

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

KIZ MESLEK LİSELERİ VE GENEL LİSELERDEKİ
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STRATEJİ VE
STİLLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK
İNCELENMESİ

ÖZGE BABALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

YRD. DOÇ. DR. KEMAL GÜVEN

KONYA-2010

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

KIZ MESLEK LİSELERİ VE GENEL LİSELERDEKİ
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STRATEJİ VE
STİLLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK
İNCELENMESİ

ÖZGE BABALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

YRD. DOÇ. DR. KEMAL GÜVEN

Bu çalışmatarafındannolu YL/Doktora tez projesi olarak desteklenmiştir.

KONYA-2010



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



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.

ÖZGE BABALI



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Özge BABALI tarafından hazırlanan “Kız Meslek Liseleri ve Genel Liselerdeki Öğrencilerin Öğrenme Strateji ve Stillerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 07/06/2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Kemal GÜVEN (Danışman)

Doç. Dr. Ali Murat SÜN BÜL (Üye)

Yrd. Doç. Dr. Atila YILDIRIM (Üye)

ÖNSÖZ

Tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da her geçen gün bilgiler çoğalmakta, yaşamla birlikte gelişen yenilikçi düşünceler bu alana yansımaktadır. Sürekli değişen bu yaşam koşullarına karşı durabilmek ve sürekli artan bilgiyi takip edebilmek oldukça güç hale gelmiştir. Bu noktada okullarda da hayatın tüm kısımlarında olduğu gibi hızlı ilerleyebilme yeteneği önem kazanmış, dolayısıyla öğrenmeyi öğrenme kavramı gündeme gelmiştir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması, sürekli değişen bilgi ve teknolojiye uyum sağlayabilmesi, kullandığı bilgi ve yaşantıları zihnine yerleştirebilmesi gereği ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin, tüm bu saydığımız özellikleri kazanabilmesi için, şüphesiz ki kendi öğrenme biçim ve özelliklerinin farkına varması gerekmektedir. İşte bu noktada öğrenme stilleri ve stratejilerinin öğrenenler açısından ne kadar önemli olabileceği konusu ön plana çıkmaktadır.

Bu araştırma yoluyla kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin öğrenme strateji ve stilleri(biçimleri) karşılaştırılmış, aynı zamanda öğrencilerin derslerdeki başarılarıyla kullandıkları öğrenme strateji ve biçimleri arasındaki ilişkinin düzeyi belirlenmiştir.

Araştırmada birçok değerli kişinin katkısı ve emeği olmuştur. Öncelikle araştırmanın başlangıcından bu yana desteğini ve anlayışını esirgemeyen hocam ve tez danışmanım Sayın Yardımcı Doçent Doktor Kemal GÜVEN' e, araştırma sürecinin tüm bölümlerinde görüşlerini esirgemeyen, birikimleriyle bana yol gösteren, aynı zamanda araştırmanın istatistiksel analizinde yardımcı olan Değerli Hocam Sayın Doçent Doktor Ali Murat SÜN BÜL' e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Sağladığı bilgiler ve katkıdan ötürü de Sayın Profesör Doktor Petek AŞKAR' a teşekkür ediyorum. Ayrıca, araştırmanın yürütüldüğü tüm okullardaki yönetici, öğretmen ve öğrencilere sabırları, değerli vakitleri ve katkıları için en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Son olarak benden emeklerini ve sevgilerini esirgemeyen, her zaman yanımda olduklarını bildiğim aileme, dostlarıma ve sevgili Gökhan KILIÇ' a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Özge BABALI

Konya, 2010



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Özge BABALI	Numarası 074216021006
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretimi	
	Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Kemal GÜVEN	
Tezin Adı		Kız Meslek Liseleri ve Genel Liselerdeki Öğrencilerin Öğrenme Strateji ve Stillерinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi	

ÖZET

Bu araştırmada, kız meslek liselerindeki ve genel liselerdeki öğrencilerin öğrenme strateji ve stilleri karşılaştırmalı olarak incelenmiş, söz konusu öğrencilerin derslerindeki başarıları ile kullandıkları öğrenme strateji ve stilleri arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Konya ilindeki kız meslek liselerini ve genel liseleri kapsamaktadır. Araştırma için bu lise türlerinden random yolla bazı okullar belirlenmiştir. Araştırmaya, genel lise türünden 263, kız meslek lisesi türünden ise 336 öğrenci olmak üzere toplam 599 öğrenci katılmıştır.

Verilerin toplanmasında; David A. Kolb tarafından hazırlanan, 1993 yılında Akkoyunlu ve Aşkar tarafından Türkçe'ye çevrilen "Öğrenme Stilleri Ölçeği" ve 1995 yılında Öztürk tarafından geliştirilen "Genel Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği"nden oluşan anket kullanılmıştır. Öğrenci ders başarı notları verilerinin toplanmasında ise, yılsonunda okul yöneticilerinden alınan, 2. dönem öğrenci not dökümanları kullanılmıştır. Araştırmada, tekil ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizi için aritmetik ortalama, standart sapma, ağırlıklı

ortalama, t ve p puanlarından yararlanılmıştır. Başarı puanları ile öğrenme strateji, biçimleri arasında korelasyon çalışması yapılmıştır. Tüm analizler için SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmada, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Analizler sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

1. Kız meslek liselerinde ağırlıklı olarak dikkat stratejisinin kullanıldığı, genel liselerde ise; ağırlıklı olarak bilişi yönetme stratejisinin kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrenme stilleri açısından bakıldığında; her iki lise türünde ağırlıklı olarak düşünerek öğrenmenin hâkim olduğu, yine her iki lise türünde de öğrencilerin özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Her iki lise türünün, öğrenme strateji ve stil türlerine göre karşılaştırmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

2. Kız meslek liselerindeki ve genel liselerdeki 9 ile 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme strateji ve stillerinin karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Genel liselerdeki kız ile erkek öğrencilerin kullandıkları öğrenme strateji ve stillerinin karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Farklılıklar kız öğrencilerin lehine olarak belirlenmiştir.

4. Kız meslek liselerindeki ve genel liselerdeki öğrencilerin ders (ortak) başarıları ile kullandıkları öğrenme strateji ve stilleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak farklı düzeylerde anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stilleri, Kız Meslek Liseleri, Genel Liseler.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Özge BABALI	Numarası 074216021006
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretimi	
	Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Kemal GÜVEN	
Tezin İngilizce Adı		Comparative Investigation of Strategies and Styles of Learning of The Students in Girls' Vocational Schools and General High Schools	

SUMMARY

The learning strategies and styles of the students in girls' vocational schools and general high schools are comparatively examined in this paper, in the background of the study is the relation between the success of these students and their learning strategy and styles.

This study included the girls' vocational schools and general high schools within Konya City in the 2008 – 2009 academic year. Several schools of these kinds of high schools were selected in a randomized way for this study. 599 students 263 from general high schools and 336 students from girls' vocational schools participated in the study.

In the data collection process, and the information provided in the book by David A. Kolb and translated into Turkish by Akkoyunlu and Askar in 1993 titled "Learning Styles Inventory" and the questionnaire including "General Learning Strategies Determination Inventory" developed by Ozturk in 1995 were adopted. In the collection of students' grades, the official transcripts obtained from school administrators in the 2nd semester were employed. Individual and associational

screening model was adopted in this study. Arithmetical average, standard deviation, weighted average and t and p points were employed for the data analysis. Relationship between, the correlation was considered between the success grades and learning strategy. SPSS software was used for all the analysis. The significance level of the study was determined as 0.05.

The following facts were obtained as a result of the analysis conducted:

1. That attention strategy was most frequently preferred in the girls' vocational schools, but the strategy of information management was commonly adopted in the general high schools was determined. Considering the learning styles, it was determined that the students of both types of schools adopted the learning by thinking, and that these students employed the internalization of learning. It was determined that there were significant differences statistically according to the learning strategy and style of the two high school kinds when compared and contrasted.

2. No significant difference were observed statistically in the comparison of learning strategies and styles of the students of 9th and 10th grade classes.

3. It was determined that the differences in the comparison of learning strategies and styles of the boys and girls in the general high schools were significant. It was determined that these differences were in favour of the girls.

4. The relation between the successes and learning strategies and styles of the students in the girls' vocational schools and general high schools were determined to be significant statistically.

Key Words: Learning, Learning Strategies, Learning Styles, Girls' Vocatioal Schools, General High Schools.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
SUMMARY.....	vii
KISALTMALAR.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Problem Cümlesi	4
1.5. Alt Problemler	5
1.6. Sayılıtlar	5
1.7. Sınırlılıklar.....	6
1.8. Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. ÖĞRENME	7
2.1.1. Temel Öğrenme Yaklaşımları	9
2.1.1.1. Bilgiyi İşleme Kuramı	11
2.2. ÖĞRENME BİÇİM VE STİLLERİ	15

2.2.1.Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri	15
2.2.2.Öğrenme Stillerinin Öğretme –Öğrenme Sürecindeki Rolü	18
2.2.3. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması	19
2.2.3.1.Kolb Öğrenme Stili Modeli	21
2.2.3.1.1. Ayrıştıran Öğrenme Stili	26
2.2.3.1.2. Değiştiren Öğrenme Stili	28
2.2.3.1.3. Özümseyen Öğrenme Stili.....	30
2.2.3.1.4. Yerleştiren Öğrenme Stili.....	32
2.3. ÖĞRENME STRATEJİLERİ	35
2.3.1. Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri.....	35
2.3.2. Öğrenme Stratejilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü.....	37
2.3.3. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	39
2.3.3.1. Öztürk' ün Genel Öğrenme Stratejileri Modeli	43
2.3.3.1.1.Dikkat Stratejisi	43
2.3.3.1.2. Tekrar Stratejisi	44
2.3.3.1.3. Anlamlandırma Stratejisi.....	45
2.3.3.1.4. Zihne Yerleştirme Stratejisi.....	47
2.3.3.1.5. Hatırlama Stratejisi.....	47
2.3.3.1.6. Bilişi Yönetme Stratejisi	48
2.3.3.1.7. Duyuşsal Stratejiler	49
2.4.ÖĞRENME STİLLERİ İLE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	50
2.5. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	52
2.5.1. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yayın ve Araştırmalar	52
2.5.2. Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yayın ve Araştırmalar	58

BÖLÜM III	70
YÖNTEM	70
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	70
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	70
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	72
3.3.1. Kişisel Bilgiler Anketi	72
3.3.2. Öğrenme Stilleri Envanteri	73
3.3.3. Genel Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği	74
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	75
BÖLÜM IV	77
BULGULAR	77
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	80
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	85
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	88
BÖLÜM V	92
SONUÇLAR VE TARTIŞMA	92
BÖLÜM VI	98
ÖNERİLER	98
KAYNAKÇA	99
EKLER	105

KISALTMALAR

K.M.L.	: Kız Meslek Lisesi
G.L.	: Genel Lise
N	: Öğrenci Sayısı
S	: Standart Sapma
P	: Anlamlılık Düzeyi
A.O.	: Ağırlıklı Ortalama
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmanın çalışma evrenindeki ve örneklemindeki okul sayıları ile örnekleme seçilen öğrenci dağılımı.	71
Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı.	71
Tablo 3.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı.....	72
Tablo 3.4. Araştırma örneklemini.....	72
Tablo 4.1. Kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stratejilerine ilişkin veriler	77
Tablo 4.2. Kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin veriler	78
Tablo 4.3. Kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stratejilerine ilişkin t-testi karşılaştırması	79
Tablo 4.4. Kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin t-testi karşılaştırması	80
Tablo 4.5. Kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stratejilerinin sınıflara göre dağılımına ilişkin t-testi karşılaştırması	81
Tablo 4.6. Kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin sınıflara göre dağılımına ilişkin t-testi karşılaştırması	81
Tablo 4.7. Kız meslek liselerindeki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stratejilerinin cinsiyetlere göre dağılımına ilişkin veriler	82
Tablo 4.8. Kız meslek liselerindeki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin cinsiyetlere göre dağılımına ilişkin veriler	83
Tablo 4.9. Genel liselerdeki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stratejilerinin cinsiyetlere göre dağılımına ilişkin t-testi karşılaştırması	83
Tablo 4.10. Genel liselerdeki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin cinsiyetlere göre dağılımına ilişkin t-testi karşılaştırması	84
Tablo 4.11. Konya-Selçuklu kız meslek lisesi örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenme stratejileri ile ders başarı notları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi verileri.....	85

Tablo 4.12. Konya-Selçuklu kız meslek lisesi örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders başarı notları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi verileri.....87

Tablo 4.13. Selçuklu Bosna Hersek lisesi örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenme stratejileri ile ders başarı notları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi verileri .89

Tablo 4.14. Selçuklu Bosna Hersek lisesi örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders başarı notları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi verileri.....90

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.1. Bilgiyi İşleme Kuramı Öğeleri	12
Şekil 2.2.3.1. Kolb' un Öğrenme Modeli	25
Şekil 2.2.3.2. Yaşantısal Öğrenme Kuramına Göre Öğrenme Stillerinin Yer Aldığı Boyutlar	25
Şekil 2.2.3.3. Kolb Öğrenme Stili Modeli.....	35

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde Problem Durumu, Araştırmanın Amacı ve Önemi, Problem Cümlesi, Alt Problemler, Sayılılar, Sınırlılıklar ve Tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yüzyıl önceki ve günümüzdeki eğitimin, tanımı, yöntemleri ve amacı arasında büyük farklar bulunmaktadır. Son yıllarda klasik eğitim anlayışı olarak adlandırdığımız toplu eğitim ve öğretimin yerini daha mikro eğitim ve öğretim yöntemleri almaktadır. Bu anlayışın klasik anlayıştan en önemli farkı, eğitim ve öğretimin merkezine bireyi oturtmasıdır (Arı, 2008).

Eğitim ve öğretimin merkezinde yer alan birey, hızla gelişen, değişen bilgi ve teknolojik gelişmelere kendisini uyarlayabilmeli, bireysel öğrenme sorumluluklarını üstlenebilmelidir. Bu noktada öğrenen için, yeni anlayışın gerektirdiği öğrenmeyi öğrenme kavramı ön plana çıkmaktadır.

Demirel (2005)' e göre; eğitim programları sistemli bir süreç sonunda ortaya çıkmaktadır. Bu program geliştirme sürecidir. Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar yer almaktadır. İçerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise, hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerin seçileceği belirtilmektedir.

Eğitimin en temel amaçlarından biri öğrencilere nasıl öğrenileceğini öğretmektir (Çiftçi, 1998; Eroğlu, 2007). İdareci filozof Peter Drucker şu notla aynı görüşte olduğunu belirtmiştir “Bilgi emekçisi tek şeye ihtiyaç duyar: o da öğrenmeyi öğrenmedir” (Rubin, 1998; Akt: Sızoo ve diğ., 2005). Öğretim programına bakıldığında öğrencilerin çoğu “neden öğrendikleri” ve “nasıl öğrendikleri” sorusuna yeterli cevabı verememektedirler. Bu sonuçların öğrencilerde başarısızlığa; kendilerine güvenlerinde, güdülenmesinde ve öğrenmeye karşı ilgi ve isteklerinde azalmaya yol açtığı saptanmıştır. Bu tür sorunları ortadan kaldırmak için,

öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında olmaları, öğrenmeyi öğrenmeleri, kendi kendilerini güdüleyebilmeleri, zihinsel yapılarına uygun stratejileri seçebilmeleri ve kendi kendilerini kontrol ederek yönlendirebilmeleri gerekmektedir (Çiftçi, 1998; Eroğlu, 2007).

Tay (2007)' e göre; bilgiyi üreten ve ürettiği bilgiyi kullanan bireylerin yetiştirilebilmesi öncelikle onların öğrenmeyi öğrenmesi ile mümkün olabilecektir. Öğrenmeyi öğrenme, öğrenme stratejilerini öğrenmeyi gerektirmektedir.

Güven (2004)' e göre ise; öğrenmeyi öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerini tanıyarak, öğrenmede kullanılan stratejileri bilmesi, uygun stratejileri seçmesi ve kullanmasıdır. Kısacası, öğrenmeyi öğrenme süreci, bireylerin hem öğrenme stilleri hem de kullandıkları öğrenme stratejileri ile ilgilidir.

Öğrenme stilleri genelde bireyseldir ve bununla öğrenci, öğrenmeye yönelik ne gibi özelliklere sahip olduğunun farkında olur. Öğrenme stratejileri ise, öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullanılan araçlardır ve öğrencilerin nasıl ve hangi yolları kullanarak öğrenecekleri konusunda yardımcıdır (Güven, 2004).

Bu birbiriyle yakın ilişkili kavramlar, öğrenciyi başarıya götüren yolda ona rehberlik etmekte, ihtiyaçlar doğrultusunda bireye yeni yol ve yöntemler geliştirebilmekte aynı zamanda öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Dunn, Beadury & Klavas (1989) 1980' lerde yürütülen araştırmada, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerinin bağıntılı olarak, yerinde kullanılmasının öğrenci performans ve başarısını ölçülü olarak arttırdığını ifade etmişlerdir (Akt: Rice, 1999).

Bireylerin yalnız kendi öğrenme stillerini bilmeleri ya da yalnız öğrenirken hangi yolları-stratejileri tercih ettiklerini bilmeleri yeterli değildir. Bundan dolayı, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri ile ilgili son yıllara dek ayrı ayrı çalışmalar yürütülürken, artık bu iki kavramı içeren çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Güven, 2004).

Öğrenmede stil ve strateji birbirini tamamladığı zaman anlam kazanan birbirine yakın iki ayrı yapıdır. Ancak ikisi bir arada kullanıldığında, öğrenme ile ilgili belirlenen amaçların gerçekleşmesinin daha kolaylaştığı söylenebilir (Jonhassen ve

Grobowski, 1999; Riding ve Rayner, 1998; Sadler-Smith, 1997; Babadoğan, 1995; Butler, 1987; Akt: Güven, 2004).

Yapılan literatür taramasında, Türkiye’ de, kız meslek lisesi ve genel lise ğrencilerinin öğrenme strateji ve stillerinin, onların tüm derslerdeki başarılarıyla birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme strateji ve stillerinin okuldaki başarıları ile arasındaki ilişkinin, onları gelecekte doğru yönlendirmek açısından oldukça önemli olduğu dşnlmektedir. Öğrencinin kullandığı strateji ve stillerin kendi yapısına uygun olması, bireysel başarısını arttırabilmesi gerektiği de mutlak bir gerçektir.

Bunun yanı sıra, öğrencinin hangi derste, hangi strateji ve stili kullanabileceğini bilmesinin de, öğrenmede büyük fayda sağlayacağı şüphesiz doğrudur. Bu nedenle araştırmanın çıkış noktası, ilk önce kız meslek liseleri ve genel liselerin öğrenme strateji ve stillerini belirlemek olmuş, daha sonra da kullanılan öğrenme strateji ve stillerin bütün derslerdeki başarıyı ne derecede etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu etkiyi belirlemede; bireysel olarak her öğrencinin, kullandığı strateji ve stil puanı ile farklı derslerdeki başarı puanları arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

Bulunan sonuçlar kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrenciler olmak üzere iki grup halinde düzenlenmiştir. Ders başarıları, her iki lise türünün eğitim özellikleri, sınıf, bölüm koşulları göz önünde tutularak ortak olarak belirlenmiştir. Tüm veriler karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kız meslek liselerindeki ve genel liselerdeki öğrencilerin kullandıkları öğrenme strateji ve stillerin karşılaştırılmalı olarak incelenmesidir.

Aynı zamanda, bu iki lise türünden seçilen örneklem grubunda yer alan öğrencilerin kullandıkları öğrenme strateji ve stilleri ile derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaç edinilmiştir.

Yapılan bu araştırmayla öğretmenlerin, program geliştirmecilerin ve araştırmacıların, genel liselerdeki ve kız meslek liselerindeki öğrencilerin, hangi öğrenme strateji ve stillerine sahip oldukları, derslerdeki başarılarına göre öğrencilerin, hangi derslerde hangi strateji ve stilleri tercih ettikleri konularında bilgilendirilmesi ve bu doğrultuda araştırmanın, yapılacak diğer çalışmalara ışık tutması düşünölmüştür.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenme strateji ve stilleri, öğrenmenin etkililiğini belirleyen önemli iki kavramdır. Araştırmanın, bu önemli iki konunun birleştirilmesiyle, farklı başarı düzeylerindeki öğrencilerin, farklı ders türlerinde, hangi öğrenme strateji ve biçimleri kullanırlarsa başarılı olabilecekleri konusunda yardım edeceği, ilgililere bu konuda görüş sunacağı, aynı zamanda eğiticilere öğretim sürecinde fayda getireceği düşünölmektedir. Ayrıca araştırma, kız meslek liselerindeki öğrencilerin sahip olduğu öğrenme strateji ve stillerinin bir araya getirildiği çalışmaların az olması nedeniyle de önem taşımaktadır.

1.4. Problem Cümlesi

Kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin öğrenme strateji ve stilleri nasıl bir dağılım göstermekte, bu dağılımda yer alan strateji ve stillerin derslerdeki başarıyla ilişkisi ne düzeydedir?

1.5. Alt Problemler

1. Kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin öğrenme strateji ve stilleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin öğrenme strateji ve stilleri sınıflara göre farklılık göstermekte midir?
3. Kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin öğrenme strateji ve stilleri cinsiyetlere göre farklılık göstermekte midir?
4. Kız meslek lisesindeki öğrencilerin kullandıkları öğrenme strateji ve stilleri ile Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Coğrafya, Meslek Dersi 1, Meslek Dersi 2 ve Meslek Dersi 3 dersleri başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Genel lisedeki öğrencilerin kullandıkları öğrenme strateji ve stilleri ile Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Coğrafya ve Beden Eğitimi dersleri başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.6. Sayıtlar

1. Öğrencilerin öğrenme strateji ve biçimlerini kullanma düzeyleri, ders başarıları üzerinde etkiye sahiptir.
2. Kız meslek liselerinde ve genel liselerde öğrenciler, farklı öğrenme strateji ve stillerine sahiptir.
3. Araştırmada yer alan kız meslek liselerindeki ve genel liselerdeki öğrenciler “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ve “Öğrenme Stilleri Ölçeği” ni kendilerine uygun olarak, içtenlikle cevaplamışlardır.
4. Araştırmada yer alan kız meslek lisesi ve genel lise öğrencilerinin, 2008-2009 öğretim yılları II. Dönem ortak derslerdeki başarıları, araştırmadaki ders başarı düzeyini doğru olarak yansıtmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Konya ilindeki kız meslek liseleri ve genel liselerle sınırlıdır. Araştırma kapsamı bu lise türlerinden random yolla belirlenen; Selçuklu Bosna Hersek Lisesi, Selçuklu Atatürk Lisesi, Selçuklu Kız Meslek Lisesi, Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi, Meram Atatürk Kız Meslek Lisesi öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

2. Araştırmanın alt boyutu, öğrenme strateji ve biçimleriyle ders başarı düzeyleri ilişkisi için; Selçuklu Bosna Hersek Lisesi ve Selçuklu Kız Meslek Lisesi öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

3. Kız meslek liselerindeki dersler; ortak dersler Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Coğrafya, Meslek Dersi 1, Meslek Dersi 2 ve Meslek Dersi 3 ile sınırlı tutulmuştur.

4. Genel liselerdeki dersler; ortak dersler Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Coğrafya ve Beden Eğitimi ile sınırlı tutulmuştur.

1.8. Tanımlar

Öğrenme: Taklit ya da yaşantı sonucu bireyin davranışlarında oldukça kalıcı davranış değişikliğidir (Arı, 2003).

Öğrenme stili: Bireyin bilgiyi algılama, işleme ve kullanmada izlediği yol (Kolb, 1984).

Öğrenme stratejisi: Öğrenme stratejileri, öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ya da alışkanlıklardır (Sünbül, 2007).

Başarı: Eğitim uygulamalarında öğrencinin genel veya akademik başarısı olarak kullanılmaktadır. Başarı, öğrencilerin buldukları seviyede okutulan derslerde, belirli bir bilgi seviyesine ulaşması ve buna öğretmenlerin not takdir etmesi şeklinde belirginleşmektedir (Selçuk, 2006).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ÖĞRENME

Dünyada yaşanmakta olan teknolojik gelişmeler, sosyal, kültürel, bilimsel alanda gerçekleşen yenilikler; elde edilen yeni bilgilerin aynı hızda eğitim programlarına ve öğretilecek içeriğe yansıtılmasını neredeyse olanaksız duruma getirmiştir. Bireylerin yaşanan gelişmelere ayak uydurabilmeleri ve yeni bilgilere ulaşabilmeleri bu nedenle ayrı bir önem taşımaya başlamıştır. Öğrenen merkezli öğretim süreçlerinin sürekli vurgulandığı günümüzde bireylerden bilgiye ulaşabilmeleri, ulaştıkları bilgileri yorumlayıp kullanabilmeleri ve mevcut bilgiler ışığında yeni bilgiler ortaya koyabilmeleri beklenmektedir (Tunçer ve Güven, 2007). Daha iyi olası öğrenmeleri başarabilmede öğrenenler, kendi öğrenmelerini aktif olarak düzenlemekte, başarının bilinçli olarak yapılandırılması ile uğraşmakta, öğrenme yaşantılarında kendi gözlem ve değerlendirmesini yapmakta, adapte olmakta, kişisel standartlarını ona göre ayarlayabilmektedir (Boekaerts & Corno, 2005; Carver & Scheier, 1999; Travers & Sheckley, 2000; Akt: Inpornvijit, 2008).

Son yıllarda, eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin nasıl düşündükleri ve nasıl öğrendikleri, üzerinde tartışılan konular arasında yer almaktadır. Özellikle “bilgi toplumu” olarak adlandırılan çağımızda, bireylerin araştırma yapabilme, sorun çözebilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi çeşitli düşünme yollarını bilme ve uygulayabilme, öğrenme sürecinde etkin olma gibi birçok niteliğe sahip olmaları gerektiği düşüncesi, düşünme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konularını ön plana çıkarmıştır (Güven ve Kürüm, 2006).

Öğrenme, daha önce hiç yapmadığınız bir şeyi yapabilmek ve onu tekrar yapabilecek kadar hatırlayabilmektir. Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu bilgi veya davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişme olarak da tanımlanabilir. Bu tanıma göre öğrenme, bireyin çevresiyle, etkileşimine bağlıdır. Yani, birey veya çevre tek başına öğrenme için yeterli değildir, öğrenme derecesi sadece çevre ve birey arasındaki etkileşim derecesine de bağlı değildir. Öğrenme derecesi aynı zamanda, öğrencinin uyguladığı öğrenme stratejilerine ve çevrenin

bilgiyi sunmadaki başarısı ile bu iki kaynak arasındaki uyum derecesine de bağlıdır (Özdemir ve Yalın, 2000).

Ramsden (2003) öğrenmeyi içinde yaşadığımız dünyaya uyum sağlama olarak tanımlamaktadır. Demirel (2005) ise öğrenme kavramını, yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır. Keefe (1987) öğrenmeyi, özellikli öğrenme ortamlarındaki öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin ürünü olarak tanımlar (Travis, 2006). Senemoğlu (2005), insanoğlunda gelişmenin sağlanması için öğrenmenin şart olduğunu belirterek, öğrenmeyi bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesi olarak tanımlamıştır.

Gagne' ye göre öğrenme, birikik bir üründür. Tüm bunların dışında öğretme durumunda, öğrencinin etkin katılımı da gereklidir; fakat her öğretme durumuna, her öğrenci aynı etkinlikle katılamayacağından bireyselleştirilmiş eğitime gidilmelidir. Ayrıca Gagne öğrenme ürünlerini aşamalı olarak “zihinsel beceriler, sözel bilgiler, tutumlar, beceriler, bilişsel stratejiler” olmak üzere beş grupta toplar, bunların her birinin öğrenilmesi için gerekli koşulları belirtir (Gagne ve Briggs, 1979; Gagne, 1987; Akt: Sönmez, 2007).

Colwell (1991)' e göre öğrenme birçok faktöre dayanır ve bunların birçoğu bireyseldir (Hagans, 2004). Etkili öğrenme şu süreçleri gerektirir (Watkins ve ötekiler, 2000; Akt: Güven, 2004):

- (1) Değişik bağlamlarla öğrenilenler arasında bağlantı kurma
- (2) Bireyin kendi öğrenmesini ve öğrenme stratejilerini düşünmesi
- (3) Öğrenme bağlamlarının etkili öğrenmede oynadığı rolü bulma
- (4) Daha uzak öğrenme amaçları oluşturma
- (5) Öğrenmede başkalarıyla işbirliği yapma

Öğrenme genel anlamda bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir. Bu değişikliğin meydana geliş şekli ile

ilgili farklı görüşler ortaya atılmıştır. Öğrenmenin özelliklerini ve sonuçlarını açıklayan bu kavramlardan bazıları şunlardır(Özde, 2003; Akt: Bozkurt, 2007):

(1) Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değişikliği gerçekleştiğini savunur.

(2) Bilişsel kuramlar, öğrenmeyi doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreç olarak ele alırlar. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde dururlar.

(3) Duyuşsal kuramlar, sağlıklı benlik ve ahlak gelişimini ele alırlar.

(4) Nörofizyolojik kuramlarda ise beyne dayalı öğrenme ön plana çıkar

2.1.1. Temel Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları betimlemekte ve açıklamaktadır. Öğrenme birçok kuram tarafından açıklanmaya çalışılmıştır (Senemoğlu, 2005).

Psikoloji bilimindeki tarihsel gelişmeler dikkate alındığında öğrenmeyle ilgili temel kuramlar iki ana gruba ayrılıyor. Bu gruplar 1. Davranışçı Kuramlar ve 2. Bilişsel Alan Kuramlarıdır (Demirel, 2005).

Davranışçı yaklaşımın temelini uyarıcı-tepki-pekiştireç ilişkisi oluşturur. Uyarıcı-tepki-pekiştireç ilişkisi koşullanma yoluyla oluşur. Klasik ve operant olmak üzere iki tür koşullanma vardır. Klasik koşullanmada, nötr bir uyarıcı tepkiyi sağladığı bilinen bir uyarıcıyla (aynı zaman ve mekan içinde) kendisi tepkiyi tek başına sağlayana kadar eşleştirilir. Operant koşullanmada ise öğrencilerin belirli şartlar altında belirli uyarıcılara belirli tepkilerde bulunması sağlanır ve tepkiler pekiştirilerek tekrarlanma ihtimali artırılır (Özdemir ve Yalın, 2000).

Davranışçı yaklaşım öğrenmeyi mekanik ve basit olarak tanımladığı için eleştirilmiştir. Oysa, insanın öğrenmesi, klasik koşullanma (hatırlama ya da alışkanlık) ve edimsel koşullanmayı ele alarak karmaşık düşünme süreçlerini de

içermektedir. Bugün pek çok davranış kuramcıları bilişsel öğrenme süreçlerini daha fazla dikkate almaktadırlar (Demirel, 2005).

Bower ve Hilgard (1981), uyarıcı-tepki-pekiştireç ilişkileriyle insan öğrenmesini açıklamaya çalışan davranışçılardan farklı olarak bilişsel psikologlar, bireyi öğrenmenin oluşmasında temel kabul ederek düşünme, bellek, problem çözme ve karar verme gibi davranışçı yaklaşımlarca açıklanamayan karmaşık zihinsel süreçler üzerinde durmuşlardır. Bunun sonucu olarak bilişsel psikologlar insan bilgi işlem sürecini açıklayan modeller geliştirmişlerdir. Bu modeller insanı belirli safhaları olan bilgi işleme sistemi olarak açıklar (Akt: Özdemir ve Yalın, 2000).

Özer (2001) öğrenmede bilişsel yaklaşımın davranışçı yaklaşımdan ayrıldığı başlıca yönleri şöyle sıralamıştır:

(1) Davranışçı yaklaşıma göre öğrenilen şey davranıştır. Bilişsel yaklaşıma göreyse bilgi öğrenilir. Bilgideki değişimler davranışların değişmesine olanak verir.

(2) Her iki yaklaşımda da pekiştirme önemlidir. Ancak, pekiştirmeye yer verilmesinin nedenleri farklıdır. Pekiştirme, davranışçı yaklaşımda davranışı güçlendirici özellik taşır ve öğrenme için gereklidir. Bilişsel yaklaşımda ise, pekiştirme davranışın doğruluğuyla ilgili dönüt sağlayan bir kaynaktır ve öğrenmeden bağımsızdır.

(3) Gerek davranışçı yaklaşımda, gerekse bilişsel yaklaşımda öğrenmenin sağlanması için, öğrenen bireylerin etkin olması gereklidir. Davranışçı yaklaşımda, öğrenen bireylerin uyarıcılarla etkileşimde bulunması ve pekiştireç alması için etkin olmasına gerek vardır. Bilişsel yaklaşımda ise, öğrenen bireyin etkin olması, öğrenme sürecinde dikkatini toplaması, uyarıcıları seçmesi, seçtiği uyarıcıları kullanması gereklidir.

(4) Sorun çözmeye ilgili olarak, davranışçı yaklaşımda birey, bir sorunu daha önce karşılaştığı ve çözdüğü başka sorunlarla, benzerliklerinden yararlanarak çözmeye çalışır. Eğer birey sorunu çözemezse ya da daha önce karşılaşmadığı türde bir sorunla karşılaşır, deneme yanılma davranışına başvurur. Bilişsel yaklaşımda ise birey sorunu kavrayıncaya dek düşünür.

(5) Davranışçı yaklaşımda öğrenmeyle ilgili çalışmalar, genellikle hayvanlarla ve denetimli deneylik (laboratuvar) ortamlarında yapılmıştır. Yapılan çalışmalarla bütün organizmalara yönelik birkaç öğrenme ilkesinin bulunması amaçlanmıştır. Buna karşılık, bilişsel yaklaşımda çalışmalar, insanlarla ve doğal çevre içinde yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda kavram ve ilke öğrenme, sorun çözme, eleştirel düşünme gibi bilişsel ağırlıklı karmaşık davranışların öğrenilmesine ilişkin açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır (Akt: Güven, 2004).

Davranışçı ve bilişsel kuram arasında görüldüğü gibi oldukça önemli farklılıklar vardır. Araştırmada, öğrenmenin bilişsel yaklaşımla incelendiği kuramlardan biri olan Bilgiyi İşleme Kuramı' na yer verilmiştir.

2.1.1.1. Bilgiyi İşleme Kuramı

Son yıllarda, öğrencinin eğitim sürecine etkin bir katılımcı görülmesi, bilişsel öğrenme kuramlarının bakış açısının bir sonucudur. Davranışçı öğrenme yaklaşımı, davranışı etkileme üzerinde odaklaşırken, bilişsel öğrenme yaklaşımı, bilgiyi işleme ve yapılanmasını incelemektedir (Ulusoy ve diğerleri, 2003).

Dışarıdaki uyarıcının insanın duyu organları tarafından alınması ile davranışa dönüştürülmesi sürecinde bilgilerin nasıl kazanılıp depolandığı doğrudan gözlenememekle birlikte, bununla ilgili çeşitli hipotezler geliştirilmiştir. Günümüzde bunlardan en çok kabul göreni, bilgiyi işleme kuramıdır (Erden ve Akman, 1998).

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 de bilişsel öğrenme kuramlarının etkisi gün geçtikçe artarak sürmektedir (Senemoğlu, 2005).

Bu kurama göre (Allen Nevell, Herbert A. Simon, Gagne ve Briggs) öğrenme bilgi işlem sürecine benzer bir biçimde oluşmaktadır. Yani girdiler belli bir zamanda istendik ürüne dönüştürülür. Ürünün niteliği ve niceliği denetlenir. Bilgi işlem süreci Girdiler-İşlemler-Çıktılar ve Dönütten oluşur (Sönmez, 2007).

düzenleme mekanizmasına başvurulur. Tüm bunların sonunda da dönütün kullanılması gereklidir (Gagne, 1987; Akt: Sönmez, 2007).

Duyusal kayıt (duyusal bellek), çevreden gelen uyarıcılar öğrenenin alıcılarını yani duyu organlarını etkiler ve duyusal kayıt yoluyla sinir sistemine girer. Duyu organlarının her birine gelen uyarıcıların ilk algılanmalarından duyusal kayıt sorumludur (Lindsay ve Norman, 1977; Akt: Senemoğlu, 2005).

Duyusal bellek çok yüksek bir kapasiteye sahip olmasına rağmen, bu belleğe kaydedilen veriler seçilerek, işlenmesi için kısa süreli belleğe anında aktarılmazsa kısa bir süre içinde kaybolur (Özdemir ve Yalın, 2000). Schumacher (1980), görsel bilginin bir saniye civarında, işitsel bilginin ise dört saniye kadar duyusal kayıta kalabildiğini belirtmektedirler (Akt: Senemoğlu, 2005). Burada önemli olan dikkat sürecidir. Kişi, duyusal kayıta ulaşan bütün uyarıcılara tepkide bulunamaz. Birey, mevcut bilgi ve tecrübeleri ile bilginin organizasyonuna bağlı olarak gelen uyarıcılardan birkaçı üzerinde odaklaşır. Bu algısal odaklaşmaya dikkat adı verilir. Dikkat yoluyla seçilerek algılanan uyarıcılar, kısa süreli belleğe aktarılırlar (Özdemir ve Yalın, 2000).

Özkapınar (1970) e göre; bellek izi bırakmayan, materyali algıladıktan sonra birkaç saniye gibi çok kısa müddetler için zihinde tutmayı temin eden ve o materyale ait karar verildikten sonra materyalin tamamen zihinden kaybolmasıyla sonuçlanan hatırlama sürecine kısa süreli bellek denir (Akt: Bozkurt, 2007).

(Craik, 1979; Anderson, 1985) kısa süreli belleğe kaydedilen bilgi üzerinde herhangi bir işlem yapılmadığı takdirde, 15-20 saniye içinde kaybolur. Fakat birtakım stratejiler ve tekrar yoluyla bilginin kısa süreli bellekte daha uzun süre kalması ve uzun süreli belleğe aktarılması sağlanabilir. Tekrar, bilginin uzun süreli belleğe kaydedilmesi açısından önemli olmakla birlikte kodlanan bilginin kolayca hatırlanması ve değişik durumlarda kullanılabilmesi için yeterli değildir. Bunun için bilginin anlamlandırılması gerekir. Anlamlandırma, yeni bilgi ile mevcut bilgilerimiz arasında ilişki kurarak, bilgiyi destekleyen imgeler oluşturarak, bilginin değişik durumlarda uygulama şekilleri üzerinde düşünerek ve bilgi hakkında sorular geliştirip bu sorulara cevap vererek sağlanabilir (Akt: Özdemir ve Yalın, 2000).

Kısa süreli belleğe gelen bilgi anlamlandırılarak doğrudan tepki üreticilere gönderilebileceği gibi, kodlanıp uzun süreli belleğe de gönderilebilir. Örneğin; birey telefon rehberine bakıp hemen telefon tuşlarına basarak telefon edebilir. Böylece, bilgi kısa süreli bellekten doğrudan tepki üreticilere gönderilmiş olur; ya da daha sonra kullanılmak üzere, telefon numarası kodlanarak uzun süreli belleğe aktarılır. Bilgiyi uzun süreli belleğe gönderme işlemleri; yani uzun süreli bellekten eski bilginin geri getirilmesi, yeni bilgilerle karşılaştırılması, bilginin yeniden organize edilip uygun şekilde kodlanarak uzun süreli belleğe gönderilmesi kısa süreli bellekte yapılmaktadır. Zihinsel işlemlerin büyük ölçüde burada yapılması nedeniyle, kısa süreli bellek çok meşgul bir kavşak görünümündedir. Bu nedenle, kısa süreli belleğe aynı zamanda uyanık bellek de denmektedir (Kolodner, 1984; Akt: Senemoğlu, 2005).

Uzun süreli bellek, iyi öğrendiğimiz bilgiyi sürekli olarak depoladığımız bellek türüdür. Bilgi kısa süreli bellekte çok kısa süre kalmasına karşın, uzun süreli bellek bilginin sürekli depolanma yeridir (Entwistle, 1993; Senemoğlu, 2005). Uzun süreli bellek kısa süreli bellekten farklı üç önemli özelliğe sahiptir: (1) bilgi kalıcıdır, (2) bilgi organizeli ve anlamlı olarak kaydedilir, (3) sınırsız kapasiteye sahiptir (Özdemir ve Yalın, 2000). Bilgi işleme sürecinin son aşamasını oluşturan uzun süreli belleğin çok geniş kapasitesi vardır. Uzun süreli bellek gerektiğinde kullanılmaya hazır olarak tutulan düzenlenmiş bilgilerin depolandığı bir kütüphaneye benzetilmektedir (Güven, 2004). Gagne ve Glasser (1987)' e göre uzun süreli bellekte bir zaman mekân olayı olarak depolanan bilgiler çalışan hafızaya geri getirildiğinde yeni alınan diğer bilgiyle bütünleşerek semantik bir anlam kazanır. Bu anlamlı yapı semantik bellek olarak depolama fonksiyonunu yerine getirir. Bu form içerisinde daha sonra geri getirilebilir. Yeni gelen bilgi ve uyarıcılar sürekli olarak bu anlamlı yapılar içerisine yerleşir (Akt: Sünbül, 1998).

Bilişsel psikologların büyük bir çoğunluğu bilginin uzun süreli belleğe kaydedilmesinden sonra hiçbir zaman kaybolmadığını, ancak bilginin uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri getirilememesi ve kullanılmamasının sebebinin uygun kodlama ve geri getirme stratejilerinin kullanılmaması olduğunu savunmaktadırlar. Bilişsel psikologlara göre öğrenciler, öğretmenin sunduğu

uyarıcılarının pasif kaydedicileri değildir. Öğrenci, öğrenme-öğretme sürecinde aktif bir katılımcıdır ve öğrenmenin niteliği bilginin nasıl sunulduğu ve öğrencinin bilgiyi nasıl işlediğine bağlıdır. İyi bir öğretim öğrencilere nasıl öğrenebileceklerini, öğrendiklerini nasıl hatırlayabileceklerini, ne şekilde düşüneceklerini ve kendilerini nasıl motive edebileceklerini içerir (Özdemir ve Yalın, 2000). Çünkü zihin, bilgiyi yönlendirici kararlar verici ve kendine göre yapılandırıcı bir özelliğe sahiptir. Öğrenci, bilgiyi biliş yapılarına aktif olarak alır ve önceki bilgileri üzerine yapılandırarak gelecek için alacağı kararların öncülleri yapar (Ülgen, 2001; Aşan ve Güneş, 2000; Güreol, 2002; Cannon, 1997; Wheatley, 1991; Akt: Bayındır, 2008).

2.2. ÖĞRENME BİÇİM VE STİLLERİ

2.2.1. Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri

Bireyin öğrenmeye yönelik özelliklerini içeren “öğrenme stili” kavramı, öğrenme açısından önemli bir yere sahiptir. Bu kavramı tanımlamadan önce, öncelikle, stil kavramı açıklanabilir. Stil, bireyin birbiriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir. Stil, bireyi başkalarından ayıran bir özellik taşır, bireyin kendine ait olan, hem kişiliğiyle ilgili olan, hem entellektüel iş görmesiyle ilgili olan genel niteliklerdir. Stil kavramı, spor dalları, sanat dalları, eğitim ortamları ve psikoloji ile ilgili disiplinler gibi çok genel alanlarda kullanılabilir. Ancak, son zamanlarda stil kavramı daha çok kişisel özelliklerle ilgili olarak kullanılmaya başlanmıştır (Riding ve Rayner, 1998; Akt: Güven, 2004).

Literatürde “öğrenme stili” kavramına ilişkin birçok tanımlama yapılmıştır. Keefe (1979) öğrenme stili kavramını, bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarının, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiklerinin ve öğrenme çevresine nasıl tepkide bulduklarının, nispeten istikrarlı göstergeleri olarak hizmet edilen bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin bir örüntüsü olarak tanımlamaktadır (Akt: Ekici, 2003).

Colwell (1991) öğrenme stilleri, bir kişinin tipik düşünme biçimini, yöntemlerini veya hatırlaması olarak tanımlamaktadır (Hagans, 2004). Kolb (1984) ise öğrenme stilini bilgiyi algılama ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntem olarak ifade etmiştir. Esasında Kolb’ un bu bakış açısı öğrenme stilinin bir yönüyle

duyusal, başka bir yönüyle de zihinsel özellikler taşıdığını gösterir (Akt: Bilgin ve Bahar, 2008). Shaughnessy (1998) bir kişinin öğrenme stili, onun üzerinde konsantre olduğu, işleme tabi tuttuğu, öğrendiği, yeni ve zor akademik bilgi veya becerileri hatırladığı yoldur. Stiller çoğunlukla, yaş, başarı düzeyi, kültür, global analitik işleme tabi tutma tercihi ve cinsiyete göre değişir (Yeh, 2004). Dunn and Dunn (1993) öğrenme stilini öğrencilerin, öğrenme yöntemlerindeki anlaşılabilir girdi elde etmede değişken olan tercihleri olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme stili, öğrencinin sevdiği ve sevmediğinin oluşturduğu bir küme olarak da tanımlanabilir. Bu kavram yardımıyla öğrenciler belirli karakteristik özellikler süzgecinden geçirilerek farklı öğrenme stillerine dahil edilebilir. Öğrenme stilinin bileşenleri öyle çoktur ki neredeyse her insanın kendine has bir öğrenme stilinin olduğunu söylemek yanlış olmaz (Aşkın, 2006).

Öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Bu yıldan itibaren de üzerinde sürekli araştırmalar ve çalışmalar yürütülmüştür. 1980'li yıllardan sonra da öğrenme stili ile ilgili araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından artmıştır (Babadoğan, 1995; Akt: Güven, 2004).

Keefe (1987)' e göre öğrenme stilleri çalışması 1890 larda başlamış ve araştırma 1940 larda daha yaygın hale gelmiştir (Travis, 2006). Öğrenme stili çalışması 1950 ve 1970 ler boyunca gelişmiş ve bu süreç sırasında, birçok envanterler, incelemeler ve ölçme araçları, ölçek ve öğrencilerin bilgiyi alma ve algılama yolları geliştirilmiştir (Travis, 2006). Felder ve Henriques (1995) öğrenme stillerinin, eğitim psikolojisi literatüründe kapsamlı olarak tartışıldığını, Oxford ve arkadaşları tarafından özellikle dil öğrenme bağlamında (Oxford, 1992; Oxford & Ehrman, 1993) geçen otuz yılda otuz'a yakın öğrenme stili değerlendirme aracı geliştirildiğini belirtmiştir (Guild & Garger, 1985; Jensen, 1987). Dunn, Beadury & Klavas (1989)' a göre, 1979 ile 1989 yılları arasında, öğrenme stili çalışması altmış'dan fazla üniversitede yürütülmüştür (Travis, 2006).

Kişilerin öğrenme yönelimlerini değerlendirmek amacıyla Kolb tarafından Öğrenme Stili Envanteri (LSI) ilk kez 1976 yılında geliştirilmiş ve aldığı psikometrik eleştiriler doğrultusunda 1985' te yeniden düzenlenmiştir. Öğrenme Stilleri Envanteri

geliştirilirken, araştırmacıların yanı sıra bireylerin öğrenme süreçlerinin tartışılması ve dönüt sağlanması amacıyla basit ve anlaşılır olmasına; bireylerin soyut-somut ve aktif-yansıtıcı yönelimlerini tercih sırasına koymalarını sağlayacak öğrenme durumları düşünülerek düzenlenmesine ve öğrenme stillerinin belirlenmesinin Yaşantısal Öğrenme Kuramı ile tutarlı davranışların ortaya çıkmasına yardımcı olacağı görüşü benimsenmiştir (Karakış, 2006).

Yaşantısal öğrenme kuramının öğrenme sürecine yaklaşımı, davranışçı ve bilişsel alan kuramlarının yaklaşımlarından farklıdır. Yaşantısal Öğrenme Kuramı, davranışçı ve bilişsel alan kuramlarına üçüncü bir alternatif olmaktan ziyade, öğrenmenin, yaşantı, biliş, algı ve davranışın bileşimi olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, yaşantısal öğrenme kuramında, öğrenme, iş, diğer yaşamsal etkinlikler ve bilginin yaratılması arasındaki bağ önemlidir. Öğrenmedeki bu bakış açısına “yaşantısal” denilmesinin nedeni, bilimsel dayanaklarını John Dewey, Kurt Lewin ve Jean Piaget’ in yaşantısal öğrenme modellerinden almış olması ve öğrenme sürecinde yaşantının önemli bir yere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu özellikler, yaşantısal öğrenme kuramını, öğrenme sürecinde bilginin kazanılması, yönlendirilmesi ve soyut sembollerin hatırlanmasına önem veren biliş kuramları ile bilincin ve kişisel yaşantının rolünü reddeden davranışçı öğrenme kuramından ayırmaktadır (Kolb, 1984; Akt: Karakış, 2006). Yaşantı ile öğrenme kuramı, öğrenme sürecinde iki ana boyut bulunduğunu bu boyutların birinde somut yaşantı (SY) ve soyut kavramsallaştırma (SK) diğeri ise yansıtıcı gözlem (YG) ve aktif yaşantı (AY) kabiliyetlerinin kutuplaştığını savunur (Dincer, 2007).

Fer (2003) ‘e göre; öğrenme stili kuramları, öğrenenin öğrenme ortamına ilişkin algı, ilişkilendirme ve tepki verme göstergelerini oluşturan bilişsel, duyuşsal ve devinsel davranış özellikleridir. Diğer bir ifadeyle bireyin bilgiye ulaşma, işleme ve koruma konusunda kullandığı kendine özgü tarzıdır. Ancak bu noktada hatırlanması gereken öğrenme stili modellerini ve ölçeklerini geliştiren teorisyenlerin öğrenme stiline farklı yaklaştıklarıdır. Bu nedenle öğrenme stilini tanımlamak oldukça güçtür. Çünkü stili geliştirenler farklı ölçme araçları kullandıkları için ve dayandıkları teorik temel farklı olduğu için tanımlarda stili oluşturan kişilere göre farklılık göstermektedir. Örneğin kimisi öğrenme stilini, bilişsel, duyuşsal ve

devinsel davranış özelliklerinin karışımı olarak çok boyutlu görürken, kimisi bilişsel ya da psikolojik boyut ile sınırlar (Akt: Öztürk, 2007).

2.2.2. Öğrenme Stillерinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü

İyi öğretim, öğrencilerin nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, nasıl düşüneceğini ve bunlara nasıl motive olacağını kapsamaktadır (Weinstein ve Mayer, 1983). Öğrencilerin başarılı olmaları büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır (Eroğlu, 2007). Nasıl öğrendiğini bilen birey, öğrenmeye yönelik kendi özelliklerini, başka bir deyişle “öğrenme stilini” bilir (Güven ve Kürüm, 2008).

Öğrenme stillerini bilmek ve öğrenme-öğretme etkinliklerini buna uygun tasarlamak, öğrenme güçlüğü var diye nitelediğimiz pek çok öğrencinin gerçekte bir öğrenme güçlüğü olmadığını, uygun ortamlar ve uyarıcılar sunulduğunda böyle nitelenen öğrencilerin de kolaylıkla öğrenebildiklerini gösterebilir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Öğrenme stili bireylerin tanınmasına, aralarındaki ayrımların görülmesine, anlaşılmasına ve öğrenme ortamında yanıtlar alınmasına olanak vermektedir. Bu nedenden ötürü, öğrenme stili, kişinin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik özelliklerini dikkate alan önemli öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasını gerektirmektedir (McKeachie, 1995; Akt: Güven, 2004).

Öğrencilerin öğrenme stilleri bilindiğinde; uygulanacak öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, gerekli öğretim materyalleri daha kolay bir şekilde seçilebilir (Peker, ve Diğerleri, 2003).

Öğrenme stili hakkında bilgiye sahip olan bir öğrenci benlik saygısını geliştirir. Çünkü öğrenme stili ile nasıl çalışacağını ve ödevlerini nasıl hazırlayacağını bildiği için kendine güven duyacaktır. Böylelikle okula karşı olumlu bir tutum geliştirerek başarısız olabilme durumuna karşı kaygı düzeyi en aza inecektir. Sonuçta da, başarılı ve etkili bir öğrenme gerçekleştirilebilecektir (Entwistle, McCune ve Walker, 2001; Güven, 2004).

Heterojen yapıya sahip olan sınıflarda, her öğrencinin en iyi ya da daha iyi öğrendiği bir yol bulunmaktadır. Öğrencilerin farklı yollarla öğrenmelerinin nedeni, farklı öğrenme stillerine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin, etkili bir öğrenme-öğretme sürecine sahip olabilmesi için öğrencilerin sahip oldukları farklı öğrenme stillerini göz önünde bulundurmaları ve eğitim durumlarını bu farklılıklara göre düzenlemeleri gerekmektedir (Çelenk ve Karakış, 2007).

Öğrencilerin hem örgün eğitimde hem de örgün eğitimden sonraki yaşamlarında kendilerini geliştirebilmeleri ve içinde bulunduğumuz bilgi çağındaki gelişmelere ayak uydurabilmeleri için nasıl öğrendiklerinin bilincinde olmaları ve kendi öğrenmelerini izleme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. İlköğretimden itibaren örgün eğitimin her aşamasında, öğrencilere sahip oldukları öğrenme stilleri, bu stil doğrultusunda hangi şartlar altında daha iyi öğrendikleri ve sınıf ortamında veya kendi kendilerine ders çalışırken kullanabilecekleri öğrenme stratejileri öğretilmelidir (Karakış, 2006).

2.2.3. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stilleri ile ilgili olarak günümüze kadar birçok yaklaşım öne sürülmüştür. Bu sınıflandırmaların bir kısmı kendinde önceki yaklaşımların etkisiyle ortaya çıkmış, bir kısmı ise tamamen farklı açılardan ele alınmıştır.

Öğrenme stili modelleri olarak çeşitli düzenlemeler vardır. Öne sürülen modellerin bazı genel özellikler: eğitsel tercih, bilgiyi işleme, kişilik özellikleri ve sosyal etkileşimdir (Conner, 2004; Travis, 2006).

Keefe&Ferrell (1990)' e göre; literatürde çok çeşitli öğrenme stili modelleri sunulmuştur. Tüm bu modellerin oluşturulmasında kişilik teorileri, bilişsel stiller üzerine yapılan araştırma verileri, bireysel yeteneklerin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışma sonuçları ve öğrenme kurumlarındaki farklı değerlendirmelerin olduğu söylenebilir (Akt: Bilgin ve Bahar, 2008).

Örneğin Dunn, Dunn & Perrin (1994) öğrenme stillerini beş farklı kategoriye ayırmıştır. Bunlar: çevresel, duygusal, sosyolojik, psikolojik ve buna bağlı elementlerdir. Watkins & Lodge & Carnell (2000)' e göre ise, her bir öğrenme

stilinin karakteristik özellikleri şu şekildedir: Eylemciler, Yansıtıcılar, Kuramcılar, Pragmatistler. Aynı sınıflama, Honey ve Mumford tarafından da yapılmıştır (Knasel ve diğerleri, 2000).

Her ne kadar öğrenme stillerinin bireyden bireye farklılaştığı ve öğrenmede önemli bir etken olduğu kabul edilse de, öğrenme stillerinin doğası konusunda çok farklı yaklaşımlar söz konusudur. Bunun temel nedeninin, bir bireyin öğrenme stilinin farklı boyutlarının olması ve kuramcılarının bunlardan birisi üzerinde odaklaşması, olduğu söylenebilir. Bireyin öğrenme stilinin boyutları farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Cornet, 1983; Curry, 1983; Guild ve Garger, 1998; Ekici, 2003):

1. Bilişsel Boyut: Bilgiyi alma işleme, depolama, kodlama ve kodları çözmeye biçimini ifade eden öğrenme stili modelleri;

(Örneğin: Gregorc Öğrenme Stili Modeli, Katleen Butler Öğrenme Stili Çalışması, Kolb Öğrenme Stili Modeli, Bernice McCarthy 4MAT Öğrenme Stili Modeli, Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Harvey Silver J. ve Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli, Curry Öğrenme Stili Modeli...)

2. Duyuşsal Boyut: Güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanma gibi alanlarla ilgili kişilik özellikleri ve heyecansal özellikleri vurgulayan öğrenme stili modelleri;

(Örneğin: Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Harvey Silver J. ve Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli, Curry Öğrenme Öğrenme Stili Modeli...).

3. Fizyolojik Boyut: Duyusal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili), çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ışık, ısı ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde optimum öğrenmenin gerçekleşeceği zaman dilimini vurgulayan öğrenme stili modelleri;

(Örneğin: Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Harvey Silver J. ve Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli, Curry Öğrenme Stili Modeli...).

Öğrenme stillerinin belirtilen üç farklı boyutunun özelliklerini öğrenme stillerini belirleyen ölçme araçlarında, öğrenme stillerine yönelik eğitim-öğretim materyallerinde, öğrenme stilleri modellerinde, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde, öğretmenin hazırladığı sınıf içi düzende, sınıf içi iletişim ortamlarının sağlanması vb. olmak üzere pek çok konuda kendini göstermektedir (Ekici, 2003).

Güven (2004) genel olarak öğrenme stilleri yaklaşım ve modellerini şu şekilde sıralamıştır:

- (1) Dunn ve Dunn' in öğrenme stilleri modeli (1974)
- (2) Grasha ve Riechmann öğrenme stilleri sınıflaması (1975)
- (3) Kolb' un Öğrenme Stilleri Modeli (1976)
- (4) Reinert' in Öğrenme Stilleri Sınıflaması (1976)
- (5) Jung' un Öğrenme Türü Kuramı (1977)
- (6) Gregorc' un Öğrenme Stilleri Sınıflaması (1982)
- (7) Honey ve Mumford' in Öğrenme Tercihleri (1986)

Araştırmada, öğrenme stilleri ile ilgili geniş çalışmalar yapan ve birçok araştırmacıya ışık tuttuğu düşünülen David A. Kolb'a ait "Kolb Öğrenme Stilleri Modeli" ne yer verilmiştir.

2.2.3.1. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli

Kolb öğrenmelerin bireylerin kendi deneyimleri sonucu oluştuğunu öne sürmüş ve Deneysel Öğrenme Kuramını öne sürmüştür.

Kolb'un deneysel öğrenme modeli John Dewey, Kurt Lewin ve Jean Piaget' in zihinsel kaynaklarla deneysel öğrenme çalışmalarından alınmıştır (Kolb, 1984; Yeh, 2004). Öğrenme süreci, psikolojik, felsefi ve fizyolojik araştırmaları temele alan Kolb'un modelini desteklemiştir. Kolb, Dewey, Lewin ve Piaget' in öğrenme

modellerini kıyaslamış ve sonra deneyimsel öğrenme sürecini tanımlayan ortak özellikleri tanımlamıştır (Kolb, 1984; Yeh, 2004). Kolb' un öğrenme stilleri modelinde odak noktası, bireysel kavramanın nasıl yapılacağı ve bilgi edinme yöntemidir (Wang ve diğerleri, 2006).

Deneyimsel öğrenme kuramının öğrenme sürecine yaklaşımı bilişsel ve davranışçı alan kuramlarının yaklaşımlarından oldukça farklıdır. Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme, iş ve öteki yaşamsal etkinlikler ile bilginin yaratılması arasındaki bağ önemli görülmektedir. Kolb deneyimsel öğrenme kuramını oluştururken Dewey, Lewin ve Piaget' in öğrenme modellerinden etkilenmiştir (Kolb, 1984; Güven, 2004).

Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme, “öğrenme çemberi” olarak tasarlanmıştır. Öğrenme çemberinde dört temel öğrenme biçimi yer almıştır. Öğrencilerin etkin olabilmeleri için bu dört farklı beceriyi işe koşmaları gerekmektedir. Bunlar, birbirini izleyen dört aşamayı oluşturmaktadır. Öğrenme stilleri de bu öğrenme biçimlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Bunlar şu biçimde sıralanabilir (Kolb, 1984; Güven, 2004):

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

Bahsedilen öğrenme biçimlerinden; Somut Yaşantı “hissederek”, Yansıtıcı Gözlem “izleyerek, dinleyerek”, Soyut Kavramsallaştırma “düşünerek” ve Etkin Deneme “yaparak” oluşmaktadır.

Somut yaşantı (Hissederek) öğrenme biçiminde, yaşantı ve problemlerle bireysel olarak ilgilenmek ve hissetmek, düşünmekten daha önemli görülmektedir. Kuram ve genellemeler yerine o anki gerçeğin tekliği ve karmaşıklığı; problemlerin çözümünde sistematik ve bilimsel bir yaklaşım yerine sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir. Bu öğrenme biçimine sahip kişiler diğer bireylerle birlikte

olmaktan mutlu olurlar, gerçek olayların içinde yer almaktan zevk alırlar, yeni görüş ve düşüncelere açık, incelemeye hazır ve istekli olurlar, genelde sezgilere dayalı karar verme ve yapısal olmayan durumlarda başarılı olurlar. Somut yaşantı öğrenme biçiminde, bireysel yaşantılar, kişilerle etkileşim, kişi ve hislere karşı duyarlılık yoluyla gerçekleştirilen hissederek öğrenme önemlidir. Başlıca öğrenme etkinlikleri arasında yeni yaşantılar, oyunlar, rol yapma, akran grupları arasında tartışma, dönüt alma ve bireysel çalışma yer almaktadır (Kolb, 1985; Kolb, Baker ve Dixon, 1985; Akt: Karakış, 2006).

Yansıtıcı gözlem (İzleyerek) öğrenme biçimi; düşünce ve olayları dikkatlice gözlemleyerek, farklı görüş açılarından değerlendirme süreci üzerinde odaklaşmıştır. Bu öğrenme biçimini benimseyen kişiler, pratik uygulamalar yerine olayın özünü kavrama, doğrunun ne olduğu ve nasıl oluştuğu sorularına yanıt aramaya çalışma, düşünce ve olayları sezgi yoluyla anlama, fikirlerin oluşmasında kendi düşünce ve duygularına güvenme, sabırlı, tarafsız, dikkatli düşünerek karar verme konularında başarılıdırlar. Bu öğrenme biçiminde karar vermeden önce ilgili olay ya da olguyu dikkatlice izleme, ilgili nesneye değişik açılardan bakma, anlamını araştırma yoluyla gerçekleştirilen izleyerek ve dinleyerek öğrenme söz konusudur. Bu öğrenme biçimindeki bireyler için, gözlemci rolüyle konuyu farklı açılardan inceleme olanağı veren öğrenme-öğretme etkinlikleri, düz anlatım yönteminin işe koşulduğu ve bireyin konu ile ilgili bilgisini ölçen objektif test maddelerinden oluşan sınav durumları önerilmektedir (Kolb; Kolb, Baker ve Dixon; Karakış; 2006).

Soyut kavramsallaştırma (Düşünerek) öğrenme biçiminde ise mantık, kavramlar ve düşünceler, duygulardan çok daha önemli bir yere sahiptir. Genel kurallar, kuramlar geliştirme ve bir problemin çözümünde bilimsel yaklaşım önem kazanmaktadır. Bu öğrenme biçimine sahip kişiler, sistematik planlama yapma konusunda başarılıdırlar. Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçiminde düşünce ve olayların mantıksal analizini yaptıktan sonra harekete geçme yoluyla gerçekleştirilen düşünerek öğrenme tercih edilmektedir. Bu öğrenme biçimini benimseyen bireylerin, tek başlarına çalışarak, kuramları okuyarak öğrenmesi ve düşüncelerin yapılandırılmış bir biçimde sunulması etkin öğretim için gereklidir (Kolb; Kolb, Baker ve Dixon; Akt: Karakış, 2006).

Aktif yaşantı (Yaparak) öğrenme biçiminde bireyler çevrelerini etkileme ve durumları değiştirme özelliğine sahiptir. Bu öğrenme biçiminde, izlemekten çok, pratik uygulamalar yapma, mutlak gerçek yerine işe yarayanı benimseyip, diğerlerini reddetme söz konusudur. Aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip bireyler başladıkları bir işi tamamlama, hedeflerine ulaşabilmek için risk alma konusunda duyarlı ve başarılı olmakta, çevreleri üzerinde etkili olmaktan ve bunun sonuçlarını görmekten mutlu olmaktadır. Aktif yaşantı öğrenme biçiminde iş bitiricilik yeteneğinin ön plana çıktığı, kişi ve olayları davranışlarıyla etkileme yoluyla gerçekleştirilen yaparak öğrenme tercih edilmektedir. Bu öğrenme biçimini benimseyen bireyler için öğrenme-öğretme ortamları hazırlanırken daha çok uygulamaya dönük, dönüt alabilecekleri etkinlikler, küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projelerin yer aldığı eğitim durumlarının düzenlenmesi gerekmektedir (Kolb; Kolb, Baker ve Dixon; Karakış, 2006).

Yaşantısal öğrenme kuramına göre öğrenme bir döngüdür ve bu döngüde yer alan dört öğrenme biçiminden biri birey için zaman zaman öncelik kazanır ve bir öğrenme yaşantısında bu döngüden sayısız kez geçilmesi kaçınılmazdır. Her bireyin, öğrenme stili de bu dört temel öğrenme biçiminin bileşenidir. Birleştirilmiş puanlar bireyin soyuttan somuta (SK-SY), aktiften yansıtıcıya (AY-YG) kadar farklı tercihlerini ortaya koymakta ve bireyin hangi öğrenme stiline sahip olduğunu göstermektedir. Modelde belirlenen öğrenme stilleri, düşünme ve yaratıcılık kuramlarına dayanılarak belirlenmiştir: Somut yaşantı ve Yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin bileşeni Değiştiren (Diverger), Yansıtıcı gözlem ve Soyut kavramsallaştırma ve Aktif yaşantı biçimlerinin bileşenleri de Yerleştiren (Accomodator) öğrenme stildir (Kolb, 1976; Kolb, 1985; Akt: Karakış, 2006).

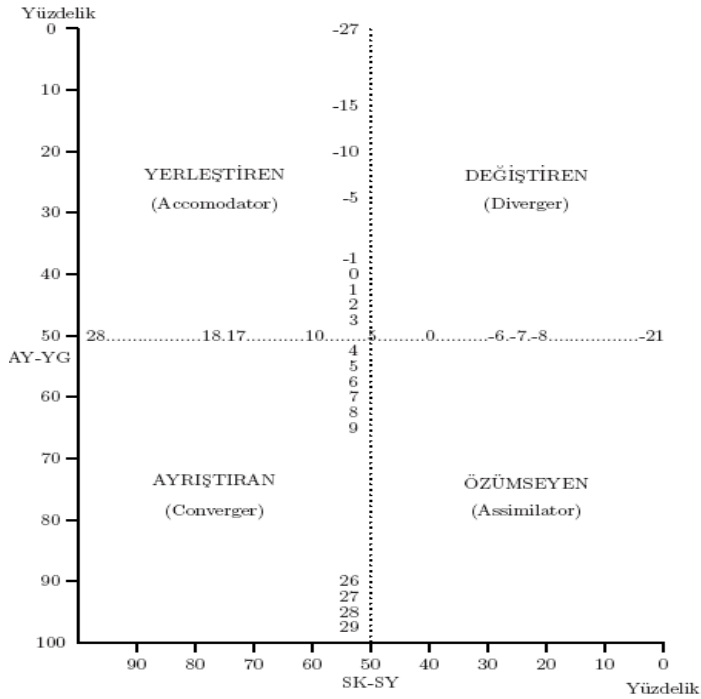
Şekil 2.2.3.1. Kolb' un Öğrenme Modeli



Kaynak: Aşkar ve Akkoyunlu, 1993.

Bu modele göre, öğrenme biçimlerinden yola çıkarak sahip olunan öğrenme stillerinin ortaya konmasında aşağıdaki şekilden faydalanılmaktadır:

Şekil 2.2.3.2. Yaşantısal Öğrenme Kuramına Göre Öğrenme Stillerinin Yer Aldığı Boyutlar



Kaynak: Aşkar ve Akkoyunlu, 1993

Bireyin kendisine en uygun öğrenme stilini bilmesi öğrenme gücünü artırmasına da yardım eder. Aşağıda, her bir öğrenme stili kısaca özetlenmiştir.

2.2.3.1.1. Ayrıştırıcı Öğrenme Stili

Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı öğrenme biçimlerini kapsar. Problem çözme, karar verme ve fikirlerin mantıksal anlamları ve sistematik planlama belli başlı özellikleridir. Bu öğrenme biçiminde yer alan bireyler problem çözme konusunda başarılıdır. Birey problem çözerken sistemli olarak planlama yapar. Yaparak öğrenme önemlidir (Kolb, 1984; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler tıp, mühendislik, ekonomi, bilgisayar bilimleri gibi teknoloji kullanmaya ağırlık veren meslekleri tercih etmektedirler (Ekici, 2003).

Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998; Akt: Karakış, 2006):

- Sorunları iyi çözme,
- Kararlı, yararcı, mantıklı, sistematik olma,
- İyi organize olma,
- İyi liderlik yapma ve bir şeye odaklanmış olma,
- Tümdengelimci olarak mantık yürütme,
- İyi ayrıştırma,
- İşe odaklanma,
- Teknik konulardan hoşlanma,
- Geniş/Yanal düşünme,
- Deneyimden hoşlanma,
- Odaklaşmada sınırlı olma ve düşüncelere açık olmama,
- Empati kurma ve sezgi gücünün yetersizliği,

- Hayal gücünün azlığı,
- Kuramcı,
- Dikkatsiz düşünme.

Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin üstün ve zayıf yönleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (Jonnassen ve Grobowski, 1999; Akt: Karakış, 2006):

Üstün yönleri

- Sorun çözme yeteneği,
- Karar verme yeteneği,
- Bir şeyler yaptırabilme yeteneği,
- Konuya yoğunlaşma,
- Fikirleri pratik bir biçimde uygulama,
- Tek iyi ve doğru yanıtı seçebilme,
- Mantıklı olma,
- Sistematik ve bilimsel yaklaşım,
- Diğer insanları ve durumları etkileyebilme,
- Teknik hedefler ve sorunları belirleme,
- Yeni düşünme ve harekete geçme yolları yaratabilme.

Zayıf yönleri

- İlgilerin sınırlılığı,
- Nispeten duygusuz,
- İnsanlara ve duygulara az dikkat gösterme,

- Açık fikirli olmama,
- Hayal gücünün zayıflığı,
- Sezgisel anlama yetersizliği,
- Yeterince sanatsal olmama,
- Kesin “gerçek” e az ilgi duyma,
- Sosyal ve kişisel durumlarla ilgili olma.

2.2.3.1.2. Değiştiren Öğrenme Stili

Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimlerini kapsar. En önemli özelliği düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olmasıdır. Değiştiren somut durumları birçok açıdan gözden geçirir ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize eder. Öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargılarda bulunan fakat bir eylemde bulunmayandır. Düşünceleri biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını göz önüne alır (Kolb, 1984; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler sosyal çalışmalar, gazetecilik, psikoloji, edebiyat, sanat/tiyatro gibi alanlardaki meslekleri tercih etmektedirler (Ekici, 2003).

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998; Akt: Karakış, 2006):

- İyi özetleme,
- İyi sentez yapma,
- Empati kurabilme,
- Hayal etme yeteneğine sahip,
- Sezgisel düşünebilme,
- Esneklik,
- Sosyal olma,

- Anlamaya değer verme,
- Keşif yapmaktan hoşlanma,
- Fikir üretme,
- Sistematik olmama,
- Kararsız olma,
- Duygusal olma, akılcı olmama,
- Mantıksız olma,
- Spontane davranma,
- Mekanik olmama,
- Kuramsal olmama.

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin üstün ve zayıf yönleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski, 1999; Akt: Karakış, 2006):

Üstün yönleri

- Benzer gözlemleri bütünleştirilmiş açıklamada birleştirebilme yeteneği,
- Duygulara yönelme,
- Hayal gücü ve sezgilere sahip olma,
- Çok sayıda fikir üretebilme,
- Farklı kültürlere ilgi duyma,
- Diğerleriyle ilgilenebilme,
- Açık fikirli olma,
- Anlamalı düşünmeye ilgili olma,

- Geniş ağılı bilgi toplama yeteneği,

Zayıf yönleri

- Karar verme yeteneğinin zayıflığı,
- Düşünmeye yönelmede zayıflık,
- Kuramlar ve genellemelere az ilgi duyma,
- Düzenli ya da sistematik olmada zayıflık,
- Fikirlerini yeterince uygulayamama.

2.2.3.1.3. Özümseyen Öğrenme Stili

Soyut Kavramsallaştırma ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimini kapsar. Kavramsal modelleri yaratma en belirgin özelliğidir. Bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşır (Kolb, 1984; Akt: Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler biyoloji, eğitimcilik, öğretmenlik, hukuk, sosyoloji, kütüphanecilik, matematik gibi meslekleri tercih etmektedirler (Ekici, 2003).

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998; Akt: Karakış, 2006):

- Soyut düşünme,
- Tümevarımsal yolla anlama,
- İyi sentez yapma,
- Kuram geliştirmekten hoşlanma,
- Anlamaya değer verme,
- Çoklu bakış açısı üretme,
- Analitik, mantıklı ve sistematik olma,

- İyi düzenleme yapma,
- Rakamlardan hoşlanma,
- Tasarımdan hoşlanma,
- Somut işlerden hoşlanma,
- Eylem yönelimli olmama,
- Çok sosyal olmama,
- Kararsız olma,
- Mekanik olmama,
- Edilgin öğrenici olma.

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin üstün ve zayıf yönleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski, 1999; Akt: Karakış, 2006):

Üstün yönleri

- Mantıklı karar verme,
- Kuramsal modeller oluşturma,
- Tümevarımsal sonuç çıkarma,
- Düşüncelerini geniş bir çerçevede özümseme yeteneği,
- Anlamli düşünceye yoğunlaşma,
- Çoklu bakış açısı yaratabilme,
- Sistematik ve bilimsel yaklaşım izleme,
- Analitik, soyut ve nitelikli işlerde görev alma,
- Bilgiyi iyi bir şekilde düzenleme,

- Deneyimleri iyi tasarlama.

Zayıf yönleri

- İnsanlara ya da duygulara fazla yoğunlaşmama,
- Kişisel dahil olmama eğilimi,
- Diğer insanları fazla etkileyememe,
- Kuramları/modelleri uygulama ve bunları mantıksal açıklamada bütünleştirememe,
- Karar verebilme yeteneğinin azlığı,
- Sanatsal olmama.

2.2.3.1.4. Yerleştiren Öğrenme Stili

Somut Yaşantı ve Aktif Yaşantı öğrenme biçimi içerisinde yer almaktadır. Planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma belli başlı özellikleridir. Öğrenme durumunda bireyler açık fikirli ve değişmelere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar Yaparak ve hissederek öğrenme söz konusudur (Kolb, 1984; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler pazarlamacılık, kamu yönetimi, eğitim yönetimi, yönetim, bankacılık gibi meslekleri tercih etmektedirler (Ekici, 2003).

Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998; Akt: Karakış, 2006):

- Eylem yönelimli olma,
- Meraklı ve sezgisel güce sahip olma,
- Hedef peşinde koşma,
- Fırsat peşinde koşma,
- Koşullara uyma ve esnek olma,

- Yararcı, risk alabilme,
- Spontane olma,
- Bir konuda ya da durumda taraf olma,
- Açık fikirli olma,
- İyi kılavuzluk yapma ve sosyal olma,
- İyi organize edebilme,
- Somut düşünme,
- Fevri ve deneyime açık olma,
- Kuramcı olma,
- Bireye bağımlı olma,
- Yetersiz analitik düşünme yeteneğine sahip olma,
- Sistematik olmama.

Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin üstün ve zayıf yönleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski, 1999; Akt: Karakış, 2006):

Üstün yönleri

- Eylem ve sonuç odaklı olma,
- Planları gerçekleştirme,
- Yeni deneyimler peşinde koşmaktan hoşlanma,
- Fırsatların peşinden koşmaktan hoşlanma,
- Risk alma,
- Yeni durumlara iyi uyum sağlama,

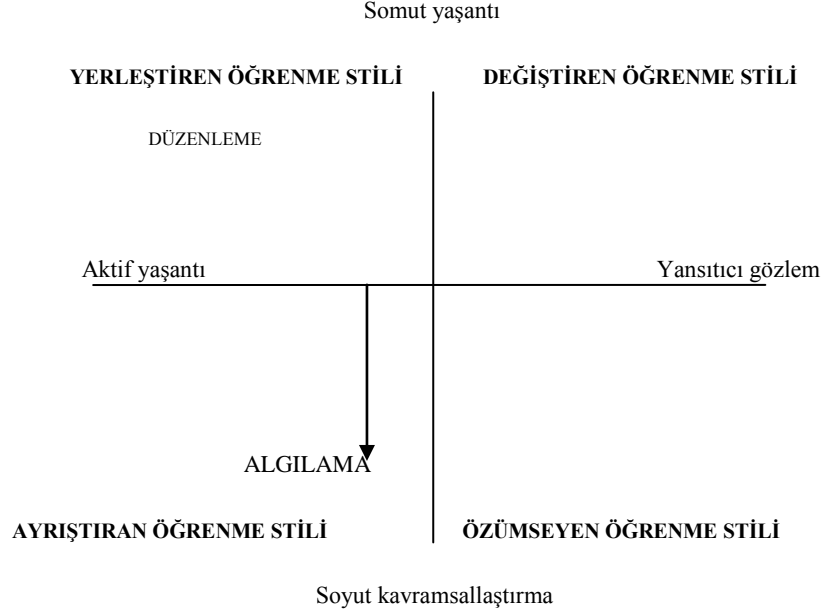
- Gerçeklere ve şu anki gerçeklere inanma,
- Sezgisel ve sanatsal olma,
- Açık fikirli olma,
- Diğer insanları ve durumları etkileyebilme,
- Yararcı olma,
- İşlerini yaptırabilme,
- Kişisel olarak dahil olmaktan hoşlanma.

Zayıf yönleri

- Diğer insanlarla ilgili bilgiye güvenme,
- Kendi analitik gücüne güvenmeme,
- Bazen sabırsız olma,
- Bilimsellik ve sistematiklik konusunda yetersiz olma,
- Denetimden hoşlanmama,
- Sorunların çözümünde deneme-yanılma hatası yapma,
- Kuramı önemsememe,
- Gerçeklere az ilgili.

Özümseme ve Yerleştirme J. Piaget' in kavramlarından dış dünyaya uydurulması süreci (yerleştirme) ile dışsal gözlemlerin var olan kavramlara uydurulması (özümseme) arasındaki denge olarak tanımlanan zeka kavramında yer almaktadır. Ayırıştırma ve değiştirme ise Guilford' un zeka yapısı modelinde yer alan iki temel yaratıcılık sürecinde yer almaktadır. Buraya kadar bahsedilen Kolb Öğrenme Stili Modelinin genel özellikleri toplu halde şöyle gösterilebilir:

Şekil 2.2.3.3. Kolb Öğrenme Stili Modeli



Kaynak: Guild & Garger 1998; Ekici, 2003.

2.3. Öğrenme Stratejileri

2.3.1. Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri

Bireyler, belli bir amaca ulaşmak için bir plan izlemek zorundadırlar. Sonuçta, bireylerin öğrenmeyi sağlayabilmeleri için de izlemeleri gereken yollar vardır. Bu da, öğrenme stratejisi kavramı ile açıklanmaktadır (Güven, 2004: 45).

Her öğrencinin en iyi öğrenme yolu, onun öğrenme stili ve bu stil doğrultusunda bilgi kazanmak ve öğrenmek amaçlı kullandığı öğrenme stratejilerinin varlığıdır. Yani iyi ve kötü öğrenme stili ya da öğrenme stratejileri yoktur. Esas olan her öğrencinin kendisi için en uygun ve yararlı stratejiyi kullanabilmesidir (Sarıbayrakdar, 2006). Jensen ve Kiley (2000)' e göre öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin, gelişmek ve büyümek açısından gereklidir.

Bilişsel ve öğrenme stratejilerinin en temel benzerliği öğrencilerin dışarıdan aldıkları bilgileri bellek mekanizmalarında işleme esnasında ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle bu stratejilerle, birey karşılaştığı bilgi ve uyarıcıları kısa süreli belleğe ve

uzun süreli belleğe aktarmakta, gerektiğinde de hatırlama süreçlerini işe koşarak bilgileri geriye getirmektedir (Sünbül,1998).

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

Öğrenme stratejileri yeni bilgilerin, önceden kazanılmış bilgilerle birleştirilmesi ve bu bilgilerin gerektiğinde hatırlanmasına yardımcı olacak davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Weinstein, 1984; Akt: Saracaloğlu ve diğerleri, 2004).

Kleppin (2007)' e göre öğrenme stratejileri;

- Öğrenme eylemi ile özdeş değildir, aksine bireysel tarz olarak gerçekleştirilen davranışlardır.

- Herhangi bir çalışma koşulu içerisinde bilinçsiz adaptasyonlar veya belli bir amaç ve görev için bilinçli yönelimlerden oluşur.

- Psikolojik eylem düzenlemesinin bileşeni olarak diğer psikolojik bileşenler olan motivasyon, duygu ve biliş ile entegredir (Taşçı ve diğerleri, 2008).

Öğrenme stratejileri, bireyin öğrenme sürecinde duyularına gelen uyarımları işleyen ve bunların uzun süreli belleğe aktarılmasını ve bütünleştirilmesini sağlayan işlemleri içermektedir (Güven, 2004).

Harmanlı (2000)' e göre öğrenme stratejisinin amacı, öğrencinin duyuşsal durumunu etkileme ve onun yeni bilgiyi seçmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır (Erdem, 2005).

Öğrenme stratejilerinin önemini arttıran 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 (Ün

Açıkgöz, 1996; Akt: Taşdemir ve Tay, 2007). Sünbül (1998)' e göre uygun çalışma ve öğrenme stratejilerine sahip olan ve bunları etkin bir şekilde kullanan bireyler tüm yaşamları boyunca beklentilerindeki performansları elde etmektedirler.

Tüm bunlardan yola çıkarak öğrenme stratejileri;

- Öğrencilerin daha fazla öğrenme sürecinde etkin olmasını gerektirir,
- Bilgi ve aktarımdan ziyade öğrencilerde bir takım becerilerin olmasını gerektirir,
- Öğrencileri, üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme v.s) gerektiren etkinliklere (okuma, yazma, tartışma v.s) yöneltir,
- Konu alanı hakkında öğrencilerin sahip oldukları fikir, tutum ve inançları ifade etmeleri için uygun yollar sağlar (Sünbül, 2007: 131).

2.3.2. Öğrenme Stratejilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü

Öğrenmeyi öğrenme sürecindeki öteki temel öge öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri, bilgi kaynaklarına en hızlı biçimde ulaşmayı sağlama açısından üzerinde en çok çalışılan konulardan birisidir (Güven, 2004: 44).

Öğrenirken karşılaşılan güçlükler ve bilişsel öğrenme kuramlarının, öğrenen kişinin öğrenmeye etkin bir şekilde katılarak kendi öğrenme sorumluluğunu alması gerektiği konusundaki görüşleri öğrenmeyi öğrenme kavramını gündeme getirmiştir. Öğrenmeyi öğrenme sürecinde bireyin bilgiye ulaşmasını ve öğrenmesini kolaylaştıran öğrenme stratejilerinin önemi giderek artmaktadır (Karalar, 2006). Öğrenenin öğrenme işini başarı ile tamamlaması öğrenme stratejilerini ne kadar bildiğine ve ne kadar uygulayabildiğine bağlıdır. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Taşdemir ve Tay, 2007).

İlköğretimden başlayarak öğretimin her düzeyinde derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretilmesine yer verilmelidir. Çünkü iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl anımsayacaklarını, nasıl düşüneceklerini, güdülenmelerini nasıl sağlayacaklarını öğretmeyi içerir. Böylece bireyler hem etkili, hem etkin, hem de bağımsız öğrenen durumuna gelebilirler, uzun dönemde kendi öğrenmesi üzerinde düşünebilirler ve kendi öğrenme süreçlerini

denetleyebilirler (Oas ve ötekiler, 1995; Güven, 2004). Bireysel özdenetim, öğrenen çalışmalarında çeşitli kaynakların aktif kontrolünü (zaman, çalışma yeri, çalışma grupları gibi) motivasyonel inanç değişiklikleri ve kontrolleri (bireysel fayda, hedef yönlendirme, kaygı ve heyecan gibi) öğrenmede bilişsel stratejilerin kontrolünü sağlamaktadır (Heard, 2002).

Öğrenme stratejileri, öğrencinin kendi başına öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerdir. Öğrenme stratejileri ile bir öğrenci öğrenmelerini kendisi planlayıp yürütebilir, öğrenmelerini daha kolay ve kalıcı biçimde gerçekleştirilebilir. Bu nedenle, hangi eğitim basamağında olurlarsa olsunlar, öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmeye gereksinimleri vardır. Öğrencilerin bu gereksinimlerinin karşılanması, okulların eğitim programlarına öğrenme stratejilerinin öğretiminin gerçekçi biçimde sokulmasıyla olanaklıdır (Özer, 2002; Akt: Öztürkmen, 2006).

Formal okul öğrenmeleri ile planlama aşamasına gelen öğrenme stratejileri, öğrenen ile öğrenilen malzemenin entegrasyonunu içermektedir. Okul öğrenmelerinde öğrencilerin öğrenme gerekliliğine inandıkları materyaller üzerindeki hassasiyeti, anlamaların ve kişisel öğrenme yönelimlerinin tarzını belirlemektedir. Bilginin bu etki sahalarını gerçekleştirici nitelikteki alımı ve işlenmesi, onun bağlanacağı diğer bilgilerle ilişkisinin kurulmasına bağlıdır. Bu bağın kurulması, öğrencilerin bilgi işletim sistemlerinde işlenen bilginin öğrenme stratejileri yardımı ile organizasyonunu gerekli kılmaktadır. Bilgiye yüklenen anlam, stratejilerin işletilmesi ile hedeflenen zihinsel yapıya doğal olarak kendiliğinden entegre edilebilmektedir. Bilginin bu yolla bağlanması, sınıftaki bu ileri organize edicilerin sistemli bir yapı ile işletilmesiyle gerçekleşmektedir (Howe, 1999; Akt: Bayındır, 2006).

Öğrenme stratejilerine yüklenen farklı anlamlar ve yapılan çeşitli sınıflamalar bu kavramın genişliğini göstermektedir. Öğrenme stratejilerini uygulama yeteneği, ne tip öğrenmelerin ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin bilgileri gerektirmektedir. Bunun için eğitim programının öğretim boyutunda olduğu gibi öğrenme stratejileri de, öncelikle, bir tür plandır. Şu sorularla hareket sahası bulur:

- 1- Öğretmen öğrenme stratejileri hakkında ne biliyor?

- 2- Öğretmen öğrenme stratejilerinin öğretiminde ne yapıyor?
- 3- Öğrenci öğrenme stratejileri hakkında ne biliyor?
- 4- Öğrenci öğrenme stratejilerini öğrenirken ne yapıyor?
- 5- Öğrenci bilgiyi nasıl işliyor?
- 6- Ne öğreniliyor?
- 7- Öğrenilenler nasıl değerlendiriliyor?

Mayer' e göre öğrenme stratejileri, yukarıda sıralanan soruların cevabına yönelik, bireysel bilgiyi işleme biçimini etkileyen amaçlı davranışlardır (Babadoğan, 1996; Akt: Bayındır, 2006).

2.3.3. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak özellikle son yıllarda çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bunlardan en yaygın olan ve bilinen sınıflamalar kısaca şöyle açıklanabilir (Güven, 2004: 50):

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

- Bilişbilgisi stratejileri

Ön örgütleyiciler, doğrudan dikkat, seçici dikkat, kendini yönlendirme, ön hazırlık, kendini izleme ve kendini değerlendirme

- Bilişsel stratejiler

Yineleme, not tutma, çıkarımda bulunma, yeniden birleştirme, imgeleme, sunma, yapılaşdırma, anlamlandırma, aktarma ve sonuç çıkarma

- Sosyo-duyuşsal stratejiler

- İşbirliğinde bulunma ve merakı gidermek için sorular sorma

Pressley ve arkadaşları (1990) altı temel grupta inceledikleri stratejiler oldukça özelde etkinlik ve davranışları içermektedir. Bu stratejiler;

- Özetleme,
- İmgeleme,
- Hikaye-gramer çözümlemesi,
- Soru oluşturma,
- Soru-cevap
- Önceki bilgileri harekete geçirmedir (Sünbül, 1998).

Birçok araştırmada kullanılan bir başka sınıflama Nisbet ve Shucksmith (1986) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflama, Kirby' nin yaptığı sınıflamaya benzemektedir. Nisbet ve Shucksmith öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır. Bu stratejiler şunlardır (Güven, 2004: 50):

- Merkezi stratejiler: Stil öğrenme yaklaşımı
- Makro stratejiler: Bilişbilgisiyle yakından ilişkili olan yönetici stratejiler
- Mikro stratejiler: Yönetici süreçler (Güven, 2004: 51).

Levin (1986) ise öğrenme stratejilerini anlama, anımsama ve uygulama stratejileri olarak üç temel gruba ayırmıştır. Bu stratejilerin bilişsel boyutunun ne ve nasıl öğrenmesi gerektiğini kapsadığını, biliş bilgisi denem boyutun ise ne zaman ve neden kavramlarına yönelik olarak uygun bilişsel stratejilerin seçimi olduğunu belirtir (Bozkurt, 2007).

Oxford (1990), öncelikle öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki sınıfta incelemiştir. Bu iki sınıf kendi içinde alt sınıflara ayrılmaktadır:

Doğrudan stratejiler (direct strategies): bu stratejiler, öğrenmeye yönelik zihinsel süreçleri içine alan stratejiler olup, kendi içinde bellek (memory), biliş (cognitive) ve telafi (compensation) olmak üzere üç gruba ayrılır:

- Bellek stratejileri: öğrencilerin yeni bilgileri depolamaları ve düzenlemelerine yardımcı olacak, gruplama ve benzetme yapma gibi belirli özellikleri olan stratejilerdir.

- Biliş stratejileri: özetleme ve sonuçlandırma gibi pek çok farklı yöntem ile öğrencilerin yeni bilgiyi anlamalarına ve geliştirmelerine olanak sağlayan stratejilerdir.

- Telafi stratejileri: tahmin etme ya da benzetme gibi öğrencilerin bilgiyi kullanmalarına yönelik stratejilerdir (Belet, 2006).

Hartley (1998)' e göre öğrenciler farklı görevlerle ilişkili olarak farklı öğrenme stratejilerini seçmektedir. Bu açıdan genel olarak iki türlü öğrenme stratejisi vardır;

- Yüzeysel öğrenme stratejileri (Surface learning strategies)
- Derinlemesine öğrenme stratejileri (Deep learning strategies)(Sünbül, 1998).

Gagne ve Driscoll (1988, s. 134-138), bilişsel süreçteki öğrenme stratejilerini beşli bir sınıflama ile sunmuştur. Bu sınıflama şöyle özetlenebilir:

• Dikkat stratejileri: öğrenenin zihinsel süreçlerini bilgi üzerinde yoğunlaştırdığı stratejilerdir.

• Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri: bilginin kısa süreli bellekte tutulma süresini arttıran stratejilerdir. Yineleme, gruplama ve şekille gösterme bu grubu oluşturmaktadır.

• Kodlamayı artırma stratejileri: bilginin, öğrenenin belleğine yerleştirilmesine yönelik stratejilerdir. Bu stratejiler; bilinenle benzerlik kurma ve sözel ya da görsel ilişkiler kurmadır.

• Geri getirmeyi artırma stratejileri: bilginin uzun süreli bellekten çalışan belleğe getirilmesine yönelik stratejilerdir. Analojiler kurma, zihinsel canlandırma, not tutma vb. bu grubu oluşturmaktadır.

İzleme-yönetme stratejileri: öğrenenin kendi öğrenme ve bilişsel süreçleri hakkındaki bilgi, öğrenme ve hatırlamayı artırmak için bu süreçleri

değerlendirmesini sağlayan stratejilerdir. Soru sorma ve kendini test etme izleme-yönetme stratejileridir (Belet, 2006).

Günümüzde en yaygın olarak kullanılan ve bu konudaki çalışmalara temel oluşturan öğrenme stratejileri sınıflaması, Weinstein ve Mayer (1986: 320) tarafından yapılmış ve öğrenme stratejileri sekiz grup altında toplanmıştır. Bu stratejiler;

- Temel yineleme stratejileri,
- Karmaşık yineleme stratejileri,
- Temel anlamlandırma stratejileri,
- Karmaşık anlamlandırma stratejileri,
- Temel örgütleme stratejileri,
- Karmaşık örgütleme stratejileri,
- Anlamayı izleme stratejileri,
- Duyuşsal stratejilerdir.

Mayer (1988: 14) öğrenme stratejilerini sekiz sınıfta toplamıştır;

- Temel öğrenme durumları için tekrarlama stratejileri,
- Karmaşık öğrenme durumları için tekrarlama stratejileri,
- Temel öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri,
- Karmaşık öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri,
- Temel öğrenme durumları için örgütleme stratejileri,
- Karmaşık öğrenme durumları için örgütleme stratejileri,
- Kavramayı izleme stratejileri,

- Duyuşsal ve güdüsel stratejiler (Karakış, 2006).

2.3.3.1. Öztürk' ün Genel Öğrenme Stratejileri Modeli

Öztürk (1995), bilişsel sistemdeki bilgi akışını dikkate alarak, yapılmış olan sınıflamalara eklettik bir yaklaşımla bir öğrenme stratejileri modeli sunmuş ve öğrenme stratejilerini yedi gruba ayırmıştır. Bu stratejiler;

- Dikkat Stratejisi,
- Tekrar Stratejisi,
- Anlamlandırma Stratejisi,
- Zihne Yerleştirme Stratejisi,
- Hatırlama Stratejisi,
- Biliş Yönetme Stratejisi,
- Duyuşsal Stratejilerdir (Karakış, 2006).

2.3.3.1.1. Dikkat Stratejisi

Dikkati yöneltmede kullanılan stratejilerden biri, metinde çalışırken yazıların altını çizmedir. Anahtar sözcüklerin ve temel düşüncelerin altını çizilmesi, öğrenciler tarafından yaygınlıkla kullanılmaktadır. Ancak altını çizme, okunan metinde önemli düşüncelerle, önemli olmayanın ayırt edilmesine dayanır. Bazı öğrenciler tüm tümcelerın altını çizerek. Özellikle küçük sınıflarda öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olması ve önemli düşünce ile önemli olmayanın ayırımını yapamaması nedeniyle bu hata daha fazla görülür. Bunun yanı sıra dikkati çekmede kullanılan bir başka strateji de, metnin kenarına not almaktır (Ulusoy ve diğerleri, 2003).

Seçici dikkat ve bölünmüş dikkat olarak iki gruba ayrılan dikkat stratejilerinden seçici dikkat, sunulan iki veya daha çok uyarıcıdan birinin seçilmesi; bölünmüş dikkat ise iki veya daha çok uyarıcı ile ilgilenilmesi anlamına gelmektedir.

Okuduğunu anlamada gerekli olan dikkat türü seçici dikkattir (Öztürk, 1995; Karakış, 2006).

Çevreden gelen bilginin birey için gerekli olanlarının kısa süreli belleğe geçişini sağlayan en önemli süreç dikkattir. Bu nedenle öğretimde yerine getirilmesi gereken ilk işlev, öğrencinin dikkatini belirginleştirmek ve arttırmaktır.

Dikkatin odaklaşmasında metindeki başlıklar, alt başlıklar, şekil, grafik, şema ve benzerleri etkili rol oynar. Dikkatini odaklaştıran öğrenci, metni okumadan önce başlık ve tabloları, şemaları gözden geçirerek zihninde bir ön örgütleyici oluşturabilir. Böylece önemli düşünceleri belirlemede oluşan ön örgütleyiciler oldukça etkilidir (Savaş, 2004; Sönmez, 2007: 370).

2.3.3.1.2. Tekrar Stratejisi

Kısa süreli belleğin süre ve depolama yetikliği açısından sınırlılığı, tekrar ve gruplama stratejileri ile artırılabilir. Tekrar stratejileri bir listeyi yinelemek ya da bir metni aynen tekrar etmek gibi bilginin uzun süreli belleğe daha uygun işlenmesine yardım eder. Ayrıca tekrar stratejileri ezberleme için de kullanılır. Flavell ve Wellman (1977) küçük çocukların tekrar stratejisini kullandıklarını ancak anımsamanın sorunlu olduğunu belirtirler (Gagne ve Driscoll, 19988; Akt: Ulusoy ve diğerleri, 2003).

Literatürde iki tür tekrar stratejisinden söz edilmektedir: Basit Tekrar (Maintenance Rehearsal) ve Anlamlandırıcı Tekrar (Elaborative Rehearsal). Tekrar stratejisinin kapsadığı taktikler, konuyu sesli olarak tekrarlama, önemli kısımları zihinde tekrarlama, yazılı metnin tümünü veya önemli cümlelerini aynen yazma veya not alma ve altını çizmedir (Öztürk, 1995; Karakış, 2006).

Düz yazı türündeki metinlerin öğrenilmesinde kullanılabilecek tekrar stratejileri, konuyu sesli olarak tekrarlama, yazıya aktarma, bazı bölümleri aynen alıntılama ve yazının önemli kısımlarının altını çizmeyi kapsamaktadır. Sürekli tekrar, aralıklı tekrar da yapılabilir. Aralıklı tekrarın daha etkili olduğu gözlenmiştir (Savaş, 2004; Sönmez, 2007: 370).

Hatırlama ve sözel tekrarlarla ilgili birkaç çalışma şu sonuçları ortaya çıkarmıştır. Sözel tekrarlar;

- Materyalin zihinde tutulmasına katkıda bulunabilir.

- Yaşla birlikte gelişen bir beceridir.

- Etkili olması için görev (öğrenme) kriterlerine uygun olmalıdır (Simpson ve ark, 1994; Akt: Sünbül, 2007: 132).

2.3.3.1.3. Anlamlandırma Stratejisi

Bilgi işleme modelinde en önemli öğelerden biri olan “anamlılık”, yeni bilgi ile uzun süreli bellekte var olan bilgi arasındaki bağların sayısını, kuvvetliliğini ifade eden bir kavramdır (Eggen ve Kauchak, 1994). Diğer bir ifadeyle, sunulan yeni bilgi, anlamlı olduğu zaman eski bilgilerle daha kolay ilişkilendirebilmekte, dolayısıyla da daha kolay hatırlanabilmektedir (Akt: Karakış, 2006)

Bu stratejinin temelinde öğrencinin karşılaştığı bilgiyi aynen alması ya da zihninde yerleştirmesinin ötesinde belleğinde var olan, önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle bütünleştirerek anlamlar katması ve bu şekilde zihnine yerleştirmesi durumu vardır. Anlamlı çağrışımlar kurulduğunda öğrenciler, kendi sahip oldukları bilgileri gözden geçirmekte ve bu bilgileri öğrenilmesi gereken materyalle ilişkilendirmeye çalışmaktadırlar. 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 (Derman, 2002).

Anlamlandırma ve kodlamayı gerçekleştirmeye yönelik bir çok etkinlik vardır. Nist & Simpson (1988)’ e göre metin ya da paragraf kenarlarına açıklamalar ve kodlamalar yapma anlamlandırmayı sağlayan en etkili tekniklerdir. Bu teknikler öğrencinin anahtar fikirleri seçmesine, bu fikirleri yeniden kodlayarak kendi ifadelerine dönüştürmesine yardım eder. Buna ilaveten öğrencinin daha sonra ya da ilerideki çalışmalarında, zihninde hazır bir özet ve şablon oluşturduğundan zihne yerleştirmede kolaylık sağlar ve konunun organize edilmesine katkıda bulunur. Bu

açılardan anlamlandırmanın test performansı üzerinde yüksek bir etkisi vardır (Sünbül, 2007: 134).

Sönmez (2007) anlamlandırmayı arttıran stratejileri şu şekilde açıklamıştır:

Bireyin kendine ya da başkalarına soru sorarak düşünme stratejisini kullanması, etkili bir kodlama tekniğidir. Soru sorma, okunan materyalin anlaşılmasına yardım eder. Ayrıca kendi kendine soru sorma bireyin sorun çözme becerisini de kolaylaştırır (Sönmez, 2007: 370).

Benzetimler, yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgiler kullanılarak, somut bir şekilde açıklanmasına yardımcı olur. Karşılaştırma kullanma da eklememeyi sağlayan başka bir yoldur. Karşılaştırmalar, düşünceler ya da özellikler arasında benzerlikleri ve ayrılıkları gösterir (Sönmez, 2007: 370).

Not alma; doğru bir şekilde not alınırsa yeni bilgi varolan bilgiyle etkili bir biçimde ilişkilendirilir ve işlenmiş olarak bilginin düzenlenmesine yardımcı olur. Etkili not alma, bireyin kendi tümceleri ile ana düşünceleri saptaması ve önemli düşünce ve noktaları özetleyerek, birleştirerek bir biçim oluşturmasıdır. Karmaşık bilgiyi karşılaştırma ve ekleme yoluyla not almada tablo kullanmak kolaylık sağlayabilir.

Özetleme; yazılı bir materyalin özetlenmesi etkili bir öğrenme yoludur. Özetleme ile metnin anlaşılması ve anımsanması kolaylaşır. Özetleme, öğrenciyi birçok yönden destekler. Bunlar; 1) anlamlı okuma, 2) önemli düşünceleri belirleme, 3) kendi tümceleri ile içeriği oluşturmadır.

Ana hatlar oluşturmada öğrenciler değişik konu ya da düşünceleri bazı temel düşüncelerle ilişkilendirmeyi öğrenir. Genellikle kitaplarda her bölümün ilk sayfası, ana hatları gösterir. Ana hatlar bir bakıma öğrenileceklerin çok kısa bir özeti gibidir (Sönmez, 2007: 370).

Şemalaştırma (haritalama); düşünceler arası ilişkilerin görselleştirilmesidir. Metindeki önemli düşünceler birbirleri ile ilişkilendirilir. Posner (1995) “kavram

haritaları, yol haritaları gibidir, ancak yerleşim yerleri yerine düşünceler arası ilişkileri gösterir” benzetmesini yapmaktadırlar (Savaş, 2004; Sönmez,2007).

2.3.3.1.4. Zihne Yerleştirme Stratejisi

Kısa süreli bellekte işlenen bilgi, uzun süreli bellekte var olan bilgilerle ilişkilendirilerek, diğer bir ifadeyle var olan şemalara uydurularak, anısal ya da anlamsal bellekte depolanır. Anısal bellekte depolanan bilgi ise, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılırken uzun süreli bellekte var olan bilgi ile eşleştirilip, hiyerarşik yapı içinde, şemalaştırma yoluyla ya da önermeler ağı şeklinde mevcut bir şemanın içine yerleştirilerek depolanan bilgidir. Anlamsal bellekte depolanan bilgi ise, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılırken uzun süreli bellekte var olan bilgi ile eşleştirilip, hiyerarşik yapı içinde, şemalaştırma yoluyla ya da önermeler ağı şeklinde mevcut bir şemanın içine yerleştirilerek depolanan bilgidir (Karakış, 2006).

Zihne yerleştirme stratejisinin kapsadığı taktikler, bilgiyi şematize ederek, anlamsız bilgi parçacıkları yoluyla ve ezberleme yoluyla zihne yerleştirme olarak özetlenebilir (Öztürk, 1995; Karakış, 2006).

Zihne yerleştirme stratejisinin kullanımı, genel olarak ilk öğrenmelerde kolaylık sağlayacak ve bunların doğru olarak özümsemesine yardımcı olacaktır.

Literatürde bilgilerin şematize edilmesi ile ilgili olarak öne sürülen yöntemler: bilgi haritası oluşturma, kavram haritası oluşturma, çizelge, tablo ve matrisler oluşturma şeklinde yer almaktadır.

2.3.3.1.5. Hatırlama Stratejisi

Kapasitesi sınırsız olan uzun süreli bellekteki bilgi, ihtiyaç duyulduğu zaman kısa süreli belleğe geri getirilir ve kullanılır. Bilginin, uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe getirilmesi işlemi, “hatırlama” ya da “geri getirme” olarak adlandırılır. Hatırlama, bilginin uzun süreli bellekte ne kadar iyi kodlanmış olmasına ve ne kadar çok bilgi ile ilişkilendirilmiş olmasına bağlıdır (Karakış, 2006).

Kodlamaya (anlamlandırmaya) yardım eden stratejiler, geri getirmeyi ya da hatırlamayı da kolaylaştırmaktadır. Bunun gibi bilgiyi kodlamada kullanılan benzetimler, bellek destekleyiciler, kendi kendine soru sorma, uzamsal temsilciler

oluşturma, bilginin geri getirilmesine de yardım eden stratejilerdir. Bilgi ne kadar etkili bir biçimde anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleştirilirse geriye getirilmesi de o kadar kolaylaşır (Senemoğlu, 2005).

Bilginin uzun süreli bellekten daha kolay çağrılabilmesi amacıyla kullanılan hatırlama stratejisinin bilişsel amacı, bilgiyi ihtiyaç duyulduğu zaman ürün olarak ortaya çıkarma ve yeni giren bilgiye anlam kazandırmak için uzun süreli bellekteki ilişkili mevcut bilgiyi kısa süreli belleğe geri getirmektir (Öztürk, 1995; Karakiş, 2006).

Not alma, birçok öğrenci tarafından hatırlamayı kolaylaştırmada yaygın olarak kullanılan bir stratejidir. Not almanın ürünü olan notlar, bireye dışsal depo olarak da hizmet ettiğinden bazen not alma, dışsal hatırlama stratejisi olarak adlandırılmaktadır (Kiewra, 1985). Yapılan araştırmalar, kendine özgü not alan ve yeni öğrenmelerinde bunları kullanan öğrencilerin performansının, yeni öğrenmeleri önceki notlarıyla ilişkilendirmeyen öğrencilerin performansından daha iyi olduğunu göstermektedir (Peper ve Mayer, 1978; Carrier ve Titus, 1981; Senemoğlu, 2005).

2.3.3.1.6. Bilişi Yönetme Stratejisi

Biliş bilgisi, bireyin kendi biliş yapısı ve bu yapının nasıl işlediği ile ilgili bilgidir. Her öğrencinin biliş bilgisi farklıdır. Biliş bilgisine sahip bir öğrenci öğrenmelerinde kendisine şu soruları sorup yanıtlayabilir:

- Bu konuyu niçin öğreniyorum?
- Öğrenme etkinliği sonunda neleri öğreneceğim?
- Öğrenmek için nasıl bir yol izlemeliyim?
- Konuyu öğrenmek için ne kadar süre yeterli olur?
- Öğrenip-öğrenmediğimi nasıl denetleyebilirim? (Özer, 1998; Erdem, 2005).

Bilişi yönetme ise, bireyin nasıl öğrendiğinin farkında olması ve kendi öğrenmesini etkin bir biçimde düzenleyebilmesidir. Çalışılan konunun özelliğine göre neyi öğreneceğine ve nasıl çalışacağına karar verme, çalışmasını planlama ve

kendini sorgulama bilişî yönetme stratejisinde kullanılan taktikler arasındadır (Karakış, 2006).

Biliş bilgisi gelişmiş bir öğrenci neyi, nasıl, hangi hızla öğrenebileceğini bilir, kendine uygun öğrenme stratejilerini seçebilir (Özer, 1998; Erdem, 2005). Bilişî yönetme sürecinde kullanılan davranışlar altı basamakta toplanabilir (Nisbet ve Shucksmith, 1986; Karakış, 2006); sorular sormak, planlamak, uygulamak, izleme ve kontrol etmek, yenilemek, kendi kendini test etmek.

2.3.3.1.7. Duyuşsal Stratejiler

Öğrenciler kendi kendilerine öğrenirken uygun bilişsel stratejileri kullansalar bile kimi kez öğretim hedeflerine ulaşmada güçlüklerle karşılaşırılar. Bu güçlükler, duygusal etmenlerden kaynaklanabilir. Öğrenmede duygusal ya da güdüsel etmenlerden oluşan engelleri ortadan kaldırmak için kullanılan stratejiler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Ulusoy ve diğerleri, 2003).

Öğrencilerin kendi kendilerine çalışırken, en yaygın sorunlarından biri, zihnin ya da ilginin başka yöne çekilmesidir. Öğrenciler öğrenmelerini en iyi destekleyen çevresel özellikleri belirleyip, düzenleyerek ruhsal yapılarını öğrenme için en uygun duruma getirirler. Başka bir deyişle, ortamlarını öğrenmeleri için düzenlerler. Örneğin; kütüphanede sesiz bir yer bulurlar, belirli bir yolla çalışma masasını düzenlerler. Tüm bu stratejiler dikkatte istenmeyen kesintileri en aza indirerek dikkati sürdürmede güdüsel koşulların artmasını sağlar (Sönmez, 2007: 371).

Kendi kendine öğrenen stratejik öğrenciler, öğrenilecek konunun kendilerine ne derece uygun olduğunu belirlemede oldukça beceriklidirler. Bu tür öğrenciler kendilerine şu soruları sorarlar; “bu benim için önemli mi?”, “bunun benim için şimdi ve gelecekte değeri nedir?”, “bunu neden öğrenmem gerekir?” bu soruları olumlu yanıtlayma, ilgiyi sürdürmeye ve öğrenme coşkusuna yardımcı olur (Sönmez, 2007: 371).

Duyuşsal stratejiler üzerinde yürütölen araştırmalar, birçok öğrencinin, okul branşlarına ilişkin kaygıları nedeniyle, özellikle de sınavlarda başarısız olma korkusuyla, öğrenme ve çalışmaya yöneltmeleri gereken dikkatlerini kendilerini

eleştirmeye yönelttiklerini açığa çıkarmıştır. Öğrenme görevine ya da çalışmaya yöneltmesi gereken ilgi ve dikkatin azalması ise, başarısızlığı doğurmakta ve sonuçta öğrencilerin beklentilerini doğrulayan bir etki göstermektedir (Weinstein ve Mayer, 1986; Güven, 2004: 63).

Senemoğlu (2005) e göre; özöğretimli öğrenciler, duyuşsal stratejileri de kullanarak en üst düzeyde öğrenmelerini sağlayabilirler. Öğrenciyi en üst düzeyde öğrenmeye ulaştıracak güdülenmeyi sağlayabilmek için, öğrenci kendi içinde şu dört koşulu karşılaması gerekmektedir.

1. Dikkat (Attention)
2. Uygunluk (Relevance)
3. Güven (Confidence)
4. Doyum (Satisfaction)

Literatürde duyuşsal stratejilerle ilgili olarak “tutum” kavramı da çoğu zaman ön plana çıkmaktadır. Öğrenmeler için öğrenenlerin olumlu tutumlara sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır.

2.4. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Bir kişinin öğrenme stili, “bilgiyi işlemede bireyin karakteristik özellikleri, hisleri, kesin öğrenme durumlarındaki davranışlarıdır” (Smith, 1982; Hagans, 2004: 22). Bununla birlikte, öğrenme stratejileri “ bir öğrenme görevini başarmak için bireysel olarak kullanılan teknik ve beceriler” (Fellenz&Conti, 1989; Hagans, 2004).

Öğrenme stilleri daha çok, bilgiyi işleme sürecinin esas yolları tarafından etkilenirken, öğrenme stratejileri, yöntem öğrenen bireylerin, farklı öğrenme durumlarıyla bilgiyi kazanmasıyla uğraşır (Conti&Kolody, 1995; Hagans: 2004).

Ausburn (2004), öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasında gerçekten küçük bir fark vardır. Öğrenme stilleri genellikle uzun süre zarfında, bilginin kazanımı ve yönteminde kalıcı olarak kabullenilmiş, derinlemesine yerleşmiş yöntemler iken, öğrenme stratejileri daha az düzeyde katı, bireysel tercihlerle daha

fazla ilişkili ve öğrenme görevini üstlenenler tarafından seçilmiş olarak kabul edilmiştir (Schweigert, 2007).

Bireylerin öğrenme stilleri kolaylıkla değişmez ama öğrenme stratejileri değiştirilebilir. Das'a (1988) göre, stil ve strateji biçim ve plan kavramlarıyla karşılanabilir. Biçim (stil), bireylerin toplam bilgisine, öğrenme biçimine ve deneyimine işaret etmektedir. Plan (strateji) ise öğrenme sürecindeki bir dizi harekettir. Öğrenme sürecinin temelinde öğrenme stilleri vardır. Öğrenme stilleri etkili öğrenme sürecinde bireye yardımcı olmaktadır. Bireylerin öğrenmeye yaklaşımları ise stratejiler olarak adlandırılabilir. Bu çerçevede, bireyin ne tür bir öğrenme stiline sahip olduğunu bilmesi, onun öğrenirken hangi strateji ve taktikleri işe koşacağını daha kısa sürede planlamasını ve uygulamasını sağlar (Babadoğan, 1996). Bireyin sahip olduğu öğrenme stillerinin içerisinde baskın olan bir öğrenme stili olmasına karşılık, kullandığı çok sayıda ve birbirinden değişik öğrenme stratejileri olabilir (Güven, 2004: 64).

Özellikle bu iki kavramın çalışmalarda çoğunlukla ayrı ayrı ele alındığı, öğrenmenin sadece bir kavrama yönelik olarak ilişkilendirildiği dikkat çekmektedir. Ancak, öğrenme stil ve stratejilerinin, öğrenme üzerindeki etkisini anlamlı ve derin olarak inceleyebilmek için bu iki kavramın ilişkilendirilmesi gerektiği mutlak bir gerçektir.

2.5. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Güven (2004), tarafından yapılan “Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı araştırma, ortaöğretim kurumlarındaki 880 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi stratejileri kullandıkları belirlenerek, öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin çoğunlukla ayırt edici, özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları; öğrenme stratejilerinden en çok anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini kullandıkları; öğrencilerin cinsiyetine, akademik başarısına, öğrenim gördükleri alanlara göre öğrenme stillerinin ve stratejilerinin farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, özellikle duyuşsal ve yürütücü biliş stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Arı, E. (2008) tarafından yapılan “Yapılandırmacı Yaklaşım Ve Öğrenme Stillerinin Genel Kimya Laboratuvar Uygulamalarında Öğrencilerin Başarısı Bilimsel İşlem Becerileri Ve Tutumları Üzerine Etkisi” adlı araştırmada amaç; öğrenme stillerine göre belirlenmiş laboratuvar deneyi gruplarında geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış öğretim uygulamalarının bilimsel başarıya, kimya ve laboratuvara karşı tutumlara, bilimsel işlem becerilerinin gelişimine ve laboratuvar performanslarına olan etkisi olarak belirlenmiştir. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler, Marmara Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler üzerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; deney ve kontrol gruplarında bilimsel başarı ön testlerinde anlamlı bir farklılık oluşmazken son testlerde deney grubu lehine anlamlı fark olmuştur. Deney grubunda bulunan öğrencilerin öğrenme stillerine göre bilimsel başarı bilimsel işlem becerileri ve kimya tutum ve algılama ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin öğrenme stillerine göre bilimsel başarı ve bilimsel işlem becerileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşurken, kimya tutum ve algılama ön ve son test puanları arasında anlamlı

bir far tespit edilememiştir. Öğrencilerin bilimsel başarıları, bilimsel işlem becerileri ile kimya ve laboratuvar tutumları açısından kullanılan öğretim yöntemleri (yapılandırmacı ve geleneksel) ve öğrenme stilleri ortak etkisi anlamlı farklılık göstermiştir.

Blanch-Payne'nin (1999), 169 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, Kolb tarafından 1999 yılında geliştirilen öğrenme stilleri ölçeğinin üçüncü versiyonu kullanılmıştır. Araştırmada öğrenme stilleri ile öğrenci başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Başarı puanları olarak öğrencilerin final sınavlarından aldıkları puanlar kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrenme stilleri ile başarı arasında 0,05 düzeyde manidar bir ilişki bulunmamıştır (Akt: Yazıcı ve Sulak, 2008).

Sünbül ve diğerleri (2004) “İlköğretim 2. Kademe Fen Bilgisi Derslerinde Akademik Başarıyı Yordamada, Öğrencilerin Öğrenme Strateji, Stil Ve Tutumlarının Etkisi” adlı çalışmada, öğrencilerin öğrenme stil, strateji ve tutumları ile başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu, bu derste kullanılan öğrenme stratejilerinin başarıyı anlamlı düzeyde etkilediği, öğrenme stillerinde sadece dokunsal stilin başarı üzerinde anlamlı olduğu, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarının başarılarını anlamlı düzeyde etkilediği sonuçlarına varılmıştır.

Alşan (2009) “Temel Kimya Laboratuvarı Dersinde Öğretmen Adaylarının Başarılarına Öğrenme Stil Tercihlerinin Etkisi” adlı çalışmada, Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Çalışmaya toplam 105 öğretmen adayı katılmıştır. Anlamlılığın belirlenmesinde Scheffe Testi kullanılmıştır. Bulgular sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenme stili tercihlerinin temel kimya laboratuvarı dersinde gösterdikleri başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aşkın (2006) tarafından yapılan “Öğrenme Stilleri İle İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi” adlı çalışmada, 1995-2005 yılları arasında öğrenme stilleri ile ilgili yayımlanan yüz elli çalışmaya yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların 2002-2005 döneminde arttığı, genellikle Kolb öğrenme stil modelini temel aldığı, büyük çoğunluğunun ABD’ de yapıldığı, tekil ve ikili araştırmalardan oluştuğu, yükseköğretim alanında yoğunlaştığı, bilişsel öğrenme stil tercihini ele aldığı, temel etken olarak psikolojik

etkeni incelediği, nicel araştırma ve betimsel araştırma türü üzerinde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır.

Matthews (1996), “Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarı Algıları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında lise öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu ilişki öğrencilerin cinsiyetine, etnik kökenine ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma farklı sınıflara devam eden 6218 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri ile öğrencilere ilişkin kişisel bilgilerin toplandığı bir öğrenci kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, öğrenme stilleri ile etnik kökenleri ve öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Yine öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu, başka bir deyişle akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında da bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Akt: Usta, 2006).

Foster (2006) “Oklahoma Kuzey Doğu Eyalet Üniversitesi özel eğitim öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme stil tercihleri” adlı araştırmada, “Yetişkin Eğitimi Felsefesi Envanteri”, “Yetişkin Öğrenme Prensipleri Ölçeği” ve “Yetişkinlerde Öğrenme Stratejilerini Değerlendirme” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmaya 96 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim branşında, toplam puanlar esas alındığında, öğretmen merkezli öğretme stiline kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrenme stratejileri konusunda, özel eğitim alanında insanların başkaları ile öğrenmeyi tercih etmeye yönlendikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Çağıltay ve Tokdemir (2004) “Mühendislik Eğitiminde Öğrenme Stillерinin Rolü” adlı araştırmada, farklı öğrenme stillerine sahip kişilerin mühendislik eğitimindeki başarı durumları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında, başarılı olan öğrencilerin %85’i Assimilator ya da Converger öğrenme stillerinden birisine sahip olduğu, öğrenme stillerinin mühendislik eğitiminde önemli bir faktör olabileceği vurgulanmıştır.

Mahiroğlu (1999) “Gazi Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri” adlı araştırmasında öğrencilerin öğrenme stillerini, öğretmenlik programları, cinsiyet ve mezun oldukları okul açısından belirlemek amaç edinilmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Barsch Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. G.Ü Teknik Eğitim Fakóltesinde 1996-1997 öğretim yılında öğrenim görmekte olan toplam 3700 öğrenci arasından küme örnekleme yöntemi ile seçilen 450 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda G.Ü Teknik Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin, her üç stilde de(görsel, işitsel, yaparak) öğrendikleri, görsel öğrenmeyi diğerlerinden daha fazla tercih ettikleri ve öğretmenlik programları, mezun oldukları lise ve cinsiyet değişkenleri bakımından öğrenme stilleri tercihlerinin etkilendiği belirtilmiştir.

Barmeyer (2004) tarafından yapılan araştırmada, Fransız, Alman ve Kübalı öğrencilerin öğrenme stilleri incelenmiştir. 145’i erkek, 208’i kız öğrenci olmak üzere toplam 353 lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; kız öğrencilerin %20,7’sinin ve erkek öğrencilerin %17,8’inin yerleştiren; kız öğrencilerin %24,1’inin ve erkek öğrencilerin %21,6’sının değiştiren; kız öğrencilerin %22,8’inin ve erkek öğrencilerin %18,8’inin ayrıştırılan; kız öğrencilerin %32,4’ünün ve erkek öğrencilerin %41,8’inin özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, Fransız ve Kübalı öğrencilerin yoğun olarak değiştiren ve özümseyen öğrenme stiline; Alman öğrencilerin ise yoğun olarak özümseyen ve ayrıştırılan öğrenme stiline sahip oldukları belirtilmiştir (Akt: Karakış, 2006).

Demir ve Şen (2009) tarafından “Görme Engelli Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Açısından Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma” adı altında yayımlanan araştırmada amaç, 6,7 ve 8. sınıf düzeyindeki görme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri profillerinin belirlenmesi, bunların çeşitli değişkenlere göre öğrenme stillerinde farklılık meydana getirip getirmediğinin incelenmesidir. Araştırma 66 görme engelli öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, görme engelli öğrencilerin çoğunun ayrıştırılan öğrenme stiline sahip olduğu, erkek

öğrencilerde öğrenme stillerinin çeşitli olduğu, öğrenme stilleri ile cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır

Tuna (2008) tarafından yapılan “Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri” adlı araştırmada amaç, öğrencilerin tercih ettikleri baskın öğrenme stilleri belirlemek, sınıf ve cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığına bakmaktır. Araştırma tarama modelindedir. Örnekleme toplam 98 öğrenci yer almıştır. Veri toplamada Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun özümseyen öğrenme stilini tercih ettikleri ortaya konmuştur.

Çelenk ve Karakış (2007) tarafından yapılan “Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” adlı araştırmada amaç, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi olarak belirtilmiştir. Araştırmada Kolb’ un “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve Öztürk’ün “Genel Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin % 59,3’ ünün özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu, öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleri ile öğrenim gördükleri fakülte ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, öğrencilerin dikkat, bilişi yönetme, anlamlandırma, zihne yerleştirme ve hatırlama stratejilerini sıklıkla kullandığı, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme ve hatırlama stratejileri boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile öğrenim gördükleri fakülteler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, yerleştiren, değiştiren, özümseyen ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama ve bilişi yönetme stratejilerini sıklıkla, yerleştiren, değiştiren ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin duyuşsal stratejileri sıklıkla kullandığı belirlenmiştir.

Loo (2004) tarafından yapılan diğer bir araştırmada, 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 (Akt: Karakış, 2006).

Wang ve Jin (2008) tarafından yapılan “Öğrenme Stilleri ve İngilizce Öğretimi” adlı çalışmada, yabancı dil öğrenim başarısını etkileyen, dil yeteneği, motivasyon, kişilik, yaş, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri gibi faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma sonunda, öğrenme stillerinin dil öğrenme becerisi üzerinde önemli bir faktör olduğu, bunların uygulanması için öğretmenlere yardım edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Karakış (2006) tarafından yapılan “Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” adlı araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde, çeşitli fakültelerin 1. sınıflarında öğrenim görmekte olan 258 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kolb’un “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve Öztürk’ün “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin en çok özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu, en az yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenim gördükleri fakülte, cinsiyetlerine göre anlamlı bir ilişki olmadığı, öğrencilerin sıklıkla dikkat, bilişi yönetme, anlamlandırma, zihne yerleştirme ve hatırlama stratejilerini kullandığı, kullanılan öğrenme stratejileri ile cinsiyet arasında bir takım farklılıklar olduğu, kullanılan stratejiler ile öğrenim gördükleri fakülteler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, farklı türde stillere sahip öğrencilerin farklı türlerde strateji kullandıkları vurgulanmıştır.

Leiden ve ark. (1990) yaptıkları çalışmada öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tıp fakültesine devam eden 79 öğrenciye öğrenmeye yönelik çalışma yaklaşımları envanteri ile öğrenme

süreçleri envanteri uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin her iki envanterden aldıkları puanlar derinliğine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki çok düşük bulunmuştur (Akt: Usta, 2006).

Bilgin ve Bahar (2008) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmada amaç, sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stillerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada Grasha öğretme stilleri ölçeği ve öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin uzman,yol gösterici ve temsilci öğretme stillerinin otoriter ve kişisel model öğretme stillerinden daha baskın olduğu, işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerinin bağımsız, pasif, bağımlı ve katılımcı öğrenme stillerinden daha baskın olduğunu göstermiştir. Öğretme stilleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkide, bazı öğrenme ve öğretme stilleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Travis (2006) “Akademik Deneme Sürecindeki Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin İncelenmesi” adlı araştırması San Diego Üniversitesinde uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri: görsel, işitsel, okuma/yazma, ve kinestetik özellikleri açısından incelenmiştir. Araştırmada öğrenciler VARK anketini tamamlamışlardır. Öğrenme stillerini belirlemek için ileri sürülen öğrenme stratejilerinden faydalanılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin öğrenme stillerinin genel nüfusu yansıttığı gözlenmiştir. Öğrencilerin, farkında olma düzeyleri, benzer ve farklı olma miktarları ve öğrenme stratejilerini kullanmaları ile sahip oldukları öğrenme stilleri arasında hiçbir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Araştırmada olumlu bulunan nokta, katılımcıların çoğu tarafından, özellikli öğrenme stratejilerini kullanmanın onlara “oldukça” yardımcı olduğu şeklinde belirtilmiştir.

2.5.2. Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Chou (2002) tarafından yapılan “Tayvan Teknoloji ve Meslek Fakültelerindeki Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri, Bu Stratejileri İle Motivasyon Arasındaki İlişki ve Dil Becerisi Üzerine İnceleme” adlı çalışma 474 öğrenci üzerinde Tayvan da gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre; Tayvan

da teknoloji ve mesleki fakülte öğrencileri SILL(Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri) kapsamında öğrenme stratejilerini orta düzeyli olarak kullanmaktadır. Telafi stratejilerinin diğer stratejilere göre daha sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Bunlara ilaveten, en az sıklıkla kullanılan stratejilerin biliş stratejileri ve hatırlama stratejileri olduğu belirlenmiştir.

Ülger (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğrenme stratejilerini öğrenmenin öğrenci erişisine etkisi incelenmiştir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılmış, Kırıkkale ilindeki ilköğretim okullarında okuyan ve random yolla seçilen 40 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri, oluşturulan başarı testi ile sağlanmıştır. Araştırma sonucunda: ilköğretim 6. sınıflar Sosyal Bilgiler dersi Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu ünitesinde öğrenme stratejilerini öğrenen öğrenciler ile geleneksel öğrenimlerine devam eden öğrencilerin son test puan ortalamaları, kalıcılık testi puan ortalamaları ve erişim puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş ve Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejileri ile eğitiminin, öğrenci başarısını artırdığı ifade edilmiştir.

Sünbül (1998), tarafından yapılan “Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişisi ve Tutumlarına Etkisi” adlı araştırma; öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılarak yapılmıştır. Araştırma Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi 1. Sınıflarında uygulanmıştır. Araştırma için öğrencilerin ÖYS sınav puanları ve türü dikkate alınarak birbirine denk 4 sınıf seçilmiş ve bu dört sınıf random yolla deney ve kontrol grupları olarak atanmıştır. Araştırmanın verileri, ünite erişim testi, Öğrenme Stratejileri Tutum Ölçeği ve okuduğunu anlama testi ile edinilmiştir. Deney A grubuna anlamlandırma, deney B grubuna örgütlenme, deney C grubuna anlamlandırma+örgütlenme, kontrol grubuna ise geleneksel(tekrar) öğrenme stratejileri uygulanmıştır. Farklı öğrenme stratejilerinin kullanıldığı gruplardaki öğrenci erişilerinin farklar oluşturduğu, öğrenme stratejilerinin öğrenilen konuların kalıcılığını arttırdığı, anlamlandırma-örgütlenme stratejisi en yüksek öğrenme performansını meydana getirirken, en etkisiz stratejinin ise tekrar stratejisi olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Özdemir' in (2004) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, lisede öğrenim gören öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 748 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, lise öğrencilerinin en çok anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini, en az da örgütleme stratejilerini kullandıkları; öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türüne, öğrenim gördükleri sınıfa ve okul başarı düzeyine göre kullandıkları öğrenme stratejilerinin farklılaştığı ve öğrenme stratejilerini en çok öğretmenlerinden ve kendi kendilerine öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2006) tarafından yapılan “İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güdülleri” adlı çalışmada amaç; cinsiyet ve başarı durumunun öğrencilerin matematik dersine kullandıkları stratejileri ve başarı güdülleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma tarama modelinde ve 2005-2006 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri 703 öğrenciye uygulanan “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Başarı Güdüsü Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin matematik dersinde öğrenme stratejilerinden yoğunlaşma stratejilerini en çok, işleme stratejilerini en az kullandıkları; öğrenme stratejilerini kızların erkeklerden ve başarılı öğrencilerin diğerlerinden daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Öztürk (1995) tarafından yapılan çalışmada genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları araştırılmıştır. Araştırma, Gazi Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesi'nden random yöntemle seçilen 326 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; öğrencilerin %55'inin çalışmalarında öğrenme stratejilerini oldukça sık kullandıkları; öğrencilerin en fazla bilişi yönetme stratejisini; en az tekrar stratejisini kullandıkları ifade edilmiştir. Öğrenciler, ilkokul, ortaokul ve lisede öğretmenlerinin tekrar ve duyuşsal stratejiyi derslerde sık; diğer stratejileri ise çok az vurguladıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, öğretmenlerin stratejiyi derste vurgulamaları ile öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin hatırlama stratejisini vurgulamaları ile öğrencilerin bu stratejiyi

kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; en yüksek ilişki dikkat ve anlamlandırma stratejisinde elde edilmiştir. Öğrencilerin ÖSS puanları ile zihne yerleştirme stratejisini çalışmalarında kullanmaları arasında ve lise diploma puanları ile tekrar stratejisini çalışmalarında kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Hamurcu (2002) tarafından yapılan “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” adlı çalışmada amaç; okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemektir. 136 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, verilerin elde edilmesinde Yüksel ve Koşar (2001) tarafından geliştirilmiş olan beşli likert tipi “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; okulöncesi öğretmen adaylarının en fazla tekrar ve duyuşsal stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca; okulöncesi öğretmenliği bölümündeki tüm öğretmen adaylarının yaşlarına bağlı olmaksızın öğrenme stratejilerini benzer sıklıkta kullandıkları belirtilmiştir.

Hartley (1998) tarafından yapılan bir çalışmada derinlemesine ve yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin, öğrenme etkinlikleri gözlenmiş ve kullandıkları stratejinin öğrenme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda yüzeysel stratejileri kullananların diğer gruptakilere kıyasla metnin amacı ve taşıdığı anlamlardan çok olgusal boyutuyla ilgilendikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kullandıkları strateji ile öğrenme düzeyleri arasında yüksek ilişki görülmüştür. Bu açıdan derinlemesine stratejileri kullanan öğrenciler daha yüksek bir metin anlama ve öğrenme düzeyi elde etmişlerdir (Akt: Sünbül, 1998).

Ilgaz (2006) tarafından yapılan “İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” adlı çalışmada amaç; cinsiyet ve başarı durumunun öğrencilerin Fen Bilgisi dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirlemek ayrıca öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin Fen Bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini gözlemlemektir. Araştırma tarama modelinde ve 2005-2006 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde, Altınok ve Açıkgöz (2004)

tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve Altınok (2004) tarafından geliştirilen “Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin tanıma ve seçme stratejilerini sıklıkla, ezberleme stratejilerini nadiren kullandıkları, öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarının genellikle olumlu olduğu, bu derse yönelik tutumlar ve kullanılan öğrenme stratejilerinin başarı tarafından etkilendiği, başarısı yüksek olan öğrencilerin öğrenme stratejilerini sıklıkla kullandıkları belirtilmiştir.

Sünbül ve Sarı (2005) tarafından yapılan çalışmada, lisede öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stratejileri ve stilleri arasındaki ilişki incelenmiş, araştırma Konya ilindeki üç lisede öğrenim gören 504 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak Öztürk (1995) tarafından geliştirilmiş olan Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği ve Boydak (2001) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin en çok dikkat ve yürütücü biliş stratejilerini; en az hatırlama ve duyuşsal stratejileri kullandıkları ve en çok görsel öğrenme stiline sahip oldukları, öğrencilerin öğrenme stil ve stratejileri ile öğrenim gördükleri lise arasındaki ilişki incelendiğinde, Anadolu Lisesi ve Süper Lise öğrencilerinin dikkat, anlamlandırma, zihne yerleştirme ve biliş yönetme stratejilerini Meslek lisesi öğrencilerinden daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Fen Lisesi ve Meslek Lisesi öğrencileri arasında öğrenme stratejilerinin kullanımına ilişkin anlamlı bir ilişki saptanmadığı, Fen ve Genel Lise öğrencilerinin daha fazlasının kinestetik öğrenme stiline sahip oldukları; Genel Lise öğrencilerinin Meslek Lisesi öğrencilerinden daha fazla işitsel ve görsel öğrenme stiline sahip oldukları ve öğrenme stilleri ile Fen ve Meslek Lisesi öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptandığı, öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı, cinsiyet ve işitsel, görsel öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla kinestetik öğrenme stiline sahip oldukları ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirtilmiştir.

Massey (2001) tarafından yapılan “Oklahoma Üniversitesi’ndeki (Okmulgee) Yetişkin Öğrenenlerin Öğrenme Stilleri ve Stratejilerini Anlama” adlı çalışmada;

yetişkin öğrenenlerin öğrenme strateji ve stil tercihleri çeşitli değişkenlerle ortaya konulmuştur. Bunun için OSU-Okmulgee’ de 443 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmada “Öğrenme Stilleri Envanteri (LSI)” ve “Yetişkinlerde Öğrenme Stratejilerini Değerlendirme (ATLAS)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki fark önemsiz bulunmuştur.

Jakoubek ve Swenson (1993) kolej düzeyindeki 929 öğrenci üzerinde yaptıkları bir araştırmada farklı sınıf ve kademelerindeki öğrencilerin mevcut öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini karşılaştırmışlardır. Öğrencilere dört farklı öğrenme stratejisini içeren bir "Öğrenme Süreçleri Envanteri"ni uygulamışlardır. Bu ölçeğin bir boyutunda materyalden özet bir şema geliştirmek için zıtlıkların, karşılaştırmaların, kavramsal organizasyonun kullanımı ve bilgilerin analitik olarak değerlendirilmesi gibi özellikler ölçülmüştür. Envanterin diğer bir boyutu ise anlamlandırma alt ölçeğidir. Bu boyutta öğrencilerin kendi ifadeleriyle bilgileri somut örneklere dönüştürmesi ve bu bilgileri kendi yaşantılarına uygulaması gibi özellikler ölçülmüştür. Ayrıca envanterin diğer iki boyutunda ise yöntemli çalışma alışkanlıkları ve olguların hatırlanmasıyla ilgili cümlelere yer verilmiştir. Araştırma sonunda; Birinci ve ikinci sınıfa devam eden öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. İkinci sınıf öğrenciler yeni başlayan öğrencilere kıyasla daha fazla yöntemli çalışma ve derin-etkili stratejileri kullanma alışkanlığına sahip olduğu görülmüştür. Son sınıftaki öğrencilerin ise ikinci ve birinci sınıftaki öğrencilere kıyasla anlamlandırma stratejisini kullanmada daha etkili oldukları gözlenmiştir. Olguların hatırlanması ve zihinsel tekrar açısından gruplar arasında bir fark gözlenememiştir (Akt: Sünbül, 1998).

Tok (2007) tarafından yapılan “Öğretmen Adayların Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri” adlı araştırmada amaç; öğrencilerin ne tür stratejiler kullandıklarını belirlemektir. Tarama modelinde olan araştırma, 2006-2007 öğretim yılında, İnönü Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 218 öğrenci olarak belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında “Dil Öğrenme Stratejisi (LLS)” kullanılmıştır. Araştırma sonunda; bilgiyi kullanma stratejisinin yüksek oranda kullanıldığı, cinsiyet ve disiplinler arasında anlamlı bir farkın olduğu, dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğrenimini kolaylaştırdığı, yaş, cinsiyet, kişilik,

motivasyon, yaşam deneyimleri ve öğrenme stilleri gibi etmenlerin yabancı dil öğrenenleri etkilediği belirtilmiştir.

Tiaden (2006), meslek öğrenenlerde üst bilişsel, bilişsel ve destek stratejilerinin kullanımını sağlamaya yönelik alıştırmaların karşılaştırılması amacıyla farklı alanlardan 649 meslek öğrencