training: Combining Metacognitive, Cognitive and Affective Learning Strategies’. **Learning and Study Strategies**. Editör: C. E. Weinstein, E. T. Goetz ve P. E. Alexander. New York: Academic Press, 1988”. Bülent Öztürk. “Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995, s. 44'teki alıntı.

McKeachie, W. J. “Learning Styles Can Become Learning Strategies”, 4, 6: Nov. 1995. (<http://www.ntfl.com/html/pi/9511/article.html>. Erişim Tarihi: 29 Ekim 2000.)

McLoughlin, Catherine. “The Implications of The Research Literature on Learning Styles for the Design of Instructional Material”, **Australian Journal of Educational Technology**. 15, 3: 222 - 241, 1999.

McNeal, Geoge H. ve Francis Dwyer. “Effect of Learning Style on Consistent and Inconsistently Designed Instruction”, **International Journal of Instructional Media**. 26, 3: 337 - 346, 1999.

Medo, Mary Anne. “The Status of High School Students Learning Strategies:What Students Do When They Read to Acquire Knowledge”, **DAI - A**. 61, 3: 934 - 1073, 2000.

“Melvin, M. H. **Learning Process**. USA: The McMilland Company, 1969”. Gülten Ülgen. **Eğitim Psikolojisi -Birey ve Öğrenme-**. Ankara: 1995, s. 145'teki alıntı.

- Middlesex Community College. "Learning Styles - Modality Preference Inventory." (<http://www.mxctc.commnet.edu/clc/survey.htm>. Erişim Tarihi: 18 Ocak 2002.).
- Moore, Kenneth D. **Öğretim Becerileri**. Çeviren: Nizamettin Kaya. Ankara: Nobel Yayınları, ?.
- Murray, J. ve Harvey R. "Learning Styles and Approaches to Learning: Distinguishing Between Concepts and Instruement", **British Journal of Educational Psychology**. 64: 373 - 388, 1994.
- Nisbet J. ve J. Shucksmith. **Learning Strategies**. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.
- Northwestern University. "Learning Styles Evaluation." 1998. (<http://bsd-server.nc.edu/virtcol/ss/learn.html>. Erişim Tarihi: 18 Ocak 2002.).
- Nunn, Gerald D. "Effects of a Learning Styles and Strategies Intervention Upon At - Risk Middle School Students Achievement and Locus of Control", **Journal of Instructional Psychology**. 22, 1: 34 - 40, 1995.
- Oas, Brenda K., Jean B. Schumaker ve Donald D. Deshler. "Learning Strategies - Tools for Learning to Learn in Middle and High Schools", 1995. (<http://www.idanatl.org/articles/seab/tools/shtml>. Erişim Tarihi: 29 Ekim 2000.)
- O'Donnel, Angella. "Searching for Information in Knowledge Maps and Texts", **Contemporary Educational Psychology**. 19: 33- 44, 1994.
- Oğuz, Aytunga. "Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- O'Malley J. M. ve ötekiler. ""Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language", **TESOL Quarterly**. 19: 557 - 585, 1985.

- “Ormrod, Jeanne Ellis. **Human Learning: Theories, Principles and Educational Applications**. Columbus: Merrill Publishing Company, 1990”. Bülent Öztürk. “Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995, s. 21’deki alıntı.
- Oxford, Rebecca. “The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning”, 1989. ERIC Digest: EDD00036. Erişim Tarihi: 2 Temmuz 2002.
- Oxford, Rebecca, Oh Young Park, Sukero Ito ve Malenna Sumrall. “Learning a Language by Satellite Television: What Influences Student Achievement”, **System**. 21, 1: 31 - 48, 1993.
- Oxford, Rebecca ve Madeline E. Ehrman. “Adults Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Program in The United States”, **System**. 23, 3: 359 - 386, 1995.
- Özdamar, Kazım. **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1997.
- Özden, Yüksel. **Öğrenme ve Öğretme**. İkinci basım. Ankara: 1998.
- Özer, Bekir. “Öğretmenlerin Yeni Görevi: Öğrenmeyi Öğretme”, Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Zeka Vakfı’nca düzenlenen **Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri**’nde sunulan bildiri. Ankara: 17 - 18 Kasım 2003, ss. 1 - 8.
- _____. “İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. 1, 1: 17 - 32, 2002.
- _____. “Bilgi İşleme Kuramı”. **Gelişim ve Öğrenme**. Editör: Gürhan Can. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 2001, ss. 157 - 176.
- _____. “Öğrenmeyi Öğretme”, **Eğitim Bilimlerinde Yenilikler**. Editör: Ayhan Hakan. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, 1998, ss. 146 - 164.

