

**T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ
VE BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Demet YILMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Yard. Doç. Dr. Kemal GÜVEN

Konya 2011



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Demet Yılmaz
	Numarası	085216021007
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Stilleri Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

DEMET YILMAZ



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Damet Yılmaz
	Numarası	085216021007
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yard. Doç. Dr. Kemal Güven
Tezin Adı	Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Stilleri Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan "Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı bu çalışma 11/02/2011 tarihinde yapılan sınavına sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yard. Doç. Dr. Kemal Güven	Danışman	
Prof. Dr. Ali Murat Sünbül	Üye	
Doç. Dr. İsmail Şahin	Üye	

ÖNSÖZ TEŞEKKÜR

Hızlı teknolojik gelişmeler her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da sürekli değişme gelişmeyi gerekli kılmıştır. Eğitim alanındaki bu gelişme değişme en çok öğretme-öğrenme sürecinde daha çok ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin ön plana çıkmalarını sağlayan öğrenci merkezli öğretim benimsenmiş öğrencinin bilgiye ulaşmasını bunu kendi düşünme biçimlerine göre işleyebilmesi düşüncesi ön plana çıkmıştır. Öğrenci bunu yaparken de başkasına bağlı kalmamalı öğrenmeyi öğrenme sürecini kontrol edebilmelidir. Bu hızlı teknolojik gelişme içerisinde öğrenci bilgiye ulaşma yollarını bilebilmeli, bu bilgileri kendi zihninde özümseyerek kullanabilmelidir. Yani öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Fakat öğrencinin bunu yapabilmesi için her öğrencide farklılık gösteren öğrenme özelliklerini bilmesi ve buna göre öğrenmesini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Yani etkili bir öğrenmenin olabilmesi için öğrencinin öğrenme stillerini ve bilgiye ulaşip bunu kullanabilmelerini sağlayacak öğrenme stratejilerinin neler olduğunu bilmesi gerekmektedir.

Eğitimin amacı, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlamaktır. Bu belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmak için öğrencilerin öğrenme stillerinin tespit edilip buna göre bir eğitim verilmesini gerekli kılar. Ayrıca öğrenme sırasında bilgiye ulaşmalarını kolaylaştıran ve onları özümsemelerine yardımcı olan kimi stratejileri kullanıp kullanmadıklarını ve bunların neler olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Yani etkili öğrenme için öğrencilerin öğrenme stillerini ve öğrenmelerini kolaylaştıran öğrenme stratejilerini bilmeleri gerekmektedir. Aynı ortamda, benzer zekâ düzeylerine sahip öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşabilmeleri için, benzer süreçlerden geçerken farklı ve öğrenciye uygun koşulların sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Öğrenme stiline dayalı eğitim ve öğretim fikri bu amaca yönelik olarak ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesini içermektedir.

Bu araştırmanın yapılmasında çok değerli kişilerin emeği olmuştur. Araştırmanın her aşamasında desteğini emeğini fikrini esirgemeyen bana yol gösteren hocam ve tez danışmanım Yard. Doç Dr. Kemal Güven'e sonsuz

teşekkürlerini sunuyorum. Ayrıca her zaman katkılarını ve desteğini sunan Prof. Dr. Ali Murat Sünbül'e, Doç Dr. Ercan Yılmaz'a içten teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca araştırmada kullandığım ölçeğin uygulama aşamasında bana yardımcı olan yönetici, öğretmen ve öğrencilere önemli desteklerinden dolayı teşekkür ediyorum. Son olarak ta teze başladığım ilk günden beri bana destek veren eşime, sevgi sabırlarıyla güç veren oğlum Orkun'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Demet YILMAZ



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Demet Yılmaz	No:085216021007
	Ana Bilim/ Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim	
	Danışmanı	Yard. Doç Dr. Kemal Güven	
	Tezin Adı	Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Stilleri Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	

ÖZET

Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi yapılmıştır. Araştırma ilköğretim 6,7,8 sınıf öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 6.7.8. sınıf öğrencilerinden 296 kişi katılmıştır.

Araştırma verileri Bayram Tay(2002), tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri ölçeği ile öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla Kolb(1984)'un öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Tukey testi, Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri öğrenme stiline göre dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme stratejilerinde anlamlı farklılık gösterirken, güdüleme ve yürütücü biliş

stratejilerinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık bulunan stratejilerde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu kestirmek için Tukey testine göre, dikkat, kısa süreli bellek, anlamlandırma stratejilerini, öğrenme stili ayırıştırıcı olan öğrenciler özümseyen öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Geri getirme stratejisinde ise, öğrenme stili ayırıştırıcı olan öğrenciler bu stratejiyi değiştirene göre daha fazla kullanmaktadırlar.

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile, öğrenme biçimleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği ile test edilmiş, sonuçlar incelendiği zaman öğrencilerin kullandıkları tüm öğrenme stratejileri ile yansıtıcı gözlem öğrenme biçimleri düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Öğrenirken yansıtıcı gözlem biçimini daha fazla kullanan öğrenciler öğrenme stratejilerini çok fazla kullanmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin somut yaşantı öğrenme biçimi düzeyleri ile güdüleme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme stratejileri düzeyleri ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin güdüleme öğrenme stratejileri ile aktif yaşantı öğrenme biçimini kullanım düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları, öğrenme stratejileri, öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık, dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerinde gözlenmiştir. Farklılığın nerden kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Tukey testine göre 6. sınıf öğrencileri tüm stratejileri, hem 7. sınıf öğrencilerinden hem de 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha fazla kullanmaktadırlar.

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre, öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerindeki farklılığın önem derecesi t testi ile tapılmıştır. Sonuçlar incelendiği zaman, kadın öğrenciler dikkat, geri getirme ve güdüleme stratejilerini erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla düzeyde kullanmaktadırlar. Diğer stratejiler olan kısa süreli bellekte depolama,

anlamlandırma ve yürütücü biliŖ stratejilerinde cinsiyet deęiŖkenine anlamlı bir farklılık gzlenmemiŖtir.

Öğrencilerin ğrenme stratejilerini kullanma düzeyi ev ortamında ders alıŖırken kendi odalarında ve evin diğer odalarında alıŖıp alıŖmama deęiŖkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının önem kontrolü t testi ile yapılmıŖ ve sonular incelendiği zaman kendi odasında ders alıŖan öğrenciler dikkat, kısa süreli bellekte depolama, güdüleme öğrenme stratejilerini evin diğer odalarında alıŖan öğrencilerden daha fazla kullanmaktadırlar.

Anahtar sözcükler: ğrenme, ğrenme stratejileri, öğrenme stilleri



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Demet Yılmaz	No:085216021007
	Ana Bilim/ Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Eğitim Program ve Öğretim	
	Danışmanı	Yard. Doç Dr. Kemal Güven	
	Tezin İngilizce Adı	Analysis of Learning Strategies and Learning Styles With Regard to Several Variables	

SUMMARY

The present study is about learning styles and strategies of primary school children with regard to different variables. It is conducted with primary school children at the 6th,7th and 8th grades. The selection was conducted using relational survey method. 296 children attending 6th,7th and 8th grades participated in the present study.

Data were collected using learning strategies inventory developed by Tay and learning styles inventory developed Kolb.

In the analysis of the data, mean, standard deviation, t-test, Tukey test and Pearson Moments Multiplication correlation techniques were used.

The findings of the present study are as follows:

The learning strategies employed by the primary school secondary level differ in regard to learning styles with respect to attention, short term memory storage, snaring sense, retrieval strategies significantly however no significant difference is present with regard to motivation and implementing cognition strategies. According to t-test, aiming to differentiate the groups with significant changes, attention, short

term memory, sense strategies, are employed more by the students who differentiate among learning styles compared to those who are acquiring. Retrieval strategy is however used more by the students who differentiate learning styles compared to those who change this strategy

The relation between learning styles and strategies used by the students has been tested by Pearson Moments Multiplication correlation test and analyzing the results a significant relation ship with a negative direction has been found between all the learning strategies used by the students and reflective observation learning styles levels. It can be said that the students who use reflective observation style while learning do not use learning styles very much. A negative significant relation is observed between students concrete living burning strategies and use of motivation strategies. A positive significant relation ship exists between students attention, short term memory storage, sensing, retrieval strategy levels and abstract conceptualization learning style usage levels. There is a positive significant and active life learning style usage levels.

There was a significant relation between the students grade variable and learning styles used. This difference was observed in attention, storage in short term memory, sensing, retrieval, motivation and implementing cognition strategies. In the t-test, conducted to understanding the cause of this difference, 6th, graders employed all strategies significantly more than the 7 th and 8 th graders.

According to gender variable, the importance of learning strategy use levels has been determined using t test. On analyzing the results female students employ attention, retrieval, motivation strategies significantly more than their male counter parts. Storage in short term memory, sensing and in regard to the gender variable.

The importance level of the variable whether the students study on their own rooms or in the other rooms of their houses was made using t test and when the results were analyzed it was seen that the students who study in their own rooms employ attention, storage in the short term memory and motivational learning strategies more often than those who study in other rooms.

Keywords: Learning, learning strategies, learning styles.

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası.....	I
Tez Kabul Formu.....	II
Önsöz/Teşekkür.....	III
Özet	V
Summary.....	VIII
İçindekiler.....	X
Kısaltmalar	XIV
Tablolar.....	XV
Şekiller.....	XVI

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	2
1.3.Sayıtlar.....	3
1.4.Sınırlılıklar.....	3
1.5.Tanımlar	3
1.6.Araştırmanın Önemi.....	4

İKİNCİ BÖLÜM – Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Yayınlar

2.1.Problemin Kavramsal Temelleri.....	5
2.2. Öğrenme	5
2.3. Öğrenmenin Özellikleri	9
2.4.Eğitim Ve Öğrenme İlişkisi.....	11
2.5.Öğrenme İlkeleri	13
2.5.1.Öğrenci Niteliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri.....	13
2.5.2.İçerik Özellikleriyle İlgili Öğrenme İlkeleri	13
2.5.3.Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri.....	14
2.6.Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	15
2.6.1.Öğrenen İle İlgili Faktörler.....	15

2.6.1.1.Zeka.....	15
2.6.1.2.Yaş.....	16
2.6.1.3.Türe Özgü Hazır Oluş.....	16
2.6.1.4.Genel Uyarılmışlık Hali Ve Kaygı.....	16
2.6.1.5.Eski Yaşantılar.....	16
2.6.1.6.Güdü.....	17
2.6.1.7.Dikkat.....	17
2.6.2.Öğrenme Yöntemi İle İlgili Faktörler.....	17
2.6.2.1.Öğrenmeye Ayrılan Zaman.....	17
2.6.2.2.Öğrenilen Konunun Yapısı.....	17
2.6.2.3.Öğrencinin Aktif Katılımı.....	18
2.6.2.4.Geribildirim	18
2.6.3.Öğrenme Malzemesi İle İlgili Faktörler.....	18
2.6.3.1.Algisal Ayırt Edilebilirlik.....	18
2.6.3.2.Anlamsal Çağırışım.....	18
2.6.3.3.Kavramsal Gruplandırma.....	18
2.7. Öğrenme Kuramları.....	19
2.7.1.Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	19
2.7.2.Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	21
2.7.3.Davranışçı Ve Bilişsel Yaklaşımların Temel İlkeleri.....	23
2.7.4.Davranışçı Ve Bilişsel Yaklaşımların Karşılaştırılması.....	24
2.7.5.Bilişsel Öğrenme Kuramına Göre, Başlıca Öğrenme Türleri....	25
2.7.5.1.Kavrayarak Öğrenme.....	25
2.7.5.2.Deneme Yanılma Yoluyla Öğrenme.....	25
2.7.5.3.Kavrama Yoluyla Öğrenme.....	25
2.7.5.4.Gizil Öğrenme.....	26
2.7.5.5.Problem Çözme Yoluyla Öğrenme.....	26
2.7.6. Bilişsel Bilgi İşlem Teorisi.....	27

2.7.6.1.Duyusal Kayıt.....	30
2.7.6.2.Kısa Süreli Bellek.....	31
2.7.6.3.Uzun Süreli Bellek.....	32
2.7.6.4.Dikkat.....	33
2.7.6.5.Algılama.....	33
2.7.6.6.Yineleme.....	34
2.7.6.7.Kodlama.....	34
2.7.6.8.Geri Getirme.....	34
2.8. Öğrenme Stratejileri.....	35
2.8.1.Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	38
2.8.2.Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi.....	45
2.8.2.1.Doğrudan Öğretim Yaklaşımı.....	47
2.8.2.2.Karşılıklı Öğretme Yaklaşımı.....	48
2.9. Öğrenme Stilleri.....	49
2.9.1.Öğrenme Stili Modelleri.....	51
2.9.1.1.Curry Öğrenme Stili Modeli:.....	52
2.9.1.2.Mccarty Öğrenme Stili Modeli:.....	53
2.9.1.3.Gregorc Öğrenme Stili Modeli:.....	55
2.9.1.4.Hunt'un Öğrenme Stili Modeli:.....	56
2.9.1.5.Dunn Ve Dunn Öğrenme Stili Model.....	56
2.9.1.6.Kolb'un Öğrenme Stili Modeli:.....	57
2.9.1.6.1. Değiştiren Öğrenme Stili	62
2.9.1.6.2.Özümseyen Öğrenme Stili	63
2.9.1.6.3.Ayrıştıran Öğrenme Stili.....	63
2.9.1.6.4.Yerleştiren Öğrenme Stili.....	64
2.9.2.Kolb Öğrenme Stili Modeline Göre Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımları.....	65
2.10 İlgili Araştırmalar Ve Yayınlar.....	67
2.10.1. Öğrenme Stratejisi ile İlgili Araştırma ve Yayınlar.....	67
2.10.2.Öğrenme Stili İle İlgili Araştırma Ve Yayınlar.....	71

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM-Yöntem

3.1.Araştırma Modeli.....	75
3.2. Çalışma Grubu.....	75
3.3. Veri Toplama Araçları.....	75
3.4.Verilerin Çözümlemesi Ve Yorumlanması.....	76

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM-Bulgular

4.1.Bulgular.....	78
-------------------	----

BEŞİNCİ BÖLÜM –Tartışma Ve Yorum

5.1. Tartışma Ve Yorumlar.....	85
--------------------------------	----

ALTINCI BÖLÜM –Sonuç ve Öneriler

6.1.Sonuç Ve Öneriler.....	99
6.1.1. Sonuçlar.....	99
6.1.2. Öneriler.....	100
Kaynaklar.....	102
Ekler.....	115
Anket Formu.....	116
Öğrenme Stratejisi Ölçeği.....	116
Öğrenme Stili Ölçeği.....	125

KISALTMALAR

(SY)..... SOMUT YAŞANTI

(YG).....YANSITICI GÖZLEM

(SK).....SOYUT KAVRAMSALLAŞTIRMA

(AY).....AKTİF YAŞANTI

(ÖSE).....ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Davranışçı Ve Bilişsel Yaklaşımların Temel İlkeleri.....	23
Tablo 2. Davranışçı Ve Bilişsel Yaklaşımların Karşılaştırılması.....	24
Tablo 3. Kolb öğrenme Stili Modeline Göre Öğrencilerin Tercih Ettiği Öğretim Yaklaşımlarına Örnekler.....	65
Tablo 4: “İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenme stillerine göre İstatistiksel Verileri”.....	79
Tablo 5: “İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrenme biçimleri arasındaki ilişki.....	80
Tablo 6: “İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre İstatistiksel Verileri”.....	81
Tablo 7: “İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerin cinsiyet değişkenine göre İstatistiksel Verileri”.....	82
Tablo 8: Tablo 8: “İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerin ders çalışma ortamı değişkenine göre İstatistiksel Verileri”.....	83

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bilgi İşlem Modelinin Öğeleri.....	28
Şekil 2. Bilgi İşlem Modelinin Öğeleri.....	29
Şekil 3. Öğrenme Stillerinin Soğan Halkası Modelleri.....	53
Şekil 4. Kolb Öğrenme Stilleri Modelinde İki Boyut.....	61
Şekil 5. Kolb'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması.....	62

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan kavramlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

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

Eğitim, bireylerin davranışlarında değişiklik oluşturma sürecidir. Eğitimde geriye dönüş oldukça zor ve masraflıdır. Bundan dolayı, eğitim etkinliklerinin denetim altına alınması için, özellikle bireylerin etkili bir biçimde eğitilmeleri için önlemlerin alınması kaçınılmazdır. Öte yandan, bireylerde kalıcı izli davranış değişikliklerinin oluşması, başka bir deyişle bireylerin öğrenmeleri, öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir biçimde düzenlenmesi ile olanaklıdır. Özellikle, eğitim alanında görülen değişme ve yenileşme öğretme-öğrenme sürecinde daha çok ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin olmaları üzerinde önemle durulan noktalardan birisidir. Öğrencilerin kendilerini yönlendirebilmeleri ve öğrenme becerilerine sahip olmaları, bilgi çağına ayak uydurabilmeleri için

gereklidir. Başka bir deyişle ‘yaşam boyu öğrenme’ içinde bulunulan çağın bir gereğidir ve bunun gerçekleşmesi için öğrencilerin öğrenmeye yönelik çeşitli taktik, teknik, beceri ve bilişsel özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Somuncuoğlu ve Yıldırım,1998).

Öğretme- öğrenme sürecinin üç temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar öğretmen, öğrenci ve eğitim programıdır. Öğretmen, öğretme işlevini yerine getiren kişidir. Öğrenci, öğrenen bireydir. Eğitim programı ise, amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerini içeren kılavuzdur. Geleneksel okul anlayışında, öğretmen bireye bilgiyi öğreten kişidir. Öğrenci ise, öğretmenin öğrettiğini öğrenen kişidir. Fakat bu anlayış artık değişmeye başlamıştır. Gerçek anlamda öğretme diye bir şey yoktur. Kişi kendisi öğrenir öğretmen sadece ona yardımcı olabilir (Yıldırım, 1998).

Öğrencinin yanında her an öğretme etkinliğini gerçekleştirecek bir öğretmenin olması beklenemez. Öğrenciler edilgin alıcılar değil, öğrenerek kendi yaşamlarını biçimlendiren bireylerdir (Korkmaz, 2000).Öğrencilerin ön plana çıkmasını sağlayan öğrencinin bilgiye ulaşmasını bunu kendi düşünme biçimlerine göre işleyebilmesi düşüncesi ön plana çıkmıştır. Öğrenci bunu yaparken de başkasına bağlı kalmamalı öğrenmeyi öğrenme sürecini kontrol edebilmelidir. Bu hızlı teknolojik gelişme içerisinde öğrenci bilgiye ulaşma yollarını bilebilmeli, bu bilgileri kendi zihninde özümseyerek kullanabilmelidir. Yani öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Fakat öğrencinin bunu yapabilmesi için her öğrencide farklılık gösteren öğrenme özelliklerini bilmesi ve buna göre öğrenmesini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Yani etkili bir öğrenmenin olabilmesi için öğrencinin öğrenme stillerini ve bilgiye ulaşma yollarını kullanabilmelerini sağlayacak öğrenme stratejilerinin neler olduğunu bilmesi gerekmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılacaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileriyle öğrenme stilleri arasında ilişki var mıdır?
2. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileriyle öğrenme biçimleri arasında ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin öğrenme stratejileri cinsiyetleri, sınıf düzeyi, ders çalışma ortamına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3.Sayıtlar

1. Veri toplama aracı araştırmanın amacını ortaya koymak için yeterlidir.
2. Örneklem evreni temsil etmektedir.
3. Örneklem dahilindeki öğrencilerin ölçme aracına verdikleri cevaplar doğru ve güvenilirlerdir.
4. Örneklem dahilindeki öğrenciler bilgi, birikim ve tecrübe açısından denktir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Araştırma için belirlenen ölçme aracı ile,
2. 2009-2010 eğitim öğretim yılı ile,
3. Örneklem dahilindeki ilköğretim kurumlarında eğitim öğretim gören öğrencilerle,
4. Öğrencilerin ölçme aracına vermiş oldukları cevaplarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öğrenme: Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı, sürekli değişikliklerdir.(Bacanlı,1999)

Stil: Stil, bireyin birbiriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir. Stil, bireyi başkalarından ayıran bir özellik

taşıır, bireyin kendine ait olan, hem kişiliğiyle ilgili olan, hem entelektüel iş görmesiyle ilgili olan genel niteliklerdir (Riding ve Rayner, 1998).

Öğrenme stili: Öğrenme stili, her birey ile ilgili ipucu veren gözlenebilir ve ayırt edilebilir davranışları içerir. Öğrenme stili yaratılış ve doğuştan gelen özelliklerden ortaya çıkar (Kaplan ve Kies, 1995).

Strateji: Bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2000).

Öğrenme stratejisi: Öğrencinin öğrenme sırasında uğraştığı düşünce ve davranışlar olarak tanımlanabilen öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme amacını gerçekleştirmek için kullandığı planlardır (Yüksel ve Koşar, 2001).

1.6. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmesi için ve öğrenme stillerine sahip olması ve öğrenme stratejilerini öğrenip bunu uygulaması gerekmektedir. Yani öğrencinin öğrenebilmesi için öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Fakat ülkemizde öğrencilerin bilişsel kapasitelerini tam olarak kullanamaması öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmemesi ve öğrenme stratejilerinin öğretilmemesi ve kullanılmamasından kaynaklanmaktadır. Bu konudaki gelişmelere yeni bir boyuttan bakabilmek öğrencilerin öğrenme stratejilerinin öğrenme stili ve bazı değişkenler açısından incelemek kazanımı düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. Problemin Kavramsal Temelleri

Bu bölümde öğrenme, öğrenme kuramları gibi teorik bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra öğrenme kavramı ve kapsamı ortaya konulduktan sonra öğrenmeyi etkileyen faktörler üzerinde durulmuş, öğrenme kuramlarından davranışçı, bilişsel ve bilgiyi işleme kuramına değinilmiş, yine bu bölümde öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri incelenmiştir.

2.2.Öğrenme

İnsanoğlunu diğer tüm canlılardan ayıran en önemli özellik öğrenme yetisine sahip olmasıdır. İnsan yavrusu dünyaya gözlerini açtığımda bağımsız bir şekilde yaşayıp hayatını bağımsız bir şekilde idame ettiremezken zaman içinde öğrendiği kazanmış davranışlarla çevreye uyum sağlamaya çalışır. İnsanoğlu, tüm hayatı boyunca, canlı cansız doğadaki tüm varlıklarla iletişim ve etkileşim halindedir. Bunun sonucunda da bilinçli bilinçsiz her an yeni öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Sevmeyi, kızmayı, gezmeyi, yemeyi, içmeyi vb. davranışları yaşadığı tecrübelerle öğrenir. İşte bu durum insanı toplumsal bir varlık yaparak diğer canlılardan ayrılmasını sağlar. Kazanılmış davranışların nasıl gerçekleştiği ile ilgili psikoloji ilgilenmekte ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamakta ve öğrenme ile ilgili kuramlar geliştirmektedir.

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 ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları betimlemekte ya da açıklamaktadır (Senemoğlu, 2007; Yaşar, 1992).

İnsanoğlunun davranışlarının büyük çoğunluğu öğrenilmiş davranışlardır. Dolayısıyla bu davranışların nasıl oluştuğunu, niçin böyle davrandığımızı aydınlatabilmek için, öğrenmenin tanımlanmasına ve öğrenme ilkelerinin araştırılmasına gerek duyulmaktadır. Öğrenme sürecinin bilinmesi sadece normal ve uyumlu davranışların oluşturulmasına değil, aynı zamanda normal dışı ve uyumsuz davranışların da anlaşılmasını sağlayacaktır. Öğrenmenin nasıl oluştuğu; neyi, nasıl hangi hızla öğrendiğimizi hangi değişkenlerin belirlediği gibi sorular cevaplandırıldığında, bundan birçok kişi yararlanacaktır. Örneğin, çocuk yetiştiren, çocuğunun öğrenmesine yardım etmek isteyen ana-babalar; sınıftaki öğrenmenin etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesine rehberlik etmek isteyen öğretmenler, tüketiciye ürününü satmak isteyen üretici ya da satıcılar, reklamcılar, seçilmek isteyen politikacılar sıralanabilir. Bu listeye daha yüzlerce durum eklenebilir. Bu durum, öğrenmeye ait bilgilerin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 2007).

İnsanoğlunun kazanmış olduğu beslenme, giyinme, konuşma, kendini koruma, okuma-yazma, diğer insanlarla birlikte yaşama, sorun çözme, herhangi bir mesleğin temel bilgi ve becerilerine sahip olma gibi günlük hayatın gerektirdiği binlerce davranış öğrenme ürünüdür. Bu davranışlar yaşam boyunca karşılaşılan çeşitli durumlarla etkileşim içinde öğrenilir (Büyükkaragöz ve Çivi,1997). Birey çevresiyle etkileşimde bulunurken kimi zaman bu etkileşimlerin bir kısmı bireyde hiç iz bırakmazken, bir kısmı kalıcı izli olur (Fidan, 1996).

Eğitim sürecine giren kişinin davranışlarındaki değişme, yeni davranışlar dizisi kazanması biçiminde olabileceği gibi, kendisinde önceden var olan istenmeyen nitelikteki davranışları terk etmesi biçiminde de olabilir ve de bu davranış değişikliği ancak bir öğrenme sonucu oluşur. Öğrenme yeteneği, insanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biridir. Doğduğu zaman bilinçli bir davranışı gösteremeyen insanoğlu, yaşamını sürdürmek için gereksinim duyacağı her türlü davranışı çevre etkisi ve doğuştan sahip olduğu güçleri yardımıyla öğrenir (Fidan, 1996). Öğrenme, insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri, toplumsal yaşama uyum sağlayabilmeleri ve kendini gerçekleştirebilmeleri için sahip oldukları önemli bir özelliktir. İnsanoğlu var olduğu sürece öğrenme süreci devam eder. Çünkü insan her zaman ve her yerde mutlaka bir şeyler öğrenmektedir.

Dolayısıyla öğrenme olayı, sadece okulda gerçekleşmez. Hayatın her anında ve alanında gerçekleşen bir olaydır (Schunk, 2009).

Öğrenmenin tüm psikologlarca kabul edilmiş bir tanımı yoktur. Çeşitli filozof ve eğitim psikologları öğrenmenin değişik tanımlarını yapmışlardır. Aşağıda bunlardan bazıları verilmiştir:

Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı, sürekli değişikliklerdir (Bacanlı,1999).

Öğrenme, vücutta hastalık, yorgunluk ya da ilaç etkisiyle meydana gelen geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı sonucunda davranışta ya da potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli bir değişimdir (Hergenhahn, 1988).

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

Öğrenme, deneyimin bir kişinin bilgi ya da davranışında meydana getirdiği kalıcı değişimle ortaya çıkar (Hoy ve Miskel, 2010).

Bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkileşimleri sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturduğu şeylerdir. Öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir (Senemoğlu, 2007).

Öğrenme, bir bireyin kendi yaşantısı sonucunda kendinde oluşan bilgi, tutum ve davranış değişikliği olarak tanımlanabilir (Saban, 2005).

Öğrenme, doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir (Bower ve Hilgard, 1981).

Öğrenme, bir bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda belli bir olgu, olay veya durum ile ilgili olarak kendi bilgisini, anlayışını veya davranışını inşa etmesinden oluşan aktif bir süreçtir (Charlesworth, 1996).

Öğrenme pek çok kaynakta kısaca “tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı bir değişiklik” olarak tanımlanmaktadır (Morgan, 1993).

Bireyin, öğrencinin çevresiyle interaktif etkileşimi sonucu davranışlarında ya da potansiyel performansındaki kasıtlı, istendik ve sürekli değişimdir (Driscoll, 1994).

Öğrenme kişinin bilgisinde ya da deneyimleri yoluyla davranışlarındaki sürekli ve kalıcı izli değişime denir (Mayer, 1992).

Öğrenme davranışlarda kasıtlı bir değişim ya da uygulama ya da deneyimlerin sonucunda oluşan istendik bir davranış değiştirir (Shuell, 1986).

Öğrenme, bireyin bilgi ve davranışlarındaki nispeten kalıcı değişimlere neden olan deneyimlerle olur. Bu değişim kasıtlı ya da kasıtsız iyi ya da kötü olabilir. Değişim deneyimlerle, kişinin çevresiyle iletişim ve etkileşimine dayalı olarak sağlamalıdır (Woolfolk, 1998).

Watson, Skinner, Pavlov gibi davranışçı psikologlar da içsel davranışların gözlenemeyeceğini bu yüzden bireydeki dışsal olayların etkileri üzerinde odaklanarak davranışlardaki gözlenebilen değişim üzerinde dururlar. Bu sürekli kasıtlı değişimi öğrenme olarak tanımlarlar. (Schwartz ve Reisberg, 1991) Davranışçı teoriler, davranış, beceri (yeti) ve alışkanlıklarda gözle görülür değişikliklere vurgu yapar (Hoy ve Miskel, 2010).

Davranışçı teoriler, çevrenin rolünü vurgular özellikle de uyarıcıların nasıl düzenlendiğini, sunulduğunu ve tepkilerin nasıl pekiştirildiğini göz önünde bulundurur (Schunk, 2009).

Bilişsel psikologlar bilgideki değişmeye odaklanırlar ve öğrenmenin doğrudan gözlenemeyen ve içsel zihinsel aktiviteler olduğuna inanırlar. Bu içsel zihinsel aktiviteler olarak ta düşünme, hatırlama ve problem çözme gibi gözlenemeyen zihinsel aktiviteleri sayarlar (Schwartz ve Reisberg, 1991).

Bilişsel teorilerde, öğrencilerin bilgiyle neler yapacakları, nasıl ulaşacakları, tekrarlayacakları, değiştirecekleri, kodlayacakları, depolayacakları ve yeniden oluşturacakları önemlidir (Schunk, 2009).

Öğrenme bilişsel(cognitive), duyuşsal (affective) ve devinişsel(psikomotor),sosyal ve sezgisel olmak üzere farklı biçimlerde gerçekleşebilir. Bilişsel öğrenme (Cognitive Learning) ,zihinsel aktiviteleri kapsar. Temsilcileri Piaget, Bruner, Gagne, Asubel gibi psikolog ve eğitimcilerdir. Bilgi, hatırlama, düşünme, kavramlar ilkeler kanunlar, teoriler, planlama, plan, proje ve

problem çözmeyele ilişkili öğrenmeleri kapsar. Duyuşsal öğrenme inanç, niyet, hisler, tutum, değerleri içerir. Devinişsel öğrenme yüzme, bisiklete binme, jimnastik yapma, konuşma vb. gibi bedensel öğrenmeler ön plandadır. Sosyal öğrenmeler gözlem, taklit tekrar ve model bakarak öğrenme sosyal bağlamlardaki öğrenmeleri içerir. Bandura, Vygotsky sosyal öğrenmelerin etkililiği üzerinde dururlar. Spiritual, sezgisel ve ruhsal sezgicilik eğilimine dair öğrenmeleri içerir (Duman, 2008).

2.3.Öğrenmenin Özellikleri

Bir davranışın öğrenme olup olmadığının anlaşılabilmesi için şu özelliklere sahip olması gereklidir.

1. Davranışta gözlenebilir bir değişme olması
2. Davranıştaki değişmenin nispeten sürekli olması
3. Davranıştaki değişmenin yaşantı kazanma sonucunda olması
4. Davranıştaki değişmenin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi
5. Davranıştaki değişmenin sadece büyüme sonucunda oluşmamasıdır (Senemoğlu, 2007)

Öğrenme kavramının bu özelliklerini kısaca şu şekilde açıklayabiliriz:

Öğrenme sonucunda bireyin davranışlarında mutlaka davranış değişikliği meydana gelir: Öğrenme süreci öğrenenin davranışının değişmesi ile sonuçlanır. Okuma-yazmayı bilmeyen bir çocuğun bunu öğrenmeden önceki ve sonraki durumu arasında bir farklılık vardır. Tüm öğrenmelerimiz dikkate alındığında meydana gelen değişiklik olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz yönde de gerçekleşebilir. Öğrenmeyi davranışta ya da potansiyel davranışta değişme olarak ele aldığımızda öğrenme ve performans arasındaki farklılıkları açıklamak konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Üniversite sınavına hazırlanan bir öğrenci, sınava kadar çok iyi hazırlanıp sınavda sorulacak tüm soruları cevaplandırabilecek bilgiye sahip olmasına karşın sınav günü hastalanıp soruları dikkatli okuyamadığı ve inceleyemediği için

öğrendiklerini tam olarak sınava sorularına yansıtamayabilir. Öğrenme gerçekleşmiş olsa bile kaygı, korku, hastalık, yorgunluk ve stres gibi çeşitli faktörler nedeniyle gözlenebilir bir davranışa dönüşmeyebilir. Yani öğrenci potansiyel bilgilerini yansıtamamış olur ve sınav performansı kötü olur. Bu durumda öğrenme potansiyel davranıştaki değişmeye, performans ise iyi ya da kötü düzeyde potansiyelin davranışa dönüştürülmesini ifade eder.

Öğrenme sonucunda bireyin davranışlarında meydana gelen değişiklik nispeten sürekli olur: Meydana gelen değişikliğin öğrenme olabilmesi için *nispeten kalıcı izli olması* gerekir. Yani davranışta görülen geçici değişiklikler öğrenme değildir. Örneğin, alkol, ilaç, yorgunluk, hastalık, kaza gibi durumlarda davranışta değişiklik meydana getirmesine karşın bu faktörlerin ortadan kalmasıyla davranış tekrar eski haline dönmektedir. Öğrenme sonucunda davranışta meydana gelen değişiklikler ise yeni öğrenmeler veya unutma oluncaya kadar devam etmektedir. Kısaca öğrenmeden söz edebilmek için davranıştaki değişikliğin kalıcı izli olması gerekir. Ancak, süreklilik gösteren her davranışta öğrenme olarak nitelendirilemez. Örneğin, refleks davranışlarımız veya hayvanların türe özgü göstermiş oldukları içgüdüsel davranışları öğrenme değildir.

Öğrenme yaşantı sonucunda oluşur: *Yaşantı*, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim sonucu bireyde kalan izlere yaşantı denir. Örneğin bir çocuk elindeki çingırağı hareket ettirir ve oyuncağın ses çıkardığını fark eder. Bu yaşantı sonucunda çocuk elindeki çingırağı hareket ettirdiğinde ses çıkaracağını öğrenmiş olur. Çevre ile kurulan her türlü etkileşim iz oluşturmayabilir. Yaşantının oluşabilmesi için etkileşimin yaşantı eşiğini aşması gerekir (Aslan, 2007).

Bacanlı(1999) ise bir davranışın öğrenme olup olmadığını şu şekilde açıklar:

- Tekrar ya da yaşantı yoluyla mı olmuştur?
- Davranışta değişiklik meydana gelmiş midir?
- Değişiklik oldukça kalıcı mıdır?

Bu sorulardan herhangi birisine hayır cevabı veriyorsa bu davranışın öğrenme olmadığını belirtir. Özellikle de tekrar ya da yaşantı yoluyla edinilmeyen davranış değişikliklerine örnek olarak psikolojik rahatsızlıkları ve tikleri örnek olarak verir.

Burada da davranış değişikliğinin olduğunu, oldukça kalıcı olduğunu fakat öğrenme olmadığını belirtir. Veya yolda yürüyen birinin düşme davranışını öğrenme olarak nitelendirmez. Burada bir davranış değişikliğinin olduğunu tekrar ya da yaşantı sonucu kazanıldığını ama alıcı olmadığını dolayısıyla öğrenme olmadığını belirtir.

2.4. Eğitim Ve Öğrenme İlişkisi

Bir ülkenin kalkınması, çağdaş toplumlar arasında yer alması ve çağdaş dünyada varlığını sürdürebilmesi yetiştirdiği insan gücüyle olanaklıdır. Ülkenin gereksinim duyduğu insan gücünün yetiştirilmesi ise, eğitimin temel işlevidir. Bu nedenle, teknolojik ve bilimsel gelişmeye hizmet edecek insan gücünü yetiştirmek amacıyla eğitime duyulan gereksinim her gün katlanarak artmaktadır (Bilen, 1999).

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişimler meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1994).Eğitim, bireyde davranış değiştirme süreci, bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme sürecidir (Demirel, 2005).

Eğitim, genel anlamda ‘istendik davranış değiştirme sürecidir ’Eğitimin tanımına göre istendik davranışların bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana getirilmesi gerekmektedir. Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişim ise öğrenmedir. Diğer bir deyişle eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir. O halde eğitime kısaca, istendik öğrenmeleri oluşturma süreci demek de mümkündür. Eğitim ister kasıtlı olarak okullarda yapılsın (formal eğitim) ,isterse gelişmiş güzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın (informal eğitim), sadece istendik nitelikte davranış değiştirmelerin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri kapsar. Okullarda kazanılan kopya çekme, argo konuşma vb. davranışlar ise istenmedik nitelikte davranışlardır ve eğitimin hatalı yan ürünü olarak ortaya çıkabilir. Davranış değiştirme mühendislerinin yani eğitimcilerin amacı; eğitim sürecinde geçerli öğrenmeleri sağlamak, istenmedik hatalı yan ürünleri en aza indirmek hatta yok etmektir. Geçerli öğrenmeyi sağlamak ise, geçerli öğretmenlerce mümkündür. Öğretme, öğrenmeyi sağlama faaliyeti olduğuna göre,

eğitim geçerli renmeleri sağlayan üretim yoluyla gerçekleşmektedir (Senemoğlu, 2007).

renmenin gerçekleştirilmesinde üretme etkinliklerinin payı büyüktür. retme, herhangi bir renmeyi klavuzlama ve sağlama etkinliğidir. retme süreci bir bilgi yükleme işleme değil, renciyi her yönüyle tam olarak tanıma ve ona kendi renme işlemlerini etkili ve verimli yönlendirmesini sağlayacak beceriler kazandırma sürecidir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998). Davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir Őkilde yapılması sürecidir (Demirel, 2005). retme klavuz olarak bir renmeyi sağlama faaliyetidir (Bilen, 1999).

retme etkinliklerinin önceden saptanan hedefler doğrultusunda, istendik davranışın kazandırılması için düzenlendiği yerler genellikle eğitim kurumlarıdır. Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş üretme etkinlikleri ise üretim olarak adlandırılmaktadır (Fidan, 1996).

Üretim, eğitimin okulda ve sınıf ortamında, planlı ve programlı ve örgütlenmiş bir biçimde yürütülen üretme faaliyetlerinin tümüne denir (Duman, 2008). Üretim, eğitim programlarında belirlenen kazanımları, rencilerin gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla okul ve sınıf ortamında üretme stratejilerinin bir repertuarını, renenin beklentilerini ve geçmiş deneyimleriyle ilgili enformasyonunu, insanların renme yollarının belirlenmesini, içerik bilgisinin sınıflanmasını, bilginin farklı türlerinin vb. gibi faktörlerin analiz edilerek üretme faaliyetlerinin tümüne üretim denir. Üretim için önceden belirlenmiş bir amaç, usta üretici, belirlenmiş bir mekan ve belirli bir zaman dilimi olursa, formal bir üretim gerçekleşir (Duman, 2008).

Üretim, insan davranışlarını istendik yönde değiştirmek için düzenlenen bir sistemdir. Üretim sisteminin en önemli unsurları renciler, üretim materyalleri ve renme-üretme ortamıdır. Bu unsurlar üretim amaçlarını gerçekleştirmek için organize edilir. renme-üretme sürecinin planlanması, uygulanması değerlendirilmesi ve düzeltilmesi birbirini etkileyen bir süreçtir (Yalın, 2006).

2.5.Öğrenme İlkeleri

2.5.1.Öğrenci Niteliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri

1. Öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması, öğrenme bilimine ilgi, ihtiyaç duyması, değer vermesi, öğrenmede bir amacın olması, öğrenebileceğine ilişkin özgüveni, öğrencinin eğitim durumuna dikkatini yöneltmesini ve öğrenme etkinliğini sürdürmesini sağlar. Bu durum sonucunda da öğrencinin gerek öğrenme gerekse hatırlama düzeyi yüksektir.
2. Öğrencinin yaşı, gelişim düzeyi, genel sağlık durumu, genel yeteneği, içinde yaşadığı sosyo-kültürel koşullar onun öğrenmesini etkileyen faktörlerdir.
3. Öğrencinin yeni öğreneceği ders, ünite, konu ile ilgili sahip olduğu ön öğrenmeleri yeni öğrenmelerini kolaylaştırır ya da öğrenmeyi mümkün kılar. Öğrencinin ön öğrenmeleri ne kadar yeterli ise, yeni öğrenmeleri o derece kolay ve anlamlı olur (Asubel, 1960).

2.5.2.İçerik Özellikleriyle İlgili Öğrenme İlkeleri

1. Öğretimin içeriği öğrencinin beklentilerine, amaçlarına uygun ise, öğrencinin etkin katılımı dolayısıyla da öğrenme düzeyi yüksektir. Öğretimin içeriği öğrencinin beklentilerine cevap vermiyor ve öğrencinin amaçlarını gerçekleştiriyor ise öğrenme düzeyi düşer. Bu durumda, öğretimin kapsamı öğrencinin beklentilerine cevap verecek, onu amaçlarına ulaştıracak şekilde düzenlenmelidir.
2. Anlamlı bir şekilde öğrenilen bilgi, anlamsız olarak öğrenilen bilgiden daha kolay geri getirilebilir, daha kalıcıdır ve genellenebilir özelliğe sahiptir.
3. Mantıksal olarak iyi organize edilmiş bilgi, iyi organize edilmemiş bilgiden daha kolay öğrenilir ve hatırlanır.
4. Somut bilgi, öğrencinin daha kolay resmetmesini, imajlar oluşturmasını sağladığından soyut bilgi daha kolay ve doğru olarak anlamlandırılır hatırlanabilir. Bu nedenle öğrenci hangi düzeyde olursa olsun, aşına olmadığı yeni bir bilgi verilirken, bilginin kapsamı olabildiğince resimler, tablolar, grafikler benzetimlerle somutlaştırılmalıdır (Hannafin, 1988).

2.5.3.Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri

1. Öğrenme, birçok öğretim modelinin ve araçlarının etkili bir şekilde, bir bütünlük içinde kullanımıyla gelişir. Bir öğrenme biriminin öğretiminde, hem davranışçı öğrenme kuramlarının hem de bilişsel öğrenme kuramlarının uygun olan ilkeleri bir arada kullanıldığında; birinde eksik olan özellik diğeriyle tamamlanarak öğrenmenin niteliği artırılabilir.
2. Öğrenmede somut bilgilerden ve öğrencinin bildiklerinden hareket ederek yeni öğrenmelerle ilişkilerinin kurulması, öğrenme düzeyini artırır.
3. Öğrenme sırasında öğrenci ne kadar çok duyu organını kullanırsa bilgiyi çok yönlü olarak kodlayabilir ve geri getirme düzeyi de o denli yükselir.
4. Öğretim sırasında öğrenmeyi etkileyen dışsal faktörler, birbirleriyle en uyumlu olacak şekilde düzenlendiğinde, öğrenme düzeyi en yüksektir.
5. Öğretimi düzenlemede, bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Her öğrencinin öğretim hizmetlerinden en üst düzeyde faydalanması sağlanmalıdır.
6. Öğrencinin dikkatini ve seçici algısının konu üstünde odaklaşması, öğrenme çabasını sürdürmesi öğrenme düzeyini artırır.
7. Öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğretim sırasında öğrencinin davranışı bizzat yapması gerekir.
8. Uyarıcı-tepki-Pekiştirici uyarıcı bağlaşımı ne kadar sık tekrar edilirse öğrenme o denli güçlü olur.
9. Davranış, sonuçları tarafından şekillenir. Tatmin edici bir durumla izlenen davranışlar güçlenirken, sonucunda tatmin elde edilmeyen davranışlar zayıflar. Öğretimin önemli amacı, istendik davranışı teşvik etmek, güçlendirmek, istenmeyen davranışı da yok etmeye çalışmaktır.
10. Öğrenmenin niteliğinin artmasında transfer ve genellemeler önemlidir. Bu nedenle öğretim sırasında transfer ve genellemeleri sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir (Senemoğlu, 2007).

2.6. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Bir öğrenme durumunda öğrenen, öğrenme (stratejisi), öğrenilen (öğrenme malzemesi), öğretene ve öğrenme ortamı olmak üzere beş öge bulunur. Bu beş öge, öğrenmeyi etkilemeleri açısından ele alındığında, son iki ögenin öğrenmeyi doğrudan etkilemediği, diğer öğeleri etkileyerek yani dolaylı olarak öğrenme üzerinde etkili oldukları görülmektedir. Örneğin öğretmen öğrenmeyi doğrudan etkilemek yerine, öğrenenin öğrenmeye daha hazır hale gelmesine yardımcı olmak, öğrenme malzemesini daha kolay öğrenebilecek bir şekle sokmak ve uygun öğrenme stratejisini kullanmak yoluyla öğrenmenin kolayca gerçekleşmesini veya zorlaşmasını sağlayabilir. Benzer bir şekilde, fiziksel bir ortamın araç-gereç, ısı, ışık ve ses açısından özelliklerini ifade eden öğrenme ortamı da, öğreneni öğrenmeye yöneltmek, çeşitli öğrenme stratejilerinin kullanılmasına uygun olmak ve öğrenme malzemesini ve öğretim araçlarını içermek yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırabilmektedir. Dolayısıyla, öğrenmeyi etkileyen faktörler olarak öğrenen ile ilgili, öğrenme stratejileri ile ilgili ve öğrenme malzemesi ile ilgili olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır. Öğrenme öğretmensiz de gerçekleştirilebilmekte, hatta öğrenme ortamına bağımlı olmaksızın da gerçekleştirilebilmektedir (Bacanlı, 1999).

2.6.1. Öğrenen İle İlgili Faktörler

2.6.1.1. Zeka

Zeka öğrenme sürecinde anlama, kavrama, ilişkilendirme, bütünleştirme, yorumlama, değerlendirme ve yordama gibi etkinliklere yön veren bilişsel yeterliliklerin ve duyuşsal özelliklerin anlatımıdır. Buna göre zeka, bireyin yaşamında her türlü seçme, sınıflama, yönelme, üretme ve yaratma eylemlerini etkileyen ve kapsayan kompleks bir kavramdır (Aydın, 2000).

Bazı kişiler yaş olarak olgunlaşmış olsalar bile, öğrenemeyebilirler, çünkü zihinsel açıdan yeterli olgunluğa ulaşmamış olabilirler. Zihinsel açıdan olgunluk genel olarak zeka kavramı ile ele alınabilir (Bacanlı, 1999). Öğrenci zekasını geri ya da ileri olarak sınıflandırılmansa göre, öğrenmede uygulanacak öğretim yöntemlerinden, eğitim ortamlarının düzenlenmesine dek bir dizi etkenin yeniden

geçirilmesi gerekmektedir. Öğretmenin, öğrencilerin zeka düzeyleri ve türlerine ilişkin bilgilere sahip olması, uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesinde, bireysel ayrılıklar ilkesine göre hareket etmesini kolaylaştırır (Aydın, 2000).

2.6.1.2.Yaş

İyi bir öğrenmenin olabilmesi için, organizmanın o davranışı öğrenebilmek için gerekli yaşa gelmiş olması gerekir. Örneğin insanın, konuşabilmesi için 2 yaş civarında olması gerekmektedir (Bacanlı, 1999).

2.6.1.3.Türe Özgü Hazır Oluş

Öğrenecek olan organizmanın, istenen davranışı göstermek için gerekli biyolojik donanıma sahip olması demektir. Yani, öğrenenin tür olarak öğrenebilecek durumda olması gerekir. Papağana konuşmayı öğretebiliriz ama serçeye öğretemeyiz. Türe özgü hazır oluş budur (Bacanlı, 1999).

2.6.1.4.Genel Uyarılmışlık Hali Ve Kaygı

Uyarılmışlık düzeyi, bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesi olarak anlaşılabilir. Uyarılmışlığın azı da çoğu da öğrenmeyi zorlaştırır. İyi bir öğrenmenin meydana gelebilmesi için uyarılmışlığın orta düzeyde olması gerekmektedir (Bacanlı, 1999).

Aşırı kaygının, dikkat dağıttığı, güdüleme düzeyini düşürdüğü ve doğal olarak eğitim yaşantılarını verimsizleştirdiği açıktır. Ancak kaygı yoksunluğu da genel uyarılmışlık yönünden istenmeyen bir durumdur. Öğretmen sınıfta olumlu bir öğrenme iklimi sağlamak için uygun ölçülerde ve kontrol edilebilir bir kaygı durumu yaratmalıdır (Aydın, 2000).

2.6.1.5.Eski Yaşantılar

Bütün yeni öğrenmeler, bir ölçüde eski öğrenmelerin ürünüdür. Bu durum okulda gerçekleştirilen düzenli (formal) eğitim için olduğu kadar, yaşamın akışı için de kendiliğinden oluşan düzensiz (informal) eğitim için de geçerlidir. Örneğin çocuğun sayı kavramı gelişmemişse, dört işlem yapma yeteneğine ulaşması beklenemez (Aydın, 2000).

Bazen de bunun tersi olabilir. Kişi öyle bilgilere sahip olabilir ki, o bilgilere sahip olmak yeni bilgileri edinmesini zorlaştırabilir. Buna öğrenmede aktarma ya da transfer denir. Eğer önceden edinilmiş olan bilgiler yeni bilgilerin edinilmesini kolaylaştırıyorsa olumlu aktarma (transfer), zorlaştırıyorsa olumsuz aktarma (transfer) denir (Bacanlı, 1999).

2.6.1.6.Güdü

Güdü organizmayı harekete geçiren durumdur. Organizmanın öğrenmeye güdülenmiş olması onun öğrenmesini kolaylaştırır (Bacanlı, 1999).

2.6.1.7.Dikkat

Bilincin belli bir noktada toplanmasıdır. Öğrenmenin iyi olması için öğrencinin derse karşı dikkatli olması gerekmektedir. Bu da pekiştirme ve kaygılandırma yoluyla güdüleyerek sağlanabilir. Öğretmenin kullandığı güdüleme araçlarının en önemlisi nottur. Ayrıca konunun önemi anlatılarak da güdüleme sağlanabilir ve böylece dikkat artırılabilir (Bacanlı, 1999).

2.6.2.Öğrenme Yöntemi İle İlgili Faktörler

2.6.2.1.Öğrenmeye Ayrılan Zaman

Öğrenme için ayrılan zaman dikkate alındığında, öğrenme yöntemlerini aralıklı çalışma ve toplu çalışma şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Aralıklı çalışma ilgili konunun her gün veya hafta tekrar edilmesi, derse sistematik bir şekilde çalışılması anlamına gelir. Toplu çalışma ise, derse sadece sınav zamanı çalışmayı ifade eder. Eğitimciler aralıklı çalışmanın daha yararlı olduğuna inanmaktadırlar (Bacanlı, 1999).

2.6.2.2.Öğrenilen Konunun Yapısı

Öğrenme yöntemleri parçalara bölerek çalışma ve bütün halinde çalışma olarak ele alınabilir. Hangisinin daha yararlı olduğu ele alınan konuya göre değişmektedir. Ancak genel olarak eğitim sistemi parçalara bölerek öğrenmenin kolay ve uygun olduğu konu ve dersler içermektedir (Bacanlı, 1999).

2.6.2.3.Öğrencinin Aktif Katılımı

Öğrencinin aktif ve pasif oluşu dikkate alındığında öğretim yöntemlerini dinleme, okuma, yazma, anlatma şeklinde bir dizi üzerine yerleştirilebilir. Dinleme durumunda öğrenci pasif bir durumdadır. Anlatmada ise aktif durumdadır. Anlatma yöntemine doğru gidildikçe öğrenme artmaktadır (Bacanlı, 1999).

2.6.2.4.Geribildirim

İyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencinin öğrenip öğrenmediği veya ne kadar öğrendiği ile ilgili bilgilendirilmesi gerekmektedir.

2.6.3.Öğrenme Malzemesi İle İlgili Faktörler

2.6.3.1.Algısal Ayırt Edilebilirlik

Algının bir takım temel kralları vardır. Bunlardan biri de çevresindeki uyarıcılardan ayırt edilebilmesidir. Öğrenme malzemesi çevresindeki uyarıcılardan ayırt edilebilir olmalıdır.

2.6.3.2.Anlamsal Çağrışım

Ele alınan konu başka bazı bilgi birikimleriyle ilgili olmalıdır. Örnek olarak, bir kelime söylendiğinde öğrencinin aklına diğer kelimeler gelebilmelidir. Çağrışım kişinin geçmiş yaşantısı öğrenmeleri çerçevesinde gerçekleşir. Kişinin zihninde gerçekleşen olaylardır ve öznelidir. Bu yüzden bir kişinin zihninde meydana gelen çağrışımlar başka bir kişinin zihninde gerçekleşmez. Örneğin peynir denildiğinde, kişinin aklına süt, inek, kahvaltı, süt denildiğinde yağ, beyaz, beyaz denildiğinde pamuk, kar gibi kelimeler aklına gelir.

2.6.3.3.Kavramsal Gruplandırma

Öğrenme malzemesinin bir takım gruplar halinde bütünleştirilebilmesi, insanın öğrenebilirliğini artırır. Gruplandırma yapılamıyorsa öğrenilecek olan malzeme çok olarak algılanır ve öğrenme de zorlaşır. Kavramlar gruplara, gruplar alt gruplara ayrılabiliriyorsa öğrenme kolaylaşır (Bacanlı, 1999).

2.7.Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramları, öğrenmenin niteliği, nasıl, ne zaman olduğu ve öğrenmenin oluşmasında etkili olan faktörler ve şartlar hakkında bilgiler vermektedir. Günümüzde öğrenme kuramlarından hemen hemen her alanında yararlanılmaktadır (Güney, 2000).

Bu bölümde Davranışçı öğrenme, Bilişsel öğrenme, bilgiyi işleme kuramı üzerinde durulacaktır.

2.7.1.Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçılık, yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıkan bir yaklaşımdır. İnsan davranışlarının ölçülebilir ve gözlenebilir hale getirilmesine ağırlık veren davranışçılar, bazen insanın gözlenemeyen ve ölçülemeyen davranışlarını ve özelliklerini yok sayma derecesine kadar ileri gitmişleridir.

Davranışsal öğrenme kuramına göre öğrenme, uyarıcı ve davranışlar arasında kurulan ilişkidir. Dolayısıyla öğrenmeyi açıklamak için uyarıcı ve davranışlar arasındaki ilişkilerin nasıl oluştuğunu bilmek gerekir. Bunun yolu da, öğrenmeyi uyarıcı ve davranışlar arasındaki ilişkileri bölümlere ayırarak açıklamak gerekir. Bu kuramın savunucularına göre öğrenmeyi açıklayan bütün değişkenler 'çevre'dir ve öğrenmeyi anlamak için, çevrenin insan üzerindeki etkilerini bilmek gerekir (Güney, 2000).

Davranışçı yaklaşımın temel sayıtlılarını şu şekilde belirlemek mümkündür (Ormrod, 1990).

1. İnsanın öğrenmesi ile diğer canlıların öğrenmeleri birbirine benzer. Bu nedenle davranışçılar açıklamalarında organizma terimini kullanırlar ve organizma terimi insanları ve hayvanları kapsar.
2. Birinci kurala dayanarak davranışçılar hayvanlar üzerinde yaptıkları araştırmalarda insan öğrenmesini açıklamaya çalışırlar.

3. John Locke'nin insan zihni anlayışında olduğu gibi, insan zihni doğduğunda boş bir levhadır.
4. Öğrenme fiziksel konular gibi, ölçülebilir ve gözlenebilir olaylar üzerinde odaklanarak incelenebilir.
5. Davranışçıların çoğu, insanın duygu, düşünce, güdü gibi özelliklerinin doğrudan gözlenemeyeceğine veya ölçülemeyeceğine ve bu yüzden bilimsel olarak ele alınıp araştırılmayacağına inanır. Organizma bir kara kutudur. Kutuya giren(uyarıcı) ve kutudan çıkan(tepki) ölçülebilir ve gözlenebilir. Ama kutunun içinde ne olup bittiği pek anlaşılamaz.
6. Öğrenmenin kurları uyarıcı ile tepki arasındaki bağlantılara dayalıdır. Davranışçılara bu yüzden U-T kuramcıları da denir.
7. Davranışçılar öğrenme teriminden ziyade şartlanma(koşullanma) terimini kullanırlar. Buna göre öğrenmede organizma çevresel uyarıcılar tarafından belli bir şekilde tepki vermeye şartlandırılmaktadır. Dolayısıyla, bu şekilde öğrenme organizmanın kontrolü dışında gerçekleşir.
8. Sadece organizmanın gözlenen davranışlarında bir değişiklik meydana geldiğinde, öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilir. Eğer davranışta bir değişiklik meydana gelmemişse, öğrenme de olmamış demektir.
9. Öğrenme kısa ve öz bir şekilde ifade edilebilir ve açıklanabilir. İster basit, ister karmaşık olsun, tüm öğrenmeler aynı basit kurallarla açıklanabilir.

Davranışçı yaklaşım, Rusya'da İvan Pavlov'un, ABD'de Edvard Thorndike'in çalışmaları ile başlamıştır. Pavlov Klasik şartlanmayı ortaya koymuştur. Thorndike ise etki ve egzersiz kanunu gibi bir takım ve kuralları belirlemiştir. Watson, Guthrie, Hull, Skinner diğer önemli davranışçılar olarak belirtilebilir.

2.7.2.Bilişsel Öğrenme Kuramı

Davranışçı öğrenme kuramları gözlenebilir davranışlar üzerinde odaklanmıştır. Özellikle bazıları, bir uyarıcıya karşı gösterilecek tepkinin, pekiştirme yoluyla güçlendirilebileceği, pekiştirme tarifelerini kullanarak davranışın şekillendirilebileceğini savunmuş ve kanıtlamışlardır. Ancak bazı durumlarda davranışçıların ilkelerinin yeterli olmadığı, bazı olayları açıklamadığı gözlenmiştir. Örneğin, 2. Dünya Savaşı sırasında aynı şekilde iyi eğitim görmüş iki radar operatörlerinin biri ekrandaki uçağı görüp hemen önlem alırken, diğerinin uçağı fark etmesi ve önlem alması gecikmiştir. Bu durumu davranışçı öğrenme yaklaşımıyla açıklamak güçtür. Çünkü her iki operatör de eğitimleri sırasında aynı uyarıcılarla karşılaşmışlar, aynı tepkileri göstermişler ve aynı şekilde pekiştirilmişlerdir. Fakat savaş sırasındaki performansları farklı olmuştur. Bazı durumların davranışçı öğrenme ilkeleriyle açıklanamaması, psikologları insan öğrenmesini yeniden tanımlamaya yöneltmiş; böylece bilişsel öğrenme kuramları ağırlık kazanmaya başlamıştır (Senemoğlu, 2007).

Bilişsel öğrenme kuramına göre, öğrenme olayının gerçekleşmesinde etkili olan temel öge, 'bir amacın varlığıdır'. Başka bir deyişle, bir şey öğrenmek isteyen organizmanın, mutlaka bir amacı vardır. Bilişsel öğrenme kuramcılarına göre, öğrenme bir bütündür. Bilişsel öğrenme kuramcıları bütünün kendisini oluşturan parçalardan daha fazla bir şey olduğunu ve bu nedenle öğrenmenin bir bütün olarak ele alınıp incelenmesi gerektiğini açıklamıştır. Ayrıca öğrenmenin deneme yanılma tepkilerinden ziyade sistemli ve amaçlı bir şekilde gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Bilişsel öğrenme kuramcılarına göre, öğrenme zihinsel bir süreçtir. Dolayısıyla öğrenme olayını anlamak için, düşünme, anlama, anlam verme, algılama ve problem çözme gibi organizmanın içinde gerçekleşen zihinsel olayların çok iyi incelenmesi ve bilinmesi gerekir. Bu kuramın savunucularına göre, belli bir pekiştirme olmadan da öğrenme olayı gerçekleşebilir ve öğrenmenin gerçekleşmesinde fazla gayret göstermeye de gerek yoktur (Güney, 2000).

Bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Bu zihinsel süreçler tanıdığımız bir insanın adını hatırlamaktan, karmaşık bir problemin çözümüne kadar çok çeşitli durumlarda

kullanılmaktadır. Bu nedenle bilişsel öğrenme kuramlarının etkisi gün geçtikçe artarak sürmektedir. Bilişsel kuramcılara göre öğrenme, bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanmaktadır. Bu zihinsel yapılarındaki değişme, bireyin davranışlarında değişmeyi ya da yeni davranışlar kazanmasını sağlamaktadır (Egen ve Kauchak, 1992).

Bilişsel kuramcılar, gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrenenin kafasının içinde olup bitenlerle, yani içsel yapılarla süreçlerle ilgilenmektedirler. Buna göre, modern bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin kafasının içinde olup biten süreçleri, bu süreçlerin özelliklerini, fonksiyonlarını belirleyen ilkeleri, yasaları ortaya koymaya çalışmaktadır (Senemoğlu, 2007).

Bacanlı(1999)'ya göre, Bilişsel yaklaşımçılar, öğrenmeyi U-T(uyarıcı-tepki) olarak değil, (uyarıcı-organizma-tepki)U-O-T olarak açıklamışlardır. Bilişsel kuramcılar, öğrenmenin insanın dünyayı anlama çabasının bir ürünü olduğu görüşündedirler. İnsan bunu zihninde meydana gelen bazı olaylarla gerçekleştirir. Davranışçılar gözlenmediği ve doğrudan ölçülemediği düşüncesiyle düşünme, hayal, bilinç gibi zihinsel süreçlerin bilimsel olarak ele alınamayacağını öne sürmüşler ve bu süreçlerle ilgilenmemişlerdir. Bilişselciler ise, bu süreçlerin hafıza, dikkat, algı, problem çözme ve kavram öğrenme gibi konular şeklinde incelenebileceği düşüncesindedirler.

Bilişsel öğrenme kuramına göre, insanlar bir problem durumuyla karşı karşıya geldiklerinde o durumun özgün dinamikleriyle etkileşerek öğrenirler. Buna göre öğrenme, ön bilgilerin yeni bağlantılar kazanması, probleme ilişkin bilgilerin depolanması ve uygun çözüm seçeneklerinin belirlenmesi şeklinde kavramlaştırılabilir üç temel süreç içinde oluşur. Başka bir deyişle öğrenme, bilişsel süreçler ve yapılar ile ilişkilidir. Burada bilişsel kavramı, duyu organları ile alınan girdilerin, algı ve bellek süreçlerinde işlenerek çıktıya dönüştürüldüğü zihinsel etkinlikler dizisini tanımlamaktadır. Dolayısıyla, bilişsel kuramına göre öğrenme, organizmanın geçirdiği yaşantılar yoluyla yeni deneyim ve bilgilere ulaşmasına bağlıdır. Bu durum organizmanın aktif bir şekilde öğrenme etkinliğine katılmasını gerektirmektedir (Aydın, 2000).

Bilişsel yaklaşımın dayandığı temel ilkeler şu şekilde listelenebilir (Ormrod, 1990):

1. Bazı öğrenme süreçleri insana özgü olabilir. Bu varsayıma dayalı olarak tüm bilişsel araştırmalar insanlar üzerinde yapılır.
2. Zihinsel olaylar araştırmanın odağıdır.
3. İnsan öğrenmesinin araştırılması nesnel ve bilimsel olmalıdır.
4. Bireyler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılırlar.
5. Bilgi örgütlenir.
6. Öğrenme daha önde öğrenilen bilgilerle yeni bilgiyi ilişkilendirme sürecidir.

Bilişsel yaklaşımcular, biliş, bilişsel süreç, hafıza, saklama, geri getirme, kodlama gibi kavramlara ağırlık vermektedirler.

2.7.3. Davranışçı Ve Bilişsel Yaklaşımların Temel İlkeleri

Tablo 1. Davranışçı Ve Bilişsel Yaklaşımların Temel İlkeleri

DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM	BİLİŞSEL YAKLAŞIM
Yaparak öğrenme esastır.	Önceki bilgiler önemlidir.
Öğreneni harekete geçiren en önemli öğe pekiştirilmedir.	Öğretim iyi organize edilmeli ve iyi yapılandırılmalıdır.
Öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir.	Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır.
Öğrenmede güdülenmenin önemli bir yeri vardır.	Öğrenme uygulama şansı tanımalıdır.
Amaçların açıkça belirlenmesi öğrenmeye yardım eder.	Öğrenme karşılıklı etkileşim ile gerçekleşir.

(Hartley, 1998 ve Özden, 2003)

2.7.4.Davranışçı Ve Bilişsel Yaklaşımların Karşılaştırılması

Tablo 2. Davranışçı Ve Bilişsel Yaklaşımların Karşılaştırılması

ÖZELLİK	DAVRANIŞÇI	BİLİŞSEL
Öncüleri	Pavlow,Thorndike	Gestaltçılar(Köhler..)
Öğeler	Elemanlar(uyarıcı-tepki)	Tüm örgütlenme
Öğrenmenin Temeli	Bağlantılar, sonraki etki	Yeniden düzenleme, ilişkililik, yakınlık
Öğrenmenin odağı	Ürün	Süreç
Hedef	Doyum	Anlayış
Güdülenme	Dışsal	İçsel
Öğrenmenin ürünü	Yeterlik	Yetenek
Geribildirim amacı	Kontrol etmek ve değiştirmek	Bilgi vermek
Öğrenilen şey	Belli bir davranış	Genel Fikir
Öğrenmenin ölçüsü	Tepki oranı, tepki çokluğu, genelleme	Transfer
Öğrenmenin yönelimi	Olgusal	Kuramsal
Hedefe yönelme	Doğrudan	Dolaylı
Başlangıç davranış	Deneme yanılma	Keşfedici

(Tuckman, 1992)

2.7.5.Bilişsel Öğrenme Kuramına Göre, Başlıca Öğrenme Türleri Şunlardır:

2.7.5.1.Kavrayarak Öğrenme:

İnsanın herhangi bir şeyi öğrenmesi için mutlaka bir sorunla karşılaşması ve o sorunu çözmesi gerekmez. Başka bir insanın karşılaştığı bir problemi nasıl çözdüğünü ve çözmek için ne tür davranışlar sergilediğini gözleyerek kendisi de birçok şeyi öğrenir ve karşılaştığı sorunların çözümünde öğrendiklerinin çoğunu kullanır. Gözleyerek öğrenme biçiminde pekiştirme olmadan öğrenme gerçekleşir. Ancak öğrenme olayının gerçekleştiği hemen belli olmaz. Yer ve zaman uygun olduğunda öğrenilenler kullanılır ve öğrenmenin gerçekleştiği somutlaşır. Bu tür öğrenmede öğrenilenler tıpkı bir deftere yazılır gibi kayıt edilir ve belleğe yazılır. Belleğe kaydedilenler daha sonra sergilenecek davranışı şekillendirirler (Güney, 2000).

Gözleyerek öğrenmeye çocukların öğretmenlerini, arkadaşlarını model almalarını örnek olarak verebiliriz. İnsanlar yaşamlarının her anında bilgileri hafızasına kaydeder ve daha sonra kullanır.

2.7.5.2.Deneme Yanılma Yoluyla Öğrenme:

Bu öğrenme biçiminde kişi bir sorunla karşılaşınca sorunu çözmek için beyin süzgecinden geçen bütün yolları dener ve çözümü sağlayan yolu bulur. Bulduğu bu yol kalıcı hale gelir ve öğrenme gerçekleşir. Deneme yanılma öğrenme biçiminde birden fazla uyaran mevcuttur. Kişi bunların içinden uygun olanı seçer. Deneme yanılma öğrenme biçiminde konu basit değildir. Birçok uyaran içinden en uygununun seçilmesi gerekmektedir. Bu yolla öğrenme fazla hızlı değildir. Ve çok zaman almaktadır (Güney, 2000).

2.7.5.3.Kavrama Yoluyla Öğrenme:

Kavrama yoluyla öğrenme, gestalt psikolojisinin öğrenmeye getirdiği önemli açıklamalardan biridir. Köhler'in maymunlarla yaptığı araştırmalarda bir kafeste tutulan maymunun, uzaktaki bir muz alabilmek için iki çubuğu birbirine eklemeyi keşfetmesi, tavandaki muza ulaşabilmek için kutuları üst üste koymayı öğrenmesi kavrama yoluyla öğrenme deneyleridir. Kavrama yoluyla öğrenme, öğrenmenin organizma hazır olduğunda bir anda gerçekleşen bir olay olduğunu iddia eden

öğrenme psikologlarının dayanaklarından birisidir. Arşimend'in hamam tasını yüzerken görmesi, Newton'un başına elma düşmesi olayları kavrama yoluyla öğrenmenin alışılmış örnekleridir (Bacanlı, 1999).

Kavrayarak öğrenmede, bilinçaltı unsurlarının etkisinin fazla olduğu kabul edilmektedir. Özellikle zekanın özellikleri çok etkilidir. Bu öğrenme türünde konuyla ilgili öğeler ve bu öğeler arasındaki problemi çözecek nitelikteki ilişkiler, önceleri kişinin zihninde mevcut değilken birdenbire zihin alanında oluşmaya başlar ve problem çözülür. Kavrayarak öğrenme, daha çok matematik, fizik, kimya gibi pozitif bilimlerde görülür. Çünkü bu bilimlerde başlangıçta kavranamayan ilişkiler daha sonra kişinin zihninde örgütlenerek sunulan problemler çözülmektedir. Bu öğrenme türünde zekanın yanı sıra yaşantıların da önemli etkileri vardır. Eğer kişinin yeterli düzeyde yaşantısı yoksa zeki olmasına rağmen ilişkileri kavrayamaz, dolayısıyla karşılaştığı problemleri çözemez. Kısaca yaşanılanların hiçbiri gereksiz değildir. Mutlaka bir yerde yaşanılanlardan yararlanır (Güney, 2000).

2.7.5.4.Gizil Öğrenme:

Bazı öğrenmeler, öğrenme amacı olmaksızın, kişi farkında olmadan gerçekleşir. Bu tür öğrenmelere gizli öğrenme denir (Bacanlı,1999).Gizli öğrenmede sözlü bilgiler hafızada depolanmakta ve kullanım zamanı geldiğinde davranışlara yön vermektedir.

2.7.5.5.Problem Çözme Yoluyla Öğrenme:

Bu öğrenme biçiminde kişinin doğrudan doğruya bir problemle karşılaşması gerekir. Problem çözme yoluyla öğrenmede kişinin daha önce öğrendiklerinin içinde konuyla ilgili ne kadar bilgi, alışkanlık ve beceri varsa hepsinden yararlanır. Bu öğrenme biçiminde kişi soruna bilimsel bir şekilde yaklaşır. Yani konuyu çözümler, parçalara ayırır ve bunlarla ilgili deney gözlem ve incelemeler yapar. Konuya subjektif yaklaşmaz. Aksi takdirde problemi çözemez. Konu hakkında bilgiler toplar ve bu bilgileri kullanarak çeşitli genellemeler yapar. Eğitim açısından bu öğrenme biçiminin değeri oldukça fazladır. Kısaca bu öğrenmede problemleri çözmek ve karşılaşılan güçlükleri aşmak esastır (Güney, 2000).

2.7.6. Bilişsel Bilgi İşlem Teorisi

Dünya bilgiyle doludur ve biz de her an görüntü, ses, tat, koku vb. gibi çevremizden gelen uyarıcı bombardımanına tutulmaktayız. Acaba bu uyarıcı bombardımanı karşısında biz ne yapmaktayız? Genellikle, uyarıcı bombardımanı karşısında şu işlemler yapılmaktadır: Göze, kulağa ve diğer duyu organlarına gelen fiziksel uyarıcılar seçilerek sinirsel iletilere dönüştürülmekte; daha sonra bu mesajlar depolanabilme ve hatırlanabilmeleri için sinir sisteminde başka değişmelere uğramaktadır. Hatırlanan bilgi ise, depolanan mesajların kasları hareketlerini kontrol edebilecek bir başka mesaj türüne dönüştürülmüş biçimindedir. Sonuçta ortaya çıkan ürün, konuşma, yazma ya da öğrendiğimizi ortaya koyan diğer etkinlikler, hareketlerdir. Dışarıdan gelen yeni bilgiyi alma işleminden başlayarak, davranış değişmesi olarak ortaya çıkıncaya kadar bilginin dönüştürülmesi biçimlerine öğrenme süreçleri adı verilmektedir (Gagne ve Driscoll, 1988).

İşte günümüzde öğrenme ve bilgiyi işleme süreci doğrudan gözlenemediğinden bu süreci somutlaştırarak daha iyi anlamamızı sağlayan, kendinden önceki modellerin eksikliklerini tamamlayan, öğrenmeyi en kapsamlı ve bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan birisi de Bilgiyi İşleme Kuramıdır.

Bilişsel bilgi işlem teorisi, insanların çevresel olaylara nasıl tepkiler verdiğini, öğrenilecek bilginin kodlanması ve bellekteki bilgilerle ilişkilendirmesini, belleğe yeni bilgiler depolanmasını ve gerektiğini bunu nasıl kullanması gerektiğini inceler (Shuell, 1986). Bu teorilerin temel ilkeleri şunlardır: ‘ İnsanlar bilgi işleyicilerdir. Zihin bir bilgi işlem sistemidir. Biliş bir dizi zihinsel süreçten oluşur. Öğrenme zihinsel temsillerin bir kazanımıdır (Mayer, 1996).

Bilişsel bilgi işlem, tek bir teorinin ismi değildir. Bilişsel olayların sıralanması ve düzenlenmesi ile ilgili teorik yaklaşımlara verilen genel bir isimdir (Schunk, 2009). Bilgiyi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu cevaplamaya çalışmaktadır:

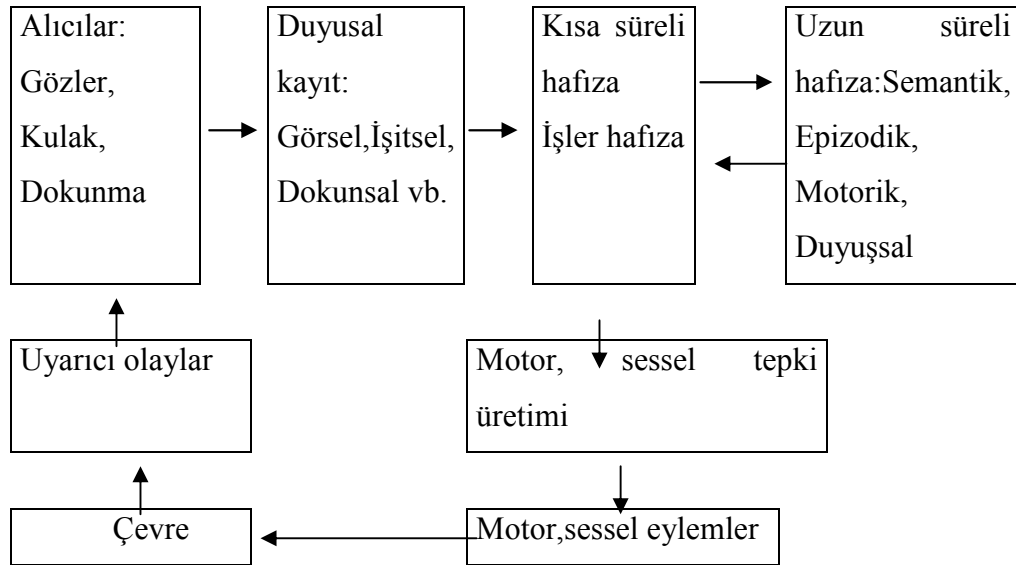
1. Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?

4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?
(Senemoğlu, 2007).

Bilgiyi işleme modeli bilgi depoları, bilişsel süreçler ve biliş bilgisi olmak üzere üç temel öğeden meydana gelmektedir (Selçuk, 2007). Bilgi depoları; duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olarak adlandırılan üç bellekten oluşur. Modelin ikinci bileşeni olan bilişsel süreçler, bilgilerin bir bellekten ötekine aktarılmasını sağlayan içsel zihinsel etkinlikleri içermektedir. Bilgi işleme kuramının üçüncü bileşeni biliş bilgisi (yürütücü kontrol) ise, bilişsel süreçlerle ilgili olan bilgileri ve bunların denetimini içerir (Özer, 2001).

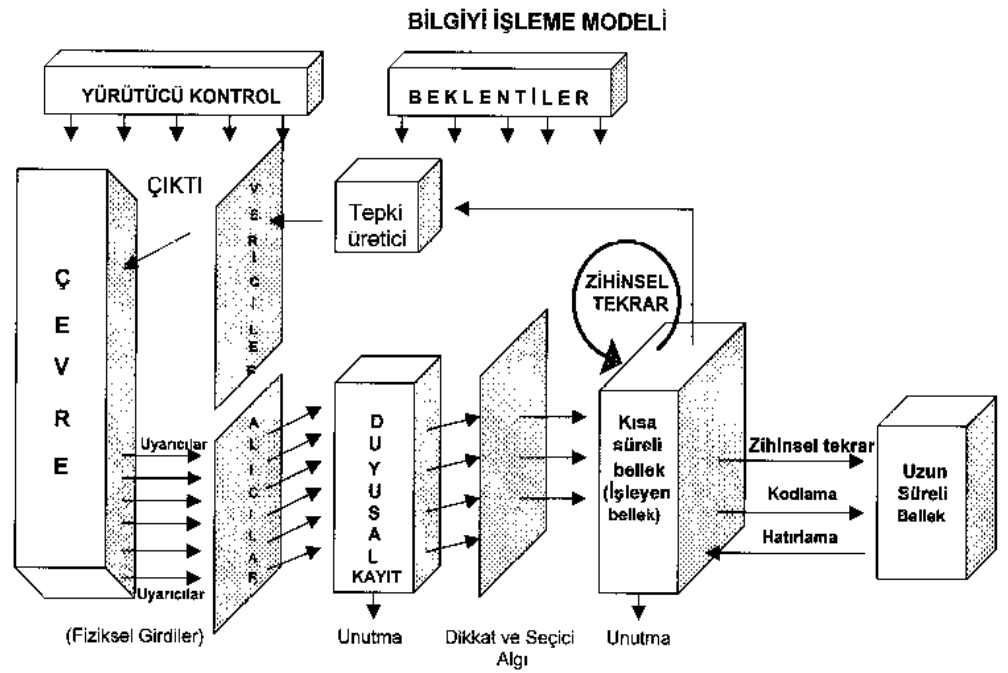
Bilgi işlem yaklaşımları öğrenme ve diğer bilişsel olguları açıklamada bilgi işlem modelini kullanırlar. Bilgi işlem modelinin öğeleri aşağıdaki sunulmuştur (Bacanlı, 1999):

Şekil1. Bilgi İşlem Modelinin Öğeleri



Senemoğlu' na (2007) göre bilişsel bilgi modelinin basamakları aşağıdaki gibidir:

Şekil 2. Bilgi İşlem Modelinin Öğeleri



Yukarıdaki tabloda görüldüğü öğrenmeyi sağlayan süreçler maddeler halinde özetlenmiştir(Gagne, Briggs ve Wager, 1988).

1. Çevredeki uyarıcıları alıcılar (duyu organları) yoluyla alınması
2. Duyusal kayıt yoluyla bilginin kaydedilmesi(duyusal kayıt),
3. Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyusal kayıta gelen bilginin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi
4. Bilginin bir müddet kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarın yapılması(kısa süreli bellek)
5. Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için işleyen bellekte (kısa süreli bellek) anlamlı kodlamanın yapılması

6. Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması
7. Bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilmesi
8. Bilginin işleyen bellekten yani kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilmesi,
9. Tepki üreticinin bilgiyi vericilere (kaslara) göndermesi
10. Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesi, düzenlenmesi.

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme olayı, bilgisayarların çalışmasına benzetilmekte, girdilerin işlenip çıktılarına dönüştürülmesi olarak görülmektedir (Gagne ve Driscoll, 1988). İnsanda bilgi işlemenin mecazi olarak bilgisayar işlemine benzemesidir. İnsan sistemi bir bilgisayara benzer şekilde çalışır: Bilgiyi alır, belleğe kaydeder ve gerektiğinde onu geri getirir (Schunk, 2009).

Aşağıda bilgiyi işleme modelinde yer alan bilgi depolarından duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek açıklanmıştır.

2.7.6.1.Duyusal Kayıt

Bu modelde bilginin dışarıdan gelen uyarıcı olaylar şeklinde alıcılar tarafından alınması ile süreç başlamaktadır. Duyu organlarına gelen uyarıcılar zihinsel işlemin başlangıcını oluşturmaktadır. Alıcı olarak gösterilen kısım beş duyu organıdır. Duyumlar duyuşsal kayıt adı verilen bilişsel bir süreci başlatırlar. Duyusal kayıt uyarıcıların harekete geçirildiği sinirsel uyarılmalardır. Duyusal kayıt, orijinal uyarıcıya oldukça yakın bir şekilde imge olarak görsel, ses duyumu olarak işitsel vb. olabilir. Görsel ve işitsel kayıt iki önemli kayıt türüdür (Bacanlı, 1999).

Bilgiyi işleme çevreden gelen uyarıcıların -örneğin gülme sesi, ayın parlaklığı, slayt gösterisi, yemek kokusu, manzara, insanların konuşmaları – alınmasıyla başlar.

Çevreden gelen uyarıcılar öğrenenin alıcılarını yani duyu organlarını etkiler ve duyuşsal kayıt yoluyla sinir sistemine girer. Duyu organlarının her birine gelen uyarıcıların ilk algılamalarından duyuşsal kayıt sorumludur (Senemoğlu, 2007).

Duyusal kaydın genellikle farkına varmayız. Bilinç, daha çok kısa süreli hafızada devreye girer. Ancak, duylara gelen uyarıcıların düzenlendiği ve örgütlendiği dikkate alınırsa, bu düzenleme ve örgütlemenin duyuşsal kayıta yapıldığı düşünülebilir. Yani bilgi işlemenin bu kısmı oldukça sinirseldir (Bacanlı, 1999).

Fakat duyuşsal kayıttta bilginin kalış Őuresi konusunda hem fikir saęlanamamıőtır. Bazı yazarlara göre, bilginin kalış Őuresi yarım saniyeden daha azdır. Bazı yazarlar ise bilginin, duyuşsal kayıttta bir ile dört saniye arasında kaldığını dőőünmektedirler. Bilginin duyuşsal kayıttta kalış Őuresi çok sınırlı olmakla birlikte, duyuşsal kayıttın kapasitesi sınırsızdır ve her duyu için ayrı bir deposu olduğu dőőünőlmektedir. Duyuşsal kayıtt gelen sınırsız uyarıcıdan sadece dikkat edilen ve algılanan sınırlı sayıdaki bilgi kısa Őureli belleğe aktarılabılır. (Senemoğlu, 2007). Yani kısa Őureli belleğe aktarılma Őurecinde dikkat önemli bir yer tutar. Dikkat edilen uyarıcılar uzun Őureli belleğe aktarılırken, dikkat edilmeyen uyarıcılar ise kısa Őureli belleğe aktarılmadan kaybolur.

2.7.6.2.Kısa Őureli Bellek

Bilgi depolarından bir diğeri ise kısa Őureli bellektir. Kısa Őureli hafıza, bir kere kullanılmak ũzere bulundurulanan bilgileri saklar. Duyu organlarından ve dolayısıyla duyuşsal hafızadan gelen bilgiler kısa Őureli hafızaya gelir. Anlık zihnimiz kısa Őureli hafızamızdır. Bu yũzden buna iőler hafıza da denilmektedir (Bacanlı, 1999). Kısa Őureli belleğin, birbirleriyle ilişkili iki temel fonksiyonu vardır. Birinci iőlevi, sınırlı miktardaki bilgiyi sınırlı bir zaman Őuresi içinde geçici olarak depolamasıdır. Bu iőlevinden dolayı kısa Őureli bellek adını almaktadır. Kısa Őureli belleğin ikinci önemli iőlevi ise, zihinsel işlemleri yapmaktır. Bu nedenle kısa Őureli bellek işleyen bellek olarak da adlandırılmaktadır. Örneğin duyuşsal kayıttta V biçiminde olan bilgi kısa Őureli bellekte içinde bulunduğu yere göre Romen rakamı ile beş ya da V harfi olarak anlamlandırılır (Senemoğlu, 2007). Kısa Őureli belleğin iki tũr sınırlılığı vardır. Birincisi kapasite azlığıdır. Yetiőkinin kısa Őureli belleği beş ile dokuz birim arasında deęiőebilen bilgi miktarının depolayabilmektedir. Kısa Őureli belleğin kapasitesinin 7artı 2, 7 eksi 2 birim olduğu kabul edilmektedir. Bu kapasite sınırlılığı öğrenmeyi bũyũk lũde etkilemektedir. Gũndelik hayatta sık sık kullanılan bilgilerin kısa Őureli hafıza sınırları içinde kalması insanların iőlemlerini kolaylaştırır. rnek plaka numaraları, telefon numaraları, vb. 7 basamağı aőtıka kullanıőlıkları azalır. Kısa Őureli hafızanın bu sınırlılığı bilgiler gruplandırılarak veya rgũtlenerek zũlmeye alıőtılır. rnek telefon numaraları tek tek değil ikiőerli, ũerli gruplar halinde akılda tutulur. Bu durumda 7 birim yerine 3 birim olarak hatırdta tutulmuő olur. (Bacanlı, 1999).Kısa Őureli belleğin bir diğer sınırlılığı da

bilginin burada kalış süresinin çok kısa olmasıdır. Yetişkinde bu süre 20 saniye civarındadır. Bir yetişkinde kısa süreli bellek beş ile dokuz birimlik bilgiyi, zihinsel tekrar yapılmadıkça ancak en fazla 20 saniye depolayabilmektedir. Birinci sınırlılık olan kapasite azlığını artırmak için bilginin gruplanması yoluyla birimin kapsamı genişletilip, birim sayısı azaltılarak en düşük düzeye indirilebilir (Senemoğlu, 2007). İkinci sınırlılık olan bilginin kalış süresini artırmak için, sık sık tekrar yapılmalı, anlamlandırma gibi bir takım kodlama stratejileri kurularak uzun süreli hafızaya yerleştirilmesi ya da ezberlenerek işitsel bir ritimle eşleştirilmesi gerekmektedir (Bacanlı, 1999).

Sonuç olarak süreli belleğe gelen bilgi, şunlardan biri ile sonuçlandırılmaktadır: 1. Zihinsel tekrar yoluyla bir süre hatırd tutularak tepki üreticilere gönderilir ve davranış olarak ortaya çıkar. 2. Yirmi saniye içinde unutulabilir. 3. Zihinsel tekrar ve kodlama yapılarak uzun süreli belleğe gönderilir.

2.7.6.3.Uzun Süreli Bellek

Uzun süreli bellek, iyi öğrendiğimiz bilgiyi sürekli olarak depoladığımız bellek türüdür. Uzun süreli belleği kısa süreli bellekten ayıran faktörlerden bir tanesi, uzun süreli bellekte bilginin saklanırken beyinde meydana gelen değişme ve diğeri de uzun süreli belleğin kapasitesinin sınırsız olmasıdır (Senemoğlu, 2007).

Gündelik dilde hafıza deyince genellikle bu uzun süreli hafızayı kastederiz. Bilgilerin depolandığı yer uzun süreli hafızadır. Uzun süreli hafızada bulunan bilgiler, tekrar tekrar kullanabilme özelliğine sahiptir. Bilgisayarla karşılaştırıldığında Hard Disk'e benzetilebilir. Yani kapasitesi oldukça geniştir (Bacanlı, 1999).

Uzun süreli bellek anısal, anlamsal ve işlemsel olmak üzere 3 kısma ayrılır. Anısal bellek, kişisel yaşantılarımızın depolandığı bölmedir. Burası otobiyografik bellek olarak iş görür. Yaşamımız süresince başımızdan geçen olaylar, şakalar, dedikodular, kısaca kişisel yaşantılar burada depolanır. Anlamsal bellekte okulda öğrendiklerimiz saklanır. Kavramlar, olgular, genellemeler kurallar vb. saklandığı yerdir. Örneğin suyun kimyasal formülü anlamsal bellek olarak adlandırılır. İşlemsel bellek ise, bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin, işlemlerin depolandığı bellektir. İşlemsek belleğin oluşumu çok zaman alıcıdır, ancak bir kez meydana

geldiğinde güçlü bir kalıcılığı ve hatırlanma özelliği vardır. Örneğin nasıl yüzüleceği, nasıl araba kullanılacağı gibi (Senemoğlu, 2007).

Bilgiyi işleme kuramının ikinci temel ögesi bilişsel süreçlerdir. Bilişsel süreçler, bilginin duysal bellek, işleyen bellek ve uzun süreli bellek arasında aktarılmasını sağlayan zihinsel etkinliklerdir. Bunlar dikkat, algı, yineleme, kodlama ve geri getirme olarak sıralanabilir Bilginin duysal kayıttan kısa süreli belleğe geçişinde dikkat ve algı, kısa süreli bellekte depolamada yineleme, uzun süreli belleğe transfer etmede kodlama, uzun süreli bellekten çağırmada ise geri getirme süreçleri işe koşulur. (Çalışkan, 2010).

2.7.6.4.Dikkat

Dikkat bilincin bir nokta üzerinde toplanmasıdır (Bacanlı, 1999). Dikkat, kişinin amaçların ulaşabilmesi ve bilişsel süreçleri harekete geçirip sürdürmesi için harcanılan sınırlı bir insan kaynağı olarak düşünülebilir. Dikkat içerisinden çok fazla bilginin geçebildiği bilgi işlem sisteminin şişe ağzı değildir. Daha çok insanda bilgi işlem sisteminin bütününde genel bir sınırlamayı açıklar (Schunk, 2009). Duysal kayıta çok fazla uyarıcı gelmesine rağmen kişi sadece dikkat ettiği şeyi işleme alır. Kısaca bilgiyi işleme dikkat ile başlar.

2.7.6.5.Algılama

Algılama, duysal aracılığıyla çevreden alınan girdilere anlamlar katmak demektir. Bir girdinin algılanması için, bir ya da daha fazla duysal kayıt ile alınmış olması ve USB'deki bilgilerle kıyaslanması gerekir.

Algılama, duysal bilginin anlamlandırılması, yorumlanması sürecidir. Duysal kayıta gelen belli uyarıcılara dikkat ettiğimizde algılama süreci başlar. Kısa süreli belleğe giren bilgi, duysal kayda gelen çevresel uyarıcılardan, öğrenenin sadece algılayabildiği bilgilerdir. Bu nedenle algılama öğrenmede özel bir öneme sahiptir (Senemoğlu, 2007).

Hangi uyarıların öğrenen tarafından seçileceğini algılanan uyarı ile ilgili etkenler ve algılayan bireyle ilgili etkenler belirler. Algılanan uyarı ile ilgili etkenler; uyarıcının değişkenliği, tekrarlanması, büyüklüğü, şiddeti, parlaklığı ve zıtlığı gibi özellikleridir. Algılayan bireyle ilgili etkenler ise; öğrenenin beklentileri, ilgileri ve inançlarıdır (Çalışkan, 2010).

2.7.6.6.Yineleme

Bilginin kısa süreli bellekte saklanma süresi 20 saniyedir. Fakat bilginin kısa süreli bellekte kalış süresini uzatmak için yineleme yani tekrar yapılmalıdır. Tekrar edilmediğinde bilgi kısa süreli bellekten kaybolur (Senemoğlu, 2007).

2.7.6.7.Kodlama

Kodlama, yeni gelen bilginin bilgi işlem sistemine konulması ve USB'te saklanmaya hazırlanması sürecidir. Kodlama genellikle yeni bilgiyi anlamlı hale getirerek ve onu USB'deki bilinen bilgilerle bütünleştirerek sağlanır. Kodlama üzerinde etkisi olan önemli faktörler örgütlenme, ayrıntılandırma ve şema yapılarıdır (Shunk, 2009).

2.7.6.8.Geri Getirme

Geri getirme, bilginin uzun süreli bellekten bulunarak açığa çıkarılması sürecidir. Bu süreç bir bakıma, dosyalanan bilginin gerekli olduğunda yerleştirildiği dosyanın bulunup bilginin elde edilmesine benzetilmektedir. Bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesi için yapılan kodlama ile bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme arasında sıkı bir ilişki vardır. Bilgi etkili bir şekilde kodlanmadığı takdirde kolayca geri getirilemez. Geri getirmenin temel ilkesi etkili kodlamadır. İçinde bulunulan Çevre koşulları, kapsam bilgiyi geri getirmede rol oynayan önemli bir faktördür (Senemoğlu, 2007).

Bilgi işleme modelinin üçüncü ögesi biliş bilgisidir. Biliş bilgisi(yürütücü kontrol),bilginin alıcılardan duyuşal kayıta, duyuşal kayıttan kısa süreli belleğe, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe ya da tepki üreticilere vermesi ve bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesindeki tüm bilişsel süreçlere rehberlik edip bunları kontrol eder. Bu sistem, bireyin kendi öğrenmesinin iki temel yönünü kontrol etmesini sağlamaktadır. Bunlardan, biri güdüşel süreçlerin kontrolü, diğeri ise bilgiyi işleme ilgili süreçlerin kontrolüdür (Senemoğlu, 2007). Kısacası, biliş bilgisi bilginin dışarıdan alınıp, işlenip, depolanıp geri getirilmesi ne kadar tüm süreçleri kapsar.

Bazı yazarlar, yürütücü kontrol sisteminin işe koştığı bu süreçlere yürütücü biliş stratejileri adı da vermektedirler. Bireyin kendi yürütücü kontrol sisteminin, diğeri bir deyişle öğrenmede kullandığı kendi bilişsel süreçlerin farkında olması da yürütücü biliş olarak adlandırılmaktadır. Yürütücü biliş, bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olmasıdır (Senemoğlu, 2007).

Kısacası kişinin yürütücü biliş becerisine sahip olması, onun öğrenmesini kolaylaştırır. Yürütücü biliş bilgisine sahip olan kişi neyi, nasıl, hangi yöntemle öğreneceğini bilir ve öğrenmesini kontrol edebilir. İşte yürütücü biliş becerisi her insanda farklı düzeyde olduğu kişilerin öğrenme hızları, düzeyleri farklılık göstermektedir.

Senemoğlu(2007)'na göre, bireyin kendi bilişsel etkinliklerini düzenlemesi, yürütücü biliş yaşantısı, yürütücü biliş bilgisi, öğrenme, öğrenme stratejilerinin etkileşimine bağlıdır. Birey, belli bir öğrenme birimine ilişkin amaçlara ulaşmak için, yürütücü biliş yaşantılarına dayalı olarak edindiği yürütücü biliş bilgisi doğrultusunda hangi öğrenme stratejilerini kullanması gerektiğine karar verir ve uygular. Uygulama sonucunda amaçlara ulaşılmış ise, yürütücü biliş bilgisi doğrulanır. Fakat amaca ulaşılmadığında ise birey, farklı bir bilişsel strateji ortaya koyar. Böylece birey kendi öğrenmesini denetleyebilir.

Buna göre kişinin öğrenmesini denetleyebilmesi, yürütücü biliş bilgisini işe koşup koşmadığına bağlıdır. Kişi öğrenmedeki amacını, nasıl bir yol izlemesi gerektiğini, ne kadar zamana gerek olduğunu fark ediyor bu sorulara cevap verebiliyorsa yürütücü biliş bilgisine sahip demektir. Fakat kişinin yürütücü biliş bilgisini iyi kullanabilmesi için öğrenme stratejilerini iyi kullanması gerekmektedir.

Bilgi işleme kuramı, öğrenmenin açıklanması açısından çok önemli bir kuramdır. Bilgi işleme kuramının eğitim alanına getirdiği en önemli katkılardan biri öğrenme stratejileridir. Bilgi işleme kuramına göre birey, yeni bir bilgiyi kazanmak, yani uzun süreli belleğe kodlama yapabilmek için farklı yöntemler ya da stratejiler kullanır. Bilişbilgisi yeterince gelişmiş birey neyi, nasıl, hangi hızla öğrenebileceğini doğru olarak kestirebilir ve kendisi için en uygun öğrenme stratejilerini seçip işe koşabilir (Güven, 2004).

2.8.Öğrenme Stratejileri

Strateji sözcüğü askeri kökenli bir kelime olup, uzun dönemli askeri eylemlerde yapılan planlara işaret etmektedir (Schmeck, 1998). Genel olarak strateji, bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Açıköz, 2000).

Bilişsel psikolojinin bir ürünü olan strateji kavramı genel olarak bir kişinin bir göreve yaklaşımını, akademik ya da sosyal bir problemi bağımsız olarak nasıl çözdüğünü tanımlamak için kullanılır (Lenz, 1992).

Öğrenme stratejileri ise alanyazında çoğunlukla bilişsel stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme stratejilerinin önemine ve yararlılığına ilişkin bir görüş birliği olmakla birlikte, belirgin bir tanımlama ve sınıflama için aynı şeyi söylemek oldukça güçtür. Bu nedenle öğrenme stratejileri ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır (Güven, 2004).

Öğrenme stratejileri bilişsel öğrenme modelinde sunulan bilgi işleme ve şifreleme ilkelerine dayalı olarak bilişsel işlemi kolaylaştıracak ya da etkin duruma getirecek araçlar ya da teknikler olarak ortaya çıkmaktadır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998).

Öğrenme stratejileri, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir (Gagne ve Driscoll, 1988).

Öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında uygulanan, öğrenmeyi artırıcı faaliyetlerdir. Bu stratejilere, sunulan materyali tekrarlama, anlamlı gruplar halinde düzenleme ve görsel imajlar yoluyla anlamlı hale getirme gibi etkinlikler örnek verilebilir (Mayer, 1987).

Öğrenme stratejilerini bir görevle ilgili performansını sergilemede ve değerlendirmede öğrenciye yol gösteren bilişsel ve davranışsal öğeler olarak tanımlamaktadırlar (Lenz, 1992).

Öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Arens, 1997).

Açıkgöz (2000) Weinstein'nin öğrenme stratejisini, öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşünceler olarak tanımlamıştır. Bir stratejinin amacını, öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek ve onun yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırma olarak ifade etmiştir.

Bireyin öğrenme sürecinde duyularına gelen uyarımları işleyen ve bunların uzun süreli belleğe aktarılmasını ve bütünleştirilmesini sağlayan işlemleri içeren etkinliklerdir (Güven, 2007).

Weinstein ve Mayer'e (1986) göre öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, belleğe depolama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşüncelerdir.

Tanımlara baktığımızda hepsinin ortak özelliğinin, temelinde bilgiyi işleme modelindeki süreçlerin işleyişi olduğu görülmektedir (Tay, 2002). Bilgiyi işleme modelindeki süreçlerin ise, bilginin; duyuşsal kayıta gelmesi, duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılması, kısa süreli belleğe gelen bilginin işlenmesi, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe transfer edilmesi, uzun süreli bellekten geri getirilmesi gibi yollar olduğunu vurgularsak, öğrenme stratejilerinin de bu süreçleri kapsadığını belirtmiş oluruz. Öğrenme stratejileri bilgi işleme kuramcılar tarafından geliştirilmiştir. Bu nedenle öğrenme stratejileri bilişsel stratejiler olarak ta ifade edilmektedir (Tay, 2002)

Bilişsel psikologlar stratejileri bilişsel stratejiler ve yürütücü biliş stratejileri olmak üzere ikiye ayırırlar. Bilişsel stratejiler bilginin işlenmesi ile ilgilidir. Yürütücü biliş stratejileri ise bilişsel stratejilerin seçilmesi, kullanılması ve izlenmesi ile ilgilidir (Lenz, 1992).

Bilgi işlem kuramcılar, kişinin biliş bilgisine sahip ise, öğrenme amacını, ne kadar zamana ihtiyacı olduğunu, nasıl bir planlama yapması gerektiğini, plandaki aksaklıkların neler olduğunu, hatalarını bulmayı, uygun değilse planlamayı değiştirmeyi bilmesi gerektiğini belirtirler (Senemoğlu, 2007).

Bilgi işlem kuramcılar öğrenenin kendi öğrenmesini gene kendilerinin sağlaması gerektiğini savunurlar. Fakat kendi öğrenmesini kendisi sağlayabilen öğrenciler için öğrenme süreci bir sorun teşkil etmezken, kendi öğrenmesini kendisi sağlayamayan öğrenciler için bu başlıca bir sorun olmaktadır. İşte bu nedenle kendi öğrenmesini kendisi sağlayamayan öğrencilere bunun anlatılması gerekmektedir. Bu da öğrenme stratejilerinin bireylere öğretilmesi ile gerçekleşir.

Ayrıca öğrenme stratejilerinin önemini artıran bir başka neden öğrenme stratejilerine yaşam boyu gereksinim duyulmasıdır. Bu gereksinimin kaynaklarından biri bilginin hızla artması ve değişmesidir. Bilginin bu özelliği günümüzde kendini

yenileyen geliştiren meslek insanları olmayı bir zorunluluk haline getirmektedir (Açıkğöz, 2000).

2.8.1.Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak birçok sınıflamalar yapılmıştır. Öğrenme stratejileri ile yapılan sınıflamalara baktığımızda Bilgiyi İşleme Modeline göre yapıldığı dikkati çekmektedir. Burada ulaşılabilen çeşitli sınıflamalara daha sonra yaygın olarak kullanılan sınıflamasına yer verilecektir.

Gagne (1988) öğrenme stratejilerini, bilgiyi işleme kuramına uygun olarak 5 gruba ayırmıştır. Bunlar:

1. Dikkat Stratejileri: Anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altına çizme ve metin kenarına not alma gibi dikkati çekici yöntemlerin kullanıldığı stratejilerdir. Not almak birincisi, dikkatin odaklanmasını sağlar ve enformasyonu kodlamaya yardımcı olur(Hoy ve Miskel, 2010).
2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler: Kısa süreli bellekte bilginin kalış süresi sınırlıdır. Bu sınırlılıkları azaltmak için, zihinsel yineleme, gruplama, grafik çizme, anahtar sözcük ya da ana fikirleri çıkarma ve ana ve alt başlıkları ortaya çıkarma gibi stratejiler bu grupta yer almaktadır.
3. Kodlamayı Artıran Stratejiler: Özetleme, not tutma, yorulama, bellek destekleyiciler, benzetimler kurma, sözel ya da görsel ilişkiler oluşturma, not tutma, bilgi haritası oluşturma gibi stratejilerdir.
4. Geri Getirmeyi (hatırlamayı) Kolaylaştıran Stratejiler: Bu stratejiler kodlama yapılırken kullanılan stratejilere benzer. Benzetimler, kendi kendine soru sorma, yorumlama, analogiler, bellek destekleyiciler, zihinsel canlandırma, not tutma gibi stratejileri kapsar.
5. İzleme Stratejileri: Bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olmasını ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenlemesini sağlayan, soru sorma ve kendi kendini test etme gibi stratejileri kapsar.

O'Malley ve arkadaşları (1985) öğrenme stratejilerini; biliş ötesi stratejiler, bilişsel stratejiler ve sosyal – duyuşsal stratejiler olmak üzere üç ana grupta toplamışlardır. Her bir grubu kendi içinde kategorilere ayırmışlardır. Bunlar;

- Biliş ötesi stratejiler: Ön örgütleyiciler, doğrudan dikkat, seçici dikkat, kendini yönlendirme, ön hazırlık, kendini izleme, kendini değerlendirme.

- Bilişsel stratejiler: Tekrar, gruplandırma, not alma, çıkarımda bulunma, tekrar birleştirme, imgeleme, sunma, yapılaşdırma, anlamlandırma, transfer etme, sonuç çıkarma.

- Sosyo-duyuşsal stratejiler: İşbirliği yapma, açığa çıkarmak için sorular sormadır.

Levin (1986) ise öğrenme stratejileri ile ilgili olarak üçlü bir sınıflama yapmıştır. Bunlar anlama, hatırlama ve uygulama stratejileridir. Levin'e (1986) göre, bilişsel stratejiler öğrencinin neyi öğrenmesi ve nasıl öğrenmesi gerektiğini, bilişbilgisi ise ne zaman ve neden öğrenmesi gerektiğini kapsar. Bilişbilgisi bilişsel stratejilerin seçimi ve seçilen stratejilerin etkililiğinin kontrol edilmesi ile ilgilidir.

Pressley ve Harris (1990), öğrenme stratejilerini altı grupta incelemiştir. Bu sınıflamanın diğerlerinden farkı oldukça özel davranışları içermesidir. İlkokul düzeyindeki öğrenciler için oluşturulan sınıflama şu şekildedir:

1. Özetleme
2. İmgeleme
3. Hikaye çözümlemesi
4. Önceki bilgileri harekete geçirme
5. Soru oluşturma
6. Soru – cevap

Oxford (1990), doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri olmak üzere öğrenme stratejilerini iki geniş kategoride sınıflamıştır. Seksen öğrenme stratejisini içeren bu taksonomide doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri kendi içerisinde alt kategorilere ayrılmıştır ve her bir özel strateji kendi içerisinde birtakım zihinsel işlevleri yerine getirir. Doğrudan öğrenme stratejileri doğrudan öğrenmeyle ilişkilidir ve üç gruba ayrılır. Bunlar bellek, biliş ve telafi stratejileridir. Oxford'a (1990) göre, doğrudan öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından en çok kullanılan stratejilerdir. Dolaylı öğrenme stratejileri ise doğrudan öğrenmeyle ilişkili değildir, öğrencinin

hedeflerine ulaşmasında ve öğrenme durumunu düzenlemesinde ona yardımcı olur. Dolaylı öğrenme stratejileri de üç kategoriye ayrılmıştır. Bunlar bilişötesi stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejilerdir (Aktaran: Sünbül, 1998).

Watt ve Allan öğrenme stratejilerini üç grupta toplamışlardır. Bu stratejiler şöyle açıklanabilir (Güven, 2004):

➤ *Bilişsel öğrenme stratejileri:*

- Yineleme: Kişinin materyali kendi kendine yinelemesi sürecidir.
- Örgütlenme: Öğrenilecek elemanları karşılıklı olarak ilişkilendiren ve gruplandırılan zihinsel yapıları yaratmak ve anahtar soruları tanımlamak sürecidir.
- Anlamlandırma: Öğrenilecek materyallerle var olan bilgiler arasında zihinsel bağlar kurmak için kullanılan süreçlerdir.

➤ *Davranışsal öğrenme stratejileri:*

- Kişiler arası yardım arayışı: Öteki insanlardan yardım almaya dönük süreçlerdir.
- Yazılı materyallerden yararlanma: Yazılı dökümanlar, kitaplar ve öteki kaynaklardan bilgileri elemeye dönük süreçtir.
- Uygulama yapma: Zihinsel etkinliklerden çok anlamayı artırmaya dönük uygulamalardır.

➤ *Öz düzenleyici öğrenme stratejileri:*

- Duygusal denetim: Kaygıya dönük güçlükleri önlemek için yapılan etkinliklerdir.
- Güdüsel denetim: Güdülenme ve dikkati devam ettirmeye dönük etkinliklerdir.
- Anlamanın izlenmesi: Gerektiğinde öğrencinin davranışını değiştirmeye dönük süreçler olarak tanımlanmaktadır.

Kirby (1984), öğrenme stratejilerini mikro ve makro stratejiler olmak üzere ikiye ayırmıştır. Mikro öğrenme stratejilerinin daha çok belli bir alandaki beceri ve performansı belirtmektedir. Makro öğrenme stratejileri ise, belli bir alandaki bireysel ve duyuşsal boyutun varlığını göstermektedir (Riding ve Rayner, 1988).

Öğrenme stratejiler ile ilgili bir diğer sınıflama ise Weinstein ve Mayer (1986) yaptıkları sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre öğrenme stratejileri şu biçimde sıralanmaktadır.

1. Temel yineleme stratejileri
2. Karmaşık yineleme stratejileri
3. Temel anlamlandırma stratejileri
4. Karmaşık anlamlandırma stratejileri
5. Temel örgütlenme stratejileri
6. Karmaşık örgütlenme stratejileri
7. Anlamayı izleme stratejileri
8. Duygusal stratejiler

Bu sınıflandırmada yineleme, anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri temel ve karmaşık öğrenmeler için ayrı ayrı ele alınmıştır. Temel ve karmaşık olarak sınıflandırılan stratejiler de birleştirilerek ele alındığında öğrenme stratejileri 5 grupta sıralanmaktadır (Özer, 1998):

- Yineleme stratejileri
- Anlamlandırma stratejileri
- Örgütlenme stratejileri
- Anlamayı izleme stratejileri
- Duyuşsal stratejiler

Öğrenme stratejilerini (Sünbül, 2007), üç öğeli öğrenme stratejisi olarak gruplandırmıştır. Bunlar:

- Tekrar stratejisi
- Anlamlandırma stratejisi
- Örgütlenme stratejisi

Tekrar stratejisi: Tekrar stratejisi metindeki ya da anlatımdaki belirli ifadeleri tekrar etme, yazılı bir metinden konu cümlelerini ve ayrıntılı detayları tanımlama, okuma, sözel ya da içten bir cümleyle başka bir cümleyi bir araya getirme gibi süreçleri içerir.

Weinstein ve Mayer (1986) temel ve karmaşık olmak üzere iki tür yinelemeden bahsetmişlerdir. Temel yinelemede basitçe yineleme söz konusudur.

Bunu kullanan öğrenciler karşılaştıkları metin ya da öğrenme durumunu basitçe yinelemektedirler. Yani metin ya da öğrenme materyali olduğu gibi yinelenir. Karmaşık yinelemede birey belirli ölçüde kendisi de anlamlar katar bu bilgiyi zihne yerleştirir.

Tekrarın etkili olmasındaki seçme ve kazanma faktörleri önemlidir. Öğrencinin etkileşime girdiği materyalin önemli noktalarını tespit etmesi ve bunlara kendinden anlamlar katması bu stratejinin etkili olmasını sağlamaktadır (Sünbül, 2007).

Anlamlandırma stratejisi: Bu stratejinin temelinde öğrencinin karşılaştığı bilgiyi aynen alması ya da zihne yerleştirmesinin ötesinde belleğinde var olan, önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle bütünleştirerek anlamlar katması ve bu şekilde zihnine yerleştirmesi durumu vardır.

Yeni bilgi uzun süreli bellekte olan önceki bilgilerle ilişkilendirilerek anlamlı hale getirilmektedir. Öğrenciler kendi sahip oldukları bilgileri gözden geçirmekte ve bu bilgileri öğrenilmesi gereken materyalle ilişkilendirmeye çalışmaktadır. Anlamlı okuma, soru sorma sorgulama üst düzeyli stratejilerden birisidir. Bu strateji öğrencileri kendi sahip olduğu zengin ve gelişmiş bilgi temeliyle yeni bilgiler arasında bağlantı kurmaya teşvik ederek öğrenme içeriğinin öğrenilmesini sağlamaktadır. Öğrenmesi için olguları ya da durumları doğrudan öğrencilere sunmak yerine, her bir durum ve olgu için onların neden- sonuç sorularına yanıt vermeleri istenir (Sünbül, 2007).

Örgütlenme stratejisi: Öğrenilmesi gereken konuya göre öğrencilerin hazırlanması ve önceden öğrendikleriyle yeni öğrenilecek bilgilerin sistemli olarak kavranmasına yardımcı olan vasıtaları kapsamaktadır (Sünbül, 2007). Kısacası öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenerek yapılandırılmasını sağlayan stratejilerdir. Örgütlenme stratejileri karmaşık bilgilerin yeniden düzenlenmesini, metindeki bilgilerin ortak özelliklerine göre gruplanmasını, kelimelerin anlam bütünlüğü içinde sıralanmasını içerir (Weinstein ve Mayer, 1986).

Birçok örgütlenme stratejisi vardır. Sherrie ve Simpson(1991)'e göre, en çok kullanılanları, matris, kavram haritaları, akış şemalarıdır (Sünbül, 2007). Senemoğlu(2007) ise, örgütlenme stratejisini, çizelge, tablo ve matrisler kullanma, hiyerarşik yapılar oluşturma, konunun ana hatlarını oluşturma grafik ve modeller oluşturma şeklinde belirtmiştir.

Özer (1998) ise, örgütlenme stratejilerini temel öğrenmeler için kullanılan basit, karmaşık öğrenmeler için kullanılan karmaşık örgütlenme stratejileri olarak iki gruba ayırmaktadır. Basit örgütlenme stratejisi olarak kümelenendirme, karmaşık örgütlenme stratejisi olarak ana çizgileri çıkarma, bilgi şeması oluşturma ve çizelgeleştirme olarak sıralamaktadır.

Bu stratejiyi etkili bir şekilde kullanabilmesi için öğrencinin önce elindeki materyali çok iyi bir şekilde gözden geçirmesi, var olan yapısını kavraması ve daha sonra kendi öğrenme stratejisini işe koşarak anlamlı düzenleme ve kümelenmeleri oluşturması gerekir. Bu yönüyle bu strateji çoğu zaman tekrar ve gözden geçirme aktivitelerinin başlangıçta çok iyi yapılmasını gerektirir (Sünbül, 2007).

Bu araştırmada bilgiyi işleme kuramında açıklanan model temel alınmış ve anket çalışması bu kapsamda yapılmıştır.

Senemoğlu (2007), Öğrenme stratejilerini, bilgiyi işleme kuramında açıklanan bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine göre ele alıp incelemiştir. Bu stratejiler, dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırmayı(kodlamayı) artıran stratejiler, geri getirmeyi(hatırlamayı) artıran stratejiler, güdüleme stratejileri ve yürütücü biliş(izleme)stratejileridir.

Dikkat Stratejisi

Öğrenciler eğitim-öğretim ortamında bilgiyi alırken, çeşitli öğretim stratejilerini kullanır. Bu süreçte ilk iş olarak öğrencinin dikkati konuya çekilir. Öğrenmede ilk adım dikkat ile başlar. Dikkat, uyarıcıya ya da uyarıcılara tepkiye yönelme işidir. Senemoğlu (2007)'na göre, öğrenci öğrenirken birçok dikkat çekme yöntemlerinden birini kullanarak dikkatini hedef üzerinde yoğunlaştırabilir. Bunlardan birisi altını çizme tekniğidir. Altını çizme, öğrencinin dikkatini önemli noktalarda toplanmasını sağlamak tadır. Fakat bu tekniği küçük yaştaki çocuklarda kullanılmamaktadır. Bu altını çizme tekniğinin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için, önemli bilginin önemsiz bilgiden ayırt edilmesi gerekmektedir. İşte küçük yaştaki çocuklar önemli bilgi ile önemsiz bilgiyi ayırt etmekte zorlandıkları için, bu teknik küçük yaştaki öğrenciler için kullanılamamaktadır.

Dikkat çekmede kullanılan bir diğer öğrenme stratejisi de metin kenarına not almaktır. Metin kenarına alınan notlar, yuvarlak, içine alınan bilinmeyen sözcükler önemli fikri belirtmek üzere satırın yanına koyulan yıldızlar, anlaşılmayan ya da

tutarlı olmayan cümlelerin ya da paragrafın yanına konan yıldızlar, anlaşılmayan ya da tutarlı olmayan cümlelerin ya da paragrafın yanına konan soru işaretleri, paragrafın yanında gösterilen işaretler, benzerlik ve farklılıkları gösteren notlar gibi işaretler ve açıklamalar, öğrencinin dikkatini belirli noktalara yoğunlaştırmasını, önemli bilgi üzerinde odaklaşmasını ve hızlı bir biçimde tekrar etmesini sağlar. Metin yanına yazılan bu işaretler, öğrenci için bir bakıma ikinci okumada paragrafla ilgili bir organize edici bilgi niteliği de taşır (Senemoğlu, 2007).

Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler

Bilgiyi işleme kuramında da incelendiği gibi 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 stratejisi, bir dizi ülkenin başkentini tekrar etme ya da kitaptaki bilgiyi aynen tekrar etme gibi stratejilerdir. Zihinsel tekrar stratejileri bilgiyi, daha sonra uzun süreli belleğe yerleştirmek için gerekli olan ileri işlemlere hazır halde tutmayı sağlar ve 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 öğrenme durumunda olan bir öğrenci, hayvanları kategorilere ayırarak bilgiyi organize edip öğrenebilir (Senemoğlu, 2007).

Anlamlandırmayı(Kodlama) Güçlendirici Stratejiler

Anlamlandırma stratejileri, öğrencilerin yeni gelen bilgileri geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgilerle ilişkilendirmeleri esasına dayanır (Erden ve Akman, 1998). Senemoğlu (2007)'na göre, anlamlandırma stratejileri, ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcıları sunma, öğrenme rehber sağlama gibi öğretim etkinliklerine kullanılmaktadır.

Geri Getirmeyi(Hatırlama) Artırıcı Stratejiler

Bir diğer öğrenme stratejisi de, geri getirmeyi artırıcı stratejilerdir. Bilgiyi işleme kuramında bilgiler uzun süreli belleğe aktarıldıktan sonra, bu bilgiyi tekrar kullanmak istediğimizde uzun süreli bellekten geri getiriliyordu. Bilginin uzun süreli bellekten getirilmesi onun öğrenilirken nasıl kodlandığına ve depolandığına bağlıdır. Senemoğlu (2007)'na göre, bilgi ne kadar etkili bir biçimde anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleştirilirse geriye getirilmesi de o kadar kolaylaşır.

Güdüleme Stratejileri

Senemoğlu (2007)'na göre, öğrenci bilişsel öğrenme stratejilerini kullanmasına rağmen öğrenme hedeflerine ulaşmakta güçlük çeker. Bu güçlüklerin nedeni bilişsel değil, güdüsel ve duygusal olmaktadır. Öğrenciyi en üst düzeyde öğrenmeye ulaştıracak güdülenmeyi sağlamak için, öğrenci kendi kendine şu dört koşulu karşılaması gerekmektedir.

1. Dikkat
2. Uygunluk
3. Güven
4. Doyum

Kısacası güdüleme stratejileri denilince öğreneceği bilginin kendilerine uygunluğunu kendisi için önemli olup olmadığını belirleme, öğrenme için uygun ruh halini düzenleyebilme, öğreneceğine dair inancı taşıma, kendine güveni olma, dönüt aldığı anda da doyum sağlayabilme anlamına gelmektedir.

Yürütücü Biliş Stratejileri

Yürütücü biliş, bireyin kendi düşünmesi, öğrenmesi, bilişsel stratejileri ve ürünleri ile ilgili bilgisidir. Başka bir deyişle, yürütücü biliş, bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenleyebilmesidir. Bu konuda otorite olan birçok bilim adamı, yürütücü bilişin iki temel ögeye sahip olduğu konusunda görüş birliği içindedir. Bu öğelerden biri, biliş hakkındaki bilgidir. Diğeri ise, bilişi kontrol, izleme düzenleme gibi özdüzenleme 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. Yürütücü bilişin ikinci ögesi ise bilişi izlemedir. Bilişi izleme, bireyin bir taraftan öğrenilecek durumun özelliklerine uygun öğrenme stratejilerini seçme, kullanma izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenleme yapma yeteneğidir (Senemoğlu, 2007).

2.8.2.Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Öğrenme stratejileri eğer öğrenciye öğretilmez ise öğrenci bu stratejileri kullanamaz. Bu stratejilerin öğrenciye öğretilmesi gerekmektedir. Bunun da nasıl öğretileceği konusunda farklı anlayışlar olmasına rağmen temel özellikleri aynıdır.

Öğrenme stratejilerinin etkili olarak kullanımı, öğrenme stratejileri hakkındaki şu bilgileri öğrenmeyi gerektirir (Senemoğlu, 2007):

- Öğrenciler öğrenme stratejilerinin türleri, tanımları, birbirleriyle benzerlikleri, birbirlerinden farklılıkları nelerdir, gibi konularda bilgilendirilmelidir. Örneğin; öğrenciler not alma ve altını çizme stratejilerinin ne demek olduğu, öğrencinin öğrenmesine ne tür katkıları olduğu, aralarındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğu hakkında bilgiye sahip olmalı ki öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanabilsinler.
- İkinci olarak öğrenciler, öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmelidirler. Örneğin; matris halinde not alma ve altını çizme nasıl kullanılmalıdır. Not alınacak matris nasıl hazırlanmalıdır? Altını çizerken nelerin altını çizmeliyiz? vb. soruları cevapladıktan sonra öğrenciler, öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanabilirler.
- Üçüncü olarak da öğrenciler, belirli stratejileri ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidir. Örneğin; matris halinde not alma, hangi durumda ve niçin altını çizmeden daha etkili olarak öğrenmeyi sağlayabilir? Öğrencilerin bu soruların cevaplarını öğrenmeleri gerekir.

Senemoğlu (2007)'na göre öğrenme stratejilerinin öğretiminde yapılan çalışmalarda iki temel yaklaşım kullanılmıştır:

1. Doğrudan öğretim yaklaşımı: Herhangi bir konu alanındaki bilginin öğretiminde olduğu gibi tüm öğretim stratejilerinin, öğrenme stratejilerinin öğretiminde kullanılabilirdiği yaklaşımdır.
2. Karşılıklı öğretim: Öğrenme stratejilerinin öğretiminde özellikle de okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim modeline alternatif olarak kullanılan yaklaşımdır.

Bir başka sınıflama da Özer (2004) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflamada, strateji öğretiminde kullanılan yaklaşımlar bağımsız öğretim yaklaşımı ve bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımı olarak ele alınmıştır. Bağımsız öğretim yaklaşımında, öğrenme stratejileri öğrencilere derslerin öğretim programlarının dışında, özel olarak düzenlenen programlar ya da etkinliklerle doğrudan öğretilir. Bağımsız öğretim

yaklaşımı ile yapılan strateji öğretimi, derslere ilişkin öğretim programlarından ayrı, ancak onlara ek ve destek olarak gerçekleştirilir. Bağımsız öğretim yaklaşımında; öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda, ders dışında düzenlenen ve genellikle bir saatlik seminerler biçiminde gerçekleştirilen kısa süreli öğretim, genellikle okulun eğitim programındaki derslerin yanında bağımsız bir ders biçiminde düzenlenen uzun süreli öğretim ve bir derse ilişkin öğrenme güçlüklerinin giderilmesine yardımcı olacak ve dersten ayrı bir etkinlik olarak düzenlenen destekleyici öğretim olmak üzere üç ayrı biçimde uygulanır. Bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımında ise, öğrenme stratejileri öğrencilere, derslerin öğretim programlarıyla bütünleştirilerek, onların bir parçası olarak öğretilir(Özer, 2004).

Rafoth ve Leal, öğretmenlere öğrenme stratejilerinin öğretimiyle ilgili önerilerde bulunmuş ve bununla ilgili yedi önemli kuralın yerine getirilmesi gerektiğini belirtmekte ve bu yedi kuralı (MIRRORS), kolayca hatırlayabilmek için bir akronim biçiminde, yani cümlelerin baş harflerinin birleştirilmesiyle, sunmaktadırlar. Bu kurallar şöyledir (Talu, 1997):

- M: Stratejilerin modelini belirleyin, öğrencilere nasıl yürütüleceğini açıklayın.
- I: Öğrencileri bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirin.
- R: Öğrenciye stratejiyi kullanmalarını hatırlatın.
- R: Stratejiyi tekrar edin (alıştırma, alıştırma, alıştırma).
- O: Sürekli dönütler yoluyla stratejinin kullanılabilirliğini belirleyin.
- R: Stratejiyi kullanımının bir sonucu olarak öğrenci performansını yeniden değerlendirin.
- S: Stratejinin geliştirilmesine önem verin.

2.8.2.1. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı

Öğrenme stratejilerinin ne olduğunun ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretiminde kullanılan doğrudan öğretim yaklaşımının öğretme basamakları şöyledir (Senemoğlu, 2007):

Basamak 1: Dersin hedeflerini açıklama ve öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirme. Öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konu üstüne çekme ve dersin hedeflerini açıklamada, öğrenme stratejilerini öğrendikleri takdirde daha kolay ve etkili olarak öğrenebileceklerini, daha iyi performans gösterip yüksek notlar alacaklarını somut örneklerle gösterme.

Basamak 2: Belirli bir stratejiyi açıklayıp gösterme. Sözel açıklama ve gösterme yoluyla stratejiyi öğretme. Öğrencinin strateji ile ilgili önceki bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirme ve stratejinin nasıl işlendiğini, öğrencilere gösterme. Özellikle yüksek sesle düşünerek, stratejiyi kullandığımızda öğrenme için zihnimizde ne olup bittiğini, ne gibi bilişsel süreçlerin harekete geçtiğini, ne gibi işlemlerin olduğunu öğrencilere açıklama.

Basamak 3: Öğrencilere, öğretmenin rehberliğinde alıştırma fırsatları sağlama.

Anında dönüt almaları için, stratejiyi daha iyi kullanan öğrenciler arkadaşlarına rehberlik edebilirler. Ancak, bu rehberliğinde öğretmen denetiminde olması gerekir.

Basamak 4: Öğrencilerin stratejiyi anlayıp anlamadıklarını kontrol etme ve dönüt verme.

Basamak 5: Öğrencilerin alıştırma yapmalarını durdurup, stratejiyi kullanırken ne tür problemlerle karşılaştıklarını belirleme. Öğrencilerin stratejiyi kullanırken zihinlerinde ne olup bittiği hakkında sesli düşüncelerini sağlama ve yaptıkları ile ilgili dönüt verme. Strateji ile ilgili tartışmayı sürdürme.

Basamak 6: Bağımsız alıştırma ve transfer yapmalarını sağlama. Stratejiyi bağımsız olarak kullanmaları için fırsatlar verme ve daha sonra alıştırma ödevlerini ne derecede başardıklarını birlikte değerlendirme. Sonuçları hakkında bilgi vererek eksikliklerini tamamlamaları, yanlışlarını düzeltmeleri için gerekli ipuçlarını sağlama.

2.8.2.2.Karşılıklı Öğretme Yaklaşımı

Bu yaklaşım öğretmenin sunuş yapmasından çok model olmasını gerektirir. Öğretmen özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etme stratejilerini model olarak gösterdikten sonra bu kez öğrenciler, öğretmenin rolünü alır ve kendileri stratejiyi kullanarak arkadaşlarına model olurlar. Bu yaklaşımı kullanırken öğrencilerin küçük gruplara ayrılmasının sağlanması ve grup içinde her bir öğrencinin öğretmen rolünü alması daha etkili bir yol olabilir. Öğrenciler stratejiyi, sesli düşünerek uygularken gerek öğretmenlerinden gerek ise diğer arkadaşlarından dönüt alarak desteklenmeli, stratejiyi öğrenmeye teşvik edilmelidir (Senemoğlu, 2007).

Bu bölümde tezin konusuyla ilişkili olarak öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri açısından incelemesi yapılacağından öğrenme stili, öğrenme stilleri modelleri ve Kolb'un Yaşantısal Öğrenme kuramına yer verilmiştir.

2.9.Öğrenme Stilleri

Öğretmen merkezli dediğimiz geleneksel öğretim yaklaşımların yerini yeni yaklaşımlar alınca ve öğrenci merkezli öğretim ağırlık kazanmaya başlayınca, öğrenenin özelliklerini bilme, bireysel farklılıkları dikkate alma daha da önem kazanmıştır. Gene bilgiye ulaşma yollarının gün geçtikçe artması, teknolojik ilerlemeler öğrenenin özelliklerini bilme, buna göre eğitim-öğretim imkanları sunma sürecini hızlandırmıştır.

Bireyler farklı yollarla öğrenmektedir. Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan yöntemlerin ve eğitim teknolojisinin tüm öğrencilerde olumlu gelişme oluşturmaması, öğrenme stilleri konusuna yoğunlaşma sürecini başlatmıştır (Lukow, 2002).

Öğrenme stilleri ile ilgili birçok araştırmalar yapılmış ve araştırma bulgularında da görüldüğü gibi farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin öğrenme durumları değiştiği görülmektedir.

Stil ve algısal alt bileşeni olan biçem, bireyin imzası gibidir. Bu nedenle genelde değişmez bir özellik gösterir. Eğer bireylerin stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay bir biçimde kestirilebilir. Böylece öğretici öncelikle kendisi sonra da öğreneni için buna uygun ortamlar oluşturabilir (Babadoğan, 2008).

Öğrencilerin bilişsel davranış biçimleri, zihinlerini kullanım biçimleri birbirinden farklılıklar göstermektedir. Bu farklılar algılama, bilgi işleme, düşünme ve öğrenme stilleri şeklinde sınıflandırılabilir (Bacanlı, 1990).

“Öğrenme Stili” çağdaş eğitim reformu hareketlerinin temel taşlarından biri olmaktadır. Eğitim liderleri, öğrenme süreçleri ve hedef belirleme yeteneğinin çok önemli olduğunun gittikçe artan bir şekilde farkına varmaktadırlar. Bireylerin öğrenme yollarının anlaşılması, eğitimsel gelişme için anahtar rolü oynamaktadır. Böylece, eğitim alanında yapılan birçok araştırma, kavramların ifade edilmesi,

öğrenme stilleri ve akademik başarı gibi bireysel farklılıkların etkilerini açıklığa kavuşturmaya yöneltilmektedir (Ağca, 2006).

Dunn öğrenme stili kavramını, 'her bireyde farklılık gösteren bireyin yeni ve zor bilgi üzerinde yoğunlaşmayla başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yol' olarak tanımlamaktadır (Dunn, 1993).

Öğrenme stili "yakın çevremizden bilgiyi alırken bize klavuzluk eden bir değişmez içsel süreçler grubu" dur (Ağca, 2006).

Claxton ve Ralston (1978)'a göre, öğrenme stili, bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzdır (Koçak, 2007).

Kefe (1979)'a göre, öğrenme stilleri, öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir (Koçak, 2007).

Öğrenme stili, belirgin olmayan bireysel yetenekler hakkında ipuçları sağlayan ayırt edici ve gözlenebilen davranışlardır (Gregorc, 1984).

Legendre (1993)'e göre öğrenme stili, kişinin, öğrenirken, problem çözerken, düşünürken veya sadece eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, değişebilir, tercih edilen tarz (Koçak, 2007).

Kolb ise öğrenme stilini öğrenmede kişisel olarak tercih edilen bir yöntem olarak tanımlar.

Felder ve Silverman (1988)'a göre ise öğrenme stili, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülükler ve tercihler.

Öğrenme stili, öğrencilerin çevresini algılama, bilgiyi işleme ve çevresi ile iletişim kurma ve tepkide bulunmasında kullandığı tercihleri belirleyen bireysel özellikler grubudur (Şimşek, 2002).

Öğrenme stili tanımlarının her biri farklı bir boyutu ele almaktadır. Cornette (1983) bir bireyin öğrenme stili boyutlarını;

- a) Bilişsel Boyut: Bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimi.
- b) Duyuşsal Boyut: Güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan zevk alma gibi alanlarla ilgili bireysel özellikler ve heyecana dayalı özellikler.

c) Fizyolojik boyut: Duyusal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma), çevresel özellikler (gürültü düzeyi, ısı, ışık ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde en iyi öğrenmenin sağlanacağı zaman aralığı olarak sınıflandırmıştır (Erkan, 1996).

Görüldüğü gibi, öğrenme stilleriyle ilgili birçok tanım ve yaklaşım bulunmaktadır. Öğrenme stili, bilgiyi algılama, bilgiyi zihne yerleştirme, geçmiş yaşantılar, çevre etkisi, kalıtsal özellikler gibi konuları da içine alan çok boyutlu bir kavramdır.

Öğrenme stillerinin tanımlarına bakıldığında biyolojik yüklemlemenin oldukça yoğun olduğu görülmektedir. Herkesin biricik olmasından hareketle bireylerin stilleri değişmese bile öğrenme stilleri zaman ve koşullar karşısında değişebilmektedir (Thies, 1979).

Öğrenme stillerinin belirlenmesinde farklı modeller ve ölçekler kullanılmaktadır. Bunlar içinde yaygın olarak kullanılan üç farklı yaklaşımdan söz edilmektedir. Bunlardan ilki; Gregorc gibi bazı eğitimcilerin de dahil olduğu kişisel farkında olma görüşüdür. İkinci yaklaşım tanısasal bir bakış açısı kapsar. Bireylerin anahtar niteliğinde öğrenme stili öğeleri saptanır ve olabildiğince bu öğeler bireysel farklılıklar için hazırlanacak öğretim ve materyallerle eşleştirilir. Bu yaklaşımı benimseyenler arasında, Dunn ve Dunn ile Carbo gösterilebilir. Üçüncü yaklaşım ise program tasarımı ve öğretim süreçlerine uygulama görüşüdür. Bireylerin farklı yöntemlerde öğrendikleri bilindiğinde, çok yönlü öğretim modelleri kullanılmaktadır. Bu yaklaşımı benimseyenler arasında Kolb, McCarthy, Butler bulunmaktadır. Bunlardan; Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modelinde bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir ve öğrenme stilleri envanteri ile bireylerin bu döngünün neresinde olduğu belirlenir (Babadoğan, 2008).

2.9.1.Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stilleri ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Öğrenme stillerinin nasıl belirleneceği ile bu amaçla kullanılacak araç ve yöntemlere ilişkin farklı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlar öğrenme stilleri modelleri diye adlandırılmaktadır. Yaygın olarak kullanılan üç farklı öğrenme stili yaklaşımı vardır.

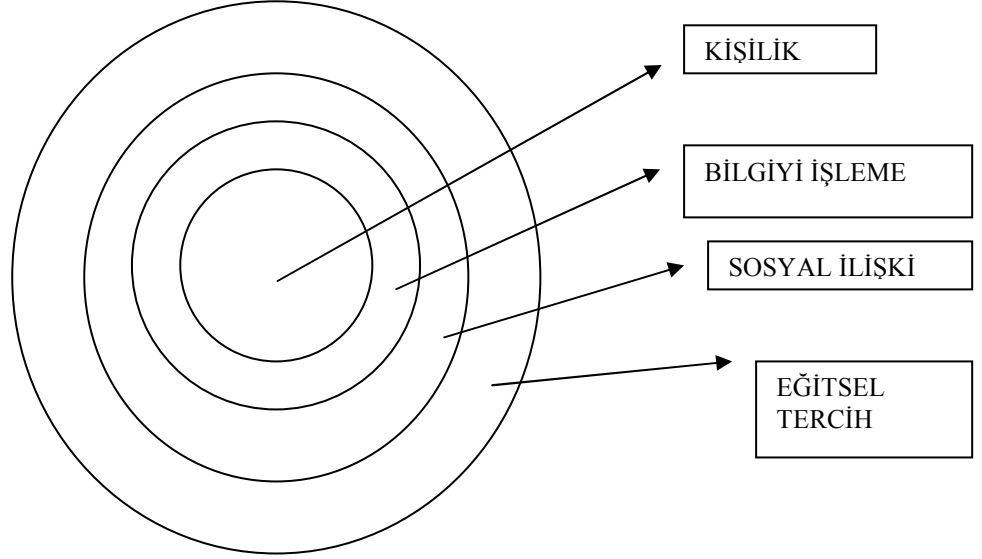
Bunlardan birincisi; kişisel farkında olma görüşüdür. Bu görüş diğer tüm yaklaşımların da temelini oluşturmaktadır ve bu görüşü benimseyen en önemli isimlerden biri Gregoric'dir. İkincisi; müfredat tasarımı ve öğretim süreçlerine uygulama görüşüdür. Bu görüşün temelinde bireylerin farklı biçimlerde öğrendikleri ve bundan dolayı çok yönlü öğretim modellerinin kullanılması gerektiği yatar. Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılardan bazıları; Butler, Kolb ve McCarthy olarak sıralanabilir. Üçüncü yaklaşım; tanısal bakıştır. Bu görüş bireylerin anahtar denebilecek öğrenme stili öğelerinin teşhis edilip, bu öğelerin bireysel farklılıklar için hazırlanacak öğretim ve materyallerle eşleştirilmesi esasına dayanır. Bu yaklaşımı benimseyenler arasında Rita Dunn, Kenneth Dunn, Marie Carbo gösterilebilir (Brandt, 1990).

Bunların dışında, Hill'in Bilişsel harita Modeli, Hunt'un Kavramsal modeli, Curry'nin Soğan modeli, Myers ve Brigs'in Tür Göstergesi Modeli, Grasha ve Riechman'ın Öğrenme Stilleri Modeli, Hermann'ın Beyinsel Baskınlık Modeli, Felder ve Silverman'ın öğrenme Stillерinin Boyutlarına İlişkin Modeli, bu modellerin en tanınmışlarındandır (Şimşek, 2002).

2.9.1.1. Curry Öğrenme Stili Modeli:

Curry öğrenme stili modelinin boyutlarını 'Soğan Modeli'adını verdiği bir modelle açıklamaktadır. Bu modele göre, öğrenme davranışı temel olarak bilginin transfer edilme sürecinde belli başlı kişilik boyutları ve doğrudan doğruya çevresel faktörlerle etkileşim tarafından kontrol edildiği ifade edilmektedir.

Şekil 3. Öğrenme stillerinin soğan halkası modelleri



(Curry, 1983).

Öğrenme stilleri araştırmalarını belirli bir düzene koymanın bir yolu bir soğan benzetmesi yoluyla olabilir (Curry, 1983).

Merkezde yer alan kişilik, bilgiyi kazanmada ve bütünleştirmede tercih edilen yaklaşımlar üzerinde temel kişilik özelliklerinin etkilerinin değerlendirildiği bu boyut diğer boyutlar arasında merkezi bir konuma sahip ve göreceli olarak değişmez unsurlardan oluşur. Bilgi işlemede var olan bilgiyi özümlemede bireyin tercih ettiği zihinsel yaklaşımları belirtir. Sosyal etkileşimde öğrencilerin sınıf içinde nasıl etkileşimde bulunduğu üzerinde durulmakta olup öğretimsel tercihte ise öğrencinin öğrenme için tercih ettiği çevresel koşulları içeren bu boyut öğrenme stili modelinin zarını oluşturmaktadır (Çelik, 2004).

2.9.1.2. McCarty Öğrenme Stili Modeli:

McCarty, 4MAT olarak da adlandırılan öğrenme stili modelinin kuramsal temelini, Hunt, Kolb, Lawrance, Jung, Merrill ve Simon-Byram'ın yaptığı çalışmalara dayandığını ifade etmektedir. McCarty'nin öğrenme stilleri modeli

Kolb'un duyu ve his, gözlem ve düşünce, yaşantı ve etkinlikleri yaşayan insanların hepsinin yapısal çalışmasından çıkarılmıştır. McCarty bütün öğrencilerin öğrenirken soyuttan somut kavramsallaştırmaya doğru devamlı olarak hareket ettiklerini söylemektedir (McCarty, 1987). Öğrenme stili modelinde özellikle Kolb öğrenme stili modelini 4Mat öğrenme sistemi olarak geliştirerek öğrenme stillerinin sağ/sol beyin yarım küreleri ile ilişkisini ve her bir öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenirken cevap aradıkları 'niçin' 'ne' 'nasıl' ve 'ise' sorularının önemini ortaya koyan bir model oluşturmuştur. McCarty'ye göre öğrenme stilleri dört ana gruba ayrılmaktadır (McCarty, 1987).

Hissederek Öğrenme Stili: Hissederek öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılayıp yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Hissederek öğrenme stiline sahip bireyler problemlerle kişisel olarak ilgilenmek ve hissetmek istemektedirler. Kuram ve genellemeler yerine problemin o andaki karmaşıklığına çözüm bulmak için sistematik ve bilimsel bir tercih yerine sezgilerine dayanan bir yaklaşımı tercih etmektedirler. Bilgilerin basitten karmaşığa giden bir sistemle verilmesini tercih ederler. Bu öğrenme stiline sahip bireyler öğrenirken 'niçin' sorusuna cevap bulmaya çalışırlar. Bu gruptaki bireylerin fikir alışverişinde bulunabilecekleri gruplarla verimli çalıştıkları ve kişiler arası görüş alışverişine imkan sağlayan öğretim yöntemlerini(tartışma yöntemi) tercih ettikleri belirtilmektedir.

Gözlemleyerek Öğrenme Stili: Bu bireyler, bilgiyi somut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Sistematik düşünür, ayrıntılara önem verirler, geleneksel sınıftan hoşlanırlar. Karşılaştıkları bilginin doğruluğunu değerlendirerek yaşantılar, fikirler yoluyla düşünerek öğrenirler. Gözlemleyerek öğrenme stiline sahip bireyler farklı görüş açılarından kavramları benzeştirme ve bütünleştirme yolu ile öğrenirler. Okullar bu öğrenme stiline sahip bireyler için en ideal eğitim ortamlarıdır. Bu bireyler pratik yapmaktan çok olayların özünü kavramayı ve kendi bilgileri ile yeni bilgileri analiz ederek öğrenmeyi tercih ederler. Düz anlatım yönteminin uygulandığı ve ders kitaplarının izlendiği öğretim ortamlarında başarılı olurlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenirken 'ne' sorusuna cevap bulmaya çalışır.

Düşünerek Öğrenme Stili Modeli: Bu kişiler bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp, aktif yaşantı yoluyla işlerler. Vücutlarını kullanırlar ve dokunma yolunu seçerler. Deneyler yapmaktan hoşlanırlar, problemin çözümünün verilmesini sevmezler. Fikirleri pratiğe dökerler. Bu kişiler için, kavramlar ve kuramlar duygulardan önemlidir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenirken ‘nasıl’ sorusuna cevap bulmaya çalışır.

Yaparak Yaşayarak Öğrenme: Bu kişiler bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılayarak ve aktif yaşantı yoluyla işlerler. Deneme yanılma yolunu kullanırlar. Bunu yaparken de yaşantı ve uygulamayı birleştirirler. Bu kişiler risk almayı çok severler. Değişikliklere karşı dirençli değillerdir. Bu kişiler izlemek yerine, aktif olarak faaliyette bulunurlar. Pratik çözümleri vardır. Bu kişiler öğrenirken ‘ise ne olur’ sorusunun cevabını bulmaya çalışır (McCarty,1990 ve Çelik, 2004).

2.9.1.3.Gregorc Öğrenme Stili Modeli:

“Gregoric’ e göre her zihnin dünyayı somut ya da soyut olarak algılama ve doğrusal ya da doğrusal olmayan dağınık bir biçimde örgütleme yeteneği vardır. Bazı insanlar dünyayı diğerlerinden daha somut algılar. Bazıları da bilgileri daha doğrusal düzenlerler. Algı yeteneği somuttan soyuta, düzenleme yeteneği de doğrusallıktan dağınıklığa uzanan bir çizgi üzerinde değişmektedir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Algılama yeteneklerine göre, somut ve soyut algılayanlar, algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre de ardışık ve dağınık diye 4 gruba ayırmaktadır. Kişilerin algılama yeteneklerinin onların öğrenme stilini oluşturduğunu belirtir. Bunlar öğrenme stilleri şunlardır:

Somut ardışık öğrenme stiliyle öğrenenler, yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Dokunarak öğrenirler. Beş duyuvar fazlasıyla gelişmiş olup, öğrenme için çok zaman ve çaba harcarlar.

Somut dağınık öğrenme stiliyle öğrenenler, problem çözme konusunda üstün yetenekleri vardır. Bu kişiler bağımsız ve küçük gruplarla çalışmayı severler ve problem çözerken bilgilerin sistematik bir şekilde verildiği yöntemi sevmezler.

Soyut ardışık öğrenme stiliyle öğrenenler, öğrenecekleri konu ile ilgili zihinlerinde boş bir levha oluştular. Bu kişiler için bir şekil ya da sembol yüzlerce kelimeden daha etkilidir. Bilgileri tecrübeli bir kişi ya da otoriten öğrenmeyi severler. Fikirlere kavramlara önem verirler. Yeni kavramlar fikirler üretirler.

Kitaptan öğrenmeyi severler. Geleneksel yaklaşımlarda olan anlatım yöntemiyle öğrenmeyi severler.

Soyut dağınık öğrenme stiliyle öğrenenler, belirli bir düzenle değil de olay ve kavramları karışık bir şekilde öğrenmeyi severler. Verileri istedikleri gibi organize etmeyi severler Öğretim faaliyetlerinde tartışma yöntemi soru-cevap yöntemini kullanmayı tercih ederler (Çelik, 2004).

2.9.1.4.Hunt'un Öğrenme Stili Modeli:

Hunt kavramsal modelinin temeli, öğrencinin yapı ihtiyaçlarının belirlenmesiyle tanımlanır. Düşük kavram al düzeyine sahip olan öğrenenler, somut ve hemen hareket eden kişilerdir. Hunt'a göre bu özellikteki öğrenen kişiler akademik durumlarda büyük miktarda yönlendirme ihtiyaç duyarlar. Hunt tarafından kavramsal düzeyin orta noktasındaki öğrenenler, bağımlı olarak adlandırılırlar. Bağımlı olan kişiler, kurallara ve otoriteye bağımlıdırlar ve kategorik düşünürler. Bu gibi öğrenenler, yönlendirmeye ihtiyaç duyarlar fakat bunlara birkaç seçenek sunulmalıdır. Yüksek kavramsal düzeye sahip olanlar bağımsız olarak sınıflandırılır ve araştırmacı, soru soran, az yönlendirmeye ihtiyaç duyan ve alternatifler peşinde olan kişilerdir (Çelik, 2004).

2.9.1.5.Dunn Ve Dunn Öğrenme Stili Modeli:

Dunn ve Dunn'un öğrenme stili modeli, öğrencinin değişik uyarıcılara verdiği tepkilere dayanmaktadır. Dunn ve Dunn öğrenme stili modelinin okullarda uygulama yollarını da göstermesi açısından diğer modellerden daha etkili olduğu gözlenmiştir. Bunun sebebi, bu stilde öğretim malzemesinin, sınıf ortamının, materyal ve malzemelerin düzenlenmesinin mümkün olmasıdır.

Her bireyin kendine özgü biyolojik ve gelişimsel özellikleri vardır. Bu da kişinin bilgi ve beceri öğrenme yolunu etkiler. Öğrencilerin birbirlerinden farklı olarak öğrendiğini bütün eğitimciler kabul etmektedir. Eğer öğrenme ortamı öğrencinin öğrenme özelliklerine göre düzenlenirse, öğrenmenin kalitesi ve miktarı artmaktadır.

Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli uygulama ilkeleri:

- İnsanların çoğu öğrenebilir.

- Öğretimsel çevreler, kaynaklar ve yaklaşımlar farkı öğrenme stillerine göre ayarlanabilir.
- Herkesin gücü vardır, ama bu güçler farklı farklıdır.
- Herkesin öğretimsel tercihleri vardır ve bunlar ölçülebilir.
- Öğrenme stillerine göre yapılan düzenlemelerden sonra öğrenci başarısı artar.
- Öğretmenler öğrenme stillerini öğretimleri sırasında kullanabilirler.
- Rita ve Kenneth Dunn, öğrenme stillerini, beş uyarıcı grubunda toplanan 21 unsura, bireyin verdiği tepki olarak incelemişlerdir. 21 unsurun hepsi tek tek açıklanmıştır.

Çevresel uyarıcılar

Ses, ışık, ısı düzen (tasarım)

Duygusal uyarıcılar

Güdüleme (motivasyon), sebat(azim), sorumluluk, yapı

Sosyal uyarıcılar

Kendiliğindenlik, arkadaş, takım, yetişkin, çeşitlilik

Fizyolojik uyarıcılar

Yeme içme, zaman, algısal

Psikolojik uyarıcılar

Bütüncül-analitik, tepkisel-düşünsel, beyin yarı küreleridir (Dunn:1992)

2.9.1.6.Kolb'un Öğrenme Stili Modeli:

Kolb (1984) Dewey ve Lewin tarafından geliştirilen çalışmaların üzerine inşa ettiği kuramında “Büyük ölçüde felsefe, bilişsel ve sosyal psikolojinin zihinsel temelleri üzerine dayandırılan, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak eğitim ve öğrenme yaklaşımları için temel oluşturan kapsamlı bir kuram” ortaya koymaktadır (Ağca, 1996).

Kolb'un yaşantısal öğrenme modelinde bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir. Herkes bu döngünün bir yerindedir. Bu döngüyü de dört tip öğrenme biçimi olarak tanımlamıştır. Ve Öğrenme stilleri envanteri ile bireylerin öğrenme stilleri belirlenir.(Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Kolb'un modeli, bilimsel dayanaklarını John Dewey, Kurt Lewin ve Jean Piaget'nin çalışmalarından almaktadır.

Kolb'a göre bireyler kendi deneyimlerinden, yaşantılarından öğrenirler ve bu öğrenmenin sonuçları güvenli bir şekilde değerlendirilebilir. Yaşantısal öğrenme, kişisel gelişim ve öğrenme için seçim metodu olmuş, yaşantıya dayalı eğitim, kolejlerde ve üniversitelerde yaygın bir şekilde bir öğretim metodu olarak kabul edilir hâle gelmiştir. Yaşantısal öğrenme, eğitim, iş ve kişisel gelişim arasında bağ olan bir çatıyı takip eder. Yaşantısal öğrenme, iş taleplerini tanımlayan ve eğitimsel amaçlara uyan bir sistem sunar ve yaşantısal öğrenme metotlarıyla sınıf ve gerçek dünya arasında geliştirilebilen bağlantıları vurgular (Peker, 2003).

Kolb'a göre, insanlar hayatları boyunca dört temel alanda gelişmektedir:

1. Duygusal (duyarlılık ve hissetme yeteneklerinin gelişmesi),
2. Simgesel (bilişsel ve düşünme yeteneklerinin gelişmesi),
3. Davranışsal (hareket etme ve davranış kazanma yeteneklerinin gelişmesi),
4. Algısal (gözlem yeteneklerinin gelişmesi) (Kolb, 1984).

Bu temel alanlar da Kolb'un öğrenme stilleriyle örtüşmektedir. Kolb'un öğrenme modelinin temeli yeni yaşantıların seçiminde rehber olarak görev yapan yetişkin deneyiminin nasıl kavramlara transfer edildiğinin öğrenme döngüsünün basit bir şekilde betimlenmesidir. Kolb, ayrıca öğrenme stilini, kalıtsal, genetik özelliklerle değil, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşturduğu kalıcı durumlar olarak açıklamaktadır.

Kolb, öğrenme stilleri modelini oluştururken kişilerin olay, olgu ve fikirlere nasıl yaklaştıklarını ve günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmek için hangi yollara başvurduklarını incelemiştir (Önder, 2006).

Kolb, 1960'lı yılların sonundan beri deneyimsel öğrenme üzerinde çalışmaktadır. Öğrenmeyi dört adımda oluşan bir süreç olarak açıklamıştır. Bunlar, somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantıdır.

Somut Yaşantı öğrenme biçiminde yaşantı ve problemlerle bireysel olarak ilgilenmek ve hissetmek, düşünmekten daha önemlidir. Kuram ve genellemeler yerine o anki gerçekliğin tekliği ve karmaşıklığını ele alırlar. Problemlerin çözümünde sistematik ve bilimsel yaklaşımların yerine, sezgilere dayalı bir yaklaşımı tercih ederler. Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler, diğer bireylerle birlikte olmaktan mutluluk duyarlar ve bu konuda oldukça başarılıdırlar. Gerçek olayların içinde bulunmaktan zevk alırlar. Yeni görüş ve fikirlere açık, araştırmaya

hazır ve isteklidirler. Genellikle sezgilerine dayanarak karar verme konusunda ve yapısal olmayan ortamlarda başarılıdır. Yeni yaşantılar, oyunlar, rol yapma, akran grupları arasında tartışma, dönüt alma ve bireysel çalışma başlıca öğrenme etkinlikleri arasındadır (Kolb, 1985).

Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçiminde düşünce ve olayları ayrıntılı bir şekilde gözlemleyerek, farklı bakış açılarından değerlendirme süreci önemlidir.

Yansıtıcı gözlem öğrenme stilini biçimini tercih eden bireyler, pratik uygulamalar yerine olayın özünü kavrama; gerçek nedir, nasıl oluşur gibi sorulara cevap bulmaya çalışma; fikir ve olayları sezgi yoluyla anlama; düşüncelerin oluşmasında kendi fikir ve duygularına güvenme; sabırlı, tarafsız ve dikkatli düşünerek karar verme konularında başarılıdır. Karar vermeden önce ilgili olay ya da olguyu dikkatli bir şekilde izleme; ilgili nesneye farklı açılardan bakma ve anlamını araştırma yoluyla izleyerek ve dinleyerek öğrenmeyi gerçekleştirirler. Bu grupta yer alan öğrencilere öğretim ortamı hazırlanırken, bireye gözlemci rolü vererek, konuyu farklı açılardan inceleme olanağı veren öğrenme öğretme etkinlikleri; düz anlatım yönteminin uygulandığı ve bireyin konu ile ilgili bilgisini ölçen nesnel test maddelerinden oluşan sınama durumları önerilmektedir (Kolb, 1985).

Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçiminde duygular yerine mantık, kavram ve düşünceler önem kazanır. Bu öğrenme biçiminde kuram geliştirme ve problemlerin çözümünde bilimsel yaklaşım ön plana geçmektedir. Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimine sahip kişiler, sistematik planlama yapma konusunda başarılıdır. Düşünce ve olayların mantıksal analizi yapıldıktan sonra eyleme geçme yoluyla gerçekleştirilen düşünerek öğrenmeyi tercih ederler. Kolb, bu öğrenme biçimini benimseyen bireylerin tek başlarına çalışarak, kuramları okuyarak öğrenmesinin ve düşüncelerin yapıları bir şekilde sunulmasının etkin öğretim için gerekli olduğunu belirtmiştir (Kolb, 1985).

Aktif Yaşantı öğrenme biçiminde kişiler, çevrelerini etkileme ve durumları değiştirme özelliği taşırlar. İzleme yerine pratik uygulamalar yapma, mutlak gerçek yerine işe yarayanı benimseyerek diğerlerini dışarıda bırakma önem kazanır. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler, başladıkları bir işi tamamlama ve amaçlarına ulaşabilmek için risk alma konusunda hassas ve başarılı, ayrıca çevreleri üzerinde etkilidir. Kolb, bu öğrenme biçimini benimseyen bireyler için öğrenme – öğretme

ortamları hazırlanırken daha çok uygulamaya dönük, küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projelerin yer aldığı eğitim durumlarının düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir (Kolb, 1985).

Bireylerin yaşadıkları çevrenin doğal bir sonucu olarak somut bazı deneyimlere sahip olduklarına ve bu deneyimleri farklı biçimlerde gözlemleyerek yansıttıklarına dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra yansıtıcı gözlemlerin soyut kavramsallaştırmalar yapılmasında, ilke ve genellemelerin oluşmasında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Sonuçta bireyler, söz konusu genellemeleri daha sonraki etkinliklerinde ve ileri düzeydeki öğrenmelerinde bir rehber olarak kullanmaktadır. Böylece bu süreç bir döngü biçiminde devam etmekte, yeni deneyimler kazanılmakta ve bu deneyimler daha sonraki öğrenmelerde yönlendirici rol oynamaktadır (Kolb, 1984,2000 ; Whitcomb, 1999 ; Yoon, 2000). Buna göre diyebiliriz ki, bu somut deneyimler, kavramsallaştırmalar yapılmasında, bu kavramlar da daha sonraki öğrenmelere temel teşkil etmektedir.

Kolb'un öğrenme stili modelinde, somut yaşantı(SY) ve soyut kavramsallaştırma(SK); bilginin nasıl alındığını, kavrandığını kısaca bireyin çevresini yaşadıklarını algılama tercihlerini gösterirken, yansıtıcı gözlem(YG) ve aktif yaşantı(AY) ise bireyin bilgiyi nasıl işlediğini, dönüştürüldüğünü açıklar. Somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma bu modelin, kavrama boyutunu, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı ise dönüştürme boyutunu oluşturur.

Kolb'un öğrenme stilleri modelindeki bu dört öğrenme durumu şöyledir:

SY:Somut yaşantı (concrete experience): Hissederek (Yeni deneylere girer.)

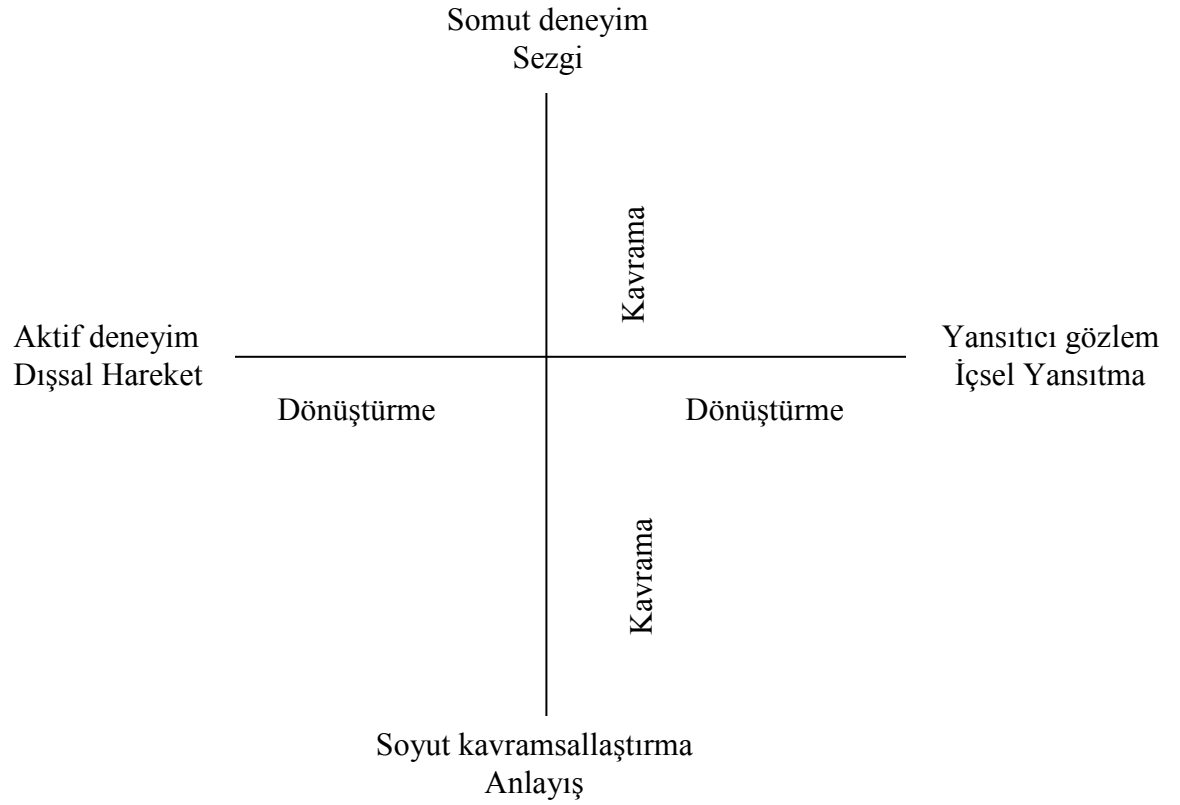
YG:Yansıtıcı gözlem (reflective observation): İzleyerek (Başkalarını ve kendini izler.)

SK:Soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization): Düşünerek (Gözlemleri açıklayacak teoriler geliştirir.)

AY:Aktif yaşantı (active experience): Yaparak. (Problem çözmede veya karar almada teorileri kullanır.) (Koçak, 2007).

Kolb'un öğrenme stilleri ile ilgili olarak ortaya koyduğu temel boyutlar, kavrama (prehension) ve dönüştürme (transformation) dir. Bu iki boyut Şekil 4'de gösterilmektedir.

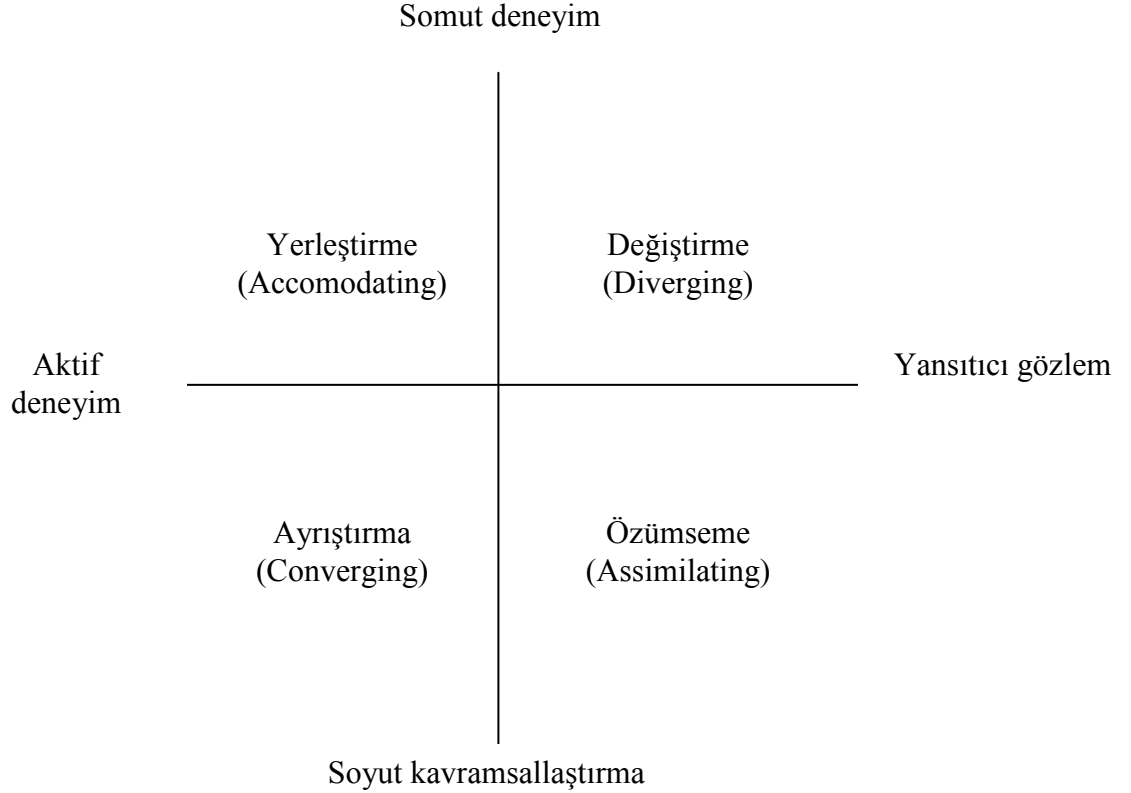
Şekil 4. Kolb Öğrenme Stilleri Modelinde İki Boyut



(Yoon, 2000).

Kolb, kavrama ve dönüştürme boyutları arasındaki açılar ile dört çeyrek oluşturmuş ve her bir çeyreği bir öğrenme stili olarak tanımlamıştır. Bunları da yerleştiren, özümseyen, ayrıştıran, değiştiren olarak adlandırmıştır.

Şekil 5. Kolb'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması



(Kolb, 2000).

2.9.1.6.1. Değiştiren Öğrenme Stili

Bu öğrenme stiline sahip bireylerin, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme yetenekleri ön plandadır. Olaylar arasındaki ilişkileri anlamlı bir biçimde organize edebilirler. Gözlem yapar hissederek ve izleyerek öğrenirler. Yargılarda bulunur fakat bir eylemde bulunmazlar (Kolb, 1999).

Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne alırlar. Bu özelliğe sahip olanların bir başka özelliği, hayal edebilme, değerler ile anlama özel dikkat edebilme yeteneklerinin olmasıdır. Değiştirenlerin en önemli özelliği, bir bütünün birçok ilişkilerini organize etme, değişik yönlerinden somut değerlendirebilme yapabilmesidir. Öğrenme durumunda sabırlı, dikkatlidirler.

Öğrenme konularını yapılandırırken kendi duygu ve düşüncelerini dikkate alan bu kişilerin yaratıcı yönlerinin de gelişmiş olduğu vurgulanmaktadır (Ridin ve Rayner, 1998).

Bu öğrenme stiline sahip bireylerin zayıf yönleri ise seçenekler arasında seçim yapmakta zorlanma, karar vermede güçlük çekme, zaman zaman öğrenme fırsatlarını değerlendirmede yetersiz kalma biçiminde sıralanmaktadır (Ergür, 1998; Kolb, 1984). Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler gazetecilik, sosyal çalışmalar, psikoloji, edebiyat sanat/tyatro gibi alanlardaki meslekleri tercih etmektedirler.

2.9.1.6.2.Özümseyen Öğrenme Stili

En baskın öğrenme yeteneği soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemdir. Bu öğrenme stiline sahip kişilerin, geniş ve kapsamlı bilgileri mantıksal bir bütün haline getirmede oldukça başarılı oldukları belirtilmektedir. Özümseyen öğrencilerin, planlama yapma ve problemleri belirleme becerileri gelişmiş olmakla birlikte, uygulamalı çalışmalarda sistematik bir yaklaşım izlemede çoğu zaman yetersiz kaldıkları gözlenmiştir (Kolb, 1981; 1999).

İzleyerek, dinleyerek ve kavramlar yoluyla düşünerek öğrenirler. Bu nedenle eğitim-öğretimde geleneksel yöntemlerden hoşlanırlar ve bu yöntemde başarı gösterirler. Ve öğretmeni en önemli bilgi kaynağı olarak görürler. Bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde yoğunlaşırlar. Onlar için toplumsal konulardan ziyade, soyut kavramsal fikirler önemlidir. Bu yönelimin altında, tümevarımsal öğrenme biçimi vardır. Yine, bütünleştirilmiş olarak yapılan açıklamaları kuramsal model şeklinde ifade etme yeteneğine sahiptir. Araştırmaya yönelik alanlarda çalışmayı tercih ederler.

2.9.1.6.3.Ayrıştırıcı Öğrenme Stili

Öğrenme biçiminin en baskın yanı, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantıdır. Somut durumları farklı bakış açılarından görmede, bunları anlamlı durumlara yorumlama ve düzenlemede daha başarılıdırlar. Bu yaklaşımın temelinde problem çözme, karar verme ve fikirlerin pratik olarak uygulanması bulunmaktadır. Bu kişiler problem çözme konusunda oldukça başarılıdırlar. Hayal gücü kuvvetli kişiler olarak bilinirler. Hislerine önem veren ve geniş ilgi alanlarına sahip bireylerdir. Yine, duygularını kontrol edebilmekteler Planlı çalışmaktan hoşlanırlar. Yaparak öğrenmeyi severler. Ayrıştırıcı tanımı bunlar için, tek bir çözümü bulunan

durumlarda en iyi kararı seçmede iyi olmalarından dolayı yapılmıştır. Bu öğrenme biçimine sahip olanlar, bilgiyi tümünden gelim yoluyla organize ederler.. Ayrıca, bu öğrenme biçimine sahip olanlar teknik iş ve sorunlara yöneliktirler. Uygulamalar ve denemeler yaparak doğru bilgiye ulaşmayı tercih eden ayırıştırma stiline sahip öğrencilerin, öğretmenin rehberliğine ve sık sık geri bildirimlere gereksinim duydukları da belirtilmektedir (Kolb, 1999). Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler tıp, mühendislik, ekonomi, bilgisayar bilimleri gibi teknoloji kullanmaya ağırlık veren meslekleri tercih etmektedirler.

2.9.1.6.4.Yerleştiren Öğrenme Stili

En önemli özelliği, özümseyenlerin tersine somut ve aktif yaşantı üzerine yoğunlaşmalarıdır. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin en önemli özellikleri, daha önce edindikleri yaşantılardan yararlanarak öğrenme becerisine sahip olmalarıdır (Kolb, 1984). Verilen bir plan ya da görev doğrultusunda işleri iyi biçimde yapabilirler. Bu stilde, fırsat arama, risk alma, eylemde bulunma vurgulanır. Teori veya plânların gerçeklere uymadığı durumlarda, yerleştiren stile sahip bireyler muhtemel olarak plân veya teoriyi terk ederler. Bu bireyler kendi analitik yeteneklerinden ziyade, bilgi için diğer insanlara son derece güvenirlere, sezgisel bir deneme yanılma durumunda problem çözmeye meyillidirler. Bu bireyler insanlarla kolay ilişki kurabilirler, fakat bazen sabırsız gibi görünürler. Öğrenme durumunda bu bireyler açık fikirlidirler ve değişmelere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar. Yapararak ve hissederek öğrenme söz konusudur (Kolb, 1984 ; 1999). Bu öğrenciler liderlik özelliklerine sahip olup, meraklı ve araştırmacıdır. Ayrıca girişken esnek ve açık görüşlüdürler (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1999). Bu öğrenme stiline sahip kişilerin planlama yapma; kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma belli başlı özellikleridir. Öğrenme durumunda bireyler açık fikirli ve değişmelere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar. Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler pazarlamacılık, kamu yönetimi, eğitim yönetimi, yönetim, bankacılık gibi meslekleri tercih etmektedirler (Ağca, 2006).

2.9.2.Kolb Öğrenme Stili Modeline Göre Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımları

Kolb'un Öğrenme Stili Modeline göre öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde, öğretmenlerin kullanmalarını bekledikleri pek çok öğretim yaklaşımı bulunmaktadır. Bu öğretim yaklaşımlarının Ayrıştıran, Değiştiren, Özümseyen ve Yerleştiren öğrenme stillerine göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Kolb Öğrenme Stili Modeline Göre Öğrencilerin Tercih Ettiği Öğretim Yaklaşımlarına Örnekler

YERLEŞTİREN	DEĞİŞTİREN
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Açık uçlu problemler çözme. ➤ Grup çalışmaları yapma. ➤ Rol oynama ➤ Bir konu hakkında sunumlar yapma. ➤ Grup olarak proje raporu hazırlama. ➤ Simülasyonlar yapma. ➤ Açık uçlu laboratuvar çalışmaları yapma ➤ Dersin soru cevap şeklinde işlenmesi. ➤ Grup tartışması yapma. ➤ Öznel örnekler verme. ➤ Düşünmeye yoğunlaştıran sorular sorma 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Soru cevap çalışmaları yapma. ➤ Motive edici hikayeler okuma. ➤ Simülasyonlar yapma. ➤ Grup olarak problem çözme çalışmaları yapma. ➤ Tartışarak ders anlatımı yapma. ➤ Etkileşimli anlatımlar yapma. ➤ Bilgilerin iyi düzenlendiği anlatımlar yapma ➤ Grup tartışmaları yapma. ➤ Düz anlatım yapma. ➤ Grup projeleri üzerinde çalışma

AYRIŞTIRAN	ÖZÜMSEYEN
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bilgisayar simülasyonları kullanma. ➤ Ev ödevleri yapma. ➤ İyi rehberlik verilen laboratuvar çalışmaları yapma ➤ Problem çözme. ➤ Bireysel araştırma raporları hazırlama ➤ Bilgisayar destekli öğretim yapma ➤ Gösterilerle birlikte anlatım yapma 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anlatım yapma. ➤ Görsel araçlarla anlatım yapma. ➤ Ders kitapları okuma. ➤ Öğretmen tarafından problem çözme ➤ Bilgileri basılı materyallerle verme. ➤ Büyük seminerler düzenleme. ➤ Televizyon gösterileri izleme. ➤ Bağımsız araştırmalar yapma. ➤ Konular hakkında bilgi toplamak amacıyla ➤ kütüphane çalışmaları yaptırma ➤ Problemlerin bir uzman tarafından çözülmesi ➤ Gösterilerin uzman kişi tarafından yapılması ➤ Ders kitaplarında örnek problem çözümlerine yer verilmesi.

(Ağca, 2006).

Kolb'a göre bireyler öğrenirken bu dört öğrenme durumundan geçmektedirler. Bu nedenle eğitim durumları düzenlenirken öğrencilerin öğrenme stilleri göz ardı edilmemeli, ve eğitim etkinlikleri buna göre düzenlenmelidir

Öğrenme döngüsü öncelikle somut deneyimden yansıtıcı gözleme, sonra da soyut kavramsallaştırmadan aktif deneyime doğru yapılandırılmalıdır (Kolb, 1984).

2.10.İlgili Araştırmalar Ve Yayınlar

2.10.1. Öğrenme Stratejileri İle İlgili Araştırma Ve Yayınlar

Öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ile ilgili alanyazında birçok araştırma vardır. Bu araştırmalar daha çok öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini ya da öğrenme stratejileri ile çeşitli değişkenler (öğrenme stilleri, başarı, tutum, vb.) arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Araştırmanın konusu gereği daha çok öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Bozkurt (2007), farklı öğrenme stratejilerinin lise birinci sınıf tarih dersinde öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya toplam 92 öğrenci katılmıştır. Birinci deney grubundaki öğrenciler anlamlandırma stratejisini kullanmışlar, ikinci deney grubundaki öğrenciler örgütleme stratejisini ve kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel tekrar stratejisini kullanmışlardır. Ve araştırma sonuçları şu şekilde çıkmıştır: Anlamlandırma öğrenme stratejisini kullanan öğrenciler bilgi düzeyindeki soruları çözmede, diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Anlamlandırma öğrenme stratejisini kullanan öğrenciler kavrama düzeyindeki soruları çözmede, diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca örgütleme stratejisini kullanan öğrenciler bu tür sorularda tekrar stratejisi kullanan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Başarı testindeki tüm sorular dikkate alındığında, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrenciler diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Ancak örgütleme ve tekrar stratejisini kullanan öğrenciler karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kalıcılık test sonuçları incelendiğinde, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrenciler diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca örgütleme stratejisi kullanan öğrenciler, tekrar stratejisi kullanan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Shih (1998), öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik özelliklerini ve öğrenmede hangi öğrenme stratejilerinden yararlandıklarını belirleyip öğrencilerin başarıları ve öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamış, 99 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin daha çok görsel ve işitsel öğrenme özelliklerine sahip olduklarını bunun yanında hatırlama ve biliş bilgisi stratejilerini yoğun olarak kullandıklarını belirlemiştir.

Öğrenme Stratejileri ile ilgili en geniş kapsamlı araştırmalar Weinstein ve Mayer (1986) tarafından gerçekleştirilmiş olup, başka birçok araştırmalardan da edilmektedir. Weinstein ve Mayer'e (1986) göre Flavell, Beache Chinsky (1966) ,bir listeyi ezberlerken on yaşındaki çocukların hepsinin tekrarlamayı hatırlatan dudak hareketleri ettiklerini, beş yaşındakilerin ise hemen hemen hiç dudak oynatmadıklarını gözlemişlerdir.

Weinstein ve Mayer'in (1986) belirttiğine göre Howe (1970) öğrencilerin defterlerine doğru olarak yazdıklarının öğrenme olasılığının, yazılmayanlardan daha fazla olduğunu söylemektedir.160 kelimelik bir paragraftan not çıkarma ödevinde, bilgi not alınarak yazıldığında 100 tekrarda 34 kez hatırlanmıştır. Eğer bilgi notlarda yazılı değilse 100 tekrarda 5 kez az hatırlanmıştır.

1973'de Hagen ve Kail (Weinstein ve Mayer,1986) yaptıkları araştırmada küçük çocukların büyük çocuklara oranla kendiliklerinden daha az tekrarladıklarını ortaya koymuşlardır. Tekrarlamanın diğer biçimi dersin ya da konunun önemli bölümlerini yazmak ya da altını çizmek olup, Richards ve August (1975) yaptığı araştırmada, öğrencilerden altını çizenlerin yalnızca okuyanlardan daha çok bilgi hatırladıklarını bulmuşlardır.

Weinstein ve Mayer'e (1986) göre, Flavell, Friedrich ve Hoyt (1970) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin öğrenirken tekrarlama tekniklerini kendiliğinden kullanmalarının yaş ile arttığından söz edilmektedir. Bulgular farklı yaşlardaki çocukların aktif kendiliklerinden tekrarlama performanslarında geniş çapta farklılık olduğunu belirtmektedir.

Öğrenciler anaokulundan dördüncü sınıfa doğru ilerlerken yeni bilgiyi öğrenmek için tekrarlama stratejilerinden ve ilgili tekniklerden daha çok yararlanmaktadır. Weinstein ve Mayer'e (1986) göre Apel ve diğerleri(1972) belirli bir amaca uygun öğrenme stratejilerini büyük çocukların daha iyi kullanabildiklerini 'ayırteçlilik hipotezi' ile ileri sürmüştür.

Bayındır (2006), ilköğretim okulları eğitim yaşantılarında, öğrenme stratejilerinin öğretilmesine yeterince yer verilip verilmediğinin saptanmasına yönelik bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmaya, 2004 – 2005 öğretim yılında İstanbul'daki ilköğretim okullarında görev yapan 260 sınıf öğretmeni ve 500 öğrenci katılmıştır. Anket aracılığıyla görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçları şu şekilde çıkmıştır. Öğretmenlerin, öğrenme stratejilerinin öğretilmesine az yer verdikleri, öğrencilere stratejilerin sadece yararlarını açıkladıkları, stratejileri öğretebilecek düzeyde yeterli olmadıkları ve öğrenme stratejileri ile ilgili düzenlenecek bir hizmet içi eğitim programına katılmak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Haught (1996), lise birinci sınıfta 69 öğrenciye çalışma stratejileri ile ilgili eğitim verildikten sonra öğrenme ve çalışma stratejileri envanteri uygulanmış, daha sonra öğrencilerin bu stratejileri öğrenip öğrenmediklerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrendikleri, özellikle ana noktaları belirleme, not alma, grafiklerle gösterme konusunda yüksek puanlar aldıkları ortaya çıkmıştır (Güven, 2004).

Nunn (1995), başarısı düşük öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin başarılarına ve denetim odaklarına etkisini araştırmış. Bu amaçla 103 öğrencinin öğrenme stillerini belirlemiştir. Öğrenme stilleri belirlendikten sonra, öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğrenme stratejileri öğretilmiştir. Araştırma sonunda düşük başarılı öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin öğrenci başarısını yükselttiği görülmüştür.

Carns ve Carns (1991), öğrenme stratejilerinin başarıya etkisini araştırmışlardır. 118 ilköğretim öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrencilere strateji öğretilmiştir. Araştırma sonunda öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırdığı ortaya çıkmıştır.

Tay (2002) sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, öğrencilerin dikkat stratejisini ara sıra kullandıkları, kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejilerden zihinsel tekrar stratejilerini her zaman kullandıkları, gruplama stratejilerini ara sıra kullandıkları, anlamlandırma stratejilerinden örtük ve açık tekrar stratejilerini her zaman kullandıkları, ekleme stratejilerini her zaman kullandıkları, örgütleme stratejilerini ara sıra kullandıkları, bellek destekleyici stratejileri hiçbir zaman kullanmadıklarını, geri getirmeyi artırıcı stratejileri her zaman kullandıkları, güdüleme stratejilerini her zaman kullandıklarını, yürütücü biliş stratejilerini hiçbir zaman kullanmadıklarını bulmuştur.

Talu (1997) 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmış. Araştırmaya 88 öğrenci üzerinde yapılmış. Araştırma sonucunda, Öğrencilerin %52'sinin anlamlandırma stratejisini, %41'inin tekrar stratejisini, %7'sinin örgütleme stratejisini kullandığını bulmuştur. Öğrencilerden tekrar stratejisini kullanan öğrencilerinin karne notlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yıldız (2003) İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmış. Araştırmayı deneysel yöntemle yapmıştır. Araştırma sonuçları şu şekildedir: İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme stratejilerinin öğretilmediği kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmuş. Öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının, öğrenme stratejilerinin öğretilmediği kontrol grubundaki öğrencilerden yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubundaki öğrencilerin hatırd tutma düzeyi, öğrenme stratejilerinin öğretilmediği kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Güven (2004), tarafından öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri arasında ilişki araştırılmış, araştırma sonucunda öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullandıkları, duyuşsal, yineleme ve

örgütlenme stratejilerini daha az kullandıklarını belirlemiştir. Yine öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine ve öğrenim gördükleri alanlara göre kullandıkları öğrenme stratejilerinin değiştiğini araştırma sonucunda bulmuştur. Buna karşılık, sosyo-ekonomik düzeylerine göre kullandıkları öğrenme stratejilerinde bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir.

2.10.2. Öğrenme Stilleri İle İlgili Araştırma Ve Yayınlar

Kolb (1981) tarafından öğrenme stillerini belirleme ile ilgili bir araştırma yapılmış ve bu araştırmaya farklı meslek gruplarından 800 kişi katılmıştır. Araştırma bulguları şu şekilde çıkmıştır: mühendislerin ayrıştırma, ticaret alanında çalışanların yerleştirme, tarih, psikoloji ve politik bilimlerle ilgili iş alanlarında çalışanların değiştirme, matematik, kimya, sosyoloji alanlarında çalışanların ise özümseme öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Garvey ve arkadaşlarının (1984) Öğrencilerin öğrenme stillerinin, yaş ve cinsiyet ile ilişkisini araştırdıkları bir çalışma yapmışlardır. Örneklemi Eczacılık fakültesinde okuyan 445 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin , %19'unun özümseme, %51'inin ayrıştırma, %17'sinin yerleştirme, %13'ünün değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stilleri ve yaş değişkeni arasında önemli bir ilişki olmadığı, ancak öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre; bayan öğrenciler daha çok somut yaşantı, erkek öğrenciler ise soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu benimsemektedir.

Baker, Simon ve Bazeli (1987) Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlendiği araştırmaya örneklem olarak 207 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları şu şekildedir: Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin %44'ü özümseme, %31'i ayrıştırma, %13'ü değiştirme ve %13'ü yerleştirme öğrenme stiline sahiptir. Araştırmacılar, küçük bir öğrenci grubunda bile birçok farklı öğrenme stiline olduğunu, bu yüzden eğitim durumu düzenlemede çok çeşitli yöntem ve stratejilerin kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Magolda (akt. Whitcomb, 1999), 101 üniversite öğrencisinin Öğrenme stilleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi belirleme yönelik araştırma yapmış, araştırma sonucunda öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki

bulunmadığını ortaya koymuştur. Araştırmada, hem erkek hem de bayan öğrencilerin genel olarak yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı öğrenme yollarını benimsediği belirlenmiştir.

Pinto ve Geiger (akt. Whitcomb, 1999) öğrencilerin öğrenme stilleri, cinsiyet ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemişler. Araştırma için, ekonomi bölümünde okuyan 55 öğrenciden oluşan örneklem grubu üzerinde çalışmışlardır. Araştırma sonucu şu şekildedir: öğrenme stilleri ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ancak özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarının, diğer öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Foney (1994)'in, yüksek lisans öğrencilerinin demografik özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Örnekleme yer alan 273 öğrenciden 91'inin yerleştirme, 67'sinin değiştirme, 50'sinin ayırıştırma, 45'inin özümseme öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır. Ancak, öğrencilerin cinsiyet, yaş, gelir düzeyi gibi demografik özellikleriyle öğrenme stilleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Fox ve Ronkowski (1997) öğrencilerin öğrenme stillerini cinsiyet değişkeni açısından inceledikleri araştırmada siyasal bilimlerde okuyan 243 kişiden oluşan örneklemin %32'sinin özümseme, %23'ünün yerleştirme, %22'sinin ayırıştırma, %24'ünün değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır. Öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkeklerin genellikle özümseme; bayanların ise yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirtilmiştir.

Mc Neal ve Dwyer (1999)'in deneysel bir araştırma yapmışlar. Örneklem grubuna Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim uygulamışlardır. Örnekleme, hemşirelik bölümünde okuyan 154 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma iki deney, bir kontrol grubu üzerinde yapılmıştır. Birinci deney grubunda öğrenme stillerine uygun, ikinci deney grubunda ise öğrenme stillerine uygun olmayan eğitim verilmiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Araştırma sonucunda öğrenme stillerine uygun eğitim verilen gruptaki öğrencilerin başarılarının diğer gruplarda yer alan öğrencilerden anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmüştür.

Shih ve Gamon (1999)'ın, Iowa State üniversitesine bağlı olarak internet üzerinden öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek, öğrenme stilleri ile motivasyon, öğrenme stratejisi kullanma durumu ve başarı arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında örnekleme 99 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada katılımcıların %39'unun erkek, %61'inin bayan oluşturmuştur. Araştırma sonucunda motivasyon düzeyi, öğrenme stratejisi kullanma durumu ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanmaları, motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Regresyon çözümlemesine göre, öğrenme stilleri, motivasyon ve öğrenme stratejilerinin, öğrenmenin yaklaşık %35'ini açıkladığı ifade edilmiştir.

Gencel (2006), ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve öğrenme stillerini temele alan deneyimsel öğrenme kuramına dayalı Sosyal Bilgiler öğretiminin hedeflere erişim ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, şu sonuçları elde etmiştir. örnekleme yer alan öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stilinin özümseme olduğu, öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı, Sosyal Bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim puanlarının onların öğrenme stillerine göre farklılaştığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Loo (2004) tarafından yapılan diğer bir çalışmada, Kolb öğrenme stilleri ile öğrenme tercihleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 113 erkek, 88 kız öğrenci olmak üzere toplam 201 lisans öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmanın verileri David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan öğrenme stilleri envanteri ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; ayrıştıran öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin grup çalışmasını özümseyen öğrenme stiline sahip olan öğrencilerden daha fazla tercih etmiş olmaları ve değiştiren öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin pratik alıştırmaları özümseyen öğrenme stiline sahip olan öğrencilerden daha fazla tercih etmiş olmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu belirtilmiştir.

Güven (2004), tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun özümseyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip olduklarını belirlemiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, öğrenim gördükleri alanlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler rapor edilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelemesi yapılan bu araştırma nicel bir araştırmadır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2008).

3.2. Çalışma Grubu

Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelemesinin yapıldığı bu araştırmada ilköğretim 6.,7.,8. sınıf öğrencilerinin arasından seçilen 296 öğrenci oluşturmuştur.

3.3.Veri Toplama Araçları

İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelemesinin yapılacağı bu araştırmada ölçme aracı olarak Bayram Tay tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri ölçeği ile Kolb'un Öğrenme Stilleri ölçeği kullanılacaktır. Bu ölçek sadece öğrencilere uygulanacaktır.

Kişilerin öğrenme yönelimlerini değerlendirmek amacı ile Kolb tarafından hazırlanan Öğrenme Stili Envanteri (LSI) ilk kez 1976 yılında geliştirilmiştir. Ancak daha sonra aldığı psikometrik eleştiriler doğrultusunda 1984 yılında yeniden

düzenlenip geliştirilen envanter, bireylerin yaşantılar yoluyla öğrenme sürecindeki yeteneklerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye’de geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Öğrenme Stili Envanteri (ÖSE) kullanılmaktadır.

Kolb’un öğrenme modelinde bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir. Bir bireyin bu döngünün neresinde yer aldığını belirlemek için “Öğrenme Stilleri Envanteri”nden yararlanılır.

Kolb kişilerin olay, olgu ve fikirlere nasıl yaklaştıklarını ve gündelik hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmek için ne tip yollara başvurduklarını inceleyerek öğrenme biçimlerinin envanterini geliştirmiştir. Kolb, kişinin öğrenmesini iki eksenin uçlarındaki dört ayrı tercih noktası ile açıklamaktadır. Dikey eksenin üst noktasındakiler problemlere sistematik yaklaşımda bulunma yerine, kişisel duyularına güvenirlir. Eksenin diğer ucundakilerde ise mantık hakimdir. Onlar eşya ve olayları mantıksal olarak analiz ederek soyutlamayı, kendileri ile ilişkilendirmeyi tercih ederler (Özden, 2003).

Bayram Tay tarafından öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik olarak geliştirilen bu anket likert tipi olup 44 maddeden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan bu anket bu çalışmada kullanılmıştır (Tay, 2002). Bu ölçeğin alt boyutları ise, dikkat stratejisi, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırma stratejisi, geri getirmeyi artırıcı stratejiler, güdüleme stratejileri ve yürütücü biliş stratejileridir. Dikkat stratejisi 6 maddeden, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler 7 maddeden, anlamlandırma stratejisi 18 maddeden, geri getirmeyi artırıcı stratejiler 2 maddeden, güdüleme stratejileri 6 maddeden, yürütücü biliş stratejisi ise 5 maddeden oluşmaktadır.

3.5.Verilerin Çözümlemesi Ve Yorumlanması

Bilgi toplama aracı ile verilerin çözümlemesine geçilmeden önce verilerin işlenmesiyle ilgili işlemler yapılacak öğrencilerin formları gerektiği gibi doldurup doldurmadığını belirlemek amacıyla formlar teker teker incelenecek eksik ya da yanlış doldurulan formlar değerlendirme dışında bırakılacaktır. Geri kalan her forma

numara verilecek ve bilgisayarda işlenecektir. Anket yoluyla elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programında analiz edilecektir. Bu program yardımıyla elde edilen verilerin frekansları, ortalamaları, standart sapmaları çıkarıldı. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri öğrenme stiline göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiş, farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için tukey testi yapılmış, ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre, öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerindeki farklılığın önem derecesi ile öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi ev ortamında ders çalışırken kendi odalarında ve evin diğer odalarında çalışıp çalışmama değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının önem kontrolü t testi, ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin, öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenip gözlenmediğini tespit etmek için tukey testi yapılmış, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile, öğrenme biçimleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği ile test edilmiş yine bu program yardımıyla çıkarılarak sonuçlar tablolara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1.Bulgular

Bu bölümde, öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelemesini yapmak amacıyla, SPSS istatistik paket programı kullanılarak t testi ile analiz edilen bulgular yer almaktadır

Aşağıda tablo 4 incelendiğinde ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri öğrenme stiline göre dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme stratejilerinde anlamlı farklılık gösterirken, güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık bulunan stratejilerde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu kestirmek için tukey testine göre, dikkat, kısa süreli bellek, anlamlandırma stratejilerini, öğrenme stili ayırıştırıcı olan öğrenciler özümseyen öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Geri getirme stratejisinde ise, öğrenme stili ayırıştırıcı olan öğrenciler bu stratejiyi değiştirene göre daha fazla kullanmaktadırlar.

Tablo 4: İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenme stillerine göre istatistiksel verileri

Öğrenme Stratejilerinin Alt Boyutları	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	ss	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Dikkat Stratejisi	1. Yerleştiren	40	2,42	0,32	3,150	0,025	2-4
	2.Özümseyen	77	2,32	0,31			
	3.Değiştiren	56	2,38	0,36			
	4.Ayrıştıran	123	2,46	0,33			
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler	1. Yerleştiren	40	2,25	0,38	3,502	0,016	2-4
	2.Özümseyen	77	2,10	0,36			
	3.Değiştiren	56	2,16	0,36			
	4.Ayrıştıran	123	2,26	0,36			
Anlamlandırmayı (Kodlamayı) Güçlendirici Stratejiler	1. Yerleştiren	40	2,25	0,32	3,758	0,011	2-4
	2.Özümseyen	77	2,09	0,34			
	3.Değiştiren	56	2,17	0,33			
	4.Ayrıştıran	123	2,25	0,37			
Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Artırıcı Stratejiler	1. Yerleştiren	40	2,50	0,48	2,739	0,044	3-4
	2.Özümseyen	77	2,41	0,54			
	3.Değiştiren	56	2,37	0,48			
	4.Ayrıştıran	123	2,58	0,52			
Güdüleme Stratejileri	1. Yerleştiren	40	2,48	0,32	2,405	0,068	
	2.Özümseyen	77	2,42	0,39			
	3.Değiştiren	56	2,47	0,41			
	4.Ayrıştıran	123	2,57	0,40			
Yürütücü Biliş Stratejileri	1. Yerleştiren	40	2,26	0,48	1,500	0,215	
	2.Özümseyen	77	2,11	0,47			
	3.Değiştiren	56	2,18	0,45			
	4.Ayrıştıran	123	2,25	0,53			

Tablo 5: İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrenme biçimleri arasındaki ilişki

Öğrenme stratejilerinin alt boyutları		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı
Dikkat Stratejisi	R	-0,065	-0,168**	0,128*	0,094
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler	R	0,022	-0,237**	0,121*	0,079
Anlamlandırmayı (Kodlamayı) Güçlendirici Stratejiler	R	-0,001	-0,243**	0,148*	0,075
Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Artırıcı Stratejiler	R	-0,038	-0,189**	0,115*	0,097
Güdüleme Stratejileri	R	-0,127*	-0,157**	0,105	0,147*
Yürütücü Biliş Stratejileri	R	0,017	-0,185**	0,055	0,072

* p < 0.05, ** p < 0.01

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri ile, öğrenme biçimleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği ile test edilmiş sonuçlar yukarıdaki tabloda ifade edilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları tüm öğrenme stratejileri ile yansıtıcı gözlem öğrenme biçimleri düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Öğrenirken yansıtıcı gözlem biçimini daha fazla kullanan öğrenciler öğrenme stratejilerini çok fazla kullanmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin somut yaşantı öğrenme biçimi düzeyleri ile güdüleme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme stratejileri düzeyleri ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin güdüleme öğrenme stratejileri ile aktif yaşantı öğrenme biçimini kullanım düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 6: İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre istatistiksel verileri

Öğrenme Stratejilerinin Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Dikkat stratejisi	1. 6.sınıf	118	2,50	0,29	9,432	0,000	1-2 1-3
	2. 7.sınıf	95	2,36	0,33			
	3. 8.sınıf	83	2,31	0,36			
Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler	1. 6.sınıf	118	2,35	0,29	19,425	0,000	1-2 1-3
	2. 7.sınıf	95	2,13	0,40			
	3. 8.sınıf	83	2,06	0,34			
Anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejiler	1. 6.sınıf	118	2,37	0,29	27,150	0,000	1-2 1-3
	2. 7.sınıf	95	2,10	0,37			
	3. 8.sınıf	83	2,06	0,31			
Geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejiler	1. 6.sınıf	118	2,67	0,41	14,371	0,000	1-2 1-3
	2. 7.sınıf	95	2,38	0,58			
	3. 8.sınıf	83	2,33	0,50			
Güdüleme stratejileri	1. 6.sınıf	118	2,64	0,31	14,526	0,000	1-2 1-3
	2. 7.sınıf	95	2,41	0,41			
	3. 8.sınıf	83	2,39	0,41			
Yürütücü biliş stratejileri	1. 6.sınıf	118	2,40	0,43	19,784	0,000	1-2 1-3
	2. 7.sınıf	95	2,14	0,50			
	3. 8.sınıf	83	1,99	0,47			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri, öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı

bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık, dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerinde gözlenmiştir. Farklılığın nerden kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Tukey testine göre 6. sınıf öğrencileri tüm stratejileri, hem 7. sınıf öğrencilerinden hem de 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha fazla kullanmaktadırlar.

Tablo 7: İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel verileri

Öğrenme Stratejileri Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	P
Dikkat stratejisi	Erkek	119	2,27	0,36	-5,97	0,000
	Kadın	177	2,50	0,29		
Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler	Erkek	119	2,15	0,35	-1,81	0,071
	Kadın	177	2,23	0,37		
Anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejiler	Erkek	119	2,15	0,32	-1,74	0,082
	Kadın	177	2,22	0,37		
Geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejiler	Erkek	119	2,39	0,52	-2,54	0,011
	Kadın	177	2,55	0,51		
Güdüleme stratejileri	Erkek	119	2,36	0,40	-5,06	0,000
	Kadın	177	2,59	0,36		
Yürütücü biliş stratejileri	Erkek	119	2,17	0,43	-0,74	0,459
	Kadın	177	2,22	0,53		

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre, öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerindeki farklılığın önem derecesi t testi ile tapılmış sonuçlar yukarıdaki tabloda ifade edilmiştir. Tablo incelendiği zaman kadın öğrenciler dikkat, geri getirme ve güdüleme stratejilerini erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla düzeyde kullanmaktadırlar. Diğer stratejiler olan kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma ve yürütücü biliş stratejilerinde cinsiyet değişkenine anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 8:İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerin ders çalışma ortamı değişkenine göre İstatistiksel Verileri

Öğrenme Stratejilerinin Alt Boyutları	Ders Çalışma Ortamı	N	\bar{X}	Ss	T	P
Dikkat stratejisi	Kendi odasında ders çalışanlar	230	2,42	0,34	1,974	0,049
	Evin diğer odalarında ders çalışanlar	66	2,33	0,31		
Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler	Kendi odasında ders çalışanlar	230	2,22	0,36	1,976	0,049
	Evin diğer odalarında ders çalışanlar	66	2,12	0,36		
Anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejiler	Kendi odasında ders çalışanlar	230	2,21	0,35	1,386	0,167
	Evin diğer odalarında ders çalışanlar	66	2,14	0,34		
Geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejiler	Kendi odasında ders çalışanlar	230	2,50	0,51	0,996	0,320
	Evin diğer odalarında ders çalışanlar	66	2,43	0,55		
Güdüleme stratejileri	Kendi odasında ders çalışanlar	230	2,53	0,37	2,153	0,032
	Evin diğer odalarında ders çalışanlar	66	2,41	0,44		
Yürütücü biliş stratejileri	Kendi odasında ders çalışanlar	230	2,22	0,48	1,289	0,196
	Evin diğer odalarında ders çalışanlar	66	2,13	0,55		

Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi ev ortamında ders çalışırken kendi odalarında ve evin diğer odalarında çalışıp çalışmama değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının önem kontrolü t testi ile yapılmış ve sonuçlar yukarıdaki tabloda ifade edilmiştir. Kendi odasında ders çalışan öğrenciler dikkat, kısa süreli bellekte depolama, güdüleme öğrenme stratejilerini evin diğer odalarında çalışan öğrencilerden fazla kullanmaktadırlar.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.1.Tartışma Ve Yorum

Bu araştırmada öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelemesi yapılmıştır. Bu araştırmada bulgular sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

1. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri öğrenme stiline göre dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme stratejilerinde anlamlı farklılık gösterirken, güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık bulunan stratejilerde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu kestirmek için yapılan tukey testine göre, dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma stratejilerini, öğrenme stili ayırıştırıcı olan öğrenciler özümseyen öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Geri getirme stratejisinde ise, öğrenme stili ayırıştırıcı olan öğrenciler bu stratejiyi değiştirene göre daha fazla kullanmaktadırlar.

Bakıldığında öğrenme stili ayırıştırıcı olan öğrenciler, dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma öğrenme stratejilerini özümseyen öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Kolb'un öğrenme stilleri sınıflamasında ayırıştırıcı öğrenciler, soyut algılama ve aktif özelliğe sahip bölgenin kesiştiği noktada bulunmaktadır. Özümseyen öğrenciler, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma bölgesinin kesiştiği noktada bulunmaktadır.

Öğrencilerin soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantı özelliklerine ve bu iki bileşenin birleştiği noktada olan ayırıştırıcı öğrenme stilinin özelliklerine bakıldığında, problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama yapabilmeleridir. Yaparık öğrenme önemlidir. Problem çözme konusunda başarılıdırlar. Birey problem çözerken sistemli olarak planlama yapar (Kolb, 1984). Duygulardan daha çok düşünce ve kavramlara yoğunlaştıkları için bu da öğrenme stratejilerini daha aktif kullanmayı gerektirir. Örneğin bir problemim çözümünde bilimsel yaklaşım bu kişiler için önemli bir yere sahiptir. İşte kuram geliştirme,

problem çözüme ve düşüncelerini mantıksal bir şekilde sunmak için dikkat, kısa süreli bellekte tutma, anlamlandırma stratejilerini daha çok kullanırlar. Bu kişiler kuramları okuyarak öğrenirler. Okurken not tutar, altını çizer, böylelikle dikkat stratejisini kullanır, ayırtıran öğrenciler yaparak öğrendiği için dolayısıyla bu kişiler kısa süreli bellekte depolama stratejisini kullanmış olurlar. Bilgiyi öğrenirken grafikler çizebilir, ana ve alt başlıklara ayırabilirler. Örneğin hayvanları öğrenecek öğrenci bunları, memeliler, kuşlar, sürüngenler diye ayırarak öğrenebilir (Senemoğlu, 2007). Bunları yaparken de öğrenci bilgiyi tekrar etmiş olur. Dempster (1988)'e göre, tekrar sayısının bellekteki bilgiyi güçlendirdiğine de ilişkin kanıtlar bulunmaktadır (Aktaran, Tay, 2002). Bu kişiler düşünce ve olayların mantıksal analizini yapar, yani bilgiyi anlamlandırarak kodlamaktadır. Bu nedenle anlamlandırma stratejilerini daha çok kullanırlar.

Soyut kavramsallaştırma boyutunda bulunan kişiler, mantık, kavramlar ve düşünceler, duygulardan çok daha önemli bir yere sahiptir. Genel kurallar, kuram geliştirme ve bir problemin çözümünde bilimsel yaklaşım önem kazanmaktadır. Bu öğrenme şeklini benimseyen bireyler yalnız olarak çalışırlar, kuramları okuyarak öğrenirler ve düşüncelerini mantıksal bir şekilde sunmaları etkili bir öğretim için gereklidir. Bu öğrenme şeklini benimseyen bireyler; düşünce ve olayların mantıksal analizini yaptıktan sonra harekete geçme yoluyla gerçekleştirilen düşünerek öğrenme etkinliğini tercih ederler.

Aktif yaşantı boyutunda olan kişiler çevrelerini etkileme ve durumları değiştirme özelliğine sahiptirler. Bu öğrenme şekline sahip bireyler de izlemekten çok, pratik uygulamalar yapma, mutlak gerçek yerine, işe yarayanı benimseyip, diğerlerini reddetme eğilimindedirler. Bu öğrenme şeklinde iş bitiricilik yeteneğinin ön plana çıktığı, kişi ve olayları davranışlarıyla etkileme yoluyla gerçekleştirilen yaparak öğrenme tercih etmektedirler. Aktif yaşantı öğrenme biçimini benimseyen birey öğrenme-öğretme ortamında daha çok uygulamaya dönük, küçük grup tartışmalarından, bireysel öğrenme etkinliklerinden ve projeleri kapsayan eğitim durumlarından hoşlanırlar.

Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem boyutunda yer alan özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler için, kuramın mantıki geçerliliği pratik değerinden daha önemlidir. Bireyler bir şeyler öğrenirken, kişiler yerine soyut kavramlar ve

fikirler üzerinde odaklaşırlar. Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin en belirgin özelliği kavramsal modelleri oluşturmalarıdır. Bu öğrenme stili özellikle fen ile ilgili meslek alanlarında etkin olabilmek için çok gerekli görülmektedir. En kuvvetli yönleri planlama yapma, modeller oluşturma, problemleri tanımlama ve kuramlar geliştirmedir. Hayal kurma, pratik uygulamalardaki eksiklik ve sistematik bir yaklaşım izlememeleridir. Özümseyen öğrenme stiline boyutu olan, soyut kavramsallaştırma boyutu yukarıda açıklandığından özümseyenlerin bir diğer boyutu olan yansıtıcı gözlem boyutu özelliklerine değinilecektir. Yansıtıcı gözlem boyutunda bulunan kişiler, düşünce ve olayları dikkatlice gözlemleyerek, olayları farklı görüş açılarından değerlendirirler. Karar vermeden önce ilgili olayı dikkatlice izler; ilgili nesneye değişik açılardan bakar, izleyerek ve dinleyerek öğrenir. Düz anlatım yönteminin işe koşulduğu ve bireyin konu ile ilgili bilgisini ölçen objektif test maddelerinden oluşan sınav durumları bu öğrenme biçimindeki bireyler için önerilmektedir (Kolb, 1984).

Yukarıda sayılan bu özellikler ve bulgular karşılaştırıldığında şu sonuca varılabilir. Farklı öğrenme biçimine sahip bireyler öğrenme stratejilerini farklı düzeylerde kullanıyorlar. Fakat ayrıştırıcı ve özümseyenler arasında anlamlı bir fark bulunmakta olup, ayrıştırıcıların bu öğrenme stratejilerini daha çok kullanmalarını o öğrenme biçiminin özellikleriyle açıklanabilir. Örneğin ayrıştırıcı öğrenciler, bir öğrenme durumunda okuduklarını ayrıca yaparak öğrenme yolunu seçerler. Dolayısıyla hem okuyan hem de uygulayan öğrenme stiline sahip (ayrıştırıcı) öğrenciler, sadece okuyan gözlem yapan fakat uygulama yapmayan öğrenme stiline sahip (özümseyen) öğrencilere göre dikkat, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejileri, anlamlandırmayı güçlendirici stratejileri daha çok kullanabilirler. Öğrenme stili ayrıştırıcı öğrenciler özümseyen öğrencilere göre de bu stratejileri kullanmada anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu da öğrenme stiline ayrıştırıcı öğrenciler aktif özelliğe, özümseyenlerin ise yansıtıcı özelliğe sahip olmalarından kaynaklanabilir. Yukarıdaki Kolb (1984) öğrenme biçimlerinin özelliklerine baktığımızda yansıtıcı özelliğe sahip öğrencilerin özelliği izleyerek ve dinleyerek öğrenme etkinliğine katılmalarıdır. Fakat aktif yaşantı boyutunda ise öğrenci bir öğrenme etkinliğinde hem dinler, izler, gözler ve bunu yaparak öğrenir.

Aktif yaşantı boyutunda bunu öğrencinin uygulamaya dökmesi, yansıtıcı gözlem boyutunda ise uygulama olmaması dikkati çekmektedir. Ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenciler soyut kavramsallaştırma boyutunda aynı özelliği gösterirken, yani ikisi de bir öğrenme durumunda düşünür, kavramlar üzerinde yoğunlaşırken, diğer boyuttaki özellikte aynı özelliği göstermemekte ayrılmaktadırlar. Dolayısıyla ayırıştırıcı öğrenciler diğer boyut olan aktif yaşantı boyutunda, özümseyenlerin ise yansıtıcı gözlem boyutunda yer alması ve bu boyutun özelliklerini göstermesi nedeniyle ayırıştırıcı öğrenciler, özümseyen öğrencilere göre bu stratejileri kullanmakta anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Yani ayırıştırıcı öğrenciler özümseyenlere göre bu stratejileri daha fazla kullanmaktadırlar.

Öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrenci başarısını artırdığı ile ilgili literatürde birçok araştırmaya rastlanmıştır. Bunlar arasında Nist, Simpson ve Hogrebe (1985), Carns ve Carns (1991), Yıldız (2003) sayılabilir. Cook (1997) araştırmalarında öğrenme stilleri belirlenen öğrencilerden Yerleştiren ve Ayırıştırıcı öğrenme stillerini benimseyenlerin, Değiştiren ve Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerden daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Cook'un yaptığı bu araştırmada ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha başarılı olması, daha fazla öğrenme stratejisi kullanması olarak düşünüldüğünde, kendi mevcut bulgumuz olan ayırıştırıcıların daha çok öğrenme stratejisi kullandığı bulgumuzu destekler.

Dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma stratejileri, kişinin hem düşünmesini hem de eylemde bulunmasını gerektiren stratejilerdir. Bu açıdan baktığımızda da ayırıştırıcı öğrenciler altını çiziyor, not tutuyor, grafik çiziyor, tekrar yapıyor. Fakat özümseyenler sadece düşünüyor ve izliyor. Eyleme geçmiyor. Dolayısıyla uygulama yapan ayırıştırıcılar, özümseyenlere göre bu stratejileri daha fazla kullanabilirler.

Bir diğer bulguya göre de geri getirme stratejisinde, öğrenme stili ayırıştırıcı olan öğrenciler bu stratejiyi değiştirene göre daha fazla kullanmaktadırlar. Değiştiren öğrenme stili somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem boyutunu kapsar. Bu öğrenme stili ve bu boyutların özellikleri şu şekildedir. Değiştirenler, düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkındadırlar. Somut durumları birçok açıdan gözden geçirir ve olaylar karşısında harekete geçmek yerine gözlem yapmayı tercih ederler. Düşünceleri

biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını göz önüne alır. Beyin fırtınasında olduğu gibi farklı fikirlerin üretildiği durumlar üzerinde yoğunlaşmaktan zevk alır. Kişileri algılar, problemleri tanır ve farklı görüş açılarını değerlendirirler. Fakat bu kişiler, seçenekler arasında seçim yapma konusunda zorlanma, karar vermede güçlük çekme, zaman zaman problem ve fırsatları değerlendirme konusunda yetersiz kalırlar. Yansıtıcı gözlem boyutu yukarıda özümseyen öğrenme biçimi açıklanırken anlatıldığı için, değiştiren öğrenme biçiminin somut yaşantı kısmı açıklanacaktır. Somut yaşantı boyutunda yaşantı ve problemlerle kişisel olarak ilgilenmek, düşünmekten daha önemli görülür. Hissederek öğrenme önemlidir. Yeni yaşantılar, oyunlar, rol yapma, akran grupları arasında tartışma, dönüt alma ve bireysel çalışma başlıca öğrenme etkinlikleri arasında yer almaktadır. (Kolb,1984).

Ayrıştırıcı ve değiştiren öğrenme stili ve boyutlarının özelliklerine baktığımızda, ayrıştırıcı öğrenme biçimindeki öğrenciler soyut kavramsallaştırma boyutunda düşünerek ve aktif yaşantı boyutunda yaparak öğrenirken, değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler somut yaşantı boyutunda hissederek yansıtıcı gözlem boyutunda ise izleyerek öğrenmektedirler. Dolayısıyla geri getirme stratejisini düşünerek ve yaparak öğrenen ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrenciler, sadece izleyen uygulama yapmayan değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere göre daha çok kullanılmaktadırlar. Çünkü geri getirme stratejisinde (Senemoğlu, 2007)'na göre, bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılması tekrar kullanılmak istenildiğinde ise uzun süreli bellekten geri getirilmesi söz konusudur. Bilginin uzun süreli bellekten getirilmesi ise onun öğrenilirken nasıl kodlandığına bağlıdır. Bilgi ne kadar çok anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleştirilirse geri getirilmesi de o kadar kolaylaşır. Düşünen ve yapan öğrenciler için bilginin zihinde kalıcılığı, hatırlanması ve uzun süreli belleğe aktarılması sadece izleyenlere göre daha fazla olmaktadır. Bu durumda ayrıştırıcı öğrencilerin, düşünerek ve yaparak öğrendikleri için bilgiyi uzun süreli belleğe işlemeleri, öğrenirken hissederek ve izleyerek öğrenen değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere göre daha fazla olmaktadır. Dolayısıyla ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrenciler değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere göre, uzun süreli belleğe işlenen bilgilerin geri getirilmesini sağlayan, geri getirme stratejilerini daha çok kullanabilirler.

Ayrıştırıcı öğrenciler dikkat stratejisini de diğer öğrenme stillerine sahip öğrencilere göre daha fazla kullandıkları için, bilginin uzun süreli hafızaya kodlanması ve hatırlanması da o kadar fazla olmaktadır. Dikkat stratejisi ile ilgili yapılan şu araştırmalar bu hipotezimizi destekler. Weinstein ve Mayer'in (1986) belirttiğine göre Howe (1970) öğrencilerin defterlerine doğru olarak yazdıklarının öğrenme olasılığının, yazılmayanlardan daha fazla olduğunu söylemektedir. 160 kelimelik bir paragraftan not çıkarma ödevinde, bilgi not alınarak yazıldığında 100 tekrarda 34 kez hatırlanmıştır. Eğer bilgi notlarda yazılı değilse 100 tekrarda 5 kez az hatırlanmıştır.

Richards ve August (1975) yaptığı araştırmada, öğrencilerden altını çizenlerin yalnızca okuyanlardan daha çok bilgi hatırladıklarını bulmuşlardır. Dolayısıyla dikkat stratejisini daha çok kullanan ayrıştırıcılarda, bilgi hatırlanacak, geri getirmek istediklerinde ise değiştirenlere göre geri getirme stratejisini daha çok kullanabileceklerdir.

Araştırmanın birinci bulgusunu destekleyen bulgular bulunmaktadır. Shih ve diğerleri (1998) tarafından yapılan çalışmanın bir boyutunda, üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile yararlandıkları öğrenme stratejileri arasında bir ilişki bulunmuştur. Liu ve Reed (1994) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerine göre farklı öğrenme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Keane (1993) ve Oxford ve diğerleri (1993) tarafından yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasında olumlu bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklı öğrenme stratejilerini kullandıkları bulunmuştur. Güven (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm bu bulgular, araştırma bulgumuzu desteklemektedir.

Bu araştırma bulgusuyla örtüşmeyen araştırma bulguları da bulunmaktadır. Halaçoğlu (1999) çalışmasında üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirlemiştir. Ayrıca Oxford ve Ehrman (1995), yaptıkları çalışmada dil öğrenen yetişkin öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri ve bazı değişkenler arasında anlamlı bir bulguya rastlanmamıştır. Güllerci ve Oflaz (2010) Ambulans ve Acil Bakım Teknikerliği

eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stil ve stratejilerinin incelenmesi ile ilgili araştırmalarında öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark bulunmamışlardır. Bu bulgular ise bu araştırmada elde edilen bulguyla ters düşmekte örtüşmemektedir.

2. Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile, öğrenme biçimleri arasındaki ilişkidir. Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği ile test edilmiş, sonuçlar incelendiği zaman öğrencilerin kullandıkları tüm öğrenme stratejileri ile yansıtıcı gözlem öğrenme biçimleri düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Öğrenirken yansıtıcı gözlem biçimini daha fazla kullanan öğrenciler öğrenme stratejilerini çok fazla kullanmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin somut yaşantı öğrenme biçimi düzeyleri ile güdüleme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme stratejileri düzeyleri ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin güdüleme öğrenme stratejileri ile aktif yaşantı öğrenme biçimini kullanım düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmanın bu bulgusuna baktığımızda yansıtıcı gözlem ile öğrencilerin kullandıkları tüm öğrenme stratejileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğudur. Yansıtıcı gözlem boyutundaki öğrenciler geleneksel yöntem dediğimiz düz anlatım gibi yöntemlerle öğrenme yolunu seçmektedirler (Kolb, 1984). Yani bu öğrencinin pasif olduğu bir durumdur. Öğrenci sadece izler, dinler. Öğrenme stratejilerinin gereklerini yerine getirmez. Örneğin metni okurken not almaz, altını çizmez, tekrar yapmaz, öğrendiklerini önceki öğrendikleriyle ilişkilendirmez, uzun süreli bellekte depolamaz, kendi öğrenme yollarını denetleyemez. Dolayısıyla tüm bu öğrenme stratejilerini daha az kullanırlar. Ayrıca araştırmamızda böyle bir bulgu çıkması, bu öğrenme biçimine sahip öğrencilerin, haftalık ve günlük çalışma sürelerinin, bu stratejilerin kullanımı için yetersiz olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Somut yaşantı öğrenme biçimini kullanma düzeyi ile güdüleme stratejilerini kullanma düzeyi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bu öğrenme biçimine sahip öğrenciler güdüleme stratejilerini kullanmamaktadırlar. Kolb'un

yaşantısal öğrenme kuramında somut deneyim bireylerin etkinliğe tamamen katılmasını, yansıtıcı gözlem farklı bakış açıları geliştirilmesini, soyut kavramsallaştırma teorik bilginin edinilmesini, aktif deneyim bilginin uygulanmasını gerektirmektedir. Sınıf ortamında öğrenme döngüsünün uygulanması, kalıcı ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli görülmektedir (Bahar ve Bilgin, 2003; Svinicki ve Dixon, 1987). Bu anlamda bu döngünün ilk aşaması olan somut yaşantı aşamasında öğretmen güdüleme stratejilerini kullanmamış olabilir. Öğretmenin dersin başlangıcında öğrenciyi güdülemek için, dersi ilgi çekici hale getirebilir, örneğin derse öğrencinin ilgisini çekecek bir hikaye ile başlaması öğrenciyi derse karşı güdüleyebilir. Yani öğretmenin yapılandırmacı yaklaşımı kullanması öğrenciyi derse karşı güdüleyebilir. Güdüleme stratejilerini kullanan kişiler öğreneceği bilginin kendilerine uygunluğunu kendisi için önemli olup olmadığını, öğrenme için uygun ruh halini düzenleyebilen, öğreneceğine dair inancı, kendine güveni olan, dönüt aldığı da doyum sağlayan kişilerdir. İşte somut yaşantı boyutunda kişi güdüleme stratejilerini kullanmıyorsa, dersin başında öğreneceği konuyu kendisi için gereksiz bulmuş olabilir, dikkatini çalışılan konuya toplamamış olabilir, derse karşı olumsuz tutum geliştirmiş olabilir, uygun içsel ve dışsal(çevresel) koşullar gerçekleşmediği için uygun ruh haline sahip olmayabilir, öğrenebileceğine dair inancını yitirebilir kendine güveni olmayabilir ya da somut yaşantı öğrenmenin ilk döngüsü olduğu için dersin başında henüz olumlu bir dönüt alamayacağı için öğrenci güdülenmeyebilir. Ayrıca öğrencinin güdüleme stratejilerini kullanmamasının bir başka nedeni öğrencinin aşırı kaygılı olmasından kaynaklanabilir. Aşırı kaygı öğrencinin kendisine olan güvenini olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin performans, proje ödevi hazırlarken yanlış, eksik yapacağım düşüncesi, sınavlarda başarısız olacağını düşünmesi öğrenciyi gereksiz kaygıya düşürebilir. Bu durumda bu kaygı öğrencinin kendisine olan güvenini yitirmesine, bu durum, kendisini derse karşı güdüleyememesine dolayısıyla da derslerde başarısız olmasına yol açar.

Öğrencilerin kaygılarının üstesinden gelmeleri için birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bunların arasında öğrenciyle olumlu konuşmalar yapma, rahatlama teknikleri kullanmasını sağlama, başaracağı yönünden test alma öğrencilerin korku ve kaygılarını azaltır. Öğrencinin başardığını görmesi kendisine olan güvenini kazanmasını sağlar (Senemoğlu, 2007). Dolayısıyla olumlu benlik algısı geliştiren

öğrenci derse güdülenebilir. Bu bulguya dayanarak, öğrencilerin güdüleme stratejisini kullanmasını engelleyen içsel ve dışsal duygusal etkenlerin düzenlenmesi konusunda uzman desteğinin verilmesi gerekli olabilir.

Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini kullanma düzeyleri ile dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme stratejileri arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler, bu stratejileri kullanmaktadırlar. Bu öğrenciler bilgi ve düşüncelerin mantıksal olarak yapılandırılarak sunulmasına gereksinim duymaktadır. Diğer bir deyişle, bu aşama öğrenme konusu hakkındaki teorik bilginin belli bir düzen içinde verilmesini gerektirmektedir. Bu bakımdan öğretmen tarafından yapılan özetlemeler, anlatımlar uygun görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilere bireysel çalışma olanağı verilmesi, okuyarak öğrenmeleri için ortam yaratılması önerilmektedir. Soyut kavramsallaştırma aşamasında öğrenmeyi kolaylaştıran diğer etkinlikler laboratuvar çalışmaları, bilgisayar destekli öğretim ve projeler olarak sıralanmaktadır (Healey ve Jenkins 2000; Kolb, 1984).Kısacası soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini benimseyen öğrenciler düşünerek öğrenirler ve bu öğrenme biçimi teorik bilginin edinilmesini gerektirir. Dolayısıyla dikkat, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırma ve geri getirme stratejileri teorik bilgi edinilirken kullanılan stratejilerdir. Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi özellikleri ve bu stratejiler dikkate alındığında öğrencilerin dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma ve geri getirme stratejilerini kullandıkları görülmektedir.

Aktif yaşantı öğrenme biçimi kullanma düzeyi ile güdüleme stratejileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Aktif öğrenme biçimini kullanan öğrencilerin özelliklerine ve güdüleme stratejilerinin neler olduğuna baktığımızda örtüştüğü görülmektedir. Öğrenmesini en iyi destekleyecek çevresel koşulları düzenleme, bilgiyi öğrenme kendisi için önemli mi? değil mi? bunun gereklerini sorgulama, öğrenmeye yönelik inancının olması, kendine güven, öğrenmenin sonucunda oluşan doyum güdüleme stratejileri olarak sayılabilir (Senemoğlu, 2007). Bu güdüleme stratejilerini aktif öğrenme biçimine sahip öğrenciler kullanabilirler. Aktif deneyimlerle öğrenen bireyler, uygulamalara dayalı olarak öğrenmeyi tercih etmektedir. Kurama göre, bu aşamada öğrencilerin uygulamalarla öğrenmelerine ve öğrendiklerini uygulamalarına olanak sağlanmalıdır. Gözlem yapmak ve dinlemek

yerine etkinliğe katılmak önem kazanmaktadır. Bu öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler öğrendiklerini uygulamaktan, diğer bir deyişle öğrendiklerinin işe yaradığını görmekten hoşlanmaktadır (Hein ve Budny, 2000; Kılıç, 2002; Kolb, 1984). Son cümleye baktığımızda aktif öğrenme biçimine sahip öğrencinin bu özelliğinin olması, yani öğrendiklerinin işe yaradığını görmeleri doyum sağlamalarına neden olur ve öğrenciyi öğrenmeye güdüler. Öğrenme isteğini artırır. Dolayısıyla doyum sağlama bir güdüleme stratejisi olduğundan aktif öğrenme biçimine sahip olan kişiler bu stratejiyi kullanabilirler.

Bu araştırma bulgusuyla örtüşen bulgular bulunmaktadır. Arsal ve Özen (2007) öğrenme biçimi tercihleri ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

3. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri, öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık, dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme, güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerinde gözlenmiştir. Farklılığın nerden kaynaklandığını tespit etmek için yapılan tukey testine göre 6. sınıf öğrencileri tüm stratejileri, hem 7. sınıf öğrencilerinden hem de 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha fazla kullanmaktadırlar.

Bu araştırma bulgusu, Tay (2002) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla çelişmektedir. Tay, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki farkın olup olmadığını araştırmış, araştırma sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerini, 4. sınıf öğrencilerine göre daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Yani sınıf düzeyi büyüdükçe öğrenme stratejilerini kullanım düzeyi artmıştır.

Mayer (1987) öğrenme stratejilerini bireyin gelişim süreçlerine göre ilişkilendirmiştir. Öğrenme stratejilerinin gelişim aşamalarını üç döneme ayırmıştır. Erken dönem dediği bu dönemin okul öncesi döneme rastladığını ve bu dönemde öğrenme stratejilerinin henüz kazanılmamış olduğunu belirtmektedir. Geçiş döneminin ise, ilköğretimin 1. kademesine rastladığını, öğrenme stratejilerinin kazanılmış durumda olduğunu, ancak yetişkin tarafından dışsal öğretim yoluyla öğrenme stratejilerinin kullanılabileceğini belirtmektedir. Son dönemin ise,

ilköğretimin 2. kademe, lise, yetişkinliği kapsadığını ve yetişkin öğretimine gerek kalmadan öğrenme stratejilerinin kendi öğrenme hedeflerine göre kullanılabildiğini belirtmiştir. Mayer'in bu sınıflaması öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyi arttıkça daha fazla kullanıldığını göstermektedir. Bu sınıflama da araştırma bulgumuzla ters düşmekte, çelişmektedir.

Weinstein ve Mayer'e (1986) göre Apel ve diğerleri (1972) belirli bir amaca uygun öğrenme stratejilerini büyük çocukların daha iyi kullanabildiklerini 'ayırtedicilik hipotezi' ile ileri sürmüştür.

Weinstein ve Mayer'e (1986) göre, Flavell, Friedrich ve Hoyt (1970) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin öğrenirken tekrarlamaya tekniklerini kendiliğinden kullanmalarının yaş ile arttığından söz edilmektedir. Bu araştırma bulguları da, kendi araştırma bulgumuzla ters düşmektedir. Ayrıca bu araştırma bulgusunun yapılan diğer araştırma bulgularıyla ters düşmesi, uygulama yapılan sınıf düzeyi değişkeninden kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf düzeyi büyüdükçe öğrenme stratejilerini kullanma noktasında azalma görülmektedir. Bunda öğrencilerin gelişim özelliklerine bağlı olarak değiştiği düşünülebilir. Ergenlik dönemini kapsayan bu dönemde dikkatini yoğunlaştırmada güçlük çekme, derse karşı ilgisizlik, öğrenme stratejilerini kullandığı zaman, arkadaşları tarafından hor görülme, farklı lakaplara maruz kalma gibi nedenler sayılabilir.

4. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre, öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerindeki farklılığın önem derecesi t testi ile yapılmıştır. Sonuçlar incelendiği zaman, kadın öğrenciler dikkat, geri getirme ve güdüleme stratejilerini erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla düzeyde kullanmaktadırlar. Diğer stratejiler olan kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma ve yürütücü biliş stratejilerinde cinsiyet değişkenine anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kadın öğrencilerin kişilik özelliklerinin böyle bir sonuç çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Kız öğrenciler, başlık, alt başlık, şekil ve grafikleri gözden geçirme, soruları inceleme yoluyla önemli kısımları ayırt etme, işaret koyma, soru oluşturma ve metin kenarına not alma gibi taktikleri içeren dikkat

stratejisini, dikkati çalışılan konuya toplama, derse karşı tutum gibi içsel ve dışsal etmenleri kontrol altına almayı içeren güdüleme stratejilerini, bilginin ilk öğrenildiği çevreyi ve kapsamı zihinsel olarak yeniden oluşturma, alfabedeki harfleri sırayla tarama ve olayı ya da durumu zihinsel olarak yeniden yapılandırma gibi taktikleri içeren geri getirme(hatırlama) stratejisini erkek öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma ve yürütücü biliş stratejilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemesi, araştırma kapsamındaki hem kız hem öğrencilerin bu strateji ve stratejilerin içerdiği taktiklerin eşit düzeyde kullanıldığının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Bu araştırma bulguları ile örtüşen araştırma bulguları vardır. Bunlar Güven (2004) tarafından öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasında ilişki araştırılmış, bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini karşılaştırılmış, kız öğrencilerin duyuşsal stratejileri erkek öğrencilere göre daha çok kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya baktığımızda kendi araştırma bulgumuzla örtüştüğü görülmektedir.

Karakış ve Çelenk (2007) tarafından farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilgili yaptıkları araştırmada öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme stratejileri karşılaştırılmış, kız öğrencilerin hatırlama(geri getirme) stratejilerini erkek öğrencilerden daha çok kullandığını, öğrencilerin bilişi yönetme stratejisini kullanmada kız ve erkek öğrencilerde bir fark olmadığını bulunmuştur. Bu sonuç, mevcut araştırma bulgumuzla örtüşmektedir.

Bu araştırma bulgusuyla benzerlik gösteren diğer bulgu da Medo (2000) tarafından lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada bulunmaktadır. Bu araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejilerini kullandıkları ve bu stratejilerden yüzeysel stratejileri daha yoğun olarak tercih ettiklerini sonucunu ulaşmıştır. Bu da araştırmada bulunan kız öğrencilerin belli stratejileri daha çok kullandıkları bulgusunu desteklemektedir.

Yılmaz (1997) tarafından, öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri ve yeterlik düzeyleri ve cinsiyetin strateji kullanımına etkisinin incelendiği araştırma

bulgularına göre, cinsiyet ve öğrenme stratejisi kullanımı arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin cinsiyetleri ile kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma ve yürütücü biliş stratejilerini kullanım düzeyinde manidar bir fark olmadığı bulgusunu desteklemektedir.

Bu araştırma bulgusuyla örtüşmeyen bulgularda bulunmaktadır. Güven (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme stratejileri düzeyleri karşılaştırılmış, kız öğrencilerin tekrar ve anlamlandırma stratejilerini erkek öğrencilerden daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, mevcut araştırma bulgusunu desteklememektedir.

Karakış ve Çelenk (2007) tarafından farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilgili yaptıkları çalışmada öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme stratejileri karşılaştırılmış, kız öğrencilerin tekrar, anlamlandırma stratejilerini erkek öğrencilere göre daha fazla kullandıklarını dikkat ve duyuşsal stratejilerde ise anlamlı bir farkın olmadığını bulmuşlardır. Bu sonuç ta, mevcut araştırma bulgumuzla çelişmekte desteklememektedir.

5.Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi ev ortamında ders çalışırken kendi odalarında ve evin diğer odalarında çalışıp çalışmama değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının önem kontrolü t testi ile yapılmış ve sonuçlar incelendiği zaman kendi odasında ders çalışan öğrenciler dikkat, kısa süreli bellekte depolama, güdüleme öğrenme stratejilerini evin diğer odalarında çalışan öğrencilerden daha fazla kullanmaktadırlar. Kendi odasında çalışan öğrenciler, çevresel uyaranlara daha az maruz kalacağı için bu stratejileri evin diğer odalarında çalışan öğrencilere göre daha fazla kullanacaklardır.

Weinstein ve Mayer'in (1986) belirttiğine göre Howe (1970) öğrencilerin defterlerine doğru olarak yazdıklarının öğrenme olasılığının, yazılmayanlardan daha fazla olduğunu söylemektedir.160 kelimelik bir paragraftan not çıkarma ödevinde, bilgi not alınarak yazıldığında 100 tekrarda 34 kez hatırlanmıştır. Eğer bilgi notlarda yazılı değilse 100 tekrarda 5 kez az hatırlanmıştır.

Richards ve August (1975) yaptığı araştırmada, öğrencilerden altını çizenlerin yalnızca okuyanlardan daha çok bilgi hatırladıklarını bulmuşlardır.

Bu araştırmalar da dikkat stratejilerinden altını çizme ve not tutma ile ilgili araştırmalardır. Kendi odasında çalışan öğrenciler çalışma ortamının uygun olmasından dolayı okuduğu metnin altını çizecek, not tutacaktır. Dolayısıyla dikkat stratejisini daha çok kullanacaklardır. Bu öğrenciler kendi odasında öğreneceği konuyu sesli bir şekilde tekrar edebilecekler kısa süreli bellekte depolamayı sağlayan stratejileri kendi odasında daha çok kullanacaklardır. Okuduğu metnin altını çizme, not alma, tekrar etme, bilginin hatırdaki kalmasını, uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlayacaktır. Bu da öğrencinin derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayacak, sınavlarda başarılı olmasını sağlayacak, sınavlarda başarılı olan öğrenci kendine güvenecek, kaygısı azalacak, bu başarısından doyum sağlayacak böylelikle kendi odasında çalışan öğrenciler dikkat stratejilerini kullandıklarında dolayısıyla güdüleme stratejilerini de kullanmış olacaklardır.

Sonuç olarak kendi odasında çalışan öğrenciler, ders çalışırken dikkatini yoğunlaştırmakta, kendi odasında çalışma mekanı evin diğer odalarına göre daha uygun olacağı için örneğin masa başında olması, öğrencinin not tutmasını, altını çizmesini daha kolay hale getirecektir. Dolayısıyla dikkat stratejilerinin kullanmış olacaktır. Bu öğrenci kendi odasında sessiz bir ortamda uyaran olmadığı için konuları ezberler, tekrar eder, konuyu gruplara ayırarak, grafik çizerek vb. çalışır. Kendi odasında materyaller, kaynaklar (sözlük, cetvel, harita, vb) bulunur. Böylece öğrenme stratejilerinden kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejileri kendi odasında çalışan öğrenciler evin diğer odasında çalışan öğrencilere göre daha çok kullanırlar. Öğrenci kendi odasında mekanın uygunluğu, uyaran azlığı, olmasından dolayı derse güdülenir, kendi ruh halini ve çevresel özellikleri öğrenme için uygun hale getirebilir (Senemoğlu, 2007).

ALTINCI BÖLÜM

6.1.Sonuç Ve Öneriler

6.1.1.Sonuçlar

Bu Bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bulgular çerçevesinde getirilen önerilere yer verilecektir:

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri öğrenme stiline göre dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme stratejilerinde anlamlı farklılık gösterirken, güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık bulunan stratejilerde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu kestirmek için yapılan Tukey testine göre, dikkat, kısa süreli bellek, anlamlandırma stratejilerini, öğrenme stili ayırtıran olan öğrenciler özümseyen öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Geri getirme stratejisinde ise, öğrenme stili ayırtıran olan öğrenciler bu stratejiyi değiştirene göre daha fazla kullanmaktadırlar.

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile, öğrenme biçimleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği ile test edilmiş, sonuçlar incelendiği zaman öğrencilerin kullandıkları tüm öğrenme stratejileri ile yansıtıcı gözlem öğrenme biçimleri düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Öğrenirken yansıtıcı gözlem biçimini daha fazla kullanan öğrenciler öğrenme stratejilerini çok fazla kullanmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin somut yaşantı öğrenme biçimi düzeyleri ile güdüleme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme stratejileri düzeyleri ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin güdüleme öğrenme stratejileri ile aktif yaşantı öğrenme biçimini kullanım düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları, öğrenme stratejileri, öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık, dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme, güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerinde gözlenmiştir. Farklılığın nerden kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Tukey testine göre 6. sınıf öğrencileri tüm stratejileri, hem 7. sınıf öğrencilerinden hem de 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha fazla kullanmaktadırlar.

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre, öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerindeki farklılığın önem derecesi t testi ile tapılmıştır. Sonuçlar incelendiği zaman, kadın öğrenciler dikkat, geri getirme ve güdüleme stratejilerini erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla düzeyde kullanmaktadırlar. Diğer stratejiler olan kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma ve yürütücü biliş stratejilerinde cinsiyet değişkenine anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi ev ortamında ders çalışırken kendi odalarında ve evin diğer odalarında çalışıp çalışmama değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının önem kontrolü t testi ile yapılmış ve sonuçlar incelendiği zaman kendi odasında ders çalışan öğrenciler dikkat, kısa süreli bellekte depolama, güdüleme öğrenme stratejilerini evin diğer odalarında çalışan öğrencilerden daha fazla kullanmaktadırlar.

6.1.2.Öneriler

Bu araştırmada ilköğretim 6.,7.,8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelemesi yapılmıştır.

Öğrencilerin öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık vardır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin öğrenme stratejilerini daha az kullanan özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlaması ve öğrencilerin öğrenme stillerine göre ders işlemleri gerekmektedir. Bu anlamda öğrencilerin, ders çalışırken kullanacakları öğrenme stratejileri hakkında

bilgilendirilmesi ve öğrenme stratejilerini nasıl kullanacaklarının anlatılması, gerekmektedir. Stratejilerin kullanımıyla ilgili öğrencilerin, haftalık ve günlük çalışma süreleri yetersiz ise, bu olumsuzluk giderilebilir. Öğretmen öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili öğrencilere ev ödevleri vermeli, stratejilerin kullanımıyla ilgili karşılaşılan sorunları sınıfta tartışılmalıdır.

Somut yaşantı boyutunda öğrencilerin güdüleme stratejilerini kullanımını engelleyen içsel ve dışsal duyuşsal etkenlerin düzenlenmesi konusunda öğrenciler uzman desteği alabilirler.

7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerini daha az kullanmasıyla ilgili olarak bu stratejilerin hayat boyu kullanması gerektiğinin başarıyı artıracakğı ile ilgili bilgiler verilmelidir.

Erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarını artırmak için öğrenme stratejilerini nasıl kullanacaklarına dair uygulamalı örnekler verilemeli, öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili olumsuz tutum varsa yıkılmalı, bireysel gelişimleri ile ilgili ve de ders başarısını artırmadaki payı vurgulanmalı, öğrenme stratejilerini kullanmaya karşı olumsuz duyuşsal özellikler olumlu hale getirilmelidir.

Öğrencilerin kendi odalarında ders çalışması sağlanmalı, aileler ve öğretmenler bu konuda öğrenciye destek olmalıdır.

Kolb'un öğrenme stillerini belirlemeye yönelik geliştirmiş olduğı bu ölçeğın farklı gelişim dönemindeki kişiler için geçerli ve güvenilir olup olmadığı ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değışkenler açısından incelemesi yapılmıştır. Bu araştırma diğeri sınıf düzeyleri için de yapılabilir. Böylelikle öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasında farklılık olup olmadığı belirlenir, daha farklı değışkenlerle karşılaştırması yapılarak, okullarda eğitim öğretim çalışmaları daha sağlıklı yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü.(2000).**Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağca R. K.(2006). *Hipermedya Ortamlarda Öğrenme Stillere Dayalı Farklı Gezinti Yapılarının Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arends,R.I.(1997). **Classroom Instruction and Management**. New York: The McGrawHill.
- Arsal Z, Özen R.(2007). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri ve öğrenme biçimi tercihlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.7: 151-164.
- Aslan C. (2007).**Eğitim Bilimleri KPSS**. (Editör:Ercan Yılmaz), Makroder Yayınları. Konya
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993) Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87:37-47.
- Ausubel,D.(1960).The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material.*Journal of Educational Psychology*,51,267-272.
- Aydın A.(2000).**Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. İstanbul: Alfa Babım yayım dağıtım.
- Bacanlı H. (1999).**Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel yayıncılık.

Bahar, M. ve İ. Bilgin (2003). Öğrenme stillerini irdeleyen bir literatür çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 1, Sayı 1*: 41-66.

Baker, R.E., Simon, J.R.ve F.P.Bazeli (1987) Selecting instructional design for introductory accounting based on the experiential learning model. *Journal of Accounting Education, Vol 5, 207-226.*

Bayındır, N. (2006). *Öğrenme Stratejileri Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansımaları*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bilen, M.(1999).**Plandan Uygulamaya Öğretim**.5. Baskı. Anı yayıncılık. Ankara.

Bozkurt, Necati (2007). *Lise – 1 Tarih Dersinde Uygulanan Farklı Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bower,G.H. ve E.R. Hilgard .(1981)*Theories of Learning*.EnglewoodCliffs,Nj.:Prentice-Hall.

Brandt, R. (1990). On Learning Styles: A Conversation with Pat Guild. **Educational Leadership**, 48, (2), 10–13.

Büyükkaragöz,S. Ve Çivi, C.(1997). **Genel Öğretim Metotları**. Genişletilmiş 7. baskı. İstanbul: Öz EğitimYayınları.

Carns A. W. Ve Michael R. C. (1991). ‘Teaching Study Skills, Cognitive Strategies and Metacognitive Skills Through Self- Diagnosed Learning Styles. *The School Counselor*. May. Vol :38, 341-347.

Chrlesworh,R.(1996).**Understanding Child Development**.Albany,NY: Delmar Publishers.

Cornette, C. E. (1983). What You Should Know About Teaching and Learning Styles. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, IN.

Cook, M.J. (1997). *An Exploratory study of learning styles as a predictor of college academic adjustment. Unpublished manuscript.* Fairfield University. Retrieved January 21, 2004 from <http://www.cmmtypsych.net/cook/learnstyle.pdf>.

Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec.* pp.48-57.

Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi*, Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çelik, L. (2004). *Teknoloji Yoğun Ortamlarının Öğrenme Stillere Uygunluğu*, Doktora Tezi. A.Ü. Eğitim Bilimleri Bölümü.

Demirel, Ö.(2005).**Eğitimde program Geliştirme**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dunn R, Dunn K (1992). *Teaching Elemantary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approach For Grades 3-6*, Massachusetts, Allyn And Bacon.pp.18-85

Dunn, R. And Dunn, k.(1993). *Teacing Secondary Students Through Their Individual Learning Styles practical Approaches for Grades 7-12* Massachusetts: Ailyn and Bacon, USA.

Driscoll, M.P. (1994). **Psychology of Learning for Instruction**. Boston: Allyn & Bacon

Egen, P. Ve D. Kauchak (1992). **Educational Psychology: Classroom Connections**. New York: Macmillan.

Erden, M. ve Akman Y. (1998). **Eğitim Psikolojisi. Gelişim – Öğrenme – Öğretme**, Arkadaş Yayınları. Ankara.

Ergür, D.O. (1998). *Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ertürk, S. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Meteksan Yayınevi, 8. Baskı.

Felder, R. M., Silverman L. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education* 78(7): 674-681.

Fidan, N. (1996). **Eğitim psikolojisi. Okulda Öğrenme ve öğretme**. Ankara: Alkım Yayınevi.

Foney, D.S. (1994) A profile of student affair master students: Characteristics and learning styles. *Journal of College Student Development*, (35), 337-345.

Fox, R.L. ve S.A. Ronkowski (1997) Learning styles of political science students. *Political Science*, 30 (4), 732-738.

Gencel, İ.E. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Gagne R. M. ve Driscoll, M.P. (1988).Essentials of Learning for Instruction, Englewood Cliffs,Nj. Prentice-Hall.

Gagne, R. M., L.J. Briggs ve W.W.Wager (1988).Principles of Instruction Design.(3. baskı).New York: Holt, Rinehart ve Winston.

Garvey, M., Bootman, J.L., McGhan, W.F ve K.Meredith (1984) An assessment of learning styles among pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutal Education*, (48), 134-140.

Gregorc, A.F.(1984).’Style as a Symptom: :A Phenomenological Prespective’ Theory into Practice,Vol.23,No.1.

Güllerci ve Oflaz(2010). Ambulans ve Acil Bakım Teknikerliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stil ve stratejilerinin incelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi* ; 52: 112-120.

Güney, S.(2000).**Davranış Bilimleri**. Ankara: Nobel yayıncılık.

Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güven, M. (2007). ‘Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Okuyan Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri’. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu-Bildiriler-* 27-29 Nisan 2007.Eskişehir, s.485-492.

Güven,M.(2008).’**Programda Öğretme-Öğrenme Süreci**’.**Öğretim İlke ve Yöntemleri**.Ed.: Bilal Duman.Ankara: Maya Akademi Yayınları,79.

Halaçoğlu, M.(1999). *The effect of Cognitive Styles on Learner Prefences*.Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Hannafin, M.J. (1988). The Effects of Instructional Explicitness on Learning and Error Persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 126-132.

Hartley, James (1998). *Learning and Studying : A Research Perspective*. London: Routledge

Healy, M. ve A. Jenkins (2000). Kolb's experimental learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, Sept/Oct; 99,5:185-195.

Hein, T.L. ve D.D. Bundy (2000). Teaching to students' learning styles: Approaches that work. *Frontiers in Education Conference*. San Juan, Puerto Rico.

Hergenhahn B. R. (1988) *An Introduction to Theories of Learning* (3. baskı) New Jersey: Prentice Hall.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2010). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Nobel yayıncılık.

Kaplan, E. Joseph ve Dania-el A. Kies. (1995). 'Teaching Styles and Learning Styles', *Journal of Instructional Psychology*, 22, 1: 29-34, March .

Karakış, Ö ve Çelenk, S. (2007). Farklı Fakültelerde öğrenim gören Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri A.İ.B.Ü. Örneği. *A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, 26-27. Bolu.

Karasar, N. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (18. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım 18. Basım

Keane, M. (1993). 'Preferred Learning Styles and Study Strategies in a linguistically Diverse Baccalaureate Nursing Student population'. *The Journal of Nursing Education*. 32, 5: 214-221.

Kılıç, E. (2002). *Web temelli öğrenmede baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A. Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koçak, T (2007). *İlköğretim 6.,7.,8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Gaziantep .

Kolb, D.A. (1981) Learning styles and disciplinary difference. *The Modern American College*, Jossey Bass, 232-255.

Kolb, D.A.(1984).*Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Kolb, D. A. (1999). *The kolb learning style inventory*. Hay Resources Direct.

Kolb, D. A. (2000). *Facilitator's guide to learning*. Hay Resources Direct.

Lenz, B. Keith (1992). Self-managed learning strategy systems for children and youth. *School Psychology Review*, 21 (2), 211-228.

Levin, Joel R. (1986). Four cognitive principles of learning – strategy instruction. *Educational Psychologist*, 21 (1&2), 3-17.

Liu, Min ve Michael W. Reed.(1994). 'The Relationship Between the Learning Strategies and Learning Styles in Hypermedia Environment' *Computers in Human Behavior*.10,4: 419-434.

Loo, R.(2004), "Kolb's Learning Styles and Learning Preferences: Is There A Linkage?", *Educational Psychology*, 24(1), 99–108.

Lukow, J.E. (2002) Learning style as predictors of student attitudes toward the use of technology in recreation courses. *Unpublished doctoral thesis*, Indiana University.

Mayer ,R.E.(1982). Learning.In H.E.Mitzel(Ed.),Encyclopedia of Educational Research (pp.1040-1058).New york:Free Pres.

Mayer, R. E. (1987).Educational Psychology: A Cognitive Approach, Little,Brown and Company Limited, U.S.A.

Mayer, R. E. (1996).Learners as information processors: Legacies and limitations of Educational Psychology's second metaphor.*Educational Psychologist*, 31,151-161.

McCarty, B.(1987). The 4Mat System: Teaching to learning styles with right/left mode techniques. Barrington:exel,inc.

McCarty,B.(1990).Using The 4Mat System to Bring learning Sytles to Schools.Educational Leadership, 48,31-37.

McNeal, G.H. ve F. Dwyer (1999) Effect of learning style on consistent and inconsistently designed instruction. *Internal Journal of Instructional Media*, 26 (3), 337-345.

Medo, M. A.(2000). 'the Status of High School Studentf Learninig Strategies: What Students do When They Read to Acquire Knowledge',DAI-A. 61,3:934-1073.

Morgan, Clifford T. (1993). **Psikolojiye Giriş**. Çeviri Editör: Sibel Karakaş, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. MATEKSAN. Ankara.

Nist, S. L. ,Michele L.S., Mark C.H. (1985).The Relationship Between The Use of Study Strategies and Test Performance. *Journal of Reading Behavior*, Vol: 17 ,No:1, 15-27.

Nunn, Gerald D. (1995). Effects of a learning styles and strategies intervention upon at-risk middle school students achievement and locus of control. *Journal of Instructional Psychology*, 22 (1), 34-40.

Ormrod J.E. (1990). Human Learning: Theories, Principles and Educational Applications. Columbus, OH: Merrill.

O'Malley J. M. ve diğeri.(1985). 'Learning strategies. London: Routledge and Kegan Paul

Oxford, R. (1993). Oh Young Park, Sukero Ito ve Sumrall.'Learning a Language by Satellite Television: What Influences Student Achievement'. *System*. 21, 1:31-48.

Oxford, R. Ve Ehrman, M.E. (1995). 'Adults Language Learning Strategies in an intensive Foreign Language program in the United States'. *System*. 23, 3:359-386.

Önder, F.(2006) *Fizik Öğretiminde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme** (5. Baskı). Ankara : Pegem A Yayıncılık.

Özer, B.(1998). '**Öğrenmeyi Öğretme**', **Eğitim Bilimlerinde Yenilikler**. Editör: Ayhan Hakan. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans tamamlama Programı, s.146-164.

Özer, B.(2001). **Öğrenmeyi Öğretme. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. (Editör: Mehmet Gültekin). Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Yayınları, 149-164.

Özer, B. (2004). **Öğretmenin Yeni Görevi: Öğrenmeyi Öğretme. Öğrenmeyi Öğretme Etkinlikleri Diyaloglar, Sunumlar, Atölyeler**. 17-18 Kasım 2003. 197-203

Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157
<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/157/peker.htm>

Presley, M. ve diğerleri. (1990). *Cognitive Strategy Instruction That Really Improves Children's Academic Performance*. Combridge: Brookline Boks.

Riding R. ve S. Rayner. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. London: David Fulton Publishers,.

Saban, A. (2005). **Öğrenme Öğretme Süreci**. Ankara: Nobel yayıncılık

Schmeck, R. (1988). ' An Introduction to Strategies and Styles of Learning' .*Learning Strategies and learning Styles*.ed.: Ronald Schmeck. New York: Plenum Pres,3-20.

Schwartz,B.,&Reisberg, D.(1991),*Learning and Memory*,New York:W.W.Norton and Company.

Schunk,D.H.(2009).**Öğrenme teorileri**.Çev.Muzaffer Şahin.Ankara:Nobel yayıncılık

Schmeck, R.(1988). ' An Introduction to Strategies and Styles of Learning' .*Learning Strategies and learning Styles*.ed.: Ronald Schmeck. New York: Plenum Pres,3-20.

Selçuk, Z. (2007). **Eğitim Psikolojisi** (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N.(2007). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Shih, C. C. Ve diğerleri.(1998). 'Learning Strategies and Other Factors Influencing Achievement Via Web Courses.

Shih, C. C. ve J. Gamon (1999). Student learning styles, motivation, learning strategies and achievement in web based courses. Webferret.search.com/learning/styles/article (25.02.2004).

Shuell,T.J. (1986).Cognitive Conceptions o Learning Review of Educational Research,56,411-436.

Somuncuoğlu,Y.,A. Yıldırım(1998). ‘Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar’, *Eğitim ve Bilim.22,110*: 31-39.

Sünbül ,A.M. (2007).**Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Çizgi kitabevi. Konya.

Sünbül, Ali M. (1998). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Svinicki, M. D. ve N. M. Dixon (1987). Kolb Model Modified for Classroom Activities, *College Teaching, V 35*: 141-146.

Talu, N. (1997). *Ankara Özel Teyfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Thies, A.P. (1979). Abrain-behavior analysis of learning styles.

Tuckman,B.W. (1992).**Educational Psychology : From Theory to Application**.Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.

Veznedaroglu, L. R. ve Özgür, O. A. (2005). **Öğrenme Stilleri: Tanımlar, Modeller ve İşlevleri**. *İlköğretim Online*, 4, (2), 1–16. <http://ilkogretim-online.org.tr> (03.02.2006).

Yalın, H.İ. (2006).**Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yaşar, Ş. (1992). ‘Öğretme ve Öğrenme sürecinde Belek Modeli’.**Kurgu Dergisi**.10:279-296,

Yıldız,N. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilere Kazandırılan Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Yılmaz, V.(1997).“*Language Learning Strategies of Turkish EFL Students and The Effects of Proficiency Level and Gender on Strategy Use*”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Eskisehir.

Yoon, S.H. (2000). Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea. *Unpublished doctoral thesis*, University of Pittsburg.

Yüksel, S ve E. Koşar.(2001). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri’, *Çağdaş Eğitim*. 278:29-36, Temmuz-Ağustos .

Warr, P. Ve J. Downing.(2000). ‘Learninig Strategies, Learning Anxiety and Knowledge Acquisition’ *British Journal of psychology*.91,3 :311-334.

Weinstein, C. E. & R. E. Mayer. (1986). 'The Teaching of Learning Strategies', *Handbook of Research on Teaching*. 2nd Edition. New York: Macmillan Company, 315-327.

Whitcomb, R.M. (1999). The relationship between student cognitive development and learning style preference. *Unpublished doctoral thesis* The University of Maine

EKLER

ANKET FORMU
İLKÖĞRETİM 2.KADEME ÖĞRENCİLERİNİN SINIF ORTAMINDA
KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ BELİRLEMEK ÜZERE
KULLANILAN ANKET FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu anket ‘ilköğretim 2. kademe 6. sınıflarda sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında hangi öğrenme stratejileri kullanılmaktadır’ konusunda yapılan araştırmaya faydalı olacak verileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın başarı ile sonuçlandırılabilmesi; siz değerli öğrencilerin anket sorularına vereceği cevapların tarafsız ve doğru olmasına bağlıdır. Bu nedenle her anket sorusunu lütfen dikkatle okuyarak, size göre doğru olan seçeneğin olduğu yere(X) işareti koyarak cevaplandırınız. Hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız. Ankete vereceğiniz cevaplar araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

Anketi cevaplayarak araştırmaya yapacağınız önemli katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Demet Yılmaz

Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Sınıfınız () 6 sınıf () 7 sınıf () 8 sınıf

Cinsiyet ()Erkek ()Kız

Ders Çalıştığınız ortam daha çok neresidir?

()Kendi odamda () Evin diğer odalarında

BÖLÜM 1

1. Öğretmenimin anlatmakta olduğu konuyu, önceden öğrendiğim konularla benzerliklerin bularak öğrenmeye çalışırım.

Örnek: Karahanlı Devletinin kuruluşu konusu işlenirken 5. sınıftaki ilk Türk Devletlerinin kuruluşları ile benzerliklerini bularak öğrenirim.

2. Ders kitabımdan konu işlenirken öğretmenimin önemli dediği yerlerin altını çizerim.
3. Ders kitabından konu işlenirken öğretmenimin önemli dediği yerlerin başına kendimce anlamlı işaretler (yıldızlar, büyük noktalar vb.) koyarım.
4. Sınıfta konuyu kitaptan çalışırken kitabın kenarına not tutarak tekrar ederim.
5. Öğretmenim konuyu anlatırken konunun içinde geçen tanımları, fikirleri ve önemli bilgileri daha dikkatli dinlerim.
6. Ders sırasında anlayamadığım kelime ya da kavramları defterime yazarım ve derste öğretmenime sorarım.

BÖLÜM 2

1. Ders işlenirken öğretmenimi önemli dediği ve duraksadığı yerlerde öğretmenimle birlikte söylediklerini hemen zihnimden tekrar ederim.
2. Öğretmenim ders anlatırken kendimce anlamlı olan bilgileri hemen tekrar ederim.
3. Öğretmenim dersi anlatırken konunun içinde geçen bilgileri özelliklerine göre sınıflandırarak öğrenirim.

Örnek: Çevre kirliliği konusu anlatılırken konunun içinde geçen hava, toprak, su ve gürültü kirliliğini bir arada düşünürüm.

4. Derste tarihi olaylar anlatılırken bunları oluş sırasına (kronolojik) göre öğrenirim.

Örnek: Atatürk 19 Mayıs 1919'da Samsuna çıktı, 22 Haziran 1919'da Amasya Genelgesini yayınladı, 23 Temmuz 1919'da Erzurum Kongresini düzenledi gibi....

5. Öğretmenim konuyu hikayelediğinde daha iyi öğrenirim.

6. Derste sıralı bilgileri öğrenirken bu bilgilerin ilk harflerinden cümleler oluşturarak öğrenirim.

Örnek: 1. Mondros Ateşkes Antlaşması, 2. Atatürk'ün Samsun'a çıkışı, 3. Amasya Genelgesi, 4. Erzurum Kongresi, 5.Sivas Kongresi

Manisada Atama; Amasya'da Erzurum'da, Sivas'ta ne yaptığını sordular.

7. Derste sıralı bilgileri öğrenirken bu bilgilerin ilk harflerinden kelime türeterek öğrenirim.

Örnek: 1. Mondros Ateşkes Antlaşması, 2. Atatürk'ün Samsun'a çıkışı, 3. Amasya Genelgesi, 4. Erzurum Kongresi, 5.Sivas Kongresi

MASA NE?

3. BÖLÜM

1. Ders sırasında benden öğrenmemi istenilen yerleri tekrar tekrar okurum.
2. Öğretmenimim önemli dediği yerleri öğretmenimle birlikte hemen zihnimden tekrar ederim.
3. Öğretmenim konuyu anlatırken önemli dediği bilgileri defterime öğretmenimin cümleleriyle not alırım.
4. Ders sırasında öğretmenin anlattığı konuyu ders kitabının üzerinde bularak önemli yerlerin altını çizerim.
5. Ders başlamadan önce işlenecek olan konuya temel oluşturacak bilgileri gözden geçiririm.

Örnek: Sınıfta TBMM'nin açılışı konusu anlatılmadan önce yapılan kongreleri gözden geçiririm.

6. Derste yeni öğrendiğim bilgi ile eski öğrendiklerim arasındaki benzerlikleri bulur, öğrenmemi gerçekleştiririm.

Örnek: Karahanlı Devletinin kuruluşu konusu işlenirken 5. sınıftaki ilk Türk devletlerinin kuruluşları ile benzerliklerini bularak öğrenirim.

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

Örnek: Milleti Oluşturan Ögeler



Dil Birliği Tarih Birliği Yurt Birliği Kültür Birliği Ülkü Birliği

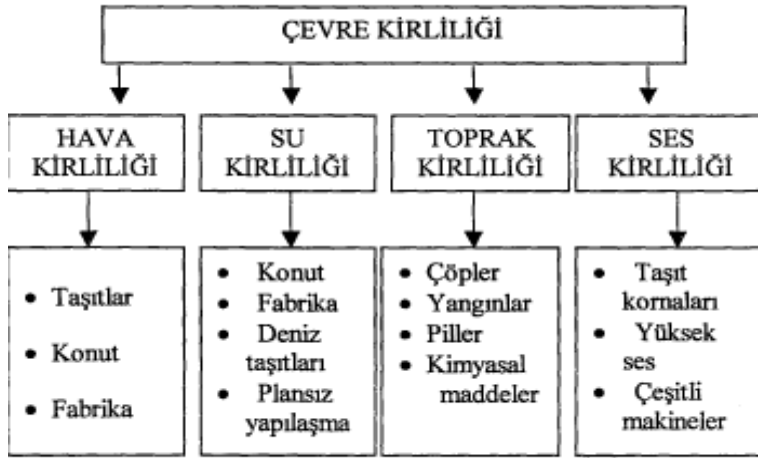
8. Ders anlatırken ya da bağımsız çalışmamız istendiğinde konunun içinde geçen kavramları basitten karmaşığa doğru sıralarım.

Örnek: Milleti oluşturan öğeleri öğrenirken kitaptaki sırasıyla öğrenirim. Dil Birliği Tarih Birliği Yurt Birliği Kültür Birliği Ülkü Birliği

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

Örnek: 1. Hava kirliliği 2. Su kirliliği 3. Toprak kirliliği 4. gürültü kirliliği

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



11. Sınıfta ders anlatırken anlatılan konuda geçen bilgileri önemli ve önemsiz olarak seçer ve defterime not olarak yazarım.
12. Öğretmenim anlattığı konunun özetini çıkarmamızı istediğinde ders kitabından konuyu bulurum ve kitaptaki cümleleri eleyerek özet çıkarırım.
13. Öğretmen konuyu anlatırken ya da bağımsız çalışırken öğrenmemiz gereken temel cümleyi seçer(bulur), bu cümleyi kendi kelimelerimle ifade eder ve tekrarlarım.
14. Ders başlamadan önce o günün konusu hakkında sorular çıkarır ve dersi bu sorular çerçevesinde dinlerim.
15. Derste öğrenmekte zorlandığım bir konuyu, konunun içinde geçen kavramları ya da bilgileri seçerek sınıftaki eşyalara ad vererek öğrenmeye çalışırım.

Örnek: Milleti Oluşturan Öğeler

Dil birliği	→	Dilim
Tarih Birliği	→	Tahta
Yurt birliği	→	Yuvam
Kültür birliği	→	Kitabım
Ülkü birliği	→	Ülkü

16. Derste öğrenmekte zorlandığım bir konu ya da kavramlar bütünü parçalara ayırarak biri diğerini hatırlatacak şekilde cümleler oluştururum.

Örnek: Hava kirliliğinin artması suları da etkiler. Su kirliliğinin sebeplerinden biri de toprakların kirlenmesidir. Toprak kirliliği çevremizdeki güzellikleri yok ederken sessiz kalınmamalıdır. Ses kirliliği ise büyük kentlerin önemli sorunlarından.

17. Derste sıralı bilgileri öğrenirken (İç Anadolu Bölgesinin dağları, duyu organlarımız vb.) bu bilgileri sayılarla eşleştiririm.

18. Derste bağımsız çalışmamız istendiğinde öğreneceğim konuyu maddeleştir ya da maddeli bir bilginin ilk harflerinden anlamlı ya da anlamsız kısaltmalar, sözlükler oluşturarak öğrenirim.

Örnek: Milleti oluşturan öğeleri öğrenirken

Dil Birliği Tarih Birliği Yurt Birliği Kültür Birliği Ülkü Birliği

Tay Bük De, Detay, Küçük gibi kısaltmalar cümleler oluştururum.

4. BÖLÜM

1. Derste hatırlamamız istenilen bilgiyi, ilk öğrendiğim çevreyi zihnimde canlandırarak hatırlamaya çalışırım.
2. Önceden öğrendiğiniz bir konu hakkında derste öğretmenim bir soru sorduğunda sorunun cevabın, bilgiyi öğrenirken geçirdiğim yaşantıları aşamalı olarak hatırlamaya çalışarak cevaplandırırım(nerede ne yaptım? sonuçları ne olmuştu? Gibi sorularla bilgiyi hatırlamaya çalışırım).

5. BÖLÜM

1. Oturma yerimi öğrenme için uygun hale getiririm.

2. Dersi öğrenmeye olan güvenim tamdır. (Ben bunu başaracağım, bu konuyu öğreneceğim gibi kendime motive edici konuşmalar yaparım)
3. Öğreneceklerimin bana yararı olacağını düşünürüm.
4. Derste anlatılmakta olan konuyu öğrenmek için ısrarcı olurum.
5. Öğrenme eksikliklerimi ve yetersizliklerimi tespit ederek, tamamlarım.
6. Ders anlatılırken beni rahatsız eden uyarıcıları ortadan kaldırmaya çalışırım.

6. BÖLÜM

1. Sınıfta öğrenmelerimi denetlerim.
2. Sınıfta ders başlamadan önce nasıl öğrenebileceğime dair bir plan yaparım.
3. Dersi önceden nasıl dinleyeceğimi planlar ve dersi yapmış olduğum plan dahilinde dinlerim.
4. Ders sırasında belirlediğim planın öğrenmem için doğru olup olmadığını sınarım.
5. Uygun plan kullanmıyor isem planımı değiştiririm.

Cevap Anahtarı

BÖLÜM 1	Her Zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
BÖLÜM2	Her Zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
BÖLÜM 3	Her Zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
BÖLÜM 4	Her Zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman
1.			
2.			
BÖLÜM 5	Her Zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman

1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
BÖLÜM 6	Her Zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda dört ayrı ifadeye sahip 12 cümle bulunmaktadır. Bu çalışmada "Herhangi bir şeyi öğreneceğinizde kendinizi nasıl motive edersiniz?" sorusunun cevabı aranmaktadır. Buna göre her cümleyi ayrı ayrı puanlandırın. Yeni bir şeyi öğrenirken içinde bulunduğunuz durumu hatırlamaya çalışın. Daha sonra en iyi nasıl öğrendiğinizi tanımlayan ifadeden başlayarak, öğrenmenizle en az ilgili olduğunuzu düşündüğünüz ifadeye doğru, **puanlarınızı "4" ten "1" e azaltarak (4-3-2-1şeklinde)** veriniz. Her bir cümlede, bütün ifadeleri puanlandırıdığınızdan emin olunuz.

1. Öğrenirken,

SY _____ () hislerime göre hareket etmekten hoşlanırım.

YG _____ () izlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.

SK _____ () fikirler hakkında düşünmekten hoşlanırım.

AY _____ () bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.

2. En iyi

SY _____ () önsezilerime ve hislerime güvendiğimde öğrenirim.

YG _____ () dikkatlice dinleyip, izlediğimde öğrenirim.

SK _____ () mantıksal düşünme yeteneğime güvendiğimde öğrenirim.

AY _____ () başarmak için çok çalıştığımında öğrenirim.

3. Öğrenirken,

SY _____ () çok güçlü hislere ve tepkilere sahibimdir.

YG _____ () çok sessiz ve çekingen olurum.

SK _____ () olayların gerekçelerini açığa çıkarmaya çalışırım.

AY _____ () yaptığım işin sorumluluğunu üzerime alırım.

4. En iyi,

SY _____ () hissederek öğrenirim.

YG _____ () izleyerek öğrenirim.

SK _____ () düşünerek öğrenirim.

AY _____ () yaparak öğrenirim.

5. Öğrenirken,

SY _____ () yeni deneyimlere açığımdır.

YG _____ () konuyu her yönüyle incelerim.

SK _____ () olayları analiz etmekten ve onları basit parçalara ayırmaktan hoşlanırım.

AY _____ () deneyler yapmaktan hoşlanırım.

6. Öğrenirken,

SY _____ () sezgilerime güvenen biriyim.

YG _____ () dikkatlice gözlem yapan biriyim.

SK _____ () mantıksal hareket eden biriyim.

AY _____ () katılımcı biriyim.

7. En iyi,

SY _____ () kişisel ilişkilerden öğreniyorum

YG _____ () gözlemlerimden öğreniyorum.

SK _____ () mantıklı teorilerden öğreniyorum.

AY _____ () deneme ve uygulamalardan öğreniyorum.

8. Öğrenirken,

SY _____ () öğrenilenlerle yakından ilgili olduğumu hissederim.

YG _____ () uygulamaya geçmeden zamanımı ayarlarım (işleri yapmak için acele etmem)

SK _____ () fikir ve teorilerden hoşlanırım.

AY _____ () çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.

9. En iyi,

SY _____ () hislerime güvendiğimde öğrenirim.

YG _____ () gözlemlerime güvendiğimde öğrenirim.

SK _____ () fikirlerime güvendiğimde öğrenirim.

AY _____ () kendi kendime denemeler yaptığımda öğrenirim.

10. Öğrenirken,

SY _____ () kabullenici birisiyim.

YG _____ () çekingen birisiyim.

SK _____ () mantıklı, akli başında biriyim.

AY _____ () sorumluluk sahibi birisiyim.

11. Öğrenirken,

SY _____ () yaptığım işe kendimi veririm.

YG _____ () gözlem yapmaktan hoşlanırım.

SK _____ () değerlendirmeler yaparım.

AY _____ () aktif katılımcı olmaktan hoşlanırım.

12. En iyi,

SY _____ () yeni düşüncelere açık ve uygulamacı davrandığımda öğrenirim.

YG _____ () dikkatli olduğumda öğrenirim.

SK _____ () fikirleri analiz ettiğimde (parçalara ayırdığımda) öğrenirim.

AY _____ () açık fikirli olduğumda öğrenirim.