

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKA
KURAMINA GÖRE ZEKA ALANLARIYLA
ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(GAZİANTEP ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜLENT ÖZTÜRKMEN

GAZİANTEP
EKİM 2006

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKA
KURAMINA GÖRE ZEKA ALANLARIYLA
ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(GAZIANTEP ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜLENT ÖZTÜRKMEN

Tez Danışmanı: Yrd.Doç. Dr. Zeynep HAMAMCI

GAZIANTEP
EKİM 2006

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla
Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

BÜLENT ÖZTÜRKMEN

Tez Savunma Tarihi:

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Osman ERKMEN

SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr.Hikmet CELKAN

Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Zeynep HAMAMCI

Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Prof.Dr.Hikmet CELKAN (Jüri Başkanı)

Yrd.Doç.Dr. Zeynep HAMAMCI

Yrd.Doç.Dr. Mehmet TEKİNKUŞ

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKA KURAMINA GÖRE ZEKA ALANLARIYLA ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZTÜRKMEN Bülent

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Zeynep HAMAMCI
Ekim 2006, 101 Sayfa

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla, öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin zeka alanları ve öğrenme stratejilerinde bir fark olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili merkez Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki yedi genel lise ile birer Anadolu ve Fen lisesi oluşturmaktadır. Toplam dokuz lisede 652 öğrenci araştırmaya alınmıştır. Araştırmaya alınacak okulların şubeleri küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, öğrenciler ise ad çekme yöntemiyle tespit edilmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla Çoklu Zeka Ölçeği ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada orta öğrenim öğrencilerinin zeka alanları ve öğrenme stratejilerinde cinsiyet değişkenine göre bir fark olup olmadığını bulmak için t testi; zeka alanları ve öğrenme stratejilerinde okul türü ve sınıf düzeyi değişkenine göre bir fark olup olmadığını bulmak için de tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Orta öğretim öğrencilerinin zeka alanları ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişki ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı ile incelenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin kişisel zeka alanı ve içsel zeka alanını, diğer zeka alanlarına göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenme stratejileri arasından da yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisini diğer öğrenme stratejilerine göre daha fazla kullanma eğilimleri vardır. Orta öğretim öğrencilerinin zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu iki değişken arasında en yüksek ilişki kişiler arası zeka alanı ile grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisi alanı arasındadır. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin zeka alanlarını ve öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerinkine göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenim görülen okul türüne göre öğrencilerin zeka alanlarına bakıldığında genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek sözel zeka alanına ve doğa zeka alanına sahip oldukları belirlenmiştir. Fen lisesi öğrencilerinin en yüksek matematik zeka alanına sahip oldukları bulunmuştur. Öğrenim görülen okul türüne göre öğrenme stratejileri bakımından, genel lise öğrencilerinin dinlemeye dayalı, grup çalışmasına dayalı ve yazılı çalışmaya dayalı öğrenme stratejilerini, diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek oranda kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca Fen lisesi öğrencilerinin,

görselliğe dayalı öğrenme stratejisi ile sözel görsel temasın dengeli bileşimine dayalı öğrenme stratejilerini diğer lise türlerine göre daha yüksek oranda kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre öğrenme stratejileri ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stratejisi, zeka alanı, ortaöğretim(lise) öğrencileri

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STRATEGIES AND THE HIGHSCHOOL STUDENTS' INTELLIGENCE CATEGORY ACCORDING TO MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY

ÖZTÜRKMEN Bülent

M. A. Thesis, Department Of Education Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

October 2006, 101 pages

The aim of this study is to identify the relationship between the multiple intelligence(s) category in a multiple intelligence theory and learning strategies, with respect to gender, school type and grade. The sample of this research consists of seven high schools, an Anatolian high school and science high school students. 652 students from 9 schools have participated this research. The school participated the study sample were determined via “group sampling” method, while the actual subject(students) were identified by random sampling procedures. In data collection students' personal information, Multiple Intelligence Scale and Learning Strategies Scale have been used. t-test for independent sample has been used to find out the difference between high school students' learning strategies and their intelligence category according to sex variable. Variance Analysis has been used to find out the difference between intelligence category and learning strategies in term of school type variables and class level. To find out the relation between high school students' intelligence category and the learning strategies, Pearson Correlation Coefficient has been used. At the end of this research it has been proved that students have used personal intelligence category and intra personal intelligence more than other type of intelligence categories and also they have tendency to use learning strategies based on bodily-kinesthetic intelligence more than other sort of learning strategies. At the same time, it was found a moderate and positive relationship between students' intelligence category and learning strategies. It was found that the highest relationship between personal intelligence and the study based on group work learning strategies in the two variables. It was also found that female students have employed more intelligence category than male students. According to the school type attended, general high school students have highest linguistic and natural intelligence categories. Science high school students have the highest mathematical intelligence category. According to the school type attended, general high school students use more learning strategies based on listening, group work and writing than other high school students use and it was found that general high school students use more learning strategies based on visual on visual and equal mixture of verbal-visual

contact than other students. According to class levels students attended, there was no significant difference on Learning Strategies Scale.

Key Words: Learning strategies, Intelligence category, High school students.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. GİRİŞ

Yaşadığımız çağda bilim ve teknoloji başta olmak üzere tüm alanlarda sürekli değişme ve yenileşme gerçekleşmektedir. Son yıllarda bu değişme ve yenileşme ile birlikte en çok gündeme gelen kavram "bilgi toplumu"dur. Bilgi toplumu kavramının sıklıkla konuşulmasının nedeni, özellikle bilim ve teknolojide bilginin hızla artması ve bu bilgiden yoğun biçimde yararlanılmasıdır. Bireylerin ve toplumun bu sürece uyum gösterebilmeleri için daha nitelikli olmaları gereklidir. Bu nitelikler arasında araştırma yapma, sorun çözme, yaratıcı süreçler, yaratıcı düşünme, eleştirel bakış açısıyla düşünme gibi farklı düşünme yollarını bilip uygulayabilme ile bilim ve teknoloji üretebilme sıralanabilir. Bu niteliklere toplumun ve bireylerin sahip olabilmesi, eğitim öğretim sürecinde reform niteliğindeki değişiklikleri gündeme getirmektedir.

Bu noktada eğitim kavramına kısaca değinilecek olunursa, eğitim; bireylerin davranışlarında değişiklik oluşturma sürecidir. Eğitimde geriye dönüş oldukça zor ve masraflıdır. Bundan dolayı, eğitim etkinliklerinin denetim altına alınması, özellikle bireylerin etkili bir biçimde eğitilmeleri için önlemlerin alınması kaçınılmazdır. Öte yandan, bireylerde kalıcı 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 ifadeyle "yaşamboyu öğrenme" içinde

bulunulan çağın bir gereğidir ve bunun gerçekleşmesi için öğrencilerin öğrenmeye yönelik çeşitli taktik, teknik, beceri ve bilişsel özelliklere sahip olmaları gerekmektedir(Güven,2004:I). Eğitim kavramı üzerinde dururken eğitimin en önemli ögesi olan öğrenme öğretme süreci ile ilgili olarak temel öğeleri bir kez daha hatırlamak yararlı olacaktır. Öğretme-öğrenme sürecinin üç temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar öğretmen, öğrenci ve eğitim programıdır. Öğretmenler, öğrencilere istedik davranışları eğitim programı yoluyla kazandırır. Öğrenci, öğrenen bireydir. Eğitim programı günümüze değin çok farklı tanımlarla ele alınmıştır. En çarpıcı olanlar; eğitim programının konular listesi, ders içeriği, derslerin sırlanması, okul içinde ve dışında öğretilen her şey anlamında kullananlardır (Demirel,1999:9). Bu hatırlatmayı bir kez daha yapmaktaki amaç; öğrenme öğretme süreci ile ilgili her türlü düzenleme, araştırma, öğrenci, öğretmen ya da eğitim programı ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilidir. Bu çalışmanın konusu da öğrenen birey olarak öğrenci ile ilgilidir.

Öğretme, belli öğrenmelerin planlı olarak gerçekleştirildiği kurumlar olan okullarda özel bir önem taşımaktadır. Okulların, dolayısıyla eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşması o kurumlarda yer alan öğretme etkinliklerine bağlıdır. Bu nedenle öğrenme, öğretme ve öğretim eğitim bilimcilerin üzerinde çalıştıkları en eski ve en önemli alanlarından biri olma özelliğini hiçbir zaman yitirmemiştir (Ün Açıkgöz,1998:5). Geleneksel okul anlayışında, öğretmen bireye bilgiyi öğreten kişidir. Öğrenci ise, öğretmenin öğrettiğini öğrenen kişidir. Fakat bu anlayış artık değişmeye başlamıştır. Gerçek anlamda bunun yerini öğrenen birey kavramı almıştır. Sonuçta öğrenci, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenmelerinin sorumluluğunu almak ve etkin bir katılımcı olmak durumundadır. Tüm bunlar yeni bir kavram olan "öğrenmeyi öğrenme" kavramını öne çıkarmaktadır. Öğrencinin yanında her durumda öğretme etkinliğini gerçekleştirecek bir öğretmenin olması beklenemez. Öğrenciler pasif alıcılar değil, öğrenerek kendi yaşamlarını biçimlendiren bireylerdir. 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 (Güven,2004:3). Bir diğer tanımda mevcut bilgilerden yola çıkarak yeni durumlar için yeni bilgiler üretebilmektir. Bunun anlamını şöyle açıklayabiliriz. Öğrenmeyi öğrenmede bireyin zihinsel gücünü kullanabilmesi ön plandadır. Bir başka deyişle düşünmeyi öğrenmesi gereklidir (Taşpınar,2005:4). Öğrenmeyi öğrenme kavramının üzerinde bu denli durulmasının nedeni başta da belirtildiği gibi öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkili olmaları üzerinde önemle durulan noktalardan birisidir. Öğrencinin daha etkili olmasından kastedilen öğrenmeyi öğrenmesi ve bu yolla da öğretmen merkezli eğitimden öğrenen yani öğrenci odaklı bir anlayışa geçilmesi kastedilmektedir. Buradaki öğrenci, öğrenmeyi öğrenmiş olan öğrencidir. Öğrenmeyi öğrenmenin diğer bir başka ifadeyle etkin öğrenmenin yararları;

1. Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayırmak ,
2. Öğrencilerin öz denetim geliştirme yollarını iyileştirmek,
3. Farklı öğrenme stilleri için farklı programlar oluşturmak,
4. Yeni öğretmenlere sınıf yönetiminde yardımcı olmak,
5. Yaşam boyu öğrenmeyi sağlamaktır (Şahinel, 2003:151).

1.1.1. Öğrenme

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği uzun yıllar merak konusu olmuş ve öğrenme ile ilgili çalışmalar psikoloji ve eğitim bilimleri alanında oldukça önemli yer tutmuştur (Açıkgöz,1998 : 7). Öğrenmeye ilişkin literatürde bir çok tanım da yer almaktadır. Bu tanımların çoğunun ortak özelliği bir davranış değişiminin üzerinde durmalarıdır. Bir tanıma göre öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda kalıcı olan davranış değişmesidir (Bilen,1993:11). Kişinin çevre ile etkileşimi, onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp vermesi demektir. Kişi çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur (Özden,1997:21). Eğitim süreci, çok boyutludur, yaşam boyu sürer, yaşantılarla gerçekleştirilir. Zaman ve yer açısından sınırsızdır ve her şeyden önce kültürü oluşturur (Güven, 2004:3). Genel anlamda öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir (Özden,1997:21). Öğretme ise, genel olarak, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması süreci olarak ele alınmaktadır (Ün Açıkgöz,1998:11).

Öğrenme günümüzde en temel ve önemli olgulardan birisidir. Bunun için bireylerde öğrenmenin nasıl oluştuğu ile ilgili birçok çalışmalar gerçekleşmiş ve öğrenme ile ilgili kuramlar oluşmuştur. Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını öğrenme kuramları betimlemekte ya da açıklamaktadır. Bazı psikologlar öğrenme kuramlarını iki ana katagoride toplamaktadır. Bunlar öğrenmeyi, uyarıcı ve tepki arasında kurulan bir bağla açıklayan bağ kuramları ya da davranış kuramları ile bireyin çevresi hakkında bilişleriyle ve bu bilişlerin onun davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen bilişsel alan kuramlarıdır (Bilen,1993:13).

Davranışçılar uyaranların ortaya çıkardığı tepkileri gözleyerek öğrenme ve hatırlamayla ilgili temel yasaları keşfetmeye çalışmıştır. Gözlenmeyene ilgi duymamışlar ve uyaran–teпки bağıni oluşturan süreçleri incelememişlerdir. Bilişselciler, öğrenmeyi; gözlenebilir davranış ya da edim olarak gözlenemeyen, içsel bilişsel bir süreç olarak görmektedir (Ün Açıkğöz, 1998 :9). Sonuç olarak öğretme-öğrenme sürecinde sürece etki eden bir çok unsur vardır. Özellikle öğrenmeyi etkileyen zeka ve öğrenme stratejileri bunların en önde gelenlerindedir.

1.1.2. Öğrenme Stratejilerinin Tanımı Kapsamı Ve Özellikleri

Öğrenme öğretme sürecinde bireylerin sürece ilişkin tartıştığı ve ifade ettiği bir çok sorun vardır. “Öğrenirken karşılaşılan güçlükler öğrencilerin en çok dile getirdikleri sorunlardır. Bazı öğrenciler istedikleri halde ders çalışamazken, bazıları çok uzun süreler çalıştığı halde öğrenememekten şikayet etmektedir.Bu sorunlar büyük ölçüde öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini kullanamamasından kaynaklanmaktadır.” (Ün Açıkğöz, 1998:61). Bu bağlamda öğrenmeyi öğrenme sürecindeki en temel öğelerden biri öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri, bilgi kaynaklarına en hızlı biçimde ulaşmayı sağlama açısından üzerinde en çok çalışılan konulardan birisidir. Strateji sözcüğü, askeri kökenli bir sözcüktür. Strateji, uzun dönemli askeri eylemlerde yapılan planlara işaret etmektedir. Genel olarak strateji, bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması olarak tanımlanmaktadır” (Güven, 2004: 71).

Bireyler, belli bir hedefe ulaşmak için bir plan takip etmek 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 sunuluşunun davranışı nasıl

etkilediği üzerinde yoğunlaşırken, bilişsel yaklaşım gelen bilginin bellekten ve daha sonra nasıl bir süzgeçten geçtiği ve nasıl yapılandırıldığı üzerinde durmuştur. 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 (Güven, 2004 :71). Biliş ve eğitim psikolojisi ile ilgili son araştırmalar, "öğrenme" konusundaki bilgileri daha da zenginleştirmiştir. Araştırmacılar, okulda öğrenilenlerin niteliğini yükseltebilmek için öğrenciler tarafından kullanılabilen, öğretmenler tarafından da öğretilen bazı zihinsel işlemleri içeren teknikleri ve öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmışlardır (Babadoğan ,1992:145).

Başka bir ifadeyle, öğrencinin öğrenme sırasında uğraştığı düşünce ve davranışlar olarak tanımlanabilen öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme hedefini gerçekleştirmek için kullandığı planlardır (Güven, 2004 :71).

Litaratürde çoğunlukla bilişsel stratejiler olarak adlandırılan öğrenme stratejilerinin önemine ve faydasına ilişkin bir görüş birliği olmakla birlikte, belirgin bir tanımlama ve sınıflama bulunmamaktadır. Bu nedenle, literatürde öğrenme stratejisi ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Derry (1992) öğrenme stratejisini; okulda öğrenilenlerin niteliğini yükseltebilmek için öğrenciler tarafından kullanılabilen, öğretmenler tarafından da öğretilen bazı zihinsel işlemleri de içeren teknikler olarak tanımlamaktadır. Yine Derry (1992) öğrenme stratejilerini taklit, benzetme ve taslak yapma gibi belirli özel öğrenme davranışlarından, planlama ve anlamayı kontrol etme gibi daha genel olarak kendi kendine başarıyı gerektiren etkinliklerden, birkaç özel tekniği birleştiren karmaşık planlardan söz etmek için kullanılır (Babadoğan, 1992:145-147). Derry ve Murph'ye göre de öğrenme stratejisi, bilgi ve becerinin kazanılmasını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda birey tarafından kazanılan zihinsel taktiklerin bir bileşkesidir (Güven, 2004: 73). Arends de öğrenme stratejilerini; belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etme olarak tanımlamaktadır (Senemoğlu, 2000:560). Weinstein ve Mayer de öğrenme stratejilerini; öğrencinin duyuşsal durumu ile öğretilen yeni bilgiyi seçme, edinme, örgütlemesi beklenen davranış ve düşüncelerden oluşur şeklinde tanımlamaktadır (Özer, 2002:1). Bir başka tanıma göre ise öğrenme stratejileri; öğrencilerin öğrenme sürecinde meşgul oldukları ve kodlama yani

anlamlandırma sürecini etkileyen davranışlar ve düşüncelerdir (Weinstein ve Mayer (1986). Ayrıca, Weinstein öğrenme stratejisini öğrenenin öğrenirken kullandığı ve öğrenenin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan durum ve düşünceler biçiminde açıklamıştır. Mayer'e göre ise, öğrenme stratejileri öğrencilerin bilgiyi işleme biçimini etkilemeyi amaçlayan davranışlardır. Öğrenciler bilgiyi nasıl işleyeceklerine kendileri karar vermekte ve etkin olarak bunu yerine getirebilmektedirler. Davidson'a göre ise, öğrenme stratejileri, öğrenci tarafından türetilen ve öğrenilmeye çalışılan bilgilerin ileride anımsanmasını kolaylaştırmak üzere bu bilgileri işlemede kullanılan yöntemlerdir (Güven, 2004: 73).

Öğrenme stratejisi kavramı zaman zaman çalışma becerileri, öğrenme taktiği ve öğrenme stratejisi gibi kavramlarla karıştırılmaktadır. Öğrenme stratejisi, öğrenme süreci sırasında işletilen zihinsel süreçlere işaret etmektedir. Bu nedenle öğrenme stratejileri, sık sık birlikte kullandıkları ve daha çok öğrenmeye hazırlanma ile ilgili olan çalışma becerilerinden farklıdır. Çalışma becerileri deyince daha çok çalışma koşullarının düzenlenmesi (sessizlik, aydınlatma, ısı, nasıl bir sandalyede oturulacağı), sınavlara hazırlanma, konsantre olma, belleği geliştirme vb. hazırlıklar akla gelmektedir. Öğrenme stratejileri ise, öğrenenin kendisinin ve öğrenme süreçlerinin farkına varmasını gerektirir. Schmeck becerilerin alıştırma vb. yollarla kazanılıp geliştirilebilecek yeterlilikler, yani yapabildiklerimiz, stratejilerin ise bir beceriyi kullanmakla ilgili kararlar olduğunu belirtmektedir (Ün Açıkgöz, 2003:68). Bununla beraber öğrenme stratejisi ile "öğrenme taktiği" de birbiriyle karıştırılan kavramlardır. Strateji ve taktik kavramları arasında bazı farklar vardır. Öğrenme stratejisi; öğrencilerin bir öğrenme amacına ulaşmak için oluşturduğu karmaşık bir plan olarak, öğrenme taktiği, ise; bu planı gerçekleştirmek üzere kullanılacak tek bir işlem olarak tanımlanmaktadır. 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 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. Öğrenme stratejileri, bireyin öğrenme

sürecinde duyularına gelen uyarımları işleyen ve bunların uzun süreli belleğe aktarılmasını ve bütünleştirilmesini sağlayan işlemleri içermektedir (Güven, 2004:74).

Öğrenmeyi öğrenme süreci bireylerin hem öğrenme stilleri hem de kullandıkları öğrenme stratejileri ile ilgilidir. Öğrenme stilleri genelde bireyseldir ve öğrenme stillerinde bir tercih söz konusu değildir. Öğrenme stratejileri ise bir materyalin kazanılması ile ilgili olarak öğrencilere yardımcı olmaktadır. Öğrenme stratejileri öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullanılan araçlardır. Stil kavramında biyolojik köken ağır basarken, stratejide planlama, önlem alma ve yol bulma gibi sosyal boyutlar ağırlıktadır. Bireylerin öğrenme stilleri kolaylıkla değişmez ama öğrenme stratejileri değiştirilebilir (Güven,2004, s.103-104).

Öğrenme stratejilerine ilişkin Derry (1992) tarafından bazı ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler:

1-) Bir öğrenme amacına ulaşmak için birinin kullanacağı plan, o kişinin öğrenme stratejisidir.Öğrenme stratejileri basit veya karmaşık, belirli veya belirsiz, mantıklı yada mantıksız olabilir. Kuşkusuz bazı öğrenme stratejileri diğerlerinden daha iyi işler.

2-) Öğrenme stratejileri, bazı özel öğrenme becerilerinin veya taktiklerinin bilgisini gerekli kılar. Bölüme göz atma, bir bölümün yapısını kavrama ve ezber gibi uygun öğrenme stratejilerini uygulama yeteneği aynı zamanda belirli tip öğrenmelerin ne zaman kullanılıp ne zaman kullanılmayacağına dair bilgileri de gerektirir.

3-) Öğrenme, bir öğrenme işinin analizini ve bu belirli durum için uygun stratejinin gelişmesini kapsayan bir çeşit sorun çözmedir. Değişik öğrenme durumları için değişik stratejiler için uygulanabilir.

4-) Okuldaki pek çok öğrenme durumunda stratejiler, içten gelen bilgeden çok uygulanabilir bilgiyi yaratmak amacıyla belirlenmelidir. Açıkçası bütün öğrenme stratejileri uygulamaya konulabilir bilgi yapısının oluşmasını sağlamaz.

Öğrenme stratejileri ile ilgili birçok çalışması olan Weinstein ve Mayer'e (1986) göre son yıllarda öğrencinin öğrenme öğretme sürecinde aktif rol almasına ilgi giderek artmaktadır. Öğrenme stratejilerine gösterilen ilgi davranışçı yaklaşımlardan bilişsel yaklaşımlara geçişin doğal bir sonucudur. Bilişsel yaklaşım öğrenme öğretme sürecindeki kavramları bir çok yönden değiştirmiştir. Öğrenciyi pasif bir şekilde uyarıcıya tepki vermek yerine, aktif bir süreç içerisinde kendi

öğrenmesini etkileyen en önemli etken olarak ele almıştır. Bu yaklaşımda çoğunlukla öğretmenin sunduğu öğrenmelerin sonucunu izlemek yerine hangi bilgilerin sunulacağı ve bu bilgilerin öğrenciler tarafından nasıl geliştirileceği üzerinde durulur. Bu yüzden kodlama yani anlamlandırma sürecini izleyen iki ayrı strateji vardır.

1-Öğretme materyalleri (öğretmen tarafından belli materyallerle belli zamanlarda, belli yollarla öğretilenler)

2- Öğrenme stratejileri(öğrencilerin öğrendiklerini aktif bir şekilde organize edebilmeleri, detaylandırması veya sunulan bilgi hakkında yorumlar yapabilmesi)

1.1.3. Öğrenme Stratejilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü

Öğrenme sürecinde etkili öğrenme yeterliliğinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde dört ana öge ya da süreçten yararlanır. Bunlar etkin öğrenme, işbirliği yaparak öğrenme, öğrenme sorumluluğu edinme ve öğrenmeyi öğrenmedir. Bunlardan öğrenmeyi öğrenme, etkili öğrenmenin özünü oluşturur. Öğrenmeyi öğrenme de, öğrenmede yararlanılan çok çeşitli öğrenme stratejilerini kapsar (Özer, 2002 : 1).

Öğrencilerin öğrenmek için gösterdikleri davranış birikimlerini artırarak, öğrencileri, sınıfta ve sınıf dışında sahip oldukları sorun çözme stratejilerini geliştirmeleri için hazırlayabiliriz. Biliş ve eğitim psikolojisi ile ilgili son araştırmalar öğrenme konusundaki bilgileri daha da zenginleştirmiştir. Araştırmacılar, okulda öğrenilenlerin niteliğini yükseltebilmek için öğrenciler tarafından kullanılabilen,öğretmenler tarafından öğretilen bazı zihinsel işlemleri içeren teknikleri-öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmaktadır (Derry. 1992 :145).

Öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyebilen etkin bir katılımcı olduğu görüşünün ağırlık kazanması öğrenme stratejilerini eğitim alanındaki en önemli konulardan bir haline getirmiştir. Bir çok yazar öğretmenin öğretimin en önemli ögesi olduğu halde öğrencinin yerine öğrenemeyeceği, öğrenmenin öğrencinin kafasında gerçekleşen bir süreç ve öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştıran koşulları sağlamakla yükümlü olduğu ve gerisinin öğrenciye kaldığı görüşündedir. Öğrenme stratejilerinin giderek artan bir önem kazanması öğrenme stratejilerinin ne olduğu, etkililiği ve onların öğrencilere nasıl öğretileceği gibi konuları da gündeme getirmiştir (Açıkgöz, 2000: 54).

Eğitim programlarında çağın gereği olarak öğrencilere daha yoğun bilginin daha ileri düzeylerde, bilgi edinmenin yanı sıra bilgi kullanmayı ve bilgi üretmeyi

sağlar biçimde kazandırılması amaçlanmaktadır. Ancak okullarda bunun gerçekleştirilebilmesi, büyük ölçüde öğrencilerin etkili öğrenme yeterliliğine sahip olmaları ile olanaklıdır. Etkili öğrenme, öğrencinin planlama, izleme ve yansıtma süreçleriyle ilgili bilişbilgisini etkin olarak kullanmasını gerektiren öğrenmedir. Etkili öğrenmede öğrenci bilginin işlenmesine dönük süreçleri bilir ve onları işe koşar. Sürekli etkin olan öğrenci, sahip olduğu bilişbilgisi ile kendi öğrenmelerini kendisi denetleyebilir ve yönlendirebilir. Kısacası etkili öğrenmede öğrenci öğrenme sürecini bilinçli olarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve kalıcılaştırıcı yollarla gerçekleştirir. Etkili öğrenme yeterliliğinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde yararlanılan süreçlerden birisi de öğrenmeyi öğrenmedir. Öğrenmeyi öğrenme de, öğrenmede yararlanılan çok çeşitli öğrenme stratejilerini kapsar. Öğrenme stratejileri, öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamanın yanında önemli sayılabilecek başka işlevleri de yerine getirir. Bunların başlıcaları; öğrenciyi bilinçli öğrenici durumuna getirir, öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırır, öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır, öğrencin daha çok isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım eder, öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar (Özer, 2002:1-2). Öğrenciler, öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla belirli davranışsal ve düşünsel süreçleri gerekserler. Örneğin bir okuma materyalinin ana düşüncelerini bulmak, özetlemek ve not alma gibi. Bu görevleri başarı ile yerine getirebilmeleri, öğrenme işine uygun birkaç stratejinin kullanımına bağlıdır (Subaşı, 2000).

Öğrencilerin bilişsel kapasitelerini kullanmada ve geliştirmede isteksizlikleri ya da uygun ortamın sağlanamayışı insan gücünün boşa harcanmasına neden olmaktadır. Yeteneklerin ortaya çıkmaması ya da kullanılmaması, derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin yanısıra etkili öğrenme stratejilerinin öğretilmemesi ve kullanamamasından da kaynaklanmaktadır. Böylece okullarda başarı önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. 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 öğretme ile ilgilidir. Öğrenciler, öğrenme stratejilerini kazandıkları zaman onları öğrenme sürecinde etkili olarak kullanabilirler. Öğrenciler, öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla belirli davranışsal ve düşünsel 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 (Senemoğlu, 2000 : 560). Arends'e 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 gözlemleme, öğrenmeyi başarınca kadar güdülenmiş olarak yeterli çabayı göstermedir. Derry ve Murphy (1986) tarafından, kendi kendine öğrenen öğrencilerin uygulamaları gerekenler, yukarıda sıralanan maddeleri de kapsar biçimde beş basamaklı bir yaklaşım olarak önerilmiştir. Bu yaklaşım şöyle açıklanabilir (Güven, 2004: 75-79)

1-Amacı analiz etme ve tanımlama: Bu basamakta öğrenci ne öğrenileceğini belirler ve öğrenme çevresinin isteklerini değerlendirir.

2-Stratejiyi planlama: Birinci basamaktaki verilere göre öğrenci istenilen öğrenmeyi sağlayıcı strateji ya da stratejilerden oluşan bir plan hazırlar.

3-Stratejiyi uygulama: öğrenci, öğrenme amacına ulaşmak üzere belirlediği öğrenme stratejisini ya da stratejilerini uygular.

4-Stratejilerin sonuçlarını izleme: Bu basamakta öğrenci, seçtiği ve uyguladığı strateji ya da stratejilerin kendisinin amacına ulaşmasına ne derece yardım ettiğini izler ve değerlendirir.

5-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. 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. Bununla birlikte, bireylerin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izlediği öğrenme stratejisi her zaman aynı olmayabilir. 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. 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. 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. İlköğretimden başlayarak öğretimin her düzeyinde derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretilmesine 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 (Güven, 2004:75-79).

Öğrenme stratejileri, öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamanın yanı sıra önemli sayılabilecek başka işlevleri de yerine getirir. Bunların başlıcaları şöyle sıralanabilir;

- 1-Öğrenciyi bilinçli öğrenci durumuna getirir.
- 2-Öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırır.
- 3-Öğrenciyi bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır.
- 4-Öğrencinin daha çok isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım eder.
- 5- Öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar (Özer, 2002: 1-2).

Sonuç olarak etkili öğrenme stratejileri kullanılmadan etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesi olanaksızdır. Son zamanlarda öğrenme stratejilerinin öğrenme süreci üzerindeki etkilerine ilişkin o kadar çok kanıt sağlanmıştır ki bazı yazarlar yetenek kavramının içine güdusel değişkenler ve strateji kullanımını da sokmaya başlamıştır (Açıkgöz, 2000: 63-64). Öğrenme stratejileri, öğrencinin kendi başına öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerdir. Öğrenme stratejileri ile bir öğrenci öğrenmelerini kendisi planlayıp yürütebilir, öğrenmelerini daha kolay ve kalıcı biçimde gerçekleştirebilir. Bu nedenle, hangi eğitim basamağında olurlarsa olsunlar, öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmeye gereksinimleri vardır. Öğrencilerin bu

gereksinimlerinin karşılanması, okulların eğitim programlarına öğrenme stratejilerinin öğretiminin gerçekçi biçimde sokulmasıyla olanaklıdır (Özer, 2002: 10). Öğrenme stratejisini öğretmenin temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasına yardım etmektir.

1.1.4.Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileriyle ilgili çalışan araştırmacılar, öğrenme stratejilerini değişik şekillerde sınıflamışlardır. Bu sınıflamaları, öğrencilerin öğrenme etkinliği sırasındaki süreci dikkate alarak oluşturmuşlardır. Burada öğrenme stratejileri Petch'in öğrenme stratejisi sınıflaması ve diğer öğrenme stratejileri sınıflaması olarak ele alınmıştır

1.1.5. Petch'in Öğrenme Stratejisi Sınıflaması

Öğrenme stratejilerine yönelik olarak uluslar arası literatürde en çok kabul edilen sınıflandırma Petch'in yapmış olduğu sınıflandırmadır. Petch öğrenme stratejileri;

1-Dinlemeye Dayalı Stratejiler : Dinlemeye dayalı stratejilerin daha etkili olabileceği öğrencilere sözel mesajlar iletmek, öğretme öğrenme süreçlerinde ses bantlarından yararlanmak, verim artırıcı yaklaşımlardır. Çünkü dinlemeye dayalı stratejileri kullanan öğrenciler bilgileri uzun devreli hafızalarına geçirmede ağırlıklı olarak sözel mesajlara ilişkin kurdukları empatilerden yararlanırlar.

2-Görselliğe Dayalı Stratejiler: Görselliğe dayalı stratejileri ağırlıklı olarak benimseyen öğrenciler ise genellikle görsel olan kelime ve rakamları daha uzun süreli olarak hatırlama yetilerine sahiptirler.

3-Yaparak Öğrenmeye Dayalı Stratejiler : Öğretme öğrenme süreçlerinde yaparak öğrenme stratejilerinin etkili olduğu öğrenci grubu ise, genellikle ellerini ve vücutlarını kullanmaktan hoşlanmaktadır.

4-Grup Çalışmasına Dayalı Stratejiler : Grup çalışmasına dayalı stratejilere ağırlıklı olarak kullanan öğrenciler ise diğer kişilerle çalışmayı,kendi kendilerine

5-Bireysel Çalışmaya Dayalı Stratejiler: Öğrendiklerinin çoğunu bireysel çalışmalarıyla kazanan öğrenciler ise, genellikle bağımsız olarak iş yapmayı tercih ederler, bağımsız çalıştıkları zaman orijinal fikirler, etkili fikirler, etkili ürünler ortaya çıkarabilirler.

6-Yazılı çalışmaya Dayalı Stratejiler : Öğretme öğrenme süreçlerinde yazılı çalışmaya dayalı ve sözel çalışmaya dayalı stratejileri ağırlıklı olarak benimseyen

öğrenci grupları da bulunmaktadır. Yazılı çalışmaya dayalı stratejileri benimseyen öğrenciler, okudukları veya duydukları her hangi bir bilgiyi, yazıya dönüştürdükleri zaman öğrenmeleri daha etkili olmaktadır.

7-Sözel Çalışmaya Dayalı Stratejiler: Sözel çalışmaya dayalı stratejileri benimseyen öğrenciler, okudukları veya duyduklarını sözel olarak ifade ettikleri zaman öğrenmeleri daha etkili olmaktadır.

8-Sözel-görsel Temasın Dengeli Bileşimine Dayalı Stratejiler: Bazı öğrenciler sözü edilen stratejiler dışında birkaç stratejinin bir arada dengeli olarak kullanılmasıyla daha iyi öğrenmektedir. Bu da sözel ve görsel temasın dengeli olarak kullanılması stratejisi olmak üzere sekiz ayrı kategoride sınıflandırmıştır (Yücedağ,2001:.2).

1.1.6. Diğer Öğrenme Stratejileri Sınıflandırmaları

Öğrenme stratejileri varolan birçok sınıflamada iki temel gruba ayrılmaktadır. Bunlar şöyle belirtilebilir (Güven, 2004 :83).

1-Bilişsel stratejiler: Anlamlandırma ve örgütleme işlevlerini yerine getirerek yeni bilginin belleğe kaydedilmesini, düzenlenmesini ve gerektiğinde yeniden çağrılmasını sağlayan stratejiler.

2-Biliş yönlendirici stratejiler: Anlamaya hazırlanma, anlamayı izleme ve anlamayı yönlendirme başlıkları altında öğrenme işlemlerinin denetimini ve yönetimini gerçekleştiren stratejilerdir.

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

Dansereau, öğrenme stratejilerini alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenme stratejileri biçiminde sınıflamıştır. Alan bağımsız stratejileri birincil stratejiler ve destekleyici stratejiler olmak üzere ikiye ayırmıştır. Birincil stratejiler parça üzerinde doğrudan etkisi olan, destekleyici stratejiler ise, öğrencinin kendini çalışmaya hazır hissetmesini sağlayan stratejilerdir. Destekleyici stratejiler birincil stratejilerin kullanılmasına elverişli ortamın yaratılmasına yardım ederler. Ayrıca Dansereau, bu şekilde yer alan stratejilere hizmet edecek alt stratejilerden söz etmektedir. Kirby'e göre makro ve mikro öğrenme stratejiler vardır. Mikro öğrenme stratejileri daha genel, duygusal ve kültürel etkilerden etkilenen ve öğretimde değiştirilmesi güç olan

stratejiler iken mikro öğrenme stratejiler daha özel ve daha işe ilişkindir ve öğretimle kazandırılması kolay olan stratejilerdir (Açıkgöz, 2003:71-77).

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

1-) Bilişbilgisi stratejileri :Ön örgütleyiciler, doğrudan dikkat, seçici dikkat, kendini yönlendirme, ön hazırlık, kendini izleme ve kendini değerlendirme.

2-) Bilişsel stratejiler : Yineleme, not tutma, çıkarımda bulunma, yeniden birleştirme, imgeleme, sunma, yapısallaştırma, anlamlandırma aktarma ve sonuç çıkarma.

3-) Sosyo - duyuşsal stratejiler : İşbirliğinde bulunma ve merakı gidermek için sorular sorma (Güven, 2004: 80-101).

Birçok araştırmada kullanılan bir başka sınıflama Nisbet ve Shucksmith (1986) tarafından yapılmıştır. Nisbet ve Shucksmith öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır. (Güven, 2004 :80-101) Bu stratejiler şunlardır :

1- Merkezi stratejiler: Stil öğrenme yaklaşımı,

2-Makro stratejiler: Bilişbilgisiyle yakından ilişkili olan yönetici stratejiler,

3-Mikro stratejiler: Yönetici süreçler.

“Levin (1988) 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 (Güven, 2004 :80-101). Öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmaları birçok çalışmaya ışık tutan Derry ve Murphy (1986), öğrenme stratejilerini dört ana grupta toplamıştır. Bu stratejiler şu biçimde sıralanabilir:

1- Maddeler, listeler ve yabancı sözcükleri belleme stratejileri .

2-Özel okul metinlerini okuma / çalışma stratejileri

3-Aritmetik alanında uygulanabilen sorun çözme becerileri.

4-Her alana uygulanabilen duyuşsal destek stratejileri. (Dery ve Murpy, 1986:1)

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

1-Dikkat Stratejileri :Anahtar sözcüklerin ya da temel görüşlerin altını çizme ve metin kenarına not alma gibi öğrenilecek bilginin üzerine dikkat çekmeyi sağlayan stratejiler.

2-Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttırma Stratejileri: Zihinsel yineleme, gruplama, grafik çizme, anahtar sözcük ya da ana fikirleri çıkarma, ana ve alt başlıkları çıkarma gibi stratejiler.

3-Kodlamayı Güçlendirme Stratejileri :Özetleme, not tutma, bilgi haritası çıkarma, bilgiyi çizelgeleştirme gibi stratejiler.

4-Geri Getirmeyi Kolaylaştırma stratejileri: Benzetimler kurma, zihinde canlandırma, kendi kendine soru sorma gibi stratejiler.

5-İzleme-Yönetme Stratejileri: Bireyin kendi öğrenme ve düşünme yollarının bilincinde olma, kendi öğrenmesini etkili olarak sağlayan soru sorma ve kendi kendini denetlemesi gibi stratejiler (Gagne, 1988: 133-141)

Preslley ve diğerleri (1990) öğrenme stratejilerini altı temel grupta incelemiştir. Bu stratejiler şöyle sıralanabilir: Özetleme, İmgeleme, Öykü Çözümlemesi, Soru Oluşturma, Soru – Yanıt, Önceki Bilgileri Harekete Geçirme. Yine 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:

1-Bilişsel Öğrenme stratejileri: Yineleme, örgütleme ve anlamlandırma

2-Davranışsal öğrenme stratejileri: Kişilerarası yardım arayışı, yazılı materyallerden yararlanma ve uygulama yapma.

3-Öz düzenleyici öğrenme stratejileri :Duygusal denetim, güdüsel denetim ve anlamının izlenmesi (Güven, 2004 :80-101).

Öğrenme stratejileri bilgiyi işleme kuramında açıklanan bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine göre de ele alınıp incelenmiştir. Bu stratejiler, dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırmayı (kodlamayı) artıran stratejiler, geri getirmeyi (hatırlamayı) artıran stratejiler ve yürütücü biliş stratejileridir.

1-Dikkat stratejileri: Öğretim etkinliklerinin birincisi, öğrencinin dikkatini öğrenilecek konuya çekmektir. Kendi kendisinin öğrenmesini sağlayacak öğrenci de, öğreneceği hedefe bağlı olarak, bir çok dikkat çekme stratejisinden birini kullanarak dikkatini öğrenilecek hedef üstünde yoğunlaştırabilir. Anahtar sözcük ya da temel fikirlerin altını çizme öğrencinin dikkatini öğrenilecek bilgi üstünde yoğunlaştırma

yollarından biridir. Altını çizme öğrencinin dikkatini önemli noktalarda toplamasını sağlamakla birlikte, bu stratejinin küçük yaşlarda etkili olarak kullanılmadığı gözlenmiştir. Küçük yaşlardaki öğrenciler, önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmekte güçlük çekmeleri nedeniyle bu stratejiyi kendi kendilerine etkili olarak kullanamamaktadırlar. Öğrenmenin meydana gelmesi için fiziksel olarak satırın altını çizme yeterli değildir. Çünkü önemli bilgiyi önemsizden ayırt etme, bilgiyi anlamayı gerektirir. Okuduğu metni anlayabilen birey, ancak önemli bilgiyi seçerek altını çizebilir. Ayrıca öğrenciler, öğrenmeye ihtiyaç duydukları bilgiye dikkatlerini daha kolay yöneltirler. Örneğin penguenlerin yaşamlarını öğrenmek isteyen öğrenciler, dikkatlerini uygun film, belgesel, kitap, dergi vb. materyalleri bulmaya, araştırmaya yöneltebilirler. Öğrencilerin dikkatlerini bir konuda toplamalarına yardım eden bir başka faktör de öğrencilerin, öğrenme hedeflerine sahip olmalarıdır. Dikkati yönlendirmede önemli olan; öğrencinin öğrenme hedefinden haberdar olması ve hedef alınan öğrenmeye ihtiyaç duymasıdır. Dikkati çekmede kullanılan bir diğer öğrenme stratejisi de metin kenarına not almaktır. Metin kenarına alınan notlar, yuvarlak içine alınan bilinmeyen sözcükler, satırın yanına konan yıldızlar, paragrafına yanına konan soru işaretler öğrencinin dikkatini belli noktalara yoğunlaştırmasını, önemli bilgi üstünde odaklaşmasını ve hızlı bir biçimde tekrar etmesini sağlar.

2-Kısa Süreli Bellekte depolamayı artıran stratejiler: Kısa süreli belleğin aldığı bilgi miktarı ve bilginin burada kalış süresi bakımından bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkları en aza indirmek için zihinsel tekrar ve gruplama stratejileri kullanılmaktadır. Zihinsel tekrar stratejileri, örneğin bir dizi ülkenin başkentini tekrar etme ya da kitaptaki bilgiyi aynen tekrar etme vb. stratejilerdir. Zihinsel tekrar stratejileri bilgiyi, daha sonra uzun süreli belleğe yerleştirmek için gerekli olan ileri işlemlere hazır halde tutmayı sağlar ve ayrıca ezberleme için kullanılır. Gruplama stratejileri de kısa süreli bellekteki kapasite sınırlılığını azaltıcı, daha çok bilgiyi kısa süreli bellekte tutmayı sağlayıcı stratejilerdir. Örneğin; hayvanların bir listesini öğrenmek durumunda olan bir öğrenci, hayvanları kategorilere ayırarak bilgiyi organize edip öğrenebilir. Hayvanların listesini memeliler, kuşlar, sürüngenler, böcekler olarak ayırarak öğrenebilir.

3-Anlamlandırmayı (kodlama) güçlendirici stratejiler: Anlamlandırmayı ya da kodlamayı güçlendirici öğrenme stratejileri, şu öğretim etkinliklerinde özellikle kullanılmalıdır: Ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcıları sunma, öğrenme

rehberi sağlama. Öz öğretimli öğrenciler, daha karmaşık öğrenme hedeflerine ulaşmak için, benzetimler vb. gibi eklemleme stratejilerini, not tutma, özetleme, ana hatları belirleme, bilgiyi şematize etme, bilgiyi tablolama gibi örgütleme stratejilerini etkili olarak kullanabilirler. Eklemleme stratejileri eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurmayı sağlayan stratejilerdir. En önemlisi benzetimler kurmadır. Örgütleme stratejileri öğrencinin yeni materyali anlamlandırma düzeyini yükseltici stratejilerdir. Bu stratejiler önemli fikirleri, anahtar sözcükleri, kavramları not alma, özetleme, uzamsal temsiller oluşturma, (ana hatları oluşturma, şematize etme -haritalama) öğrencinin bilgiyi kendine göre yeniden organize ettiği öğrenme stratejileridir. Anlamayı güçlendirici stratejilerden bir diğeri ise bellek destekleyici stratejilerdir. Özellikle sözcüklerin, ilklerin, olguların öğrenilmesi ve hatırlanmasında bellek destekleyici öğrenme stratejileri sıkça kullanılmaktadır.

4-Geri getirmeyi(hatırlama) artırıcı stratejiler: Kodlamaya (anlamlandırma) yardım eden stratejiler, geri getirmeyi ya da hatırlamayı da kolaylaştırmaktadır. Örneğin; bitkide besinlerin gövde yoluyla yapraklara nasıl taşındığı konusunda kendi kendine resimsel bir imaj oluşturan öğrenci, bu oluşturduğu imajı, bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmede kullandığı gibi, aynı imajı bilgiyi hatırlamada da kullanabilir.

5-Yürütücü biliş stratejileri: Yürütücü biliş bireyin kendi düşünmesi, öğrenmesi, bilişsel stratejileri ve ürünleri ile ilgili bilgisidir. Diğer bir deyişle, yürütücü biliş, bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenleyebilmesidir. Yürütücü biliş iki temel öğeye sahiptir: Bu öğelerden biri; biliş hakkındaki bilgidir, diğeri de, bilişi kontrol, izleme, düzenleme gibi öz düzenleme mekanizmasıdır. Biliş hakkındaki bilgi, bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisini ve anlayışını kapsadığı gibi, belirli öğrenme durumlarında kullanmak üzere çeşitli öğrenme stratejileri hakkındaki bilgisini de kapsar. Bilişi izleme, bireyin bir taraftan öğrenilecek durumun özelliklerine uygun öğrenme stratejilerini seçme, kullanma, izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenleme yapma yeteneğidir (Senemoğlu, 2000:559-578).

Öğrenme stratejileri ile ilgili en geniş boyutlu sınıflama Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılmıştır. 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. Buna göre

stratejiler yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olarak beşli biçimde sınıflandırılmıştır.

Weinstein ve Mayer öğrenme stratejileri ile ilgili sekiz gruptan oluşan bir sınıflama yapmıştır. Bu öğrenme stratejileri şöyle adlandırılmıştır: 1-Temel Çalışma Stratejileri 2-Karmaşık Çalışma Stratejileri 3-Temel Detaylandırma Stratejileri 4-Karmaşık Detaylandırma Stratejileri 5-Temel Detaylandırma Stratejileri 6- Karmaşık Örgütleme stratejileri 7-Anlama ve Takip etme Stratejileri 8- Duyuşsal stratejiler

1-Temel Öğrenmeler için Çalışma Stratejileri : Parçalanmış birbiriyle ilişkili kelime listelerinde her bir parça için onu anlatan uygun zihinsel bir şekil veya cümle oluşturmaktır. Çalışma öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme süresince, varolan eşyaların isimlerini ezberlemesi anlamına gelir. Bu aktivitelerin amacı işleyen belleğe transfer edilecek bilgilerin seçilmesi ve edinilmesidir. Araştırmalar öğrencilerin kendilerine uygun çalışma stratejileri bulma oranının öğrencilerin yaşlarıyla yükseldiğini ortaya çıkarmıştır. Yani öğrenciler anaokulundan itibaren 6 ve 7. sınıflara doğru yeni verilen bilginin ezberlenmesi için kendilerine uygun daha fazla çalışma stratejisi geliştirmeye başlamaktadır. Yapılan çalışmalar çalışma stratejilerini öğrenmenin ana okulundan başlayarak 5 ve 6. sınıf seviyesine kadar giderek arttığını ortaya koymaktadır. 5 yaşın altındaki çocuklar verilen resim listesini öğrenmede kendi stratejilerini kullanmaktadır ve farklı konular için farklı stratejiler kullanmamaktadır. 6 ve 7 yaşındaki çocuklar kendilerine açık bir şekilde söylendiğinde çalışma stratejisini kullanmakta, oysaki kendileri oluşturamamaktadır. 11 ve 12 yaşlarındaki çocuklar ise öğrenme süresince çalışma stratejilerini kendileri uygulamakta ve farklı konularda farklı amaçlarda farklı stratejiler uygulamaktadır.

2-Karmaşık Öğrenmeler için çalışma stratejileri: Öğretilecek konu düz yazı şeklinde olduğunda çalışma stratejileri; materyalin kopyasını alma, dikkatli bir şekilde kelimesi kelimesine aynı notlar almak, önemli yerlerin altına çizmek gibi aktiviteleri içerir. Bu aktivitelerin iki önemli bilişsel amacı vardır. 1-Alma: öğrencilerin bir parçanın önemli yerlerine dikkat etmesine yardımcı olma. 2-Edinme: öğrenilen materyalin daha sonra kullanılmak üzere işleyen belleğe transfer edilmesidir.

3-Temel öğrenmeler için detaylı stratejiler: Temel öğrenmeler kelime listelerinin öğrenilmesi, alfabenin öğrenilmesi, beynin bölümlerinin öğrenilmesi gibi aktiviteleri içerir. Bu tarz konular için kullanılan detaylı stratejiler zihinsel bir şema oluşturmak, iki veya daha fazla kelimeyle ilgili bir cümle oluşturma gibi etkinlikleri içerir. En

önemli bilişsel amaçlarından biri yapılandırma dır. Yapılandırma ; öğrenilen materyaller için iki ya da daha fazla kelime veya eşya arasında kendi içinde içsel bir bağlantı kurmadır.

4-Karmaşık öğrenmeler için detaylı stratejiler : Detaylı stratejiler düz yazı tarzında konulara uygulandığında aktivite türleri; verilenlerin anlaşılması, daha kolay bir biçimde yazma, özetleme, analogi yapma, not alma, soru cevap şeklinde olur.Bu tekniklerin amacı yeni öğrenilenler ile eski öğrenilenlerin bütünleştirilmesidir. Yani bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe transfer edilmesi ve yeni bilgiyi önce edinilen bilgiyle bütünleştirmedir

5-Temel öğrenmeler için örgütlenmiş stratejiler : Bir şeyin listesini ezberleme yollarından biri onları kavramsal gruplara ayırmak mesela öğrenilecek olan şeyleri taksonomik katagorilere göre gruplamadır. Gruplama (kümeleme) terimi birbirinden bağımsız ezber listelerinin öğrenci tarafından ortak özelliklerine göre gruplandırılması anlamına gelmektedir. Bu türde bir örgütleme stratejisi öğrencinin aktif bir şekilde sorumluluk almasını sağlamaktadır. Yapılan bir araştırmada 5 ile 11 yaşları arasındaki çocuklara ezberlemeleri için bir dizi resim verilmiştir. Bu resimler birbirinden bağımsız hayvan , eşya, araç ve meyve resimleridir. Araştırma sonuçları 5 ile 7 yaşlar arasındaki çocukların resimleri yeniden düzenlemeye çalışmadığını, fakat 10-11 yaşlarındaki çocukların resimleri tekrar taksonomik katagorilere göre düzenlemek için örgütleme yani kümeleme stratejisinden uygun bir şekilde faydalandığını göstermektedir. Yapılan tüm araştırmalar çocukların örgütleme stratejilerini kullanmada gelişmekte olan bir ilerleme kaydettiklerini göstermektedir.Genelde verilen bilgiyi kendiliğinden örgütleme 10-11 yaşlarında ortaya çıkmaktadır.

6-Karmaşık öğrenmeler için örgütlenmiş stratejiler: İlköğretimin ilerleyen aşamalarında (6-7-8. sınıflar) lise ve yüksek okullarda ders kitaplarından çalışırken büyük zaman harcanmaktadır. Öğrencinin bir okuma parçasıyla karşılaşınca görevlerinden biri ana düşünceyi belirlemek ve onu destekleyen yardımcı düşünceleri bulmak ve bunları kodlamayı ve hatırlamayı kolaylaştıracak şekilde başka bir yolla anlatmak gibi aktivitelerdir. Bu hedeflere ulaşmak için kullanılan genel stratejiler verilen materyalin ana hatlarını belirlemek ve örgütlemektir. Böylece örgütlenmiş stratejilerle amaçlanan iki hedef; işleyen belleğe gönderilecek olan bilginin seçilmesi ve öğrenilenler arasında işleyen bellekte bağlantılar oluşturmak yani yapılandırmadır. Mayer bu kodlama yani anlamlandırma sürecini içsel bağlantılar oluşturma olarak

tanımlamıştır. İçsel bağlantılar oluşturma bir konunun anlamlı bir yapı içerisinde ana hatlarını belirlemek ve kümelemek için doğrudan doğruya bir strateji eğitimi verilerek güçlendirilebilir. Bir konunun ana hatlarını belirleme daha fazla dikkat gerektiren bir tür örgütlenme stratejisidir. Yazının başlığının, ana hatlarının belirlenmesinde ana düşünce ve yan düşünceler, anahtar kelimeler kullanılarak kısaltılmış halde yazılırlar.

7-Anlamı takip etme stratejileri: Bilişötesi terimi hem öğrencilerin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi hem de öğrenmelerinin sonuçları olarak bu süreçleri örgütleyerek, izleyerek ve çeşitlendirerek kontrol etmesi anlamında kullanılmaktadır. Bilişötesi stratejiler daha çok anlam takip etmede kullanılan bir yöntemdir. Anlam takip etme bir öğrencinin bir ünite yada aktivite hakkında öğrenme hedefleri kurmalarını gerektirir. Karşılaşılabilecek bu hedefler diğerlerine göre derecelendirilmeli ve eğer gerekirse bu hedefleri karşılayabilmesi için çeşitlendirilmelidir. Anlamı takip etme stratejisi kısa eğitimsel programlar verilerek öğretilebilir, üstelik sonuçlar öğrenciler açısından uzun süre kalıcı olur.

8-Duyuşsal stratejiler: Son zamanlarda bir çok yaklaşım yapılandırma, izlemede, ve uygun bir öğrenme ortamında kontrol etmede öğrencinin rolünü vurgulamaktadır. Bu alandaki araştırmalar öğrencilerin dikkatlerini toplama, dikkatini devam ettirme, performans kaygısı taşıma, motive olma ve devam ettirme, zamanı etkili kullanabilme gibi stratejiler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu alandaki ilk araştırmalar performans veya stresi sınavan çalışmalardır. Uzun yıllar yoğun sınav stresi çevresel etkenlerle oluşan davranışsal bir reaksiyon olarak görüldü. Stresi yaratan durumlar öğrencilerin kontrolü dışında olduğu varsayıldığından öğrencilerin kendi düşünce süreçleriyle bu konuda neler yapabileceklerine yönelik konulara fazla ilgi göstermemiştir. Okuldaki başarısı hakkında endişeye kapılan bir çok öğrenci özellikle sınavlarda nasıl iyi yapacağını düşünen öğrenciler dikkatlerini kendi içlerine yoğunlaştırmakta ve özeleştiriye başlamaktadır. Ayrıca yetersizlik duygusu ve başarısızlık beklentisi oluşturmaktadır. Yetersiz öğrencilerin dikkatleri öğrenme ve çalışmadan ayrılıp kendi üstlerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrencinin düşük performansı öğrencinin korkularını onaylamakta ve onun endişesini daha da yoğunlaştırmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986 :315-325).

Weinstein ve Mayer(1986) öğrenme stratejileri ile ilgili sekiz gruptan oluşan bir sınıflama yapmış olmasının yanı sıra bir çok araştırmacı ve yazar bu sınıflamayı temel alarak daha katagorik bir beşli sınıflama yapmışlardır. Bu sınıflama şöyledir.

1- Yineleme stratejileri 2- Anlamlandırma stratejileri 3-Örgütlenme stratejileri 4- Anlamayı izleme stratejileri 5-Duyuşsal stratejiler.

1-Yineleme stratejileri : Öğrencinin bilgiyi seçmesini ve edinmesini sağlamaya dönük stratejilerdir. Bu stratejilerde temel etkinlik, zihinsel yinelemelerdir. Olduğu gibi hatırlanması istenen bilgilerin öğrenilmesinde bu stratejiler etkilidir. Aynen yineleme, liste ezberleme,sesli okuma, değiştirmeden yazma, satırlı çizme, yineleme stratejilerine örnektir.

2-Anlamlandırma stratejileri: Bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlamaya dönük stratejilerdir. Öğrenci bu stratejilerle , öğrenmeyi amaçladığı yeni bilgiyi, daha önce öğrendiği ve uzun süreli belleğinde varolan bilgilerle birleştirerek, ona anlam yükleyerek öğrenir. Bu ilişkilendirmeyi yaparken, öğrenci anlamlandırmayı sağlayan zihinsel imgeler ya da sözel yapılar, cümleler kullanır. Zihinsel imge oluşturma, cümlede kullanma, başka sözcüklerle anlatma ilişkilendirme, özetleme, benzetim yaratma, not alma, soru yanıtlama, anlamlandırma stratejilerinden kimileridir.

3-Örgütlenme stratejileri: Öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlamaya dönük stratejilerdir. Bu stratejilerle öğrenmede de anlamlandırma stratejilerinde olduğu gibi, anlamlandırmaya önem verilir. Kümelendirme yada sınıflandırma, ana çizgileri çıkarma, bilgi şeması oluşturma, aşamalı yapı oluşturma, çizelgeleştirme, örgütlenme stratejileri arasında yer alır.

4-Anlamayı izleme stratejileri: Öğrencinin kendi öğrenmelerini düzenlemesine, denetlemesine ve yürütülmesine yön veren stratejilerdir. Anlamayı izleme, öğrencilerin bilişbilgisine sahip olmalarını gerektirir. Sorunu belirleme, çalışmasını planlama, kendini sorgulama, kendini değerlendirme, hata düzeltme birer anlamayı izleme stratejisidir.

5-Duyuşsal stratejiler : öğrenmede güdüsel ve duyusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilerdir. Öğrenci kimi zaman, öğrenmeleri sırasında dikkatini toplamaya, olumsuz tutumlara sahip olma, sınav kaygısı duyma gibi duyuşsal nitelik taşıyan sorunlarla karşılaşır. Bu sorunlar onun öğrenmelerinde güçlük yaratabilir, hatta öğrenmesine engel oluşturabilir. Öğrenci bu engelleri duyuşsal stratejilerden yararlanarak aşabilir ve kendisi için öğrenmeyi sağlayıcı koşulları sağlayabilir. Dikkat toplamayı sağlama, güdülemeyi sağlama ve koruma, güven artırma, kaygıyla baş etme, zamanı etkili kullanma ile ilgili stratejiler duyuşsal stratejilerin başında gelir

(Akt.Özer, 2002: 2-3). Yapılan tanımlama ve sınıflamalar içerisinde en kapsamlı ayrıntılı ve literatürde kabul gören öğrenme stratejisi tanımının Weinstein ve Mayer'e ait olduğu görülmektedir.

Öğrenme öğretme sürecinde önemli unsurlardan öğrenme stratejisi kavramı üzerinde durduktan sonra öğrenme sürecinde bir diğer önemli etkili kavram da zeka dır.

1.2.1. Zekanın Tanımı ve Türleri

Üzerinde yıllardır çalışılan zeka, soyut bir kavramdır. Bu nedenle de hep merak edilen, çerçeveleri çizilmeye çalışılan, sorgulanan bir canlı özelliği haline gelmiştir. Terimin ortaya çıkışı Aristoteles'e kadar uzanır. Zeka sözcünün bilimsel alan yazında kullanılan Latince "intelligence" (inter-legentia) dir. Günümüze dek araştırmacılar bireylerin zihinsel yapılarına ve davranışlarına bakarak zeka üzerinde fikirler yürütmüşlerdir. Buna göre zeka, kimi zaman bir testten alınan puan, kimi zaman çevreye uyum sağlama, kimi zamanda problem çözme olarak düşünülmüştür. Bu kuramlarda çoğunlukla dil, matematik ve mekanik gibi yeteneklerle, verilen yeni bir problem durumunun çözülebilmesi ölçüt alınmıştır (Bümen, 2002 :1).

İnsanlar arasındaki öğrenme, karşılaştığı problemleri çözme, okuduğunu ya da dinlediğini kavrama, akıl yürütme vb. farklılıklar binlerce yıldır dikkat çekmektedir. Zeka ile ilgili sistematik çalışmaların geçmişi ise yüzyılımızın başına kadar uzanmaktadır. Zekanın ne olduğu konusunda çeşitli görüşler vardır. Bunlardan bazıları şunlardır. Wechsler'e göre zeka bireyin amaçlı davranma, akılcı düşünme ve çevresiyle etkilice baş etmek için kullandığı bütünsel kapasitedir. Glover ve Bruning'e göre bireyin öğrenme yeteneği, alıcılığdır, yeni durumlarla baş etme yeteneğidir, soyut düşünme, sözel ve matematiksel akıl yürütmedir. Woolfolk'a göre bireyin kalıtım yada öğrenme ürünü zihinsel işlevleri; bilgiyi edinme, hatırlama, geri getirme ve problem çözme ya da dünyaya uyum sağlamada kullanma yeteneği yada yetenekleridir. (Akt.Ün Açık göz, 2003 : 35).

Zekaya ilişkin kaynaklarda bir çok tanıma rastlanmaktadır. Ancak zekaya ilişkin üç nokta dikkati çekmektedir.

1-) Bu güne kadar üzerinde herkesin anlaştığı bir zeka tanımı geliştirilememiştir.

2-) Ortak bir tanım geliştirilememiş olmasına rağmen önerilen tanımlar birbirini reddeden, çelişkili tanımlar değildir.

3-) Zeka tanımlarının odak noktasını çevreyle baş etme ya da karşılaşılan problemlerin çözümünde bilişsel süreçlerin işletilmesi oluşturmaktadır (Akt.Ün Açıkgöz, 2003 : 35).

Ancak bütün bu saptamalara rağmen bazı zeka tanımlarını vermek yararlı olacaktır. Vural (2004) zekayı “Zeka kişinin anlama, kavrama, öğrenme, kapasitesidir, zihinsel performansı gösterir.” şeklinde tanımlamıştır. Bir diğer tanımda “Zeka olaylar arasındaki bağlantıları kavrama, analogi (benzetme) yoluyla sonuçlar çıkarma, öğrenilenler arasında kombinasyonlar kurma ve bilgileri anlamlı biçimde değerlendirme yeteneğine verilen addır.” (Sezik, 2003 : 66). Bir diğeri zeka, bir kişinin, bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme ve günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir biçimde çözme yeteneğidir. Sternberg zekayı; çevreyi seçme, onu biçimlendirme ve ona uyum için gerekli olan zihinsel yetenekler olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre, zeka çevreye tam olarak bir tepki değil, fakat aynı zamanda, onu biçimlendirme etkinliğidir. Yaşam boyu zeka, en az iki işleve sahiptir: a) içsel bütünlüğü ve b) dışsal uygunluğu oluşturmak şeklinde açıklamıştır. Wechsler, zekayı bir bütün olarak gayeli hareket etme, mantıki düşünme ve çevresine tesir edebilme konularında bireyin bir genel kapasitesi olarak tanımlarken ; Storrdad zekayı, bireyin zor, karmaşık, soyut ekonomik, gayeye uygun, sosyal değeri olan ve orijinal nitelikler taşıyan zihinsel davranışları yapabilme ve bu koşullar altında bireyin enerjisini davranışlar üzerinde toplayabilme ve heyecanlara karşı koyabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bazı eğitimciler zekâyı “testlerin ölçtüğü nitelik” olarak tanımlarken bazıları da "insanın öğrenme gücü" olarak tanımlamaktadır (Akt. Seber, 2001:12-13).

Zeka ve zekanın ne olduğuna ilişkin geleneksel anlayışların ve tartışmaların üzerinde durmak yararlı olacaktır. Zekayı ilk kez Galton ölçmeye çalışmıştır. Bu çalışmada temel duyuların duyarlılığı incelenmiş; zeka, bilgileri yapılandırma ve kullanma olarak ele alınmıştı. Galton’un başlattığı bu geleneği, psikolog McKeen Cattell ABD’ye taşımış, Thorndike ile birlikte zeka testleri ve zeka ölçümü için gereken temel kuramsal çalışmayı gerçekleştirmiştir. Spearman 1927’de zekayı iki faktör kuramı ile tanımlamıştır. Buna göre zeka zihin etkinliğinde rol oynayan ve ihtiyaç duyulan zihinsel enerji olan genel faktörden (g faktörü) ve belirli bir zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihin gücü olan özel faktörlerden (s faktörü) oluşmuştur. Spearman’ a göre özel faktörlerin sayısı pek çoktur. Birbirinden

farklı zihin gücü gerektiren zihin etkinliklerinin sayısı kadardır. Thorndike, Spearman'ın g faktörünü reddeder ve zekanın birbirinden ayrı faktörlerden meydana geldiğini belirtir. Buna göre faktörler birbirinden bağımsızdır, genel bir zeka yoktur, zeka değil zekalar vardır. Zihinsel bir problem çözümünde birden fazla faktör rol oynar. Bu faktörler a-)kelime anlamı, b-) aritmetik akıl yürütme, c-) Kavrama, d-) ilişkileri görsel algılamadır. Thorndike zekayı üçe ayırır:

1-Soyut zeka(sayı ve kelime cinsinden sembolleri anlama ve kullanma yeteneği).

2- Sosyal zeka (insanları anlama ve onlarla başarılı ilişkiler kurma yeteneği).

3-Mekanik zeka (çeşitli araç-gereç ve makineleri anlama ve kullanma yeteneği).

Daha sonra Alfred Binet 1900'lı yılların başında Theodore Simon ile birlikte okul başarısızlığı olan çocukları belirlemek için bir test geliştirmiştir. Wechsler 1939 yılında yetişkinler için WAIS adında bir zeka ölçeği geliştirmiş daha sonra 1949'da çocuklar için WISCE düzenlenmiştir. Zekayı ilk kez kuramsal düzeyde inceleyen psikolog ise Guilford'dur. Guilford'un geliştirdiği zeka testi insanın bilişsel sisteminin yapısal bütünlüğü olduğu ve süreçlerle ilgili işlemlerin bireyden bireye farklılık gösterdiği görüşüne dayanır. Guilford zekaya ilişkin bu çok faktörlü kuramında 120 faktör ele almış ve günümüzdeki sosyal ve öze dönük zekaların temelini oluşturacak görüşleri ortaya koymuştur. Piaget ise geleneksel zeka anlayışına karşı çıkararak zekanın, zeka testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O, zekayı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tanımlamıştır. Buna göre bir sindirim sistemi, bilgiler de besin maddeleridir. Sternberg ise geliştirdiği üçlü zeka modelinde, problem çözme sürecinde yürütücübiliş-üstbiliş ya da yönlendirici stratejilerin rolüne dikkat çekmektedir. (Bümen, 2002: 3-4)

1981 yılında Dr.Roger Sperry beynin sol ve sağ yarı kürelerinin bilgiyi işleme sürecinde farklılıkları olduğunu ortaya koyan çalışması ile Nobel ödülünü kazanmıştır. Bu çalışmada sol yarı kürenin bilgiyi daha doğrusal ve birbirini bir süreçle işlediği, buna karşın olarak sağ yarı kürenin ise daha yaratıcı ve simultane bir süreç kullandığı ortaya konulmuştur. Dr. Paul Mac Lean 1950'de üçlü beyin kavramını geliştirmiştir. Beyin üzerinde yapmış olduğu çalışmalarda insan beyninin birbirinden ayrı üç katmandan oluştuğunu bu katmanların insanın evrimleşmesi süreci içinde meydana geldiğini ortaya koymuştur. Geçmişte zekanın sabit olduğu ve değiştirilemeyeceği, doğuştan getirilen bir özellik olduğu, ömür boyu aynı kalacağı

görüŖü benimsenmekteydi. Ancak günümüzdeki beyin zeka konusundaki çalıŖmalar sonucunda araŖtırmacıları insanın zihinsel kapasitesiyle ilgili tek bir sınırlılık olduğunu bu sınırlılığın da insanın kendi zihinsel gücünün sınırlılığı ile ilgili olduğu görüşleridir. Bunun bir adım ötesindeki çalıŖmalar ise insanın hangi yaŖta ve hangi zeka düzeyinde olursa olsun, zihinsel kapasitesini geliŖtirmenin mümkün olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda yoğun çalıŖmaların baŖlangıcı 1976 yılında Ned Herrmann'ın çalıŖmaları ile daha başka bir boyut kazanmıŖtır. Yaratıcılığın kaynağını ve beynimizdeki yerini belirlemek üzere çalıŖmalarına baŖlayan Ned Herrmann, çalıŖmaları sonunda beyin baŖatlıklarını ölçen bir araç geliŖtirmiş 500.000 fazla kiŖiye uygulayarak aracının geçerliliğini ve uygulanabilirliliğini göstermiŖtir. (Gürkan, 2001:19).

Zekaya iliŖkin geleneksel bakıŖ açılara rağmen yakın zamanda bu görüş karŖı olarak çoklu zeka yaklaŖımı ortaya çıkmıŖtır. Kuramın temsilcisi Howard Gardner'dır. Gardner insan zekasının objektif bir Ŗekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayıŖı eleŖtirerek insan zekâsının tek bir faktörle açıklanmayacak kadar çok yeteneği içerdini öne sürmektedir. Ona göre eğer bir insan kendi ya da diğer bir toplumda değer bulan bir ürün meydana getirebiliyor, günlük ya da mesleki yaŖamında karŖılaŖtıđı bir soruna etkili çözümler üretebiliyorsa bu insan zeki olarak adlandırılabilir. Kuramı bazı eleŖtiriler almıŖ olsa da Gardner "çoklu zekâ kuramı ile zekâ konusuna farklı bir görüş açısı getirmiş ve bireyin çok yönlü geliŖimini tartıŖmaya açmıŖtır. Armstrong çoklu zekâ kuramının dayandığı temel fikirleri Ŗöyle özetlemektedir:

1- Her insan, çeŖitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir. Ancak her insanda var olan bu alanlar deđiŖik düzeylerde olabilmektedir.2- Her insan, çeŖitli zekâ alanlarından her birini yeterli düzeyde geliŖtirebilir.3-ÇeŖitli zekâ alanları, genellikle bir arada ve karmaŖık bir yapıda çalıŖırlar (Gürkan, 2001:19).

Zeka ile ilgili en çok ilgi toplayan, tartıŖılan ve araŖtırılan konulardan biri de zeka üzerinde çevrenin mi yoksa kalıtımın mı daha etkili olduğudur. Bu soruyu yanıtlamak amacıyla yapılan çalıŖmalar daha çok aynı çevrede ya da farklı çevrelerde yetiŖmiş ikiz ya da ikiz olmayan kardeŖler ile bunların ana babalarının zeka iliŖkileri üzerinde yoğunlaŖmıŖtır. Glover ve Bruning' in yaptıkları araŖtırmanın sonuçlarına göre hem çevrenin hem de kalıtımın etkisinin olduğu söylenebilir. Ŗu anda bilinmeyen ve tartıŖılmakta olan, kalıtım ve çevre etkenlerinin zeka üzerinde ne derece etkili olduğudur (Ün Açıkgöz, 2003: 42-43).

1.2.2. Çoklu Zeka Teorisi

Günümüzün en popüler kavramlarından birisi de “Çoklu Zeka Teorisi” ve bunun öğrenme öğretme süreçlerine etkisidir. Uzun yıllar tüm dünyada kabul edilen, yalnızca dil ve matematik yeteneklerini ölçen zeka testleri, Harvard Üniversitesi Profesörlerinden Hovard Gardner’in “Çoklu Zeka Kavramı” ile ciddi bir sarsıntı geçirmiştir. Harvard üniversitesi’nden Dr. Howard Gardner ve ekibi, zekanın yapısıyla ilgili önerme ileriye sürmüşlerdir. Bu önermeye göre, insanın çevresinde olup bitenleri anlaması ve öğrenmesi için kullandığı bir tek değil, bir çok zeka biçimi bulunmaktadır. Bunların büyük bir çoğunluğu, bilgi edinmenin ötesinde, batı kültür ve eğitiminde başat olan ve halen uygulanmakta olan IQ (Z.B) testleriyle ölçülmekte olan özelliklerden kesinlikle çok daha öteye giden bir yapı göstermektedir. Gardner ilk başta, bireyin belirlenebilen yedi zekası olduğunu söylemiş, daha sonra buna bir yenisini ekleyerek sayıyı sekize çıkartmıştır. Bu kesin bir sayı değildir, bu alandaki çalışmalar devam etmektedir. Gardner’ın sınıflaması şöyledir. 1-Sözel / Dil zeka 2-Mantık / Matematik Zeka 3- Görsel/ Uzamsal Zeka 4-Bedensel/ Devimduyumsal (kinestetik) Zeka 5- Müzik/ Ritim Zeka 6- Kişilerarası Zeka 7- Kişisel Zeka 8- Doğa Zekası (Küçükahmet, 2002: 34-38).

Gardner, zekanın iki yetenek ile sınırlı olmadığını, müzikte, sporda, dansa, iletişimde, resimde, içsel değerlendirmeler yaparak, kendini iyi tanımada başarılı olanların da zeki olduğunu belirtmiştir. Gardner’ e göre zeka bir yada birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisidir. Ayrıca zekalar ve alanlar arasında bir bağ vardır, ancak bu iki alanın birbiriyle çakıştığını düşünmemek gerekir. Müzik zekası olan biri müzik alanında başarılı olabilir. Fakat müzikal performans alanı müzik zekasının da ötesine geçen zeka unsurları (bedensel etkileşim zekası ve insan ilişkileri zekası) gerektirdiği gibi, müzik zekası da katı anlamda müziğin ötesindeki alanlara taşınabilir. (dans yada reklamcılıkta olduğu gibi). Daha genel anlamıyla bütün alanlar bir dizi zeka unsurunda yetkinlik gerektirir ve bütün zeka unsurları kültürel bakımdan mümkün olan bir çok alanda harekete geçirilebilir (Gardner, 1983:Xİ-XX).

Gardner kendi geliştirdiği çoklu zekâ kuramına göre zekâyı oluşturan yetenekleri şöyle özetlemiştir:

1. Dil ile ilgili zeka: Dilin, sözcüklerin kullanımı ve anlaşılmasına yönelik yetenektir. (Öktem, 2001: 6) Bazı kaynaklarda “Sözel / Dil Zeka”, “Sözel/ Dilsel Zeka” olarak da kullanılmaktadır. Gardner’ e göre dilsel yetkinlik aslında, insan türü

arasında en yaygın en demokratik biçimde paylaşılmış görünen bir entelektüel yetkinlik, zekadır.

Bu zeka alanında dilin retorik yönünden bahsetmek gerekir bu başkalarını bir eyleme ikna etmek için dili kullanabilme becerisinden, siyasi liderler ve hukukçuların üst düzeyde geliştirdiği, aynı zamanda bir parça pasta isteyen çocuğun da geliştirmeye başladığı bir beceridir. İkincisi dilin şifre potansiyelidir. Bu bir aracı, yeni bir makinenin kullanma becerisidir. Dilin üçüncü yönü açıklamada üstlendiği roldür. Öğretme ve öğrenme büyük ölçüde dille gerçekleşir. Temelde sözel bazı bazı kurallar, deyişlerin atasözlerinin ya da bazı açıklamaların kullanılmasıyla gerçekleşir (Gardner, 1983 :108). Dilin karmaşık yapılanmaları bu zekanın ürünüdür. Şiir, hikaye anlatmak, gramer, mizah, mecaz, gülümseme, soyut muhakeme, simgesel düşünme, kavramsal örgütlenme, okuma ve yazma. Bu zekanın başat olduğu kişiler şairler, oyun yazarları, hikaye anlatanlar, romancılar, komedyenler, hatipler (Küçükahmet, 2002:34-38). Dilbilimsel zeka, sözcüklerin anlamlarına karşı duyarlılık, kelimelerin eş anlamlısını ayırt etme yeteneği, sözcüklerin kuralına uygun sıralanmasına duyarlılık, cümle yapısının ve sıralamasının uygun biçimde yansıtılması, sözcüklerin sesinin, ritminin, tonunun ve dilin etkili kullanım becerilerini içermektedir. Sözel-dil zekası kuvvetli olan bir öğrenci;

- Normal öğrencilerden daha iyi yazar.
- Uzun hikayeler ve fıkralar anlatır.
- İsimler, yerler ve tarihler hakkında iyi bir hafızaya sahiptir.
- Yaşına göre iyi bir kelime haznesine sahiptir.
- Başkalarıyla yüksek düzeyde sözel iletişime girer.
- Tekerlemeleri ve kelime oyunlarını çok sever.
- Kitap okumayı çok sever.
- Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma veya yazı dilinde kullanır.
- Dinleyerek öğrenmeyi sever (Seber, 2001:20).

2. Mantıksal/ matematiksel zeka: Gardner' e göre küçük çocuklar nesnelere dünyasıyla karşılaşarak, onları düzenleyerek, yeniden düzenleyerek, sayarak mantıksal –matematiksel alanla ilgili ilk temel bilgisini edinir (Gardner,1983:180). Matematik sorularını çözme, mantıksal kuramlarla uğraşma, kıyaslamalar ve sınıflandırmalar yapabilme gibi (Öktem, 2001: 6). Bilimsel Düşünme ya da

tümdengelimci düşünmeyi çağırır. Akıl yürütme, hesap yapma ve bazı şeyleri mantıksal, sistematik düzende görebilme becerisidir. Tümevarımcı düşünme, nesnel(yansız) gözlemler yapma ve incelenen verilerden bir sonuç çıkarma, yargıya varma ve hipotez kurma yeteneğidir. Mantıksal-matematiksel zekası kuvvetli olan bir öğrenci;

- Olayların işleyişi hakkında çok soru sorar.
- Matematik dersini çok sever.
- Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç gibi stratejik oyunları oynamayı çok sever.
- Matematiksel hesaplama oyunlarını oynamayı çok sever.
- Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur.
- Yaşlıtlarına kıyasla soyut düşünebilme veya sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok iyi gelişmiştir.
- Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorar (Seber, 2001:21).

3. Mekansal/ uzamsal zeka: Gardner'e göre uzamsal zekanın özü görsel dünyayı doğru biçimde algılamak, başlangıçtaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilmek, görsel deneyimi fiziksel uyarıcının yokluğunda dahi yeniden üretebilmektir (Gardner, 1983: 246). Alışık olmadığı yerlerde bile yönünü bulabilme, bir bardağa taşırmadan su koyabilme, nesnelere ve boşlukların boyutlarını tahmin edebilme gibi becerileri ifade eder (Öktem, 2001: 6). Resim, grafik ve heykel gibi görsel sanatlar; denizcilik, harita yapıcılığı ve mimarlık gibi yüzey ve onun içinde bilginin kullanımını gerektiren durumlar; ve farklı derinlik ve açılardan nesnelere tasarlama yeteneği gerektiren satranç gibi oyunlar bu zeka ile ilgilidir. Görsel-uzamsal zekası kuvvetli olan bir öğrenci;

- Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdır.
- Haritaları, çizelgeleri, diyagramları veya tabloları yazılı materyallerden daha kolay okur.
- Sanat içerikli etkinlikleri sever.
- Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren figürleri ve resimleri çizer.
- Filmleri, slaytları ve benzeri diğer görsel sunuları izlemeyi sever.
- Okurken, kelimelere oranla resimlerden veya tablolardan daha çok öğrenir (Seber, 2001:22).

4. Müzik ile ilgili/Müzikal Zeka : Gardner' e göre insana verilmiş lütuflardan hiç biri, müzikal yetenek kadar önce ortaya çıkmaz. İnsan mükemmel tasarlanmış bir öğretim programına devam ederek, müzikle dolu bir evde yetişerek ya da elim bir sakatlığa rağmen(ya da onun bir parçası olarak) müzikal bir yetenek gösterebilir. Bu performansların gerisinde pekala kalıtsal bir yeteneğin varlığından söz edilebilir; ancak başka unsurların da olduğu açıktır. Bu çocukların her biri müzikal yeterlikte çok üst seviyelere çıkabilir, ancak diğerlerinin o kadar yükseklere tırmanamaması da mümkündür. Bir ses tonunu yakalayabilme, şarkı söyleme, bir sonat yaratma gibi (Öktem, 2001: 6). Bu zeka alanı, ritmik, melodik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma, beste yapabilme, iyi şarkı söyleyebilme, çevreden gelen seslere, insan seslerine ve müzik aletlerine karşı duyarlılık kapasitelerini içerir. Müziksel-ritmik zekası kuvvetli olan bir öğrenci;

- Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar.
- Bir müzik aletini çalar ya da çalmayı ister.
- Müzik dersini çok sever.
- Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.
- Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.
- Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassastır.
- Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır (Seber, 2001: 22).

5. Bedensel/devinimsel / dokunsal zeka: Gardner' e göre bu zekanın özelliği bedenın son derece farklı biçimlerde hem ifade etmek hem de bir amaca ulaşmak için hünerle kullanılabilmesidir.İnsanın parmakları ve ellerini kullanmasını gerektiren ince hareketlerle, nesnelere hünerle resmedebilmek ve tüm bedeninin kullanıldığı hareketleri beceriyle gerçekleştirebilmek de bu zekanın özelliklerindendir (Gardner, 1983: 296). Bale, jimnastik yapma, tenis oynama, bisiklete binmek gibi temel beceriler göze çarpar (Öktem, 2001: 6). Duygularını, vücudunu uygun biçimde kullanarak (dans ve vücut dili gibi), bir oyun oynayarak (spor yapma gibi) ya da yeni bir ürün yaratarak (düşünerek icat yapma) ifade etme, vücudun her hangi bir bölümünü farklı yollarla kullanma, nesnelere manipüle edebilme yeteneğidir. Bedensel/devinimsel / dokunsal zekası kuvvetli olan bir öğrenci;

- Birden fazla sportif faaliyetlerde başarılıdır.

- Bir yerde uzun süre kaldığında hareket etmeye, kımıldamaya veya ritim tutmaya başlar.
- Başkalarının jestlerini, mimiklerini ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit eder.
- El becerileri gerektiren etkinliklerde çok başarılıdır.
- Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve tekrar birleştirmeyi çok sever.
- Bir şeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir (Seber, 2001:22).

6. Kişiler arası ilişkisel zeka: Gardner'e göre başkalarının davranışlarına, duygularına motivasyonlarına yöneliktir, ayrıca diğer insanları fark edip aralarında ayrımlara gidebilmek, özellikle ruh hallerini, onları motive eden unsurları ve niyetlerini sezebilmektir. En basit biçimi küçük bir çocuğun çevresindeki insanlar ve onların ruh halleri arasındaki farklılıkları görebilmesidir (Gardner, 1983 :344). Diğer kişilerin sözlerini anlama, yüz ifadelerini tanıma, uygun yanıtlar verme gibi (Öktem, 2001:6). Bu zeka insanlar arasındaki ilgi farklarını ortaya koyar. Daha ileri bir şekli, kendini başkalarının yerine koyma ve onların istek ve arzularını anlayabilmedir. Bir şekli de başkalarının duygu, korku, önsezi ve inançlarıyla özdeşleşebilmedir. Sosyal zekası kuvvetli olan bir öğrenci;

- Arkadaşlarıyla sosyalleşmeyi sever.
- Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir.
- Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir.
- Başkaları ile birlikte çalışmayı sever.
- Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.
- Başkalarını önemser.
- Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir.
- Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğretmek öğrenmeyi sever (Seber, 2001:23-24).

7. Kişisel/ içsel zeka: Gardner' e göre temelde bireyin kendi duygularını araştırıp öğrenmesiyle ilgilidir, ayrıca hoşnutluğu acıdan ayırabilme ve bu ayırım temelinde bir duruma yaklaşma ya da ondan uzaklaşma becerisinden insanın karmaşık ve son derece farklı duyguları fark edip sembolleştirmesini sağlar. İçerik bakış yöntemiyle duyguları kaleme alan romancılarda, kendi duygusal hayatına dair derin bir bilgiye sahip olan bir hastada bu tür bir zekaya rastlarız (Gardner, 1983:344). Goleman bu zekayı duygusal zeka olarak tanımlamıştır. Ona göre bu zeka kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek

tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme dir (Goleman.1995:50). Duyguların kendine yönelik duygu ve düşüncelerin, değer yargılarının ayırımında olma, çok boyutlu yargılayabilme gibi becerilerden söz edilebilir; Örneğin: Neden bir kişinin bazı durumlarda daha güvenli olduğu, önemli amaçlarını bazen neden başaramadığı gibi sorular sorma ve yanıtlar arama gibi (Öktem, 2001: 6). İnsanın duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini (bilişbilgisi) tanıma, kendini yansıtmaya ve öz benliğini anlama yetisi ve önsezisi gibi kendi iç görünüşünü bilmesidir. İçsel zekası kuvvetli olan bir öğrenci;

- Bağımsız olma eğilimindedir.
- Kendisinin zayıf ve güçlü yanlarını bilir.
- Hakkında çok fazla bahsetmediği en az bir ilgisi, hobisi veya uğraşısı vardır.
- Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptir.
- Duygularını, hislerini ve düşüncelerini açıklıkla dile getirir.
- Hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilir.
- Kendine güveni yüksektir (Seber, 2001: 24).

8. Doğacı zeka : Gardner tarafından açıklanan son zekadır ve doğal çevreyi anlama,tanımaya ile ilgilidir (Bümen, 2002:18). Kayalar ve çimlerle flora ve fauna çeşidi de dahil olmak üzere bitkileri, mineralleri, hayvanları, dünyayı, dağları, denizleri, mevsimleri vb. tanıma ve sınıflandırma yeteneğidir.

Doğacı zekası kuvvetli olan bir öğrenci;

- Çevre bilinci çok iyi gelişmiştir.
- Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok sever.
- Doğa olaylarına karşı çok hassas ve duyarlıdır (Seber, 2001:25).

Gardner'a göre geleneksel zekâ testleri bu yeteneklerden sadece ilk ikisini ölçmektedir (Öktem, 2001:6). Çoklu zeka teorisinin savunduğu en önemli konulardan biri, bütün insanların göreceli olarak bütün zeka alanlarını yeterli bir uzmanlık düzeyinde geliştirebilme yeteneğine sahip olduğudur (Vural, 2004: 227).

Vural' a göre (2004) insanlar çok farklı zeka türlerine sahiptir. Her insan aktif olarak kullandığı zekaları ile özel bir karışıma sahiptir. Her insanın kendine özgü bir zeka profili vardır. Zekaların her biri insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir. Bütün zekalar dinamiktir. İnsandaki zekalar tanımlanabilir ve geliştirilebilir. Her

insan kendi zekasını geliştirmek ve tanımak fırsatına sahiptir. Her bir zekanın gelişimi kendi içinde değerlendirilmelidir. Her bir zeka hafıza, dikkat, algı ve problem çözüme açısından farklı bir sisteme sahiptir. Bir zekanın kullanımını esnasında diğer zekalardan da faydalanılabilir. Kişisel altyapı, kültür, kalıtım ve inançlar zekaların gelişimi üzerinde etkiye sahiptir. Bütün zekalar, insanın kendini gerçekleştirmesi yolunda farklı ve özel kaynaklardır. İnsan gelişimini değerlendiren tüm bilimsel teoriler çoklu zeka teorisini desteklemektedir. şu anda bilinen zeka türlerinden daha farklı zekalar da olabilir. Yaşamda hiçbir aktivite yoktur ki tek bir zeka bölümü içersin. Yaptığımız çok basit işlerde bile farklı zeka bölümlerini kullanırız. Her birey dinamik zekanın eşsiz bir karışımıdır. Zekanın gelişimi gerek bireysel gerekse bireyler arasında çok çeşitlilik gösterir. Tüm zekalar dinamiktir. Çoklu zeka özleştirilebilir ve tanımlanabilir. Her birey çok yönlü zekayı tanıma ve geliştirme olanaklarına sahip olmayı hak eder. Zekalardan birinin kullanımını, diğerinin artırılması için kullanılabilir. Geçmişteki kişisel yaşantıların yoğunluğu ve ayrışması, tüm zekalarda bilgi, inançlar ve beceri için kritiktir. Tüm zekalar, yaş ya da çevre farkı gözetmeksizin, insani niteliklerin, farklı kaynaklar ve potansiyel kapasitelerinin artmasını sağlar. Saf bir zeka çok seyrek görülür. Gelişimsel Teori, Çok Yönlü Zeka Teorisi'ni uygular. Çok yönlü zeka hakkındaki bilgilerimiz arttıkça tüm zeka listeleri değişmeye adaydır.

Bu özetlemeden sonra çoklu zeka kuramının bazı ilkelerini belirlemekte yarar vardır (Selçuk vd.,2004:11-12) . Bu ilkeler:

- 1-) Zeka geliştirilebilir.
- 2-) Zeka herhangi bir performansta ve ya problem çözüme sürecinde sergilendiğinde sayısal olarak hesaplanamaz.
- 3-) Zeka çeşitli yollarla ortaya konabilir.
- 4-) Zeka gerçek yaşam durumlarında ölçülür.
- 5-) Zeka bireylerin gizil güçlerini ve onların başarılı olabilecekleri farklı yolları anlamak için kullanılır.
- 6-) Her insan kendi zekasını artırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
- 7-) Zeka sadece değişmekle kalmaz aynı zamanda başkalarına da öğretilir.
- 8-) Zeka insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.
- 9-) Zeka çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
- 10-) Her insan çeşitli zeka alanlarının tümüne sahiptir.

- 11-) Her insan zeka alanlarından her birini belli bir düzeyde geliştirebilir.
 12-) Çeşitli zeka alanları genellikle bir arada belli bir uyum içinde çalışırlar.
 13-) Her insanın her alanda zeki olabilmesinin bir çok yolu bulunmaktadır

1.2.3. Çoklu Zeka Kuramının Öğretme - Öğrenme Sürecindeki Rolü

Çoklu zeka kuramının eğitime yansması ile ilgili olarak Gardner (1983), bir bireyin entelektüel profilini küçük yaşlarda çıkarmanın ve daha sonra bu bilgiyi, kişinin eğitim fırsatını ve seçeneklerini geliştirmek için kullanmanın mümkün olduğunu, olağandışı yeteneklere sahip bireylerin özel programlara alınabileceğini, hatta entelektüel yetkinlikte sıra dışı ve işlevsiz bir profil çizen bireyler için özel bir zenginleştirme programı hazırlanabileceğini ileri sürmektedir.

Kuramın eğitimde kullanımı ile ilgili en önemli tespitlerden birisi “geleneksel yapıdaki eğitim sistemleri; sözel ve sayısal alanlarda çok iyi gelişmemiş öğrencilerin, sahip oldukları diğer yeteneklerini görmezden gelerek, küçümseyerek veya yok sayarak bu öğrencileri kolaylıkla “öğrenme özürü”, “zeka özürü” veya “yavaş öğrenen” gibi olumsuz sıfatlarla etiketleyebilmektedir.” Oysaki çoklu zeka kuramı tüm çocukların sahip olduğu yetenekleri, ilgileri, bulmayı ve onları geliştirmeyi öngören bir eğitim kuramıdır. Bununla birlikte “yaşam matematiksel ve sözel etkinliklerle sınırlandırılmayacak kadar zengin ve renklidir. Unutulmaması gereken, insanların bir zeka türü ile etiketlenmemesi gerçeğidir. Burada öğretmenler açısından önemli olan konu “daha okuldaki ilk günlerden itibaren öğrencilerin gelişmiş zeka alanlarını tanımak ve onların okuldaki öğrenmelerini, tercih ettikleri bu zeka alanları yoluyla gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır (Vural, 2004:263-265).

Çoklu zeka kuramını öğretimle buluşturma işi aslında kuramı ortaya atan bilim adamlarının fikri değildir. Kuram eğitimciler tarafından o kadar benimsenmiştir ki, zeka türlerine dayalı öğretim etkinliklerine dayalı öğretim etkinliklerine yönelik farklı pek çok model ortaya atılmıştır. Kuramla tanışan bir öğretmen öğretim sürecine zekaları nasıl yerleştirebileceğini düşünürken şu sorulara yanıt arar;

- Okulumuzda Çoklu Zeka Kuramına odaklaşıyor muyuz?
- Öğretim programımız tüm zekalarla bütünleşen dersler içeriyor mu?
- Benim güçlü zeka alanlarım neler ve bunları öğrencilerimin öğrenmesine yardımcı olacak şekilde nasıl kullanırım?

- Çoklu zeka kuramını sınıfımda nasıl uygulayım?

“Öğretimin tasarımında zeka türlerinden nasıl yararlanabiliriz?” sorusu pek çok eğitimci tarafından düşünülmüş ve çeşitli cevaplar üretilmiştir. Bu amaçla önce zekaların temel özellikleri, belli bir zekada gelişme gösteren bireylerin hangi tür öğrenme etkinliklerinden zevk alabileceği ya da hangi tür etkinliklerle daha kolay öğrenebileceği tartışılmalıdır (Bümen, 2002, s. 32-33).

Gardner bireylere yardımcı olabilmek, çoklu zeka kuramına dayanarak her türlü eğitsel sisteme uygulanabilecek bir çerçeve geliştirmiş, geliştirilen bu çerçeve benimsenirse en azından başarısızlığı yazgılı müdahalelerin önü kesilip, başarı şansı olanlar teşvik edilebilir (Gardner, 1983: 13).

1.2.4. Çoklu Zeka İle Öğrenme Stratejisi Arasındaki İlişki

Öğrenme stratejisi ile çoklu zeka kuramı arasındaki ilişkiyi belirlemek için zeka, çoklu zeka ve öğrenme stratejisi kavramlarının tanımlarına kısaca değinmek gerekir.

Geleneksel olarak zeka; zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Demirel vd.,2006:6).

Zekaya ilişkin geleneksel tanımların yanında, zekayı bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirerek bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisi olarak tanımlayan Gardner’in yapmış olduğu zeka tanımlarının odak noktasını çevreyle baş etme ya da karşılaşılan problemlerin çözümünde bilişsel süreçlerin işletilmesi oluşturmaktadır (Akt.Açıkgöz, 2003 : 35). Belirli bir kültürel birikimin sonucu olan problemleri çözme ve güncel ürünler üretme yeteneği, zeka kapasitesi olarak görülmektedir. Problem çözme becerisi, bir amaca ulaşma ve o amacı uygun konuma yerleştirme gibi bir yaklaşımı içerir. Yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözebilen ve kendi kültüründe değer verilen ürünler ortaya koyabilen insanlar zeki olarak nitelendirilmektedir (Demirel vd.,2006:14).

Yani hem zekaya ilişkin geleneksel anlayışta, hem de yeni anlayışı temsil eden Gardner’in yaklaşımında ortak nokta çevreyle baş etme ya da karşılaşılan problemlerin çözümünde bilişsel süreçlerin işletilmesidir. Yani zekanın işleyişinde bilişsel süreçler yer almaktadır. Bunun yanında öğrenme stratejilerine olan ilgi davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma doğru bir yönelmenin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. İnsanın öğrenme etkinliğinde, davranışçı yaklaşımın ön gördüğü dar

kalıpların yerine bilişselci yaklaşımın ortaya koyduğu daha karmaşık ve öğrenme sürecini daha gerçekçi ele alan yaklaşım benimsenmiştir.

Öğrencinin öğrenme sırasında uğraştığı düşünce ve davranışlar olarak tanımlanabilen öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme hedefini gerçekleştirmek için kullandığı planlardır (Güven, 2004 :71). Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme zihinde meydana gelen karmaşık bir süreçtir ve öğrenme her birey üzerinde farklı bir etki bırakır (Demirel vd.,2006:49).

Her iki tanımın ortak noktası her ikisinde de bilişsel yaklaşım ve bilişsel süreçler ele alınmaktadır. Bir başka yaklaşım da Derry (1992) okulda öğrenilenlerin niteliğini yükseltebilmek için öğrenciler tarafından kullanılabilen, öğretmenler tarafından da öğretilen bazı zihinsel işlemleri içeren teknikleri öğrenme stratejileri olarak tanımlamıştır. (Akt.Babadoğan ,1992:145). Burada dikkati çeken noktalardan birisi Derry'nin (1992) tanımındaki zihinsel işlemleri içeren tekniklerin öğrenme stratejisi olarak tanımlanmasıdır. Tanımdan öğrenme stratejisinin bir tür zihinsel işlev olduğu anlaşılmakta bu çıkarsama da bizi zekanın bir fonksiyonu olan zihin faaliyeti ile öğrenme stratejisi arasında bir ilişki olduğu ya da olabileceği yönünde bir sonuca götürmektedir. Örneğin sözel zeka alanına sahip bir öğrencinin kullanacağı öğrenme stratejisi ile bedensel zeka alanına sahip bir öğrencinin kullanacağı öğrenme stratejisinin farklı olması onların kullanmış oldukları ya da varolan zeka alanı ile kullanılan öğrenme stratejisi arasındaki ilişki, bilişsel süreçlerle ilgilidir. Bu yaklaşımla görsel yanı güçlü, resimler şekiller yoluyla düşünen, çizmekten çok zevk alan bir öğrenci için, matematik gibi bir dersi öğrenmede zorlandığı durumlarda, matematikteki öğrenme sürecini anlamasını kolaylaştırma amacıyla, o öğrencinin görsel yanı bir araç olarak kullanılabilir. Bu öğrenciye okuduğu problemlerin şekiller ve resimlerini yapma fırsatı sunulduğunda ya da sayılar yerine resimler yerleştirildiğinde ona zor gelen matematik dersine karşı öğrencinin tutumu da değişmeye, bu öğrenci için matematikte kolaylaşmaya başlar (Yavuz, 2004:146).

Çoklu zeka alanları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyecek bir çalışma Kocabaş(2003) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada erken çocukluk Dönemi öğretmen adaylarının (okulöncesi öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin) kullandıkları müziği öğrenme stratejilerinin neler olduğu, müziği öğrenme stratejilerini hangi düzeyde kullandıkları ve çoklu zeka alanları ile olan ilişkisinin ortaya konması amaçlanmış araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının

kullandığı müziği öğrenme stratejileri ile mantıksal-matematiksel zeka alanı, müziksel zeka alanı ve sosyal zeka alanı arasında doğrusal olumlu yönde ilişki bulunmuştur ($R_{mat}=0.34$, $R_{müz}=0.33$, $R_{sos}=0.30$; $P<0.05$).

1.3. Problem

Çağdaş eğitim anlayışının bir ilkesi olan eğitimde fırsat ve imkan eşitliği; bireylere ilgilerini, yeteneklerini, zekalarını optimum düzeyde geliştirme fırsatının verilmesi olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla denilebilir ki, günümüz okulları bireylerin sahip oldukları ilgileri, yetenekleri ve potansiyelleri ortaya çıkarabildiği ve onları geliştirebildiği ölçüde eğitimde fırsat ve imkan eşitliği sağlanmış olacaktır (Saban,2000:34). Fırsat ve imkan eşitliğinden kasıt her bireyin farklı özelliklerinin kısaca bireysel ayrılıklarının eğitimde gözönünde bulundurulması demektir. Oysaki uygulamada bireysel ayrılıklar gözardı edildiği için fırsat ve imkan eşitliği de sağlanamamaktadır. Bireysel ayrılıklardan kastedilmek istenen bireylerin bedensel, sosyal, duygusal, zihinsel ve öğrenme ihtiyaçları ve yetenekleri yönünden akranlarından farklı olmasıdır . Burada önemli olan kavramlardan birisi bireylerin farklılıklarına bağlı olarak ortaya çıkan öğrenme ihtiyaçları ve öğrenmeyi öğrenmedir.

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. Bu bağlamda içinde bulunulan 21. 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. Her birey sahip olduğu bilişsel potansiyeli ile kendine özgün bir zeka profiline sahiptir, bunun yanında insanların düşünmeye ya da öğrenmeye ilişkin tercihleri de farklılık gösterir. Çoklu zeka teorisi, bireysel farklılıkların önemini vurgular. Bu farklılık eğitimde her bir öğrencinin özel ilgi ve yeteneklerinin yanında öğrenme yollarının da farklılığının dikkate alınması ile gerçekleşir. Oysaki öğretmenler, genellikle kendi düşünme ve öğrenme stillerini yansıtan öğrenme deneyimleri tasarlamaktadır (Yavuz, 2004: 4-144).

Öğrenme sürecinin etkililiğinden söz edebilmek için zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasında bir ilişkinin var olup olmadığının belirlenmesine gereksinim vardır. Öte yandan, Türkiye'de de bu konuda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu da bu çalışmanın gerçekleştirilmesinin temel çıkış noktasını oluşturmaktadır.

1.4. Amaç

Bu araştırmanın iki amacı vardır, birincisi öğrencilerin çoklu zeka kuramına göre sahip oldukları zeka alanları ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak, ikincisi cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin zeka alanları ve öğrenme stratejilerinde anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektir. farkları incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1.5. Araştırma Soruları

1. Öğrenciler hangi tür zeka alanlarına sahiptirler?
2. Öğrencilerin zeka alanlarında cinsiyetleri ne göre bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin zeka alanlarında öğrenim gördükleri ortaöğretim okulunun türüne göre bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin zeka alanlarında öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre bir fark var mıdır?
5. Öğrenciler hangi öğrenme stratejilerini kullanmaktadır?
6. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinde cinsiyetlerine göre bir fark var mıdır?
7. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinde, öğrenim gördükleri ortaöğretim okulunun türüne göre bir fark var mıdır?
8. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinde öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre bir fark var mıdır?
9. Öğrencilerin zeka alanları ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?
10. Kız öğrencilerin zeka alanları ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?
11. Erkek öğrencilerin zeka alanları ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?

1.6. Önem

Öğrenme öğretme sürecinde zeka bölümleri ile öğrenme stratejileri ayrı kavramlar olmasına rağmen aralarındaki olası bir ilişkinin varlığının belirlenmesinin öğrenme durumunda olanlara ve öğreticilere yeni bilgiler sunabilecektir.

Öğrenme stratejileri ile zeka bölümlerinde cinsiyet değişkenine göre farklılığın araştırılması kızların ve erkeklerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile sahip oldukları zeka alanlarını belirlenmesine böylece eğitim etkinliklerinin planlanmasında ve uygulanmasında cinsiyetler arasındaki farkı göz önünde bulundurarak daha etkili öğrenme öğretme ortamları oluşturulmasına katkıda bulunabilir.

Öğrencilerin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla sahip oldukları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması başta derslerini planlayarak öğrenciye verme durumunda olan öğretmenlere iletilerini etkili olarak sunabilmelerine katkı sağlayacaktır. Başka bir deyişle, hangi zeka bölümüne sahip öğrencilerin hangi öğrenme stratejilerini kullanmalarının daha etkili olabileceği konusundaki veriler öğrenme sürecinde öğrencilere, öğretme sürecinde ise öğretmenlere yardımcı olabilecektir. Bu katkı neyi nasıl ne kadar öğretelim sorusunun yanıtını bularak olacaktır. Yani öğrencilere verilecek öğretim programındaki içeriğin tespiti, bu içeriğin verilmesi için kullanılacak uygun yöntem ve tekniklerin ve hatta uygun ölçme değerlendirme tekniklerinin belirlenmesinde bu araştırma sonuçları eğitimcilere yardımcı olacaktır. Bilimsel eğitim anlayışında öğretmen merkezli eğitim yerine öğrenen merkezli eğitim esas olduğuna göre bu araştırma bulguları öğrenen bireyin çok yönlü olarak hem zeka hem öğrenme strateji ve yöntemleri olarak tanınmasına, böylece, öğrenmeyi öğrenme konusunda bireylerin daha yeterli duruma gelmelerine katkıda bulunulacaktır.

Öğrenme stratejileri ile zeka bölümlerinde okul türü değişkenine farklılığın araştırılması öğrencilerin devam ettikleri lise türlerine uygun zeka alanı ve bununla ilgili öğrenme stratejilerinin tutarlı olup olmadığının belirlenmesine yardımcı olabilir. Örneğin fen lisesi öğrencilerinin zeka alanları ile kullandıkları öğrenme stratejilerinin okulun türüyle bir tutarlılık gösterip göstermediği bu açıdan önemlidir. Bu belirleme liselerin türlerine ve amaçlarına uygun öğrencilerden oluşup oluşmadığı konusunda fikir verebilir.

Eğitimi planlayan eğitim uzmanlarına, karar alma konumundaki kanun koyuculara ve uygulama konumunda olan uygulayıcılara yeni bakış açıları sunması,

ayrıca, bu çalışmadan elde edilecek sonuçların daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalara ışık tutması, öğrenme sürecinde dikkatin bu iki kavram üzerinde yoğunlaşmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.7. Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

1-Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencileri, uygulanan "Öğrenme Stratejileri Envanteri"ndeki soruları kendi öğrenme stratejilerini yansıtabacak biçimde yanıtlamışlardır.

2-Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencileri uygulanan "Çoklu Zeka Ölçeği"ndeki soruları kullandıkları zeka bölümlerini yansıtabacak biçimde yanıtlamışlardır.

1.8. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır: Bu araştırma, 2005 - 2006 öğretim yılında Gaziantep ilindeki merkez ilçe Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki Genel Liseler, Anadolu Liseleri, Fen lisesi bu liselere devam eden öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur. Merkez ilçe dışındaki ilçeler ulaşım güclüğü nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir.

1.9. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kimi kavramlar ve bunların anlamları şöyledir :

Öğrenme: Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda ve kalıcı olan davranış değişmesidir (Bilen, 1993, s.11).

Öğretme: Öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama etkinliğidir (Bilen, 1993, s.15).

Öğrenme Stratejisi: Öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, belleğe kodlama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşüncelerdir (Güven, 2004, s.72).

Çoklu Zeka Teorisi : Zekanın bir boyutta olmadığını, aksine her bireyin farklı derecelerde, çeşitli zekalara sahip olduğunu öne süren görüştür (Vural, 2004, s.232).

İKİNCİ BÖLÜM KAYNAK ÖZETLERİ

2.1. Çoklu Zeka İle İlgili Yurtiçindeki Araştırmalar

Çoklu zeka kuramı temel alınarak bazı araştırmalar incelenmiş ve bu araştırmaların konusu olan çoklu zeka kuramına ışık tutması bakımından özetleri aşağıda verilmiştir. Bu araştırmalardan birisi Baran'ın yapmış olduğu çalışmadır;

Baran (2000) üniversite öğrencilerinin çoklu yetenek-öğrenme stilleri ile benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmasının sonunda, öğrencilerin çoklu yetenek-öğrenme stilleri ile bölüm, cinsiyet, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptamıştır. Bölümler ile görsel, müzik, matematik/mantık yeteneği, kişiler arası ve kişi içi yeteneği arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çoklu yetenek/zeka ile cinsiyet bakımından kızlar daha çok zeka alanına sahiptir, aynı zamanda ; annesi üniversite mezunu olanların kızlar daha çok zeka alanına sahiptir. Babanın öğrenim durumuna göre, babası üniversite mezunu olanların daha fazla zeka alanına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenme stili ile bağdaşmayan öğrencilerin benlik saygısı incelendiğinde, yalnızca eleştiriye duyarlılık düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Benlik saygısı, benlik değerlerinin sürekliliği, insanlara güven duyma, hayalperestlik, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissi ve tartışmalara katılabilme derecesi bakımından anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Öğrenme stili ile bağdaşmayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olmadığı görülmüştür.

Erman'da (2003) ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin zeka türlerini, Howard Gardner tarafından geliştirilen Çoklu zeka kuramına göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin çoklu zeka türlerine göre dağılım düzeyi

ölçümleri Armstrong tarafından 1999 yılında geliştirilen Çoklu zeka anketi ve 1992 yılında Sue Teele tarafından geliştirilen TIMI çoklu zeka testi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonunda ilköğretim 4 sınıf öğrencilerinin kişiler arası zekalarının baskın olduğu, daha sonra sırasıyla mantıksal/matematikselsel zeka, görsel zeka ve öze dönük zeka yönünde dağılım gösterdikleri, müziksel zeka ile mantıksal/matematikselsel zeka ve görsel zeka arasında anlamlı bir ilişki, öze dönük zeka arasında anlamlı fakat olumsuz bir ilişki bulunduğu, veri toplama aracı olarak kullanılan Tele ve Armstrong çoklu zeka testlerinden elde edilen sonuçların birbirleriyle tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir. Devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler ile özel okulda öğrenim gören öğrencilerin zeka dağılımları ve düzeylerinin birbiriyle tutarlı olduğu da belirlenmiştir.

Durmaz vd. (2004) Trakya Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalındaki 1. sınıf öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumları, çoklu zeka alanları ve bunların kimya ve Türkçe derslerindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin çoklu zeka alanlarını belirlemek için çoklu zeka envanteri kullanılmıştır. Kimya dersine karşı tutumlarını belirlemek için de Morgil ve arkadaşları tarafından geliştirilen kimya dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin bütün zeka alanlarında “Orta düzeyde gelişmiş” olarak homojen bir dağılım olduğu bulunmuştur. Kimya dersine karşı tutumlarının olumlu, zeka alanları ile öğrenim gördükleri anabilim dalları arasında anlamlı bir farklılık olduğu “Kimya dersine yönelik tutumları ile mantıksal-matematikselsel ve “Sözel-dilsel” zeka alanları arasında, “kimya dersi başarıları” ile de “Mantıksal-matematikselsel” zeka alanı arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.

Fer (2002) çoklu zeka alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin ve akademik başarılarının belirlenmeyi amaçladığı çalışmada özel ilköğretim okulu beşinci sınıftaki 16 öğrenciyi araştırmaya almıştır. Araştırmada Armstrong (1994)’un Çoklu Zeka Envanteri ile zeka alanlarına yönelik etkinlikler çerçevesinde ders planları hazırlanmış ve uygulanmış, bunun yanında yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri yapılmış ve öntest-sontest kullanılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, çoklu zeka alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin üzerinde iyi bir etki bıraktığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin öntest-sontest başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Oral (2001) branşlarına göre üniversite öğrencilerinin çoklu zeka kuramı açısından zeka alanlarını belirlemeyi amaçladığı araştırmanın örneklemini D.Ü. Fen-edebiyat Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda okuyan toplam 615 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada İngilizce'den Türkçe'ye uyarlaması yapılan çoklu zeka envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, branşlarına göre öğrencilerin sosyal/bireyler arası, mantık/matematiksel, sözel/dil bilimsel, görsel/uzamsal ve doğa zekalarına ilişkin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Yine bedensel/duyu devinimsel zeka alanında coğrafya (36.96) ile beden eğitimi ve spor (36.11); sosyal/bireyler arası zeka alanında biyoloji (34.60); özedönük/bireysel zeka alanında yabancı dil (36.72), tarih (36.20); mantık/matematiksel zeka alanında matematik (39.60) ve fen bilimleri (fizik:38.86, kimya:38.00, biyoloji:38.09); müzikal ritmik zeka alanında coğrafya (36.00; sözel /dilbilimsel zeka alanında yabancı dil (35.41), tarih (34.64), Türk dili ve edebiyatı (33.87); görsel/uzamsal zeka alanında resim-iş (35.60) ve doğa zeka alanında ise biyoloji (35.54) ve fizik (34.26) eğitimi bölümündeki öğrencilerin ortalama puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Başbay (2000), “Çoklu Zeka Kuramına Göre Eğitim Programları ve Sınıf İçi Etkinliklerin İncelenmesi” çalışmasında çoklu zeka kuramına uygun gözlem formu uygulanmış, bu sayede sınıf öğretmenliği programı ve bu program kapsamındaki derslerin sınıf içi süreçlerde yer verilen etkinlikler ile ilköğretim birinci kademe programı ve bu program kapsamındaki derslerin sınıf içi süreçlerde yer verilen etkinliklerin çoklu zeka kuramının özelliklerini yansıtıcı nitelikte olup olmadığını araştırmıştır. Sınıf öğretmenliği programında yer alan derslerin sözel ve matematiksel zeka üzerinde yoğunlaştığı, ilköğretim birinci kademe programının çoklu zeka kuramını yansıtıcı bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Çoklu Zeka İle İlgili Yurtdışındaki Araştırmalar

Bu bölümde çoklu zeka temel alınarak bazı araştırmalar incelenmiş ve bu araştırmanın konusu olan çoklu zeka konusuna ışık tutması bakımından özetleri aşağıda verilmiştir. Bu araştırmalardan birisi Adeyemo ve Ogunyemi'nin yapmış olduğu çalışmadır;

Adeyemo ve Ogunyemi (2005), çalışmasında duygusal zekanın insanl başarısını ne kadar artırdığını ortaya koymuştur. Çalışma sekiz fakültenin farklı enstitülerinden seçilen 300 kadar akademik personelle birlikte yürütülmüştür.

Araştırma üç farklı başlıkla yapıldı. Bunlar duygusal zeka ölçüsü, kişinin genel algılanan kendine fayda ölçüsü ve mesleki stres ölçüsüyüdü. Verilerin analizi, Pearson korelasyonunun ve çoklu gerileme prosedürünün bağımlı değişkenler üzerinde bağımsız değişkenlerin kapasitelerini kesinleştirmeye yönelik kullanımını içeriyordu. Sonuçlar gösterdiki; iki bağımsız gerileme değişkeni, bir araya geldikleri zaman mesleki stresin tahmininde önemli bir rol oynuyorlardı. Her bir değişken kendine fayda sağlama ile birlikte mesleki stresin tahminine de katılıyorlardı. Bu bulgunun temelinde, duygusal zeka programının ve kendine faydalı müdahale tekniklerinin öğretmenlerin stresle çok fazla uğraşmamalarını sağlamasıydı.

Lopez (2004) yaptığı araştırmada, duygusal zekanın öğrenciler üzerindeki etkilerini gözlemlemiştir. Her gün düzenli olarak öğrencilerin sosyal etkileşimleri, kolejdaki yaşıt öğrencilerin etkileşimleri ve hem gözetmenleri hem de ders çalıştıkları ortam ile olan etkileşimleri gözlemlenmiştir. Bu çalışma ilk olarak 103 alman kolej öğrencisinde uygulanmıştır. bu çalışmanın sonunda bireylerin karşı cinsle olan etkileşimleri, kendilerini toplum içerisinde ifade edebilme becerileri artmış ve daha başarılı olmaya başlamışlar. İkinci olarak bölgesel bir kolejden 76 öğrenci üzerinde yapılan uygulamayla öğrencilerin duygularını kontrol etme, birbirleriyle iletişim kurma, toplumsal duyarlılık ve kendilerini ifade edebilme konularında başarılı oldukları belirlenmiştir.

Rickett (1996), çoklu zeka kuramının sınıf ortamında her zaman kullanılabileceğini ve buna en uygun zamanın da çok karışık bir ünite bitirdikten sonra olduğunu vurgulamaktadır. Rickett bu amaçla lise öğrencilerine zeka alanlarını tanıtarak, yedi zeka grubu oluşturmuş, bu gruplardan bir sınıf şiiri yaratmalarını istemiştir. Her bir grup kendi alanlarında planladıkları gibi sunumlarını gerçekleştirerek, çalışmalarını tartışmışlardır. Rickett, zeka alanlarını kullanmak üzere öğrenme merkezlerinin kurulabileceğini belirterek, Miller Araştırma ve Öğrenme Merkezinde 7-8 yaş gurubu öğrencileri için her bir zeka alanına yönelik merkezler oluşturulduğunu, merkezlerdeki materyallerin de sınıf ortamında hazırlanabileceğini ifade etmektedir.

2.3. Öğrenme Stratejisi İle İlgili Yurtiçindeki Araştırmalar

Bu bölümde öğrenme stratejileri temel alınarak bazı araştırmalar incelenmiş ve bu araştırmanın konusu olan öğrenme stratejisi konusuna ışık tutması bakımından

özetleri aşağıda verilmiştir. Bu araştırmalardan birisi Yücedağın 'ın yapmış olduğu çalışmadır;

Yücedağ'ın (2001) "Öğrenme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı öğrenci görüşleri" Konulu araştırmasında fen liseleri, genel liseler ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin, öğrenme-öğretme süreçlerinde tercih ettikleri öğrenme stratejilerinin belirlenmesini, ayrıca cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf değişkenleri açısından anlamlı farklar olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. 685 öğrenci üzerinde yapılan çalışma sonunda öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar, cinsiyetleri ve yaş guruplarına yönelik olarak tercih ettikleri öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Farklı cinsiyetteki öğrencilerin öğrenme stratejileri ile ilgili tercihleri arasında 0.5 düzeyinde anlamlı fark olduğu, fen lisesi öğrencilerinin çoğunlukla bireysel öğrenme yöntemlerini daha çok tercih ettikleri, genel lise öğrencilerinin ise dinlemeye dayalı öğrenme stratejileri yerine okumaya dayalı öğrenme stratejilerini, ayrıca görsel boyuta dayalı stratejileri işitsel stratejilere tercih ettikleri belirlenmiştir.

Gürcan (2005), Anadolu ve Osmangazi Üniversiteleri Eğitim, Edebiyat ve Fen Fakültelerinde okuyan 242'si (%47,6) kız, 258'si (%50,4) erkek toplam 500 öğrenci üzerinde yapmış olduğu çalışmada Bilgisayar Özyeterliği Ölçeği (BÖÖ) ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Ölçeği (BÖSÖ) kullanılmıştır. Bilişsel kuramın uygulama alanlarından olan özyeterlik ve öğrenme stratejilerinin araştırıldığı bu çalışmada; öğrenme stratejileri ile bir durumluk özyeterliği gösteren bilgisayar özyeterlik algısının arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak bilgisayar kullanma durumunda olan öğrencilerin uygulama ve bellek stratejilerini kullanma düzeyleri arttırılırsa, bilgisayar özyeterliklerinin de artacağı, ayrıca bilgisayar özyeterliğinin daha çok üst düzey öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerde daha yerleşik ve yüksek olduğu belirlenmiştir.

Talu (1997), Ankara özel Tevfik lisesi onuncu sınıfa devam eden farklı bölümlerdeki öğrencilerin akademik başarılarının kullandıkları öğrenme stratejilerine göre değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 98 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda %52'si anlamlandırma stratejilerini, % 41'i yineleme stratejilerini ve %7'si de örgütleme stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileriyle karne notları ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Bekleyen'in (2003) öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve cinsiyet, akademik başarı gibi değişkenlerle, kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasının örneklemini D.Ü, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda okumakta olan 73 öğrenci oluşturmuştur. Veriler bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin biliş üstü, telafi ve sosyal stratejileri daha fazla kullandığı, dil öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından bayan ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, konuşma, yazma ve dilbilgisi derslerinde strateji kullanımı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Dalkılıç (2004) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerini belirleyerek, cinsiyet, akademik başarı gibi değişkenlerle, kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda okumakta olan 73 öğrenci oluşturmuştur. Veriler öğrencilerin bilişsel, bilişüstü, duyuşsal, sosyal, telafi ve hafıza stratejilerini ne ölçüde kullandıklarını ölçmek için hazırlanan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin bilişüstü, telafi ve sosyal stratejileri daha fazla kullandığı, dil öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından bayan ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, konuşma, yazma ve dilbilgisi derslerinde strateji kullanımı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Hamurcu (2002), Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, Likert tipi beşli bir ölçek kullanılmış ve veriler üzerinde SPSS 10.0 paket programıyla t-testi, ANOVA, ki-kare ve Pearson korelasyonu analizleri yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları bazı öğrenme stratejilerinin, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve yaşa göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Özer (2002) ilköğretim okulları ile liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin etkili biçimde yer verilip verilmediğini saptamayı amaçladığı çalışmada 14 ilköğretim okulu, 11 genel lise, 3 meslek lisesinde 79'u sınıf öğretmeni 270 branş öğretmeni olmak üzere 349 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmanın verileri, bu araştırma için geliştirilmiş olan bir anketle toplanmıştır.

Araştırma sonunda öğretmenlerin yaklaşık tümü, ilköğretim okulları ile liselerde öğrencilere öğrenme stratejilerini öğretmenin yararlı olacağına inanmakta, öğretmenlerin tümünün öğrenme stratejileri konusunda kendilerini yeterli görmelerine karşılık bunların büyük bölümünün yeterlik düzeyi kendi bildirimlerine göre düşüktür. Öğretmenlerin büyük bir bölümü öğrenme stratejileri ile ilgili olarak düzenlenecek bir hizmetiçi eğitim programına katılmaya istek duymaktadır.

Çitçi (1998), lise birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin matematik dersindeki akademik başarılarını ne oranda açıkladığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 179 öğrenci üzerinde yapılmış, öğrencilerin matematik dersini çalışırken, yinleme stratejisinin göstergesi olan davranışları genellikle ya da ara sıra, anlamlandırma stratejilerinin göstergesi olan davranışları nadiren ya da hiçbir zaman ve yürütücü biliş stratejilerinin göstergesi olan davranışları ise her zaman ve genellikle gösterdikleri saptanmıştır.

2.4. Öğrenme Stratejisi İle İlgili Yurtdışındaki Araştırmalar

Bu bölümde Öğrenme stratejileri temel alınarak yurt dışındaki bazı araştırmalar incelenmiş ve bu araştırmanın konusu olan öğrenme Stratejisi konusuna ışık tutması bakımından özetleri aşağıda verilmiştir. Bunlardan birisi Goetz ve Palmer 'ın yapmış olduğu çalışmadır;

Goetz ve Palmer (1983) yaptıkları araştırmada lisede okuyan öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma daha önce herhangi bir öğrenme stratejisinin öğretimi ile ilgili çalışmaya katılmayan 224 öğrenciyle gerçekleştirilmiş, öğrencilere araştırmacıların kendileri tarafından hazırlanan okuma öncesinde, okuma esansında, ve okuma sonrasında yapılan çalışmaları içeren öğrenme stratejileri ölçeği uygulanmış ve genelde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma oranlarının düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin % 52'si okuma öncesinde nasıl test edileceğini düşünme, %13'ü de okuma parçalarının özetini inceledikten sonra sorular oluşturma stratejisini kullanmışlardır. Okuma esansında öğrencilerin %79'u bir sözcük, cümle ya da paragraf anlaşılmadığında yeniden okuma stratejisini, %26'sı kendi kendine sorular sorma stratejisini kullanmışlardır. Okuma sonrası etkinliklerde öğrencilerin %59'u metindeki önemli noktalara geri dönme ve yeniden okuma stratejisini, % 7'si metnin ana hatlarını çıkarma stratejisini kullanmışlardır.

Davis (2001) öğrenme stratejilerinin görererek kelime öğrenme becerilerinde ne gibi faydalar sağladığını ortaya çıkarmayı hedeflediği çalışmasında, araştırmaya katılan öğrenciler, San Francisco bölgesinden standart K-1 programına kayıtlı iki okuldan 86 ilkokul öğrencisiydi. İlk önce araştırmaya katılan öğrencilere 100 temel kelime şekiller yardımıyla anlatılmış ve görererek öğrenmeleri sağlanmış, okulun en iyi öğrencilerinin bulunduğu sınıf araştırmanın uygulandığı sınıftaki öğrencilerden daha yüksek notlar almıştı. Daha sonra araştırma tek sınıfla sınırlandırılmayıp üç tane pilot sınıf oluşturulmuş ve aynı öğrenme stratejisi ile öğrenime bu üç sınıfta devam edilmişti. Sonuçta daha önce normal seviyede olan öğrencilerin, yıl sonuna yaklaşıırken okulun başarılı öğrencileriyle yarışacak seviyeye geldikleri görülmüştür.

Kolody (1993), üniversitede öğrenim gören öğrenciler tarafından kullanılan öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmayı, öğrenme stratejileri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin öğrenmeye dönük yönelimlerini incelemeyi amaçladığı çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğrencilerin özellikle yineleme ve anlamlandırma stratejilerini kullandıklarını belirlemiştir. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasında anlamlı farklılıklar olduğu da belirlenmiştir.

2.5. Öğrenme Stratejisi ve Çoklu Zeka Kuramı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt içindeki Araştırmalar

Öğrenme stratejisi ve çoklu zeka kuramı ile ilgili araştırmalara yurt içinde yapılan çalışmalarda rastlanmaktadır. Ancak bu araştırmalarda derslerin öğrenilmesi bağlamında geliştirilmiş olan özel öğrenme stratejileri konu olarak alınmıştır. Bu araştırmalar kısaca özetlenecek olursa;

Kocabaş (2003) yapmış olduğu araştırmada Erken Çocukluk Dönemi öğretmen adaylarının (Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin) kullandıkları müziği öğrenme stratejilerinin neler olduğu, müziği öğrenme stratejilerini hangi düzeyde kullandıkları ve çoklu zeka alanları ile olan ilişkisinin ortaya konmasını amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında okumakta olan 46 okulöncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Çoklu zeka alanlarını saptamak için ise Saban tarafından geliştirilen yetişkinler için çoklu zeka

ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejileri cinsiyet bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının kullandığı müziği öğrenme stratejileri ile mantıksal-matematiksel zeka alanı, müziksel zeka alanı ve sosyal zeka alanı arasında doğrusal, olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte sözel zeka alanı ile matematiksel-mantıksal, müziksel zeka alanları arasında, matematiksel zeka alanı ile görsel zeka, müziksel, bedensel, sosyal, özedönük ve doğa zekası alanları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. görsel zeka alanı ile müziksel, bedensel, özedönük, doğa zeka alanı ile bedensel zeka alanı ile özedönük zeka alanı ve doğa zeka alanı arasında olumlu yönde bir ilişkinin olması çoklu zeka alanlarının birbirini desteklediği ve geliştirdiği yönünde yorumlanmıştır. Müziği öğrenme stratejileri de müziksel zeka alanı başta olmak üzere mantıksal-matematiksel zeka alanı ve sosyal zeka alanını desteklemektedir.

Bir diğer araştırma Doğan (2004) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada yabancı dil eğitimi sürecinde öğrenimin farklı şekillerde gerçekleştiğinin belirlenmesi; farklı şekilde öğrenen öğrencilerin öncelikle dil öğrenimine özgü stratejilerinin belirlenmesi, bir grup içerisinde başarılı öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin aynı gruptaki başarısız ya da daha az başarılı öğrencilere anlatılması, aktarılması yolu ile bu öğrencilerin daha başarılı hale getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi'nin 2002-2003 öğretim yılı II. döneminde bu araştırma için gönüllü olan ve 15 kız ve 15 erkek toplam 30 öğrenciden oluşan bir hazırlık sınıfıdır. Öğrencilerin çoklu zeka özelliklerini ölçmek için Wingate'in (1997) Gardner'in Zeka Ölçeği (Multiple Intelligences Inventory) kullanılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kullandıkları stratejileri belirlemek için Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL) (Strategy Inventory for Language Learning) kullanılmıştır. Envanterlerin uygulanmasının ardından öğrencilere iki hafta süresince nasıl ders çalıştıkları konusunda günlük tutmaları istenmiştir. Öğrencilerin çoklu zeka ölçeğine verdikleri yanıtlara dayanılarak ve tereddüt edilen durumlarda öğrencilerin rehberlik servisi çalışmaları için sağladıkları kendilerini tanıtan yazılar dikkate alınarak çoklu zeka alt grupları oluşturulmuştur. Gruplandırmanın ardından öğrencilerin iki hafta süresince tuttukları günlükler incelenmiştir. İncelemenin ardından öğrencilerin günlüklerinde belirttikleri çalışma becerileri-stratejileri her grup için birleştirilerek alt zeka gruplarına 1. çalışma kağıdı olarak önerilmiştir. 1. çalışma kağıdının ardından SILL sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırma grubuna İngilizce öğreten

öğretmenler tarafından alt zeka gruplarındaki en başarılı öğrenciler belirlenmiştir. Bunun ardından (en başarılı) bu örnek öğrencilerin en sık kullandıkları öğrenme stratejileri metin haline dönüştürülerek, 2. çalışma kağıdı adı altında kendi gruplarına önerilmiştir. Öğrencilerin 1. Karne notları araştırma öncesi notlar 2. Karne notları ise araştırma sonrası notlar olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilere araştırma sonrasında SILL ile belirlenip 2. Çalışma Kağıdı ile önerilen stratejilerin kullanımlarında ne ölçüde değişiklik olduğunu görmek için SILL öğrencilerin 2 dönem karnelerini almalarından iki gün önce tekrar uygulanmıştır. Öğrencilere araştırma öncesi uygulanan SILL (Envanter 1) ile araştırma sonrası uygulanan SILL (Envanter 2) arasındaki farklılıklarla öğrencilerin 1.karne ve 2.karne notları arasındaki ilişki gruplar halinde incelenmiştir. Tekrar uygulanan envanterin (SILL) sonuçları ile 2. çalışma kağıdı arasındaki değişikliklerle öğrencilerin 1.karne (K.1) ve 2. karne notları (K.2) arasındaki olası değişiklik arasında ilişki olup olmadığı alt zeka grupları için ayrı ayrı incelenerek ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin toplam strateji, bilişsel stratejiler, eksik giderme stratejileri, sosyal stratejileri ve duygusal stratejileri kullanımlarındaki artışla notları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin toplam strateji kullanımındaki artışın tek başına notlardaki değişimi açıklamaya yetmediği saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Anadolu Lisesi hazırlık sınıfı öğrencilerine kendi gruplarına uygun olarak önerilen bilişsel ve eksik giderme stratejilerini kullanmalarının 2.karne notlarının artmasını sağladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal ve duygusal stratejileri kullanımlarının tek başına not artışı sağlamadığı, bununla birlikte bu stratejilerdeki düşüşün diğer stratejilerden yeterince verim alınamaması sonucunu doğurduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendilerine önerilen stratejilerin ne kadarında artış ya da azalma olduğu incelenmiş, değiştirdikleri toplam strateji miktarı ile kendilerine önerilen stratejiler karşılaştırılmış, strateji değişimlerinin %50'nin üstünde olması durumunda öğrenciye ait bulguların araştırmayı destekleme oranının düştüğü tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrencilerin K1-K2 notları ve envanter 1, envanter 2 ile belirlenen strateji kullanımları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoklu zeka alt grupları açısından araştırma öncesi ve sonrası notları ve strateji kullanımları arasındaki ilişki incelenmiş ve çoklu zeka ölçeği, mantıksal–matematiksel zeka alt grubunun strateji aktarımı konusunda en başarılı grup olduğu saptanmıştır.

2.6. Öğrenme Stratejisi Ve Çoklu Zeka Kuramı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurtdışındaki Araştırmalar

Yapılan literatür çalışması sonucunda yurt dışında öğrenme stratejisi ve çoklu zeka kuramı ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Materyal ve Yöntem

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

3.1.1. Araştırma Modeli

Zeka bölümleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada tarama modelinden (Karasar, 1998:79) yararlanılmıştır.

3.1.2. Evren Ve Örneklem

Bu araştırmanın genel evrenini, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi genel ortaöğretim kurumlarında -liselerde- öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise, 2005 -2006 öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinin 27 ortaöğretim kurumundaki toplam 15358 öğrenci oluşturmaktadır. Ancak, çalışma evreninin büyüklüğü ve verilerin toplanma gücülüğü nedeniyle araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklemin alınmasında "Küme Örnekleme Yaklaşımı"ndan (Karasar, 1998, s. 115) yararlanılmıştır. Buna göre, yapılan çalışma sonunda Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerindeki 9 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 652 öğrenci araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma evreni ve örnekleme ilişkin sayısal veriler Çizelge I'de verilmiştir.

Çizelge 1. Araştırmanın çalışma evreni ile örneklemdaki okul ve öğrenci sayılarının dağılımı

KÜMELELER	OKUL SAYISI	OKULLARDAKİ ÖĞRENCİ SAYISI	ÖRNEKLEME GİREN OKUL SAYISI	ÖRNEKLEME GİREN OKULLARDAKİ TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI	ÖRNEKLEME GİREN ÖĞRENCİ SAYISI
Genel Lise	20	30447	7	10908	565
Anadolu Lisesi	6	2528	1	898	70
Fen Lisesi	1	268	1	268	74
TOPLAM	27	33243	9	15358	709

Çizelge 1 'de görüldüğü gibi, çalışma evreninin üç alt evrenindeki 27 ortaöğretim okulundan 7'si genel lise, 1'i Anadolu lisesi, 1 fen lisesi olmak üzere 9'u örnekleme giren okullar olarak belirlenmiştir. Bu 9 okuldaki toplam 15358 öğrencinin 709'u da araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme giren okulların belirlenmesinde Öncelikle Gaziantep'te bulunan ortaöğretim okullarının bir listesi oluşturulmuştur. Listede yer alan 27 okul, program türlerine göre genel lise, Anadolu lisesi ve fen lisesi olarak üç alt evrene ayrılmıştır. Her bir alt evrendeki okul sayılarına bakıldığında, genel lisenin 20, Anadolu lisesinin 6, fen lisesinin 1 olduğu görülmüştür. Bu okullarda bulunan öğrenci sayıları ise genel lisede 30447, Anadolu lisesinde 2528 ve Fen lisesinde 268 olmak üzere toplam 15358 olarak belirlenmiştir. Ancak, bu alt evrenlerdeki Anadolu liselerinden 3'ünün yeni açılmış olmaları ve yalnızca birinci sınıflarında öğrencilerinin bulunması nedenleriyle öğrenci sayılarının düşük olduğu görülmüştür. Bu nedenle, bu 3 okul listeden çıkarılmıştır. Böylece listede 24 okul kalmıştır. Daha sonra öğrenci sayıları da göz önünde bulundurularak her bir alt evrendeki okul sayılarına göre küme örnekleme yaklaşımı ile okulların 1/3'ünün örnekleme alınmasına karar verilmiştir. Örnekleme girecek okulların adlarının belirlenmesi amacı ile "Ad Çekme Yöntemi" (Karasar, 1991, s. 127) kullanılmıştır. Bu amaçla öncelikle her bir alt evrendeki okulların adları sıralanmış ve örnekleme alınacak okul sayılarına göre bu alt evrenlerden ihtiyaç duyulan okul sayısı torbadan isim çekme yöntemiyle belirlenmiştir. Daha sonra, her bir alt evrenden sistematik bir biçimde örnekleme alınacak okulların adları açığa çıkarılmıştır. Bu okullar Gaziantep Lisesi, Şehit Şahin Lisesi, Mehmet uygun Lisesi, Atatürk Lisesi, Arif Nihat Asya Lisesi, Nigar Ertürk Lisesi, Bayraktar Lisesi,

Merkez Anadolu Lisesi, Vehbi Dinçerler Fen Lisesi. Buna göre, 20 genel liseden 7'si, 3 Anadolu lisesi 'sinden 1'i ve 1 Fen lisesi olmak üzere toplam 9 okul örnekleme alınmıştır. Bu okullardaki öğrenci sayıları ise şöyledir: 7 genel lisede 10908, 1 Anadolu lisesinde 898 ve 1 Fen lisesindeki öğrenci sayısı 268 dir. 9 okuldaki toplam öğrenci sayısı ise 15358' dir. Araştırmada uygulama kolaylığının sağlanması için bu okullardaki öğrenci sayılarının % 5' ne gidilmesinin yeterli olacağı düşünülmüştür. Buna göre, örnekleme öğrenci sayıları genel liselerde 565, Anadolu lisesinde 70 ve fen lisesinde 74'tür. Sonuç olarak, 9 ortaöğretim kurumundaki toplam 709 öğrenci araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Örneklemin belirlenmesi sırasında, ayrıca, seçilen okullarda öğrencilerin hangi sınıf düzeyinde temsil edileceğinin belirlenmesinde okuldaki toplam öğrenci sayısı göz önüne alınmıştır. Okulda örnekleme alınan öğrenci sayısı lise 1, lise 2 ve lise 3 düzeyinde ve ayrıca üçe bölünmüştür. Ayrıca belirlenen bu sınıf düzeylerinde değişik alan ya da bölümlerde okuyan öğrencilerin olmasına özen gösterilmiştir. Böylece, her okulda lise 1, lise 2 ve lise 3 düzeyinde öğrenim gören ve değişik alan ya da bölümde olan öğrencilerin örnekleme temsil edilmesi sağlanmıştır. Küme örnekleme esas alınarak örnekleme giren okullardaki şube adları torbadan çekme yöntemiyle belirlenmiştir. Daha sonra araştırmada anket uygulanacak öğrenci sayısı göz önüne alınarak belirlenen şubelerde kaç öğrenciye anket verileceği tespit edilmiş, anketin uygulanacağı öğrencilerde şubelerden tombala yöntemiyle belirlenerek anket uygulaması okullarındaki rehber öğretmenler gözetiminde yapılmıştır. Araştırmanın evreninde yabancı dil ağırlık lise ayrı bir örneklem grubu olarak belirlenmemiş bu lise türü genel liseler içerisinde alınmış ve örnekleme temsil edilmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın örnekleme ilişkin sayısal veriler Çizelge 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Örnekleme alınan okul türleri ve öğrenci sayıları

KÜMELER	ÖRNEKLEME SEÇİLEN	ARAŞTIRMAYA KATILAN	DEĞERLENDİRME DIŞI BIRAKILAN	DEĞERLENDİRMEYE ALINAN
Genel Lise	565	510	55	510
Anadolu Lisesi	70	68	2	68
Fen Lisesi	74	74	-	74
TOPLAM	709	652	57	652

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, araştırma için gerekli bilgileri toplamak üzere örnekleme oluşturan 709 öğrenci olduğu halde bunun ancak 652' si geçerli sayılmıştır.

Örneklem alınan okullar ve öğrenci sayıları çizelge 3 te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Örneklem alınan okullar ve öğrenci sayıları

OKULLAR	ÖRENEKLEME GİREN ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRENCİ SAYILARI
GAZİANTEP LİSESİ	80	2114
ŞEHİT ŞAHİN LİSESİ	70	2480
A.NİHAT ASYA LİSESİ	70	907
ATATÜRK LİSESİ	100	1741
M.UYGUN LİSESİ	70	1250
ANADOLU LİSESİ	70	898
BAYRAKTAR LİSESİ	105	1094
NİGAR ERTÜRK LİSESİ	70	1007
FEN LİSESİ	74	268
TOPLAM	709	9527

3.1.3. Verilerin Toplanması

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

3.1.4. Kişisel Bilgilerin Toplanması

Bilgi toplama aracının birinci bölümünü oluşturan "Kişisel Bilgiler Formu" bölümünde örnekleme giren ortaöğretim öğrencilerini tanımayı sağlayacak ve zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri ile ilişkilendirilecek bilgileri elde etmeye yarayan maddeler yazılmıştır. Bu bölümde öğrencinin yaş, cinsiyet özellikleri ile öğrenim

görülen okul, devam edilen sınıf düzeyi, öğrenim görülen alan ve anne babanın öğrenim ve mesleki özellikleri ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

3.1.5. Çoklu Zeka Ölçeği

Bilgi toplama aracının ikinci bölümü “Çoklu Zeka Ölçeği ” dir. Araştırmacı Seber (2001) tarafından geliştirilmiş olan bir ölçektir. Ölçeğin alt ölçekleri ve ilgili maddeleri şöyledir ; Sözel Dilsel Zeka : (6-7-10-15-26-34-39-53), Matematiksel/Mantıksal Zeka : (3-19-21-31-32-51-54-63), Görsel Uzamsal Zeka : (2-20-24-35-42-52-57-61), Bedensel / Duyu devinimsel Zeka : (4-18-23-28-38-43-46-50), Müzikal / Ritmik Zeka : (12-17-41-44-47-49-56-60), Kişilerarası / Sosyal Zeka : (1-5-13-22-30-48-55-62), Özedönük / İçsel Zeka : (8-11-16-25-29-37-40-59) Doğa Zekası : (9-14-27-33-36-45-58-64). Ölçeğin cevaplanmasında “Hayır”, ”Kısmen”, ”Evet” gibi üçlü bir dereceleme ölçeği kullanılmış olup anketi yanıtlayıcı her bir maddeden en yüksek 2 puan, en düşük 0 puan elde edecektir. Toplamda en yüksek 128 puan elde edilecektir. Buna göre hayır yanıtı 0 puan, kısmen yanıtı 1 puan evet yanıtı 2 puan değerinde puanlanmıştır.

Seber'in çoklu zeka alanlarında kendini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi konulu araştırmasında, ölçeğin kapsam geçerliliği için on iki uzman kanısına başvurulmuş, yapı geçerliği için faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin sekiz boyuttan ve her bir boyutta sekizer madde olmak üzere toplam 64 maddeden oluşan bir yapı belirlenmiştir. Yordama geçerliliği için, çalışma grubundan seçilmiş öğrencilerin yanıtlarıyla bu öğrencilerin öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmeler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde en yüksek korelasyon Mantık/Matematik Zeka alanında ($r=.85$) görülmekte, bunu sırasıyla Müzikal/Ritmik Zeka alanı ($r=.84$), Bedensel/Duyu devinimsel Zeka alanı ve Doğa zekası ($r=.80$), Görsel/Uzamsal Zeka alanı ($r=.74$), Sözel/Dilsel Zeka alanı ($r=.72$), Özedönük/İçsel Zeka alanı ($r=.64$) ve Kişiler arası/Sosyal Zeka alanı ($r=.55$) izlemektedir. Ölçeğin güvenilirliği için, uygulanan Test-Tekrar Test sonuçlarına göre güvenilirlik katsayıları Sözel/Dilsel Zeka alanı ($r=.86$), Mantık/Matematik Zeka alanında ($r=.97$), Görsel/Uzamsal Zeka alanı ($r=.85$), Müzikal/Ritmik Zeka alanı ($r=.95$), Kişiler arası/Sosyal Zeka alanı ($r=.77$), Özedönük/İçsel Zeka alanı ($r=.92$), Doğa zekası ($r=.96$) dır. Bunun yanında iç tutarlılık yaklaşımları kullanılmış, iç tutarlılık, iki yarı ve Cronbach Alpha değeri ile analiz edilmiştir.

3.1.6. Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği

Bilgi toplama aracının üçüncü bölümünde "Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği" yer almıştır. Petch'in daha yaygın kabul gören öğrenme stratejilerine ilişkin geliştirmiş olduğu araştırmacı Yücedağ'ın (2001), öğrenme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı öğrenci görüşleri konulu araştırması için tekrar düzenlediği ve uyarladığı ölçeğin alt ölçekleri ve ilgili maddeleri; Yapararak Öğrenmeye Dayalı : (22-23-24-25-26), Dinlemeye Dayalı : (10-11-12-27-28-29), Görselliğe Dayalı : (13-14-15-16), Grup Çalışmasına Dayalı : (7-17-18-19-20-21), Bireysel Çalışmaya Dayalı : 5-6-8-9, Yazılı Çalışmaya Dayalı : (33-34-35-36-37-38), Sözel Çalışmaya Dayalı : (30-31-32), Sözel Görsel Temasın Dengeli Bileşimine Dayalı : (1-2-3-4). Ölçeğin cevaplanmasında "Her zaman", "Ortadan çok", "Orta sıklıkta", "Ortadan az", "Hiçbir zaman" şeklinde beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Anketlerin puanlanmasında Her zaman (5), Ortadan çok(4), Orta sıklıkta(3), Ortadan az(2), Hiçbir zaman (1) puan değeri verilmiştir. Anketi yanıtlayan her bir maddeden en yüksek (5) puan, en düşük (1) puan alabilecektir. Toplamda en yüksek 190 puan elde edilebilecektir.

Öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik Petch'e (1991) ait "Learning Styles Scale" adlı ölçek dil uzmanları tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra on öğretim elemanından uzman görüşü alınarak aracın her bir maddesi tekrar düzenlenmiştir. Düzenlenen araç geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için 95 öğrenciye uygulanmış, daha sonra ölçeğin güvenilirliği için güvensizlik yaklaşımlarından, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, iç tutarlılık katsayısının bir ölçek olarak çalışmaya uygun olup olmadığını belirlemeye yönelik Cronbach Alpha değeri hesaplanmış .97 bulunmuştur.

3.1.7. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulaması 2005-2006 öğretim yılının Mart ve Nisan ayı içinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracının uygulanması için araştırmacı okullara giderek, okul müdürleri ve rehber öğretmenle görüşmüş ve çalışmasının amacı hakkında bilgi verdikten sonra rehber öğretmenlerin de yardımıyla, örnekleme giren öğrencilere uygulama amacıyla veri toplama aracını uygulamıştır. Gaziantep'te toplam 9 okulda 709 öğrenciye uygulama yapılmış ancak uygulanan anketlerin 652'si geçerli sayılmıştır.

3.1.8. Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda analizi için, SPSS (Statistical Packages for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin zeka alanları ve öğrenme stratejileri cinsiyet değişkenine göre bir fark olup olmadığını bulmak için t testi; zeka alanları ve öğrenme stratejileri ile okul türü ve sınıf düzeyi değişkeni arasında bir fark olup olmadığını bulmak için de tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin zeka bölümleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişki ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı ile incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Bulgular Ve Tartışma

Bu bölümde, verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik tartışmalar yer almaktadır. Her alt probleme ilişkin bulgular, tablolar halinde ayrı ayrı verilmektedir.

1. Araştırmanın birinci amacı, “Öğrenciler hangi tür zeka alanlarına sahiptirler?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacın çözümü için araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin Çoklu Zeka Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğrencilerin çoklu zeka alanları ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri

Boyutlar	\bar{X}	SS
SOZEL ZEKA	18,95	2,76
MATEMATİKSEL ZEKA	18,24	2,93
GÖRSEL ZEKA	18,67	3,11
BEDENSEL ZEKA	18,67	2,97
MÜZİKSEL ZEKA	17,69	3,02
KIŞILARARASI ZEKA	20,26	2,82
İÇSEL ZEKA	20,60	2,53
DOGA ZEKASI	18,59	3,18

Tablo 4.1 incelendiğinde öğrencilerin Çoklu Zeka Alanları Ölçeğinden almış oldukları en yüksek puanın içsel zeka alanı ile ($\bar{X} = 20,60$ SS= 2,53) ile kişiler arası zeka ($\bar{X} = 20,26$ SS= 2,82) olduğu, en düşük zeka alanının ise müziksel zeka alanı

($\bar{X} = 17,69$ $SS = 3,02$) olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin kişilerarası zeka ve içsel zeka alanlarında diğer zeka alanlarına göre üstün oldukları söylenebilir. Benzer olarak Erman'ın (2003) ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin zeka türlerini incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda da öğrencilerin kişiler arası zeka alanının diğer zeka alanlarına göre baskın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin kişisel ve içsel zeka alanlarında yüksek çıkması muhtemelen ailedeki yaşantı ile ailede verilen eğitimden kaynaklanıyor olabilir. Ailede önemli olan iletişimdir ve bunun temeli de tepkiler, algılar ve yargılardır ve tüm bu özellikler kişisel ve içsel zeka alanı ile bağlantılı unsurlardır. Bunun yanında eğitim öğretim sistemi öğrencilerin sadece sözel ve sayısal zeka ve yetenekleri üzerinde durmaya çalışmakta öğrencilerde potansiyel olarak varolan içsel ve kişiler arası zeka ihmal edilmektedir. Kısacası sosyal ve kültürel etkiler bu iki zeka alanının bireylerde belirgin olmasını sağlıyor olabilir. Buna kanıt olarak sosyal değerler içerisinde komşuluk ilişkileri, yardımlaşma, ve duygusal bağları güçlendirici törenler ve aile bağlarının duygusal ve sosyal etkenler açısından güçlü olması gösterilebilir.

2. Araştırmanın ikinci amacı , “Öğrencilerin zeka alanlarında cinsiyetleri ne göre bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacın çözümü için araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zeka ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları Tablo 4.2 de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoklu zeka ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	Ss	t	p
SOZEL ZEKA	1. Erkek	337	18,30	2,83	6.4	,000
	2. Kadın	315	19,65	2,51		
MATEMATİKSEL ZEKA	1. Erkek	337	18,45	3,03	1.9	,056
	2. Kadın	315	18,01	2,82		
GÖRSEL ZEKA	1. Erkek	337	18,02	3,24	5.6	,000
	2. Kadın	315	19,37	2,82		
BEDENSEL ZEKA	1. Erkek	337	17,25	3,02	3.7	,000
	2. Kadın	315	18,12	2,84		
MÜZİKSEL ZEKA	1. Erkek	337	17,25	2,94	3.9	,000
	2. Kadın	315	18,17	3,03		
KIŞILERARASI ZEKA	1. Erkek	337	19,62	2,98	6.1	,000
	2. Kadın	315	20,94	2,48		
İÇSEL ZEKA	1. Erkek	337	20,41	2,65	1.9	,049
	2. Kadın	315	20,80	2,37		
DOĞA ZEKASI	1. Erkek	337	18,67	3,15	.63	,524
	2. Kadın	315	18,51	3,20		

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoklu zeka ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında Sözel ($t=6.4$ $p<.05$), Görsel ($t=5.6$ $p<.05$), Bedensel ($t=3.7$ $p<.05$), Müzik ($t=3.9$ $p<.05$), Kişilerarası ($t=6.1$ $p<.05$) göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Cinsiyetler arasında sözel, görsel, bedensel, müziksel ve kişilerarası zeka alanlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar vardır. Kız öğrenciler bu zeka alanlarında erkek öğrencilere göre daha yüksek değerlerdedir. Baran (2000) da yapmış olduğu araştırmada üniversite öğrencilerinin çoklu yetenek ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmış sonuçta kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla zeka alanına sahip olduklarını belirlemiştir.

Kızların erkeklere göre sözel zeka alanında daha yüksek değerlerde çıkmasının nedeni kızların; dilin, sözcüklerin kullanımı ve anlaşılmasına yönelik yetenek olarak tanımlanan sözel zeka alanındaki farklılaşma toplum tarafından kadınlara ve erkeklere yüklenen rollerle ilgili olabilir. Kültürler bazı faaliyetleri birinci derecede erkeklere, bazılarını ise kadınlara özgü saymaktadır. Bunun yanında

Uysal, İzmir lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu kız öğrencilerin sözel zeka yeteneği isteyen ikna, sanat, sosyal hizmet ve büro işleri alanlarına karşı ilgilerinin erkeklere göre yüksek olduğunu saptamıştır. Terman ve Tyler'a göre kızlar daha erken yaşlarda konuşmaya başlamakta, sesleri daha düzgün telafuz etme bakımından erkek çocuklardan daha üstün durumda bulunmaktadır. (Kuzgun,2004:43-62).

Kızların erkeklere göre görsel zeka alanında yüksek çıkmasının nedeni kızların çocukluk döneminden itibaren göz el koordinasyonu kullanmayı gerektiren yemek yapma, el becerisi isteyen elişi örgü çalışmalarına yönlendirilmeleri, bu durumda da kızların görsel zekalarının erkeklere oranla daha çok geliştiği düşünülebilir. Bu çerçevede tutucu çevrelerde erkek çocukların el sanatları ile uğraşması hoş karşılanmamaktadır (Kuzgun,2004:46).

Kızların erkeklere göre bedensel zeka alanında yüksek çıkmasının nedeni kızların çocukluk döneminden itibaren erkeklere oranla kısıtlı çevre ve yaşam koşullarında potansiyel bedensel enerjilerini kullanmalarına olanak verilmemesi nedeniyle, daha önceki yaşam sürecinde ortaya koyamadıkları bedensel zeka alanı özellikleri yerine, aslında arzuladıkları ve yapmak istedikleri bedensel etkinlikleri algılıyor olabilirler.

Kızların erkeklere göre müziksel zeka alanında yüksek çıkmasının nedeni kızların yaratılış özellikleri gereği estetik yönlerinin gelişmiş olması beraberinde müziksel yeteneklerin de erkeklere oranla güçlü olması sonucunu ortaya çıkarabilir.

Kızların erkeklere göre kişiler arası zeka alanında yüksek çıkmasının nedeni incelendiğinde, kızlar toplum içerisinde daha iyi bir konum elde etmek, insanları ve insan ilişkilerini anlamak amacıyla, özellikle sosyal gruplara girme, bu sosyal gruplarda kendini ifade etme, sosyal gruplarla etkileşme içinde olma isteği ve yönelimi düşünülebilir. Lise ve yüksek okul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar kızların insanlarla bir arada olma değerlerine erkeklerden daha fazla önem vermektedirler. (Kuzgun,2004:50).

Kızların erkekler göre içsel zeka alanında yüksek çıkmasına rağmen bu fark çok belirgin değildir.

3. Araştırmanın üçüncü amacı, “Öğrencilerin zeka alanlarında öğrenim gördükleri ortaöğretim okulunun türüne göre bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacın çözümü için araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zeka ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.3 'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğrencilerin çoklu zeka ölçeğinden almış oldukları puanların öğrenim gördükleri lise türü değişkenine göre ortalamaları, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	Ss	F	P
SOZEL	GENEL	421	19,39	2,55	11,15	,000
	FEN	74	17,91	2,72		
	ANADOLU	68	17,94	3,04		
	Y.DİL	89	18,53	3,07		
MATEMATI	GENEL	421	18,19	2,96	4,27	,005
	FEN	74	19,28	2,67		
	ANADOLU	68	18,14	3,02		
	Y.DİL	89	17,68	2,79		
GÖRSEL	GENEL	421	18,62	3,09	,330	,803
	FEN	74	18,97	3,00		
	ANADOLU	68	18,80	3,43		
	Y.DİL	89	18,57	3,11		
BEDENSEL	GENEL	421	17,59	2,91	1,66	,172
	FEN	74	18,39	2,80		
	ANADOLU	68	17,61	3,26		
	Y.DİL	89	17,48	3,13		
MÜZİK	GENEL	421	17,66	2,96	,232	,874
	FEN	74	17,94	2,88		
	ANADOLU	68	17,55	3,66		
	Y.DİL	89	17,74	2,89		
KIŞILAR	GENEL	421	20,45	2,84	2,55	,054
	FEN	74	19,90	2,40		
	ANADOLU	68	20,27	2,74		
	Y.DİL	89	19,62	3,06		
İÇSEL	GENEL	421	20,70	2,49	1,78	,150
	FEN	74	20,37	2,59		
	ANADOLU	68	20,01	2,78		
	Y.DİL	89	20,77	2,39		
DOĞA	GENEL	421	19,10	2,95	12,3	,000
	FEN	74	18,25	3,01		
	ANADOLU	68	17,60	3,75		
	Y.DİL	89	17,59	3,30		

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre çoklu zeka ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında Sözel ($F=11,1$ $p<.05$), Matematik ($F=4,27$ $p<.05$) Doğa ($F=12,3$ $p<.05$) göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan çoklu karşılaştırmalar testi sonucuna göre genel lise ve yabancı dil ağırlıklı lise öğrencilerinin sözel zeka alanları diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir. Bu okullar daha çok sözel zeka alanında olan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullardır ve okulların türüyle tutarlıdır. Fen lisesi öğrencilerinin

matematiksel zeka alanları diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir, bu da okulun türü ve amacı düşünüldüğünde tutarlı bir sonuçtur. Bu okul türünde öğrenim gören öğrencilerin matematik zeka alanına sahip öğrencilerden oluşması normal bir durumdur. Genel lise öğrencilerinin doğa zeka alanı diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir. Bunun bir nedeni bu lise türünde öğrenim gören öğrencilerin doğa ve doğayı anlama doğadan faydalanma gibi etkinliklere anadolu ve fen lisesi türündeki öğrencilere göre daha çok eğitim programlarında yer verilmiş olması olabilir. Bir anlamda fen ve Anadolu lisesi öğrencileri sadece matematiksel zeka alanı yönünde daha çok eğitime çalışılmakta diğer zeka alanları ihmal edilmektedir.

4. Araştırmanın dördüncü amacı “Öğrencilerin zeka alanlarında öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre bir fark var mıdır?” Şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacın çözümü için araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin Çoklu Zeka Ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.4 'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğrencilerin çoklu zeka ölçeğinden almış oldukları puanların öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenlerine göre ortalamaları, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	SS	f	p
SOZEL	Hazırlık	61	18,55	2,79	,675	,568
	1.sınıf	194	18,92	2,53		
	2.sınıf	240	18,95	2,90		
	3.sınıf	157	19,14	2,83		
MATEMATİ	Hazırlık	61	18,75	2,53	1,695	,167
	1.sınıf	194	18,49	2,71		
	2.sınıf	240	18,02	3,02		
	3.sınıf	157	18,08	3,18		
GÖRSEL	Hazırlık	61	18,27	3,35	,725	,537
	1.sınıf	194	18,83	3,14		
	2.sınıf	240	18,76	3,19		
	3.sınıf	157	18,50	2,87		
BEDENSEL	Hazırlık	61	18,00	2,81	1,050	,370
	1.sınıf	194	17,85	2,83		
	2.sınıf	240	17,65	2,94		
	3.sınıf	157	17,36	3,23		
MÜZİK	Hazırlık	61	17,59	2,82	,153	,928
	1.sınıf	194	17,68	3,02		
	2.sınıf	240	17,65	3,18		
	3.sınıf	157	17,83	2,84		
KIŞILAR	Hazırlık	61	19,78	2,82	,868	,457
	1.sınıf	194	20,36	2,75		
	2.sınıf	240	20,19	2,89		
	3.sınıf	157	20,42	2,82		
İÇSEL	Hazırlık	61	20,18	2,80	1,889	,130
	1.sınıf	194	20,56	2,45		
	2.sınıf	240	20,50	2,61		
	3.sınıf	157	20,98	2,35		
DOĞA	Hazırlık	61	18,24	2,93	,623	,600
	1.sınıf	194	18,49	3,17		
	2.sınıf	240	18,61	3,34		
	3.sınıf	157	18,84	3,03		

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre Çoklu Zeka Ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5. Araştırmanın beşinci amacı, “Öğrenciler hangi öğrenme stratejilerini kullanmaktadır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacın çözümü için araştırmaya

katılan ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.5. 'de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğrencilerin öğrenme stratejisi ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri

Boyutlar	\bar{X}	SS
YAPARAK ÖĞRENMEYE DAYALI	4,06	,727
DİNLEMeye DAYALI	3,28	,731
GÖRSELLİĞE DAYALI	3,87	,871
GRUP ÇALIŞMASINA DAYALI	3,76	,883
BİREYSEL ÇALIŞMAYA DAYALI	3,99	,822
YAZILI ÇALIŞMAYA DAYALI	3,47	,844
SÖZEL ÇALIŞMAYA DAYALI	3,40	,978
SÖZEL GÖRSEL TEMASIN DENGELİ BİLEŞİMİNE DAYALI	3,55	,756

Tablo 4. 5 incelendiğinde öğrencilerin Öğrenme Stratejisi ölçeğinden almış oldukları en yüksek puanın yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi ($\bar{X}=4,06$ $SS= ,77$) olduğu en düşük puanın ise dinlemeye dayalı öğrenme stratejisi ($\bar{X} = 17,69$ $SS= 3,02$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejilerini daha çok kullanma nedeni kendi bedensel organlarını kullanma yoluyla yaparak yaşayarak öğrenmeyi diğer yöntemlere göre tercih etmeleri olabilir. Bu durum mevcut eğitim sistemi içinde üzerinde durulması gereken bir sonuçtur. Çünkü eğitim sistemi eğitim programlarının içeriğinde öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenme yatkınlığını olabildiğince ihmal etmekte dinlemeye dayalı yani anlatım yönteminin egemen olduğu bir öğretme öğrenme sürecini öğrencilere dayatmaktadır. Oysaki öğrenciler yaparak öğrenmeye daha çok eğilimlidir. Bunun yanında dinlemeye dayalı öğrenme stratejisi tercihinin en az oranda çıkması bu sonuçla da tutarlıdır. Bu durumda sözel mesajlara dayalı öğretme etkinliği öğretme yöntemleri içerisinde en az tercih edilmelidir.

6. Araştırmanın altıncı amacı, “Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinde cinsiyetlerine göre bir fark var mıdır?” Şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacın çözümü için araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.6 'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stratejisi ölçeğinde almış oldukları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	Ss	t	p
YAPARAK ÖĞRENMEYE DAYALI	1. Erkek	337	4,06	,73	,060	,940
	2 Kadın	315	4,06	,72		
DİNLEMEYE DAYALI	1. Erkek	337	3,33	,75	1,80	,060
	2 Kadın	315	3,23	,70		
GÖRSELLİĞE DAYALI	1. Erkek	337	3,91	,87	1,00	,280
	2 Kadın	315	3,83	,86		
GRUP ÇALIŞMASINA DAYALI	1. Erkek	337	3,70	,87	1,90	,040
	2 Kadın	315	3,83	,88		
BİREYSEL ÇALIŞMAYA DAYALI	1. Erkek	337	3,92	,83	2,20	,020
	2 Kadın	315	4,07	,80		
YAZILI ÇALIŞMAYA DAYALI	1. Erkek	337	3,37	,85	3,10	,000
	2 Kadın	315	3,58	,82		
SÖZEL ÇALIŞMAYA DAYALI	1. Erkek	337	3,44	,96	1,10	,250
	2 Kadın	315	3,36	,99		
SÖZEL GÖRSEL TEMASIN DENGELİ BİLEŞİMINE DAYALI	1. Erkek	337	3,49	,77	2,40	,010
	2 Kadın	315	3,63	,73		

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stratejisi ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları arasında grup çalışmasına dayalı ($t=1,9$ $p<.05$), bireysel çalışmaya dayalı ($t=2,2$ $p<.05$), yazılı çalışmaya dayalı ($t=3,1$ $p<.05$), sözel görsel temasın dengeli bileşimine dayalı ($t=2,4$ $p<.05$) göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre kız öğrenciler grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejilerini, bireysel çalışmaya dayalı stratejilerini, yazılı çalışmaya dayalı öğrenme stratejilerini ve sözel görsel temasın dengeli bileşimine dayalı öğrenme stratejilerini erkeklere göre daha fazla kullanmaktadır. Benzer bir araştırmada Kolody (1993) üniversitede öğrenim gören öğrenciler tarafından kullanılan öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemiştir. Yine Medo (2000) lise öğrencilerinin sosyal bilimler alanında kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda kız öğrencilerin erkeklere göre daha çok öğrenme stratejisi kullanıp çalışmaya daha çok zaman ayırdıklarını belirlemiştir.

Kızların grup çalışmasına dayalı stratejileri daha fazla kullanma eğiliminde olmaları erkeklere göre grup etkileşimine daha yatkın olmalarıdır. Bu durum kız öğrencilerin kişisel zeka alanında erkeklere oranla yüksek çıkmasıyla da tutarlı bir sonuçtur.

Kızların bireysel çalışma stratejisine yatkınlığının erkeklerden fazla çıkması kızların her öğrenme etkinliğini ister grupla isterse bireysel yatkın oldukları sonucunu doğurur. Bu da kızların kullandıkları öğrenme stratejilerinin çeşitli olmasıyla tutarlı bir durumdur. Yani kızlar öğrenme etkinliğinde ister grupla ister bireysel her iki yonteme de yatkınlık gösteriyor olabilirler.

Kızların yazılı çalışmaya dayalı öğrenme stratejilerini erkeklere oranla daha fazla tercih etmeleri, kızların yazma becerisi ile ilgili olan göz-el koordinasyonlarının gelişmişliği ile açıklanabilir. Bu da kızların erkeklere göre daha çok kullandıkları görsel zekaları bağlantılı bir durumdur. Bu durumda kızlar sözel mesajlardan çok yazılı mesaj alışverişini tercih etmektedirler.

7. Araştırmanın yedinci amacı, “Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinde, öğrenim gördükleri ortaöğretim okulunun türüne göre bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacın çözümü için araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.7.de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğrencilerin öğrenme stratejisi ölçeğinden almış oldukları puanların öğrenim gördükleri lise türü değişkenine göre ortalamaları, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	SS	F	P
YAPARAK ÖĞRENMEYE DAYALI	GENEL	421	4,11	,75	2,30	,070
	FEN	74	4,04	,61		
	ANADOLU	68	3,91	,67		
	Y.DİL	89	3,96	,71		
DİNLEMEYE DAYALI	GENEL	421	3,37	,73	8,00	,000
	FEN	74	3,30	,62		
	ANADOLU	68	2,96	,71		
	Y.DİL	89	3,12	,70		
GÖRSELLİĞE DAYALI	GENEL	421	3,82	,87	3,34	,010
	FEN	74	4,16	,64		
	ANADOLU	68	3,86	,88		
	Y.DİL	89	3,89	,98		
GRUP ÇALIŞMASINA DAYALI	GENEL	421	3,93	,83	15,2	,000
	FEN	74	3,45	,78		
	ANADOLU	68	3,57	,99		
	Y.DİL	89	3,39	,87		
BİREYSEL ÇALIŞMAYA DAYALI	GENEL	421	3,99	,78	1,05	,360
	FEN	74	4,00	,93		
	ANADOLU	68	3,86	,76		
	Y.DİL	89	4,09	,93		
YAZILI ÇALIŞMAYA DAYALI	GENEL	421	3,59	,84	8,54	,000
	FEN	74	3,17	,81		
	ANADOLU	68	3,20	,75		
	Y.DİL	89	3,41	,81		
SÖZEL ÇALIŞMAYA DAYALI	GENEL	421	3,43	,99	,38	,760
	FEN	74	3,35	1,01		
	ANADOLU	68	3,33	,90		
	Y.DİL	89	3,36	,91		
SÖZEL GÖRSEL TEMASIN DENGELİ BİLEŞİMİNE DAYALI	GENEL	421	3,54	,75	3,77	,010
	FEN	74	3,61	,73		
	ANADOLU	68	3,34	,72		
	Y.DİL	89	3,74	,74		

Tablo 4.7. incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme stratejisi ölçeğinden almış oldukları puanların öğrenim gördükleri lise türlerine göre dinlemeye dayalı ($F=8,0$ $p<.05$), görselliğe dayalı ($F=3,3$ $p<.05$), grup çalışmasına dayalı ($F=15,2$ $p<.05$), yazılı çalışmaya dayalı ($f=8,5$ $p<.05$), sözel görsel temasın dengeli bileşimine dayalı ($F=3,7$ $p<.05$) göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Genel lise öğrencileri diğer okul türlerindeki öğrenciler göre dinlemeye dayalı öğrenme stratejilerini daha çok kullanmaktadır. Bu durumun nedeni genel liselerde sözel etkinliklere daha çok yer veren derslerin ağırlıkta olması olabilir.

Fen lisesi öğrencileri, görselliğe dayalı öğrenme stratejilerini diğer okul türlerindeki öğrenciler göre daha çok kullanmaktadır. Bunun nedeni bu lise türünde özellikle bu okul türünün de gereği olan fizik kimya gibi daha çok görsel etkinliklere yer verilen derslerin programlarında daha çok yer alması gösterilebilir. Yani görselliğe ihtiyaç duyulan dersler bu lise programında daha çok yer almaktadır, bunun sonucu olarak öğrenciler daha çok görsel öğrenme stratejisine yatkındır.

Genel lise öğrencileri diğer okul türlerindeki öğrencilere göre grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejilerini daha çok kullanma eğilimindedir. Yani genel lise öğrencileri bağımsız çalışma stratejisi yerine grupla çalışmayı ve bu yolla da bilgi eksiklerini gidermeyi daha çok tercih etmektedirler. Bu stratejiyi fen lisesi öğrencilerinin daha az kullanma eğiliminde olmaları da bu sonuçla tutarlıdır. Yani fen lisesi öğrencileri grup çalışması yöntemini kendileri için fazla verimli görmemektedirler.

Genel lise öğrencileri, yazılı çalışmaya dayalı öğrenme stratejilerini diğer lise öğrencilerine göre daha çok kullanmaktadır. Bu durumun nedeni öğrenciler yazılı mesajları daha etkili bulmaktadır. Yani bir anlamda derslerle ilgili öğretmenlerin yazılı öğretim yöntemlerini kullanması öğrencilerin de not alması öğrencilerin daha etkili öğrendikleri sonucunu doğurur.

Fen lisesi öğrencileri, Sözel Görsel Temasın Dengeli Bileşimine Dayalı Öğrenme Stratejilerini diğer lise öğrencilerine göre daha çok kullanmaktadır. Bu durum bu lise türündeki öğrencilerin hem görmeye dayalı hem de sözel mesajları bir arada almaya daha elverişli oldukları sonucunu ortaya koyar. Yine bu durum da bu lise türündeki öğrencilerin göze kulağa hitabeden öğrenme yöntemlerini okullarındaki dersler ve bu derslerin öğretmenleri tarafından kullanılan yöntemleri ile açıklanabilir.

8. Araştırmanın sekizinci amacı, “Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinde öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre bir fark var mıdır?” Şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacın çözümü için araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.8.de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğrencilerin öğrenme stratejisi ölçeğinden almış oldukları puanların öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre ortalamaları, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	SS	f	p
YAPARAK ÖĞRENMEYE DAYALI ÖĞRENME STRATEJİSİ	Hazırlık	61	4,00	,746	,320	,811
	1.sınıf	194	4,07	,667		
	2.sınıf	240	4,09	,709		
	3.sınıf	157	4,03	,819		
DİNLEMEYE DAYALI ÖĞRENME STRATEJİSİ	Hazırlık	61	3,49	,647	2,387	,068
	1.sınıf	194	3,31	,695		
	2.sınıf	240	3,24	,758		
	3.sınıf	157	3,22	,755		
GÖRSELLİĞE DAYALI ÖĞRENME STRATEJİSİ	Hazırlık	61	3,92	,743	,523	,667
	1.sınıf	194	3,93	,885		
	2.sınıf	240	3,84	,842		
	3.sınıf	157	3,84	,943		
GRUP ÇALIŞMASINA DAYALI ÖĞRENME STRATEJİSİ	Hazırlık	61	3,91	,933	,750	,523
	1.sınıf	194	3,71	,896		
	2.sınıf	240	3,77	,925		
	3.sınıf	157	3,76	,777		
BİREYSEL ÇALIŞMAYA DAYALI ÖĞRENME STRATEJİSİ	Hazırlık	61	3,81	,951	1,652	,176
	1.sınıf	194	4,04	,813		
	2.sınıf	240	4,03	,813		
	3.sınıf	157	3,93	,788		
YAZILI ÇALIŞMAYA DAYALI ÖĞRENME STRATEJİSİ	Hazırlık	61	3,53	,857	,952	,415
	1.sınıf	194	3,50	,938		
	2.sınıf	240	3,40	,857		
	3.sınıf	157	3,52	,827		
SÖZEL ÇALIŞMAYA DAYALI ÖĞRENME STRATEJİSİ	Hazırlık	61	3,57	,939	,733	,533
	1.sınıf	194	3,41	,959		
	2.sınıf	240	3,38	,987		
	3.sınıf	157	3,36	1,00		
SÖZEL GÖRSEL TEMASIN DENGELİ BİLEŞİMİNE DAYALI ÖĞRENME STRATEJİSİ	Hazırlık	61	3,53	,806	,214	,887
	1.sınıf	194	3,56	,720		
	2.sınıf	240	3,53	,781		
	3.sınıf	157	3,59	,746		

Tablo 4.8 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre öğrenme stratejileri ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yücedağ (2000) da lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu öğrenme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı öğrenci görüşleri konulu araştırmasında da farklı sınıflarda yer alan öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stratejileri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

9 . Araştırmanın dokuzuncu amacı, “Öğrencilerin zeka alanları ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacın

çözümü için araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri ölçeği ile çoklu zeka ölçeğinden almış aldıkları puanlar arasındaki değerler korelasyon (r) hesaplamaları Tablo 4.9.da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin zeka alanları ile kullandıkları öğrenme stratejileri

	YAPARAK ÖĞRE. DAY.	DİNLEMİY E DAY.	GÖRSELLİ GE DAY.	GRUP ÇALIŞM. DAY.	BİREYSEL ÇALIŞ. DAY.	YAZILI ÇAL.DAY.	SÖZEL ÇALIŞMAY A DAY.	SOZEL GÖRSEL TEM DEN.BİL DAY
SÖZEL DİLSEL ZEKA	,298(**)	,203(**)	-,012	,256(**)	,138(**)	,169(**)	,209(**)	,175(**)
MANTIK MATEMATİK SEL ZEKA	,217(**)	,315(**)	,258(**)	,073(*)	,140(**)	,004	,104(**)	,134(**)
GÖRSEL UZAMSAL ZEKA	,325(**)	,181(**)	,083(*)	,171(**)	,094(**)	,187(**)	,012	,120(**)
BEDENSEL KİNESTETİK K ZEKA	,285(**)	,193(**)	,061	,186(**)	,015	,135(**)	,092(**)	,069(*)
MÜZİK RİTMİK ZEKA	,227(**)	,131(**)	,021	,174(**)	,006	,056	,134(**)	,114(**)
KİŞİLERAR ASI ZEKA	,263(**)	,170(**)	,055	,432(**)	,093(**)	,108(**)	,158(**)	,075(*)
İÇSEL ÖZEDÖNÜK ZEKA	,226(**)	,101(**)	,032	,100(**)	,248(**)	,079(*)	,132(**)	,162(**)
DOĞA ZEKASI	,326(**)	,214(**)	,071(*)	,211(**)	,098(**)	,160(**)	,061	,077(*)

** p<.01 *p<.05

Tablo 4.9. incelendiğinde; genel olarak zeka alanları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin olumlu yönde ancak düşük düzeyde olduğu görülmektedir. En yüksek düzeyde ilişki kişilerarası zeka alanı ile grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisi arasındadır (r= ,43) En düşük düzeyde ilişki ise mantık matematik zeka alanı ile yazılı çalışmaya dayalı öğrenme stratejileri arasındadır (r= ,004). Sözel dilsel zeka alanının, görsel uzamsal zeka alanının, bedensel kinestetik zeka alanının, müziksel ritmik zeka alanının ve doğa zeka alanının yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ilişkisi diğer öğrenme stratejisi alanlarına göre biraz daha yüksektir. Bu durum öğrencilerin sahip oldukları zeka alanları itibarıyla yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisine daha yatkın olmaları nedeniyle öğretim programlarında yöntem teknik ve içerik seçiminde öğrencinin uygulama ve deney yapmasına, ve öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışlarına imkan tanınması gerektiği sonucunu doğurmaktadır. Her bir zeka alanının öğrenme stratejisi ile korelasyonu incelendiğinde ise ;

Sözel dilsel zeka alanının en yüksek yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme

stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .30, p < .01$). fakat ilişkinin orta düzeyde olduğu diğer görülmektedir. sözel dilsel zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle ilişkisi olumlu ancak düşük düzeydedir, bunun yanında görselliğe dayalı öğrenme stratejisi alanı ilişkisi düşük ($r = -.01, p < .01$) ve negatif düzeydedir.

Mantık matematik zeka alanının en yüksek dinlemeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .31, p < .01$), ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Mantık matematik zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle ilişkisi olumlu ancak düşük düzeydedir.

Görsel uzamsal zeka alanının en yüksek yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .32, p < .01$). Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Görsel uzamsal zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle ilişkisi olumlu ancak düşük düzeydedir.

Bedensel kinestetik zeka alanının en yüksek yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .29, p < .01$). Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bedensel kinestetik zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle ilişkisi olumlu ancak düşük düzeydedir,

Müzik ritmik zeka alanının en yüksek yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .22, p < .01$). Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Müzik ritmik zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle ilişkisi olumlu ancak düşük düzeydedir. Benzer bir araştırma Kocabaş (2003) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Anasınıfı öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları müziği öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanlarının karşılaştırılmış sonuçta çoklu zeka alanlarıyla müziği öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde orta düzeyde, anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kişiler arası zeka alanının en yüksek grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .43, p < .01$). Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Kişiler arası zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle ilişkisi olumlu ancak düşük düzeydedir,

İşsel özedönük zeka alanının en yüksek grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .25, p < .01$). Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. İşsel özedönük zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir,

Doğa zeka alanının en yüksek yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .32, p < .01$), Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu

görülmektedir. Doğa zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir.

10. Araştırmanın onuncu amacı, “Kız öğrencilerin zeka alanları ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?” Şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacın çözümü için araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri ölçeği ile çoklu zeka ölçeğinden almış aldıkları puanlar arasındaki değerler korelasyon (r) hesaplamaları Tablo 4.10 da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Kız öğrencilerin zeka alanları ile kullandıkları öğrenme stratejileri

	YAPARAK ÖĞRE. DAY.	DİNLEMİY E DAY.	GÖRSELLİ ĞE DAY.	GRUP ÇALIŞM. DAY.	BİREYSEL ÇALIŞ. DAY.	YAZILI ÇAL.DAY.	SÖZEL ÇALIŞMAY A DAY.	SOZEL GÖRSEL TEM DEN.BİL DAY
SÖZEL DİLSEL ZEKA	,227(**)	,091	-,036	,154(**)	,079	,025	,241(**)	,114(*)
MANTIK MATEMATİK KSEL ZEKA	,228(**)	,270(**)	,247(**)	-,024	,125(*)	-,017	,145(**)	,125(*)
GÖRSEL UZAMSAL ZEKA	,367(**)	,099(*)	,102(*)	,063	-,010	,125(*)	,032	,126(*)
BEDENSEL KİNESTETİK ZEKA	,318(**)	,181(**)	,081	,142(**)	-,066	,060	,147(**)	,106(*)
MÜZİK RİTMİK ZEKA	,212(**)	,138(**)	,099(*)	,108(*)	,039	,045	,114(*)	,166(**)
KİŞİLERAR ASI ZEKA	,207(**)	,054	-,010	,369(**)	,052	,017	,097(*)	,027
İÇSEL ÖZEDÖNÜK ZEKA	,161(**)	-,004	-,003	-,019	,227(**)	-,011	,156(**)	,117(*)
DOĞA ZEKASI	,309(**)	,103(*)	,016	,141(**)	,047	,177(**)	-,017	,070

** p<.01 *p<.05

Tablo 4.10 incelendiğinde genel olarak kız öğrencilerin zeka alanları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin olumlu ancak düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin kişiler arası zeka alanının en yüksek grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisi alanını ile ilişkisinin olduğu ilişkinin (r=.36) düzeyinde olduğu görülmektedir. En düşük düzeyde ilişki ise doğa zeka alanı ile görselliğe dayalı zeka alanı arasındadır ve ilişki (r=.016) düzeyindedir. Yine kız öğrencilerin çoğu zeka alanlarının çoğunlukla diğer öğrenme stratejisi alanlarına göre yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi arasında olumlu bir ilişki vardır. Buda öğrencilerin hangi zeka türüne sahip olursa olsunlar çoğunlukla yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisini kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Her bir zeka alanının öğrenme stratejisi ile korelasyonu incelendiğinde ise;

Sözel dilsel zeka alanının en yüksek sözel çalışmaya dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .24, p < .01$). Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Sözel dilsel zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir, bunun yanında görselliğe dayalı öğrenme stratejisi alanı ilişkisi düşük ($r = -.036, p < .01$) ve negatif düzeydedir.

Mantık matematik zeka alanının en yüksek dinlemeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .27, p < .01$). Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Mantık matematik zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir, bunun yanında grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisi alanı ilişkisi ($r = -.024, p < .01$), ve yazılı çalışmaya dayalı öğrenme stratejisi ile ($r = -.017, p < .01$), ilişkisi düşük ve negatif düzeydedir.

Görsel uzamsal zeka alanının en yüksek yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .36, p < .01$), Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Görsel uzamsal zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir, bunun yanında bireysel çalışmaya dayalı öğrenme stratejisi alanı ilişkisi düşük ($r = -.010, p < .01$) ve negatif düzeydedir.

Bedensel kinestetik zeka alanının en yüksek yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .31, p < .01$). Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bedensel kinestetik zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir, bunun yanında bireysel çalışmaya dayalı öğrenme stratejisi alanı ilişkisi düşük ($r = -.066, p < .01$) ve negatif düzeydedir.

Müzik ritmik zeka alanının en yüksek yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .21, p < .01$). Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Müzik ritmik zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir,

Kişiler arası zeka alanının en yüksek grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .37, p < .01$). Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Kişiler arası zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir,

İçsel özedönük zeka alanının en yüksek grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .22, p < .01$), Bu ilişkinin olumlu ve orta

düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanında dinlemeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ($r = -.004$, $p < .01$) görselliğe dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ($r = -.003$, $p < .01$) , grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ($r = -.019$, $p < .01$) ve yazılı çalışmaya dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ($r = -.011$, $p < .01$) ilişkisi düşük ve negatif düzeydedir.

Doğa zeka alanının en yüksek yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .31$, $p < .01$), Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Doğa zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir, bunun yanında sözel çalışmaya dayalı öğrenme stratejisi alanı ilişkisi düşük ($r = -.017$, $p < .01$) ve negatif düzeydedir.

11. Araştırmanın on birinci amacı, “Erkek öğrencilerin zeka alanları ile öğrenme stratejileri arasında ilişki var mı?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacın çözümü için araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri ölçeği ile çoklu zeka ölçeğinden almış aldıkları puanların korelasyon (r) hesaplamaları Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Erkek öğrencilerin zeka alanları ile kullandıkları öğrenme stratejileri

	YAPARAK ÖĞRE. DAY.	DİNLEMeye DAY.	GÖRSELİĞE DAY.	GRUP ÇALIŞM. DAY.	BİREYSEL ÇALIŞM.DAY.	YAZILI ÇALIŞM.DAY.	SÖZEL ÇALIŞM. DAY.	SÖZEL GÖRSEL TEM DEN.BİL. DAY.
SÖZEL DİŞSEL ZEKA	,373(**)	,334(**)	,026	,322(**)	,153(**)	,240(**)	,216(**)	,193(**)
MANTIK MATEMATİK KSEL ZEKA	,209(**)	,345(**)	,263(**)	,169(**)	,166(**)	,040	,061	,156(**)
GÖRSEL UZAMSAL ZEKA	,305(**)	,279(**)	,088	,239(**)	,144(**)	,198(**)	,014	,085
BEDENSEL KİNESTETİK K ZEKA	,262(**)	,228(**)	,058	,210(**)	,060	,170(**)	,057	,013
MÜZİK RİTMİK ZEKA	,245(**)	,149(**)	-,040	,221(**)	-,051	,032	,171(**)	,042
KİŞİLERAR ASI ZEKA	,320(**)	,294(**)	,127(**)	,476(**)	,091(*)	,130(**)	,236(**)	,075
İÇSEL ÖZEDÖNÜK ZEKA	,282(**)	,194(**)	,068	,191(**)	,257(**)	,135(**)	,120(*)	,186(**)
DOĞA ZEKASI	,341(**)	,310(**)	,120(*)	,284(**)	,151(**)	,153(**)	,136(**)	,089

** $p < .01$ * $p < .05$

Tablo 4.11 incelendiğinde; erkek öğrencilerin kişiler arası zeka alanının en yüksek oranda grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisi alanını ile ilişkisi vardır.

Bu ilişki ($r = .476$) düzeyindedir. En düşük ilişki ise bedensel kinestetik zeka alanı ile sözel görsel temasın dengeli bilişimine dayalı öğrenme stratejileri arasındadır ve ilişki ($r = .013$) düzeyindedir. Yine erkek öğrencilerin çoğu zeka alanlarının diğer öğrenme stratejisi alanları içerisinde yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi arasında olumlu bir ilişki vardır. Buda öğrencilerin hangi zeka türüne sahip olursa olsunlar çoğunlukla yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisini kullanmakta olduğunu göstermektedir. Her bir zeka alanının öğrenme stratejisi ile korelasyonu incelendiğinde;

Sözel dilsel zeka alanının en yüksek yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .37, p < .01$). Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Sözel dilsel zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir.

Mantık matematik zeka alanının en yüksek dinlemeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .34, p < .01$), Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Mantık matematik zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir.

Görsel uzamsal zeka alanının en yüksek yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .30, p < .01$), Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Görsel uzamsal zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir.

Bedensel kinestetik zeka alanının en yüksek yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .26, p < .01$) Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bedensel kinestetik zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir.

Müzik ritmik zeka alanının en yüksek yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .24, p < .01$) Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Müzik ritmik zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir, bunun yanında görselliğe dayalı öğrenme stratejisi alanı ilişkisi ($r = -.040, p < .01$) ile bireysel çalışmaya dayalı öğrenme stratejisi ($r = -.051, p < .01$) ile ilişkisi negatif düzeydedir.

Kişiler arası zeka alanının en yüksek grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .47, p < .01$) Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Kişiler arası zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir.

İçsel özedönük zeka alanının en yüksek yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .28, p < .01$). Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. İçsel özedönük zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir.

Doğa zeka alanının en yüksek yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi alanı ile ilişkisi vardır ($r = .34, p < .01$). Bu ilişkinin olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Doğa zeka alanının diğer öğrenme stratejileriyle korelasyonu olumlu ancak düşük düzeydedir.

4.2. Sonuç

Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu bu araştırmada; ortaöğretim öğrencilerinin zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri karşılaştırıldığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin zeka alanlarına ve öğrenme stratejilerine bakıldığında;

1. Ortaöğretim öğrencilerinin en çok kişilerarası zeka alanı ile içsel zeka alanına sahip oldukları tespit edilmiştir.
2. Ortaöğretim öğrencilerinin en az matematiksel/mantıksal zeka alanına sahip oldukları tespit edilmiştir.
3. Ortaöğretim öğrencilerinin yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisini en çok kullandıkları tespit edilmiştir.
4. Ortaöğretim öğrencilerinin en az dinlemeye dayalı öğrenme stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre zeka alanlarına ve öğrenme stratejilerine bakıldığında ;

1. Kız öğrenciler, sözel zeka alanında, görsel zeka alanında, bedensel zeka alanında, müziksel zeka alanında, kişilerarası zeka alanında, içsel zeka alanında erkek öğrencilere üstünlük göstermektedir. Bununla beraber kız öğrencilerin kullandıkları zeka alanları erkek öğrencilere göre daha fazladır.
2. Erkek öğrenciler herhangi bir zeka alanında kız öğrencilere göre belirgin bir üstünlük göstermemektedir. Erkek öğrenciler dinlemeye dayalı, görselliğe dayalı ve sözel çalışmaya dayalı stratejileri daha sıklıkla kullanmaktadır.
3. Kız öğrenciler grup çalışmasına dayalı, bireysel çalışmaya dayalı, yazılı

çalışmaya dayalı, sözel görsel temasın dengeli bileşimine dayalı öğrenme stratejilerini daha sıklıkla kullanmaktadır. Bununla beraber kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla sayıda öğrenme stratejisini kullanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre zeka Alanlarına ve öğrenme Stratejileri arasındaki farka bakıldığında

1. Öğrenim görülen okul türüne göre zeka alanlarına bakıldığında öğrenciler genel lise türünde en yüksek sözel zeka alanına ve doğa zeka alanına sahiptir. Fen lisesi öğrencileri en yüksek matematik zeka alanına sahiptir.
2. Öğrenim görülen okul türüne göre öğrenme stratejilerine bakıldığında öğrenciler genel lise öğrencileri dinlemeye dayalı öğrenme stratejilerini, grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejilerini, yazılı çalışmaya dayalı öğrenme stratejilerini, diğere lise türlerine göre daha yüksek oranda kullanmaktadır. fen lisesi öğrencileri görselliğe dayalı öğrenme stratejisi ile sözel görsel temasın dengeli bileşimine dayalı öğrenme stratejilerini diğer lise türlerine göre daha yüksek oranda kullanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye bakıldığında ;

1. Öğrencilerin zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasında olumlu pozitif bir ilişki vardır ancak bu ilişki yüksek düzeyde değildir. En yüksek ilişki kişiler arası zeka alanı ile grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejileri arasındadır. Zeka alanlarının çoğunun yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisiyle aralarında olumlu bir ilişki vardır.

4.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak ilgililere yapılabilecek öneriler:

1. Orta öğretim öğrencileri genel olarak kişiler arası zeka alanına ve içsel zeka alanına sahiptirler. Bu durumda sınıf yönetiminde öğretmenler, okul yönetiminde yöneticiler ve aile eğitiminde anne babalar bu sonucu göz önünde bulundurmalı öğrencilerin teşvik edilmesinde, motive edilmesinde bu durumu göz ardı etmemelidirler.
2. sözel dilsel zeka alanı, görsel uzamsal zeka alanı, bedensel zeka alanı, müziksel ritmik zeka alanı ve doğa zeka alanı yüksek öğrenciler yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejilerini daha çok kullanma eğiliminde

olduklarından eğitimciler, eğitim ortamlarının planlanıp uygulanmasında, değerlendirilmesinde bireysel eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasında bu zeka alanına sahip öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini daha çok ifade edebilecekleri bedensel organlarını daha çok kullanacakları fırsat ve olanaklar tanınmalıdır.

3. Öğrenciler genel olarak yüksek düzeyde yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejilerini kullanmaktadır. Düşük düzeyde ise dinlemeye dayalı öğrenme stratejilerini kullanmaktadır. Mevcut eğitim sistemi ise öğretim programlarında bunun tam tersi bir yaklaşımla yaparak yaşayarak öğrenen bireyler yerine, pasif dinleyen öğrenci modelini pekiştirmektedir. Oysaki yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisi daha çok kullanılmaktadır. Bunun yerine öğrenme etkinliğinde öğrenciyi merkeze öğretme yaklaşımları üzerinde durulmalıdır.
4. Mantık/Matematik Zeka alanı yüksek öğrenciler dinlemeye dayalı öğrenme stratejilerini daha çok kullanma eğiliminde olduklarından eğitimciler, eğitim ortamlarında, sözel ve işitsel öğelere daha çok yer vererek öğrencinin öğrenme etkinliğini daha iyi seviyeye getirebilirler.
5. Kişilerarası Zeka alanı yüksek öğrenciler, grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejilerini daha çok kullanma eğiliminde olduklarından, eğitimciler, bu tür öğrenciler için eğitim ortamlarında, grup çalışması etkinliklerine daha çok yer vererek öğrencinin öğrenme etkinliğini artırabilir ayrıca öğrencinin var olan zeka alanını geliştirmesini sağlayabilir.
6. Eğitimciler, sınıf içi ve dışı ortamını eğitsel açıdan zenginleştirmeli bu yolla da öğrencilerin varolan zeka kapasitelerini geliştirmelerini sağlamalıdır. Bir çok zeka alanına ve öğrenme stratejisi etkinliğine uygun etkinlik düzenleyebilmelidir.
7. Eğitim sisteminde, öğrencilere, bireyi tanıma hizmetleri kapsamında, sisteme dahil olduğu günden itibaren sistematik olarak tanıma çalışması yapılmalı, bu bağlamda bireyi tanıma teknikleri içerisinde özellikle öğrenme stratejilerini ve zeka alanlarını tespit eden projektif ölçeklere yer verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü.(1998). *Etkili Öğrenme Öğretme*. 2.Baskı, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, ss 7-61.
- Adeyemo, D. And Ogunyemi, B.(2005). *Emotional Intelligence And Self-Efficacy As Predictors Of Occupational Stress Among Academic Staff In A Nigerian University*. <http://www.weleadinlearning.org>.(13.09.2006).
- Akhun, İ. (1988). *Temel İstatiksel Kavramlar*. 3.baskı Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara, ss.47-52.
- Andrew, S and Vialle,W. *Different subject areas, different self-regulated learning strategies?* <http://www.aare.edu.au>. (13.09.2006).
- Başbay, A. (2000). *Çoklu Zeka Kuramına Göre Eğitim Programları ve Sınıf İçi Etkinliklerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilen, M.(2003). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Takav Yayıncılık, Ankara, ss.11-2.
- Bümen, N.T.(2002). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, Pegem Yayınları, Ankara, ss. 1-123.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 3. Baskı, Pegema Yayınları, Ankara, ss. 49-51.
- Claire,E. Weinstein ve Richard Mayer.(1986). *The Teaching of Learning Strategies Handbook of Research on Teaching* Macmillan Company, New New York, pp.315-325.

- Dalkılıç, N.(2004), *İngilizce Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, 3(10):38-47, Diyarbakır. <http://www.ulakbim.gov.tr> (10.10.2006).
- Davis, D.(2001) *The Effect Of The Davis Learning Strategies On First Grade Word Recognition And Subsequent Special Education Referrals*.
<http://www.davislearn.com>, (13.09.2006).
- Demirel, Ö. (1999). *Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, 1. Baskı Pegem Yayınları, Ankara, ss 6-163.
- Dery, Sharon j. ve David A. Murpy (1986). “ *Designing Systems That Train Learning Ability: From theory to practice*”, Review of Educational Research. pp. 1-39.
- Doğan, A.(2004) *Öğrenme stratejilerinin aktarımı yoluyla başarısız öğrencilerin başarılı hale getirilmesi*, <http://www.sbe.yildiz.edu.tr> (07.09.2006).
- Özcan Demirel vd. (2006).Eğitimde Çoklu Zeka kuram ve uygulama, Pegem yayınları,Ankara, s.3-17.
- Derry, J. (1992). *Öğrenme Stratejilerinin İşe Koşulması*, Babadoğan, C. (Çev.), MEB Yayınları, Ankara, ss. 144-157.
- Gagne, Robert M.(1988) “Principles of Instructional Design”. Chicago pp. 133-141
- Gardner, H.(1983). *Zihin Çerçevesi: Çoklu Zeka Teorisi*. Kılıç,E.(çev.).Alfa Basım Yayım Dağıtım,İstanbul, 1. Baskı, ss.12-347.
- Goetz, Ernest, T. *Elaboration Strategies: Promises and Dilemmas for Instruction in Large Classes*, ED: 243073 <http://www.eric.ed.gov>. (13.09.2006).
- Goleman, D.(1995). *Duyusal Zeka*, Yüksel,B.S.(çev.) Varlık yayınları, İstanbul, 7.Baskı ss.1-50.
- Gürcan, A. (2005). *Bilgisayar Özyeterliliği Algısı ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Anadolu Üniv. Eğitim Fak. Bilgisayar ve Öğretim Tekno. Bl., Eğitim Araştırmaları, 2005,(19):179-193, Eskişehir, <http://www.ulakbim.gov.tr> (10.10.2006).
- Gürkan, T.(2001). *Eğitim sürecinde zeka ve yaratıcı düşünme çalıştırma*. Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, MEB yayınları, 22(6):19-20.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki ilişki*.

- Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, ss.1-297.
- Hamurcu, H.(2002). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme stratejileri*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2002,(23):127-134, Ankara.
http://www.ulakbim.gov.tr (10.10.2006).
- Karasar, N.(1998). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. 9. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara. ss.1-129.
- Karasar, N.((1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 4. Baskı, Sanem Matbaası, Ankara. ss, 53-129.
- Kocabaş, A.(2003) *Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Müziği Öğrenme Stratejileri Ve Çoklu Zeka Alanlarının Karşılaştırılması*,
http://www.muzikegitimcileri.net, (06.09.2006).
- Kolody, Rita Chalene. Learning Strategies of Alberta Collage Student, ED768943
http://www.eric.ed.gov. (13.09.2006).
- Kuzgun, Y.(2004). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. 2. Baskı,Nobel Yayınları, Ankara, ss.43-63
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. 13. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara, ss.
- Lopez, N. (2004). *Emotional abilities and the quality of interpersonal interaction*.
http://www.eiconsortium.org (13.09.2006).
- Oral, B. (2001). *Branşlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Zeka Alanlarının incelenmesi*. Eğitim ve Bilim Drgisi, 26 : 19-31.
- Öktem, F. (2001). Eğitim sürecinde zeka ve yaratıcı düşünme çalıştayı. *Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, MEB yayınları, 22(4):6-14.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme Öğretme*.Peğem Yayıncılık, Ankara, ss.19-43.
- Özer, B.(2002). İlk ve Ortaöğretimde Eğitim Programlarında Gözardı Edilen Bir Konu:Öğrenme Stratejileri. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *2000 li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme sempozyumu, 29-31 mayıs 2002 Sempozyum Bildirileri*, İstanbul, ss.1-12.
- Rickett,D.(1996). *Multiple Intelligences in Practice*. http://www.ed.psu.edu. (13.09.2006).
- Saban, A.(2000). *Öğrenme öğretme süreci,yeni teori ve yaklaşımlar*, Nobel yayınları,

- Ankara, ss 35.
- Seber, G. (2001). *Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, ss.1-122.
- Senemoğlu, N.(1997). *Gelişim Öğrenme Öğretme Kuramdan Uygulamaya*, Ankara, ss. 559-579.
- Sezik, N. (2003). *Sınırsız Beyin Gücü*. 4. Baskı, Hayat Yayınları, İstanbul,ss.
- Talu, N.(1997). *Ankara Özel Teyfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşpınar, M.(2005) *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*, Elazığ, ss.1-13
- Tez yazım Kılavuzu*, (2005). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Haziran 2005 ss. 1-42.
- Şahinel, M. (2003) Eğitimde yeni yönelimler, Pegema yayınları, Ankara , ss.151.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli Eğitim ve Çoklu zeka*, İstanbul, ss.199-232.
- Yavuz, K.E(2004) *Çoklu zeka teorisi uygulama rehberi*, 1. Baskı, Özel Ceceli okulları yayınları, Ankara, ss.146-371.
- Yücedağ, Ş.B. (2001). *Öğrenme Stratejilerine Yönelik Karşılaştırmalı Öğrenci Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, ss. 1-80.

EKLER

EK A. VERİ TOPLAMA ARACI(ANKET)

KİŞİSEL BİLGİLER

Sevgili Öğrenci

Size verilen bu kitapçıkta "ÇOKLU ZEKA ALANLARINDA KENDİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ"adında bir ölçek ile "ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ" adında bir anket bulunmaktadır."Çoklu Zeka Ölçeği" sizin ortaöğretim öğrencisi olarak zeka bölümlerinizi belirlemek, "Öğrenme Stratejilerini Belirleme Anketi" ise, öğrenme stratejilerinizi belirlemek ve öğrenme stratejilerine sahip olma düzeyinizi ortaya çıkarmak amacıyla kullanılacaktır. Sizden istenen, ölçek 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.

1-Cinsiyetiniz ve Yaşınız Erkek Kız
Yaş (.....) Yaş (.....)

2-Öğrenim Gördüğünüz Okul

Genel Lise ()
Fen Lisesi ()
Anadolu Lisesi ()
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ()

3-Devam Ettiğiniz Sınıf Hazırlık() 1.Sınıf() 2.Sınıf() 3.Sınıf()

4-Öğrenim Gördüğünüz Alan

Fen ()
Sosyal ()
Yabancı Dil ()
Türkçe Matematik ()
Baska(Lütfen belirtiniz):.. ()

5-Anne ve Babanızın Öğrenim Durumları:

Annem	Babam
Okur yazar ()	Okur yazar ()
Okur yazar değil ()	Okur yazar değil ()
İlkokul mezunu ()	İlkokul mezunu ()
Ortaokul mezunu ()	Ortaokul mezunu ()
Lise mezunu ()	Lise mezunu ()
Üniversite mezunu ()	Üniversite mezunu ()
Lisansüstü mezunu ()	Lisansüstü mezunu ()

6-Anne ve Babanızın Meslekleri:

Annem	Babam
Memur(yazınız.....)	Memur(yazınız.....)
İşçi (yazınız.....)	İşçi (yazınız.....)
Serbest Meslek(yazınız....)	Serbest Meslek(yazınız....)
Diğer (yazınız.....)	Diğer (yazınız.....)
Çalışmıyor ()	Çalışmıyor()

ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci

Aşağıda öğrenme stratejileri ile ilgili 39 adet önermeye (ifade) yer verilmiştir. Her bir önermenin karşısında yanıtlama amacıyla kullanabileceğiniz "HER ZAMAN", "ORTADAN ÇOK" , "ORTA SIKLIKTA", "ORTADAN AZ", "HIÇ BİR ZAMAN" biçiminde bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Her bir önermeyi dikkatle okuduktan sonra bunun size ne ölçüde uygun olduğunu kutucuğun içine (X) işareti koyarak belirtiniz. Bir önermeyi okuduktan sonra ilk anda size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz madde bırakmayınız. İçten ve doğru verdiğiniz bilgiler için teşekkür ederim.

Bülent ÖZTÜRKMEN
Gaziantep Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans
Öğrencisi

S	ÖNERMELER	Her zaman	Ortadan çok	Orta sıklıkta	Ortadan az	Hiç bir zaman
1	Ödev yönergeleri tahtaya yazıldığı zaman daha kolay anlıyorum.					
2	Okunanı dinlemektense, bir hikayeyi kendim okumayı tercih ederim.					
3	Öğretmenin birşeyleri bana anlatmasından ziyade, onları bir kitaptan okumayı tercih ederim.					
4	Birisinin bir kelimenin yazılışını yüksek sesle söylemesinden ziyade, o kelimenin yazılışını gördüğümde daha iyi hatırlıyorum.					
5	En iyi yalnız çalıştığım zaman öğreniyorum.					
6	Eğer bir şeyi yalnız başıma öğrenmişsem öğrendiklerimin çoğunu hatırlıyorum.					
7	Sınıf arkadaşlarımla birşeyler öğrenmek eğlenceli oluyor.					
8	Etrafta konuşacak yada dinleyecek birileri olmadığıda daha iyi ders çalışıyorum.					
9	Biriyle beraber çalıştığım zaman tek başıma çalıştığım zamankinden daha iyi düşünemiyorum.					
10	Matematik problemlerini aklımdan çözdüğümde sayıları kendi kendime söylüyorum.					
11	Bir telefon numarasını duyduğumda bir yere yazmadan onu hatırlayabiliyorum.					
12	Yapılacak yazılı bir matematik problemini çözmek gerektiğinde anlamam için onu yüksek sesle okuyorum.					
13	Yazılı olarak gördüğüm bir matematik problemini, duyduğum bir problemten daha iyi anlıyorum.					
14	Benim için yazılı matematik problemlerini çözmek sözlü olarak söylenenlerden daha kolaydır.					
15	Benim için bir sayıyı görmek, bir sayıyı duymaktan daha anlamlıdır.					
16	Bir eşyanın fiyatını, birinin bana söylemesine oranla, yazılı olarak görmem anlamamı kolaylaştırır.					
17	Konu ile ilgili yardıma ihtiyacım olduğunda bir sınıf arkadaşımın yardım isterim.					
18	Bir grup içerisinde çalışmayı severim. Çünkü gruptaki diğer kişilerden birşeyler öğrenirim.					
19	Birisiyle birlikte çalıştığımda daha çok iş bitiriyorum.					
20	Küçük bir öğrenci grubu ile birlikteysem konu hakkında daha çok şey öğreniyorum.					

21	Diğer insanlarla birlikte ders çalışmayı seviyorum.					
22	Çalışmalarım için birşeyler ürettiğimde, daha önce öğrendiklerimi daha iyi hatırlıyorum.					
23	Bir kelimenin hecelenmesini birkaç defa yazarak tekrarlamak, daha iyi hatırlamama yardımcı olur.					
24	Ellerimle basit tamiratlar veya el sanatları gibi işleri yapmayı seviyorum.					
25	Ellerimle birşeyler yapmayı seviyorum.					
26	Konu ile ilgili birşeyler yapmak için uğraştığımda, ne öğrendiğimi daha iyi anlıyorum.					
27	Birisi bana bir kitabı okuduğu zaman kendi kendime sezgisizce okuduğumdan daha iyi anlıyorum.					
28	İşittiğim bir şeyi hatırlamak, okuduğum bir şeyi hatırlamaktan daha kolay geliyor.					
29	Bir konu hakkında sınıf içi tartışmada, okuyarak öğrendiğimden daha çok şey öğreniyorum.					
30	Benim için yazılı bir ödevi yapmak, sözlü bir ödevi yapmaktan daha zordur.					
31	Sözlü ifademden yazılı ifademden daha iyi olduğunu düşünüyorum.					
32	Başkalarının sizin tam olarak ne anlatmak istediğinizi anlamasını isterseniz, konuşmak yazmaktan daha iyi bir yöntemdir.					
33	Yazılı ödevleri yapmak benim için daha kolaydır.					
34	Yazılı ödevleri yapmak benim için sorun değil.					
35	Yazılı ifadelerimin sözlü ifadelerime oranla daha iyi olduğunu düşünüyorum.					
36	Bazen aptalca şeyler söylüyorum, fakat yazmak kendimi düzeltmek için zaman kazandırıyor.					
37	Cümle tamamlama veya yazılı cevap isteyen sınavları seviyorum.					
38	İmla ve dilbilgisi kuralları yazılı olarak anlatmak istediğim şeyi ifade etmemi güçleştiriyor.					

ÇOKLU ZEKA ALANLARINDA KENDİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci

Aşağıda sizi daha yakından tanımak amacıyla 39 adet önermeye (ifade) yer verilmiştir. Her bir önermenin karşısında yanıtlama amacıyla kullanabileceğiniz "HAYIR", "KISMEN", "EVET" biçiminde bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Her bir önermeyi dikkatle okuduktan sonra bunun size ne ölçüde uygun olduğunu kutucuğun içine (X) işareti koyarak belirtiniz. Bir önermeyi okuduktan sonra ilk anda size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz madde bırakmayınız. İçten ve doğru verdiğiniz bilgiler için teşekkür ederim.

Bülent ÖZTÜRKMEN
Gaziantep Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans
Öğrencisi

S	ÖNERMELER	HAYIR	KISMEN	EVET
1	Sorunları olan arkadaşlarıma önerilerde bulunurum.			
2	Resim ve çizim yapmayı, grafik ve harita oluşturmayı severim.			
3	Her türlü problemi çözmek hoşuma gider.			
4	Kendimi yüz ve beden hareketleri ile ifade etmek hoşuma gider.			
5	Başkaları ile işbirliği içinde çalışmayı severim.			
6	Şiir, günlük, mektup yazmak ve/veya özet çıkarmak hoşuma gider.			
7	İsimleri, olayları, tarihleri, yerleri kolaylıkla hatırlarım.			
8	Çoğu zaman ne hissettiğimi bilirim.			
9	Sağlıklı bir çevreye ve çevrenin korunması iç gerekli önlemlere ilgi gösteririm.			
10	Sözcükleri anlamlarına ve yazım kurallarına uygun kullanmaya çalışırım.			
11	Kendi kendimi değerlendirebilirim.			
12	Dinlediğim bir müzikteki ses ve ritim bozukluklarını fark ederim.			
13	Gerektiğinde kendimi başkalarının yerine koyarak düşünürüm.			
14	Dağcılık, izcilik, balık tutma, yürüyüş gibi doğada yapılan etkinlikleri severim.			
15	Sözcük bulmacalarını çözme ve öykü tamamlama ilgimi çeker.			
16	Kendime güvenim ve saygım vardır.			
17	Konuşurken, hareket ederken, ellerimle-ayaklarımla tempo tutarım.			
18	İlk kez gördüğüm şeylere dokunmak hoşuma gider.			
19	Satranç ve dama gibi oyunlardan hoşlanırım.			
20	Resimleri ve şekilleri kelimelerden daha kolay hatırlarım.			
21	Karşılaşılan bir soruna uygun çözümler üretirim.			
22	Toplantı düzenlemeyi ve/veya bir topluluk oluşturmayı severim.			
23	Koşmak, atlamak, dans etmek gibi etkinliklerden hoşlanırım.			
24	Bir odayı yeniden düzenlemek benim için eğlencelidir.			
25	Kendi kendimi yönlendirebilir, duygularımı kontrol edebilirim.			
26	Konuşarak başkalarının düşüncelerini kabul etmesini rahatlıkla sağlarım.			
27	Hayvanların davranışlarını ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışırım			
28	Hareketlerle ilgili yarışma ve oyunlara katılırım.			
29	Bireysel çalışmaktan hoşlanırım.			

30	Herhangi bir topluluğa üye olmak eğlencelidir.			
31	Nesneleri karşılaştırmayı, sıralamayı, sınıflandırmayı severim.			
32	Mantık ve matematik bulmacalarını zevkle çözerim.			
33	Bir bölgede yetişen bitki ve/veya hayvan topluluklarını tanımak hoşuma gider.			
34	Kitap, dergi, şiir ve benzerlerini okumaktan hoşlanırım.			
35	Legolarla üç boyutlu yapılar oluşturmak hoşuma gider.			
36	Doğada gezi ve gözlem yapmaktan zevk alırım.			
37	Herhangi bir konu üzerinde yoğunlaşmayı, derin düşünmeyi severim.			
38	Birilerini taklit etmek, canlandırmak hoşuma gider.			
39	Okuduklarım hakkında açıklama ve yorum yapmaktan hoşlanırım.			
40	Kendim için amaç belirlemeyi ve plan yapmayı severim.			
41	Ders çalışırken farkında olmadan ritim tutarım.			
42	Harita, çizelge, grafik ve şemalar ile daha kolay öğrenirim.			
43	Hamur-çamur ile ilgili etkinliklerden hoşlanırım.			
44	Bir müzik aleti çalabilirim.			
45	Doğadan topladığım örnekleri sınıf ortamına getirmeyi severim.			
46	Bir şeyleri parçalarına ayırıp tekrar birleştirmek hoşuma gider.			
47	Şarkıların melodilerini iyi hatırlarım.			
48	Arkadaşarımla düşünce ve duygularımı paylaşmaktan zevk alırım.			
49	Beste yapmak bana eğlenceli gelir.			
50	Uzun süre bir yerde oturunca kıpırdanır, elimi, ayağımı sallarım.			
51	Sayıları kullanarak ezbere hesap yaparım.			
52	Fotoğraf çekmeyi severim.			
53	İlginç sözcüklerin anlamlarını öğrenirim ve kullanmaya çalışırım.			
54	Matematik ve Fen Bilgisi, okuldaki en sevdiğim derslerimdir.			
55	Düşüncelerimi tartışmak benim için önemlidir.			
56	Kendi kendime mırıldanmaktan hoşlanırım.			
57	Yapbozlarla, labirentlerle uğraşmaktan zevk alırım.			
58	Bitki ve hayvanlarla ilgili bilgi edinmekten hoşlanırım.			
59	Özelliklerimin, ilgilerimin, yeteneklerimin farkındayım.			
60	Müzik dinlemeyi çok severim.			
61	Renkli kalemler ve semboller kullanmak hoşuma gider.			
62	Başkaları benimle birlikte olmaktan hoşlanır.			
63	Düşünceler, olaylar, durumlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmayı severim.			
64	Bitkileri korur, onlarla ilgilenirim.			

EK B. GAZİANTEP MERKEZ ORTA ÖĞRETİM OKULLARI(LİSELER)

GAZİANTEP MERKEZ İLÇELERİNDEKİ GENEL ORTAÖĞRETİM
OKULLARI (LİSE)

ŞAHİNBEY İLÇESİ

<u>OKUL</u>	<u>ÖĞRENCİ SAYISI</u>
1-Atatürk Lisesi	1741
2-Cumhuriyet Lisesi	1846
3-Gaziantep Lisesi	2114
4-İnci Konukoğlu Lisesi	1662
5-M. Uygun Lisesi	1250
6-M. Sinan Lisesi	1460
7-19 Mayıs Lisesi	1828
8-Ülgen Konukoğlu Lisesi	736
9-Şehit Şahin Lisesi	2480
10-Yavuz Sultan Selim Lisesi	1860
11-Emine Konukoğlu Lisesi	961
12-Nejat Bayel Anadolu Lisesi	167
13-İMKB Anadolu Lisesi	236
14-Özel İdare Anadolu Lisesi	174

ŞEHİTKAMİL İLÇESİ

<u>OKUL</u>	<u>ÖĞRENCİ SAYISI</u>
1-Abdulkadir Konukoğlu Lisesi	1224
2-A. Nihat Asya Lisesi	907
3-Bayraktar Lisesi	1094
4-H. Ali yücel Lisesi	1507
5-H. Sani Konukoğlu Lisesi	1860
6-Hasan Süzer Lisesi	1118
7-İsmet Paşa Lisesi	2027
8-Orhan Sevinç Lisesi	1483
9-Nigar Ertürk Lisesi	1007
10-A. Kemal Akınal Anadolu Lisesi	704
11-F. Nuri Tekerekoğlu Anadolu Lisesi	661
12-Gaziantep Anadolu Lisesi	898
13-Vehbi Dinçerler fen Lisesi	268

ÖZGEÇMİŞ

Bülent Öztürkmen 1969 yılında Gaziantep’te doğdu. İlk öğrenimini, orta öğrenimini ve lise öğrenimini Gaziantep’te bitirdi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları Öğretim bölümünden 1993 yılında burslu öğrenci olarak mezun oldu. Samsun Akpınar Anadolu Öğretmen Lisesi’nde Pedagoji Öğretmeni olarak göreve başladı. Gaziantep Rehberlik Araştırma Merkezi ve Anneler ilköğretim okulunda Rehber Öğretmen olarak görev yaptı, halen Gap Görme Engelliler ilköğretim okulunda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

VITAE

Bülent Öztürkmen was born in 1969 in Gaziantep. He completed his primary and secondary education in Gaziantep. He graduated from Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Programming and teaching in 1993. He started his professional career as a pedogogy teacher in Samsun Akpınar Anatolian Teacher’s High School. He has worked in Guidance Research Center and Anneler Primary School as a guidance Counselor recently. He has been working as assistant to principal in GAP Primary School for the blind.