- _____. **Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1993.
- Öztürk, Bülent. “Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- Paragon Educational Consulting. “Student Learning Style Inventory.” 2000. (<http://www.oswego.edu/~shindler/plsi/plsi48a.htm>. Erişim Tarihi: 25 Mart 2002.)
- Pask, Gordon. “Learning Strategies, Teaching Strategies and Conceptual or Learning Style”. **Learning Strategies and Learning Styles.** Ed. : Ronald R. Schmeck. New York: Plenum Press, 1988, ss. 83 - 100.
- Pelley, John W. “The Success Types - Learning Style Type Indicator.” 1997. (<http://www.ttuhs.edu/success/lsti.htm>. Erişim Tarihi: 18 Ocak 2002.)
- “Pintrich, P. R. “A Process - Oriented View of Student Motivation”, **Improving Teaching and Learning through Research: New Directions for Instructional Research.** Ed.: J. Stark ve L. Mets. 57: 65 - 79, 1988”. Yeşim Somuncuoğlu ve Ali Yıldırım. “Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar”, **Eğitim ve Bilim.** 22, 110: 31 - 39, 1998, s. 32’deki alıntı.
- Presscott, Heather M. “Helping Students Say How They Know What They Know”, **Clearing House.** 74, 6: 327 - 332, 2001.
- Presley, M. ve K. R. Harris. “What We Really Know About Strategy Instruction”, **Educational Leadership.** 46, 1: 31 - 34, 1990.
- Presley M. ve ötekiler. **Cognitive Strategy Instruction That Really Improves Children’s Academic Performance.** Cambridge: Brookline Books, 1990.
- Prewitt Bobby W. ve Kathleen Butler. **Learning Styles and Performance Assesment - A Model Teaching Guide.** Columbia: The Popular Historical Novel, 1987.

- Pyryt, Michael C. ve ötekiler. "Learning Style Prefences of Gifted, Average Ability and Special Needs Students: A Multivariate Perspective", ERIC:EJ347852, 1995. Erişim Tarihi: 24 Ekim 2001.
- Ramsden, Paul. "Context and Strategy". **Learning Strategies and Learning Styles**. Ed. : Ronald R. Schmeck. New York: Plenum Press, 1988, ss. 159 - 185.
- Reece , Ian ve Stephen Walker. **Teaching Training and Learning - a practical guide - .** New York: Busines Education Publishers, 1997.
- Renzulli, Joseph S. ve David Yun Dai. "Abilities, Interests and Styles as Aptitudes for Learning: A Person - Situation Interaction Perspective". **Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles**. Ed. : Robert J. Sternberg ve Li - Fang Zhang. Mahwah: Lawrance Erlbaum Associates, 2001, ss. 23 - 46.
- Riding Richard ve Stephen Rayner. **Cognitive Styles and Learning Strategies - Understanding Style Differences in Learning and Behaviour-**. London: David Fulton Publishers, 1998.
- Ritchie, Donn ve Chris Volkl. "Effectiveness of Two Generative Learning Strategies in The Science Classroom", **School Science Mathematics**. 100, 2: 83 - 89, 2000.
- Saban, Ahmet. **Öğrenme Öğretme Süreci - Yeni Teori ve Yaklaşımlar-** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- Sadler-Smith, Eugene. "Learning Style: Frameworks and Instruments", **Educational Psychology**. 17, 1- 2: 51 - 64, Mar - Jun 1997.
- Sağlam, Mustafa. "Uzaktan Eğitim Yoluyla Öğrenim Gören Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Ders Çalışma ve Öğrenme Stratejilerini Uygulama Düzeyleri", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 9, 1 - 2: 17 - 35, 1999.

Salisbury, Glennon ve ötekiler. "Self Regulated Learning Strategies Used by the Learners in a Learner - Centered School", ERIC:ED434944., April 1999. ([http://ehostvgw15.epnet.com/fulltext.asp?resultSetId=R000000000000andhitNm=284andbooleanTerm=learning %20strategiesandfuzzyTerm=](http://ehostvgw15.epnet.com/fulltext.asp?resultSetId=R000000000000andhitNm=284andbooleanTerm=learning%20strategiesandfuzzyTerm=). Erişim Tarihi: 24 Ekim 2000.)

Schmeck, Ronald R. ve ötekiler. "Self - Concept and Learning: The Revised Inventory of Learning Processes", **Educational Psychology**. 11, 3: 43 - 62, 1991.

"Schmeck, Ronald R. 'Individual Differences and Learning Strategies'. **Learning and Study Strategies**. Edited: Claire E. Weinstein ve ötk. New York: Academic Press, 1988". Ziya Selçuk ve Bülent Öztürk. "Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Etkililiğini Artırmada Öğrenme Stratejilerinin Kullanılması; Genel Bir İnceleme", **Eğitim**. 1; 66 - 74, 1992, s. 71'deki alıntı.

Schmeck, Ronald. "An Introduction to Strategies and Styles of Learning". **Learning Strategies and Learning Styles**. Ed. : Ronald R. Schmeck. New York: Plenum Press, 1988, ss. 3 - 20.

Selçuk, Ziya ve Bülent Öztürk. "Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Etkililiğini Artırmada Öğrenme Stratejilerinin Kullanılması; Genel Bir İnceleme", **Eğitim**. 1; 66 - 74, 1992.

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim -Kuramdan Uygulamaya-**. Ankara: 1997.

Shaughnessy, Michael F. "An Interview with Rita Dunn About Learning Styles", EBSCOHOST:355784, 1998. Erişim Tarihi: 2 Nisan 1998.

Shih, Ching Chun ve ötekiler. "Learning Strategies and Other Factors Influencing Achievement via Web Courses", 1998. (<http://ehostvgw8.epnet.com/fulltext.asp?resultSetId=R000000000andbooleanTerm=learning%20styles%20and%20learning%20strategiesandfuzzyTerm=> Erişim Tarihi: 3 Temmuz 2002.)

- Silberman, Mel. **Active Learning - 101 Strategies- to Teach Any Subject**. Boston: Allyn and Bacon, 1996.
- Slaats, Angelique, Hans G. L. C. Lodewijks ve Johan van der Sanden. "Learning Styles in Secondary Vocational Education: Disciplinary Differences", **Learning and Instruction**. 9: 475 - 492, 1999.
- "Smith, F. **Comprehension and Learning: A Conceptual Framework for Teachers**. New York: Holt, Rinehart ve Winston, 1975". Nuray Senemoğlu. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim -Kuramdan Uygulamaya-**. Ankara: 1997, s. 309'daki alıntı.
- Snyder, Rebacca Finley. "The Relationship Between Learning Styles /Multiple Intelligences and Academic Achievement of High School Students", **High School Journal**. 83, 2: 11 - 21, 2000.
- Soloman A. Barbara ve Richard M. Felder. "Index of Learning Styles Questionnaire". 1999 .(<http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ilsweb.html>. Erişim Tarihi:18 Ocak 2002.)
- Somuncuoğlu, Yeşim. "The Use of Learning Strategies in Relation to Background Variables and Achievement Goal Orientations". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1996.
- Somuncuoğlu, Yeşim ve Ali Yıldırım." Öğrenme Stratejileri Kullanımının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi", **Eğitim ve Bilim**. 25, 115: 57 - 64, 2000.
- _____. "Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar", **Eğitim ve Bilim**. 22, 110: 31 - 39, 1998.
- Sökmen, Nihal ve Hale Bayram. "Eğitimde Kavram Haritasının Önemi", **Eğitim ve Bilim**. 25, 115: 39 - 42, 2000.

“Steinford, Gerhard. **Grundbegriffe des Lehrens und Lernens**. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2000”. Mehmet Arslan. “Not Alma ve Kavram Haritaları (Bilgi Haritaları) Oluşturma Stratejileri ile Öğretimin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi”. Yayınlanmamış Araştırma. Kayseri: 2000, s. 6’daki alıntı.

Sternberg, Robert ve Elena L. Grigorenko. “A Capsule History of Theory and Research on Styles”. **Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles**. Ed. : Robert J. Sternberg ve Li - Fang Zhang. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, ss. 1 - 22.

Sternberg, Robert. “Allowing for Styles of Thinking”, **Educational Leadership**. 52, 3: 36 - 41, 1994.

Subaşı, Güzin. “Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri”, **Milli Eğitim**. 146: 1 - 4, Nisan/ Haziran 2000.

_____. “Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi”, **Eğitim ve Bilim**. 25, 117: 50 - 56, 2000.

Sünbül, Ali Murat. “Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

Şimşek, Ali ve Deniz Deryakulu. “Kübaşık Kümelerde Akran Etkileşimini Artırmanın Bir Yolu Olarak Türetimci Öğrenme”, **I. Eğitim Bilimleri Kongresi (28 - 30 Nisan 1994)**. **Bildiriler Cilt:2**. Adana: Çukurova Üniversitesi, Mayıs 1995, ss. 461 - 469.

Talu, Nilay. “Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

- Taylor, Melda. "What is the Myers - Briggs Type Indicator? What Did Jung Discover about Learning Styles?", *Inquiry*. 1, 1: 45 - 48, 1997.
- Teker, Necmettin. "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması", *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1, 1: 49 - 66, 2002.
- Temel, Ali. "Öğrenme Stilinizi Belirleyin", *Eğitim Bilim*. 48: 6 - 9, 2002.
- Tinajero C. ve M. F. Paramo. "Field Dependence - Independence and Strategic Learning", *International Journal of Educational Research*. 29, 3: 251 - 262, 1998.
- Torrance, E. P. ve Z. L. Rockenstein. "Styles of Thinking and Creativity". *Learning Strategies and Learning Styles*. Ed. : Ronald R. Schmeck. New York: Plenum Press, 1988, ss. 275 - 290.
- Townsend, Roz. **Öğrenme Zenginliği**. Çeviren: Pelin Sıral. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1998.
- Türkoğlu, Adil. "Az Bilinen Yönleriyle Öğrenme", *Eğitim ve Bilim*. 1: 38 - 41, 1998.
- Türkoğlu, Adil, Ahmet Doğanay ve Ali Yıldırım. **Ders Çalışma Becerileri**. Adana: Baki Kitapevi, 1996.
- Uluğ, Feyzi. **Okulda Başarı (Etkili Öğrenme ve Ders Çalışma Yöntemleri)**. İstanbul: Remzi Kitapevi, 1993.
- _____. "Verimli Çalışma Alışkanlıkları Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1981.
- Ülgen, Gülten. **Kavram Geliştirme - Kuram ve Uygulamalar-**. Ankara: 1996.
- _____. **Eğitim Psikolojisi -Birey ve Öğrenme-**. Ankara: 1995.

- Warr Peter ve Jonathon Downing. "Learning Strategies, Learning Anxiety and Knowledge Acquisition", **British Journal of Psychology**. 91, 3:311 - 334, August 2000.
- Watkins, Chris , Eileen Carnell, Coraline Lodge, Patsy Wagner ve Caroline Whalley. **Learning about Learning**. London: Routledge Falmer, 2000.
- Weinstein, Claire E. ve Richard E. Mayer. "The Teaching of Learning Strategies". **Handbook of Research on Teaching**. Ed: M. C. Wittock. New York: Maccmillan Company, 1986, ss. 315 - 327.
- Weinstein, Claire E. ve Jeff D. Macdonald. "Why Does a School Psychologist Need to Know about Learning Strategies", **Journal of School Psychology**. 24, 3: 257 - 265, 1986.
- Weinstein, Claire. "Assessment and Training of Student Learning Strategies". **Learning Strategies and Learning Styles**. Ed. : Ronald R. Schmeck. New York: Plenum Press, 1988, ss. 291 - 316.
- Weinstein, Claire E., D. S. Ridley, T. Dahl ve E. S. Weber. "Helping Students Develop Strategies for Effective Learning", **Educational Leadership**. 46, 4: 17 - 19, 1989.
- "Weinstein, Claire E., W. L. Underwood, F. W. Wicker ve W. E. Cubberly. 'Cognitive Learning Strategies: Verbal and Imaginal Elaboration', **Cognitive and Affective Learning Strategies**. Ed.: H. F. O'Neil ve C. D. Spielberger. London: Academic Press, Inc, 1979". Bülent Öztürk "Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995, s. 49'daki alıntı
- Willcoxson, Lesley. "The Impactof Academics Learning and Teaching Prefences on Their Teaching Practies: A Pilot Study", **Studies in Higher Education**. 23, 1: 59 - 70, Mar 1998.

- Wolters, Christopher A. "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: 281 - 301, 1999.
- Woolfolk, Anita E. **Educational Psychology**. Seventh edition. Needham Heights, M. A.: Allyn and Bacon, 1998.
- Wood, Gail. **How to Study**. New York: Learning Express, 2000.
- Wynd, William R. ve Carl S. Bozman. "Student Learning Style - A Segmantation Strategy for Higher Education", ERIC: ED732186, 1996.
- Yaşar, Şefik. "Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Bellek Modeli", **Kurgu Dergisi**. 10: 279 - 296, 1992.
- Yıldırım, Ramazan. **Öğrenmeyi Öğrenmek**. İstanbul: Sistem Yayıncılık Geliştiren Kitaplar Dizisi, 1998.
- Yüksel, Sedat ve Edip Koşar. "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri", **Çağdaş Eğitim**. 278: 29 - 36, Temmuz - Ağustos 2001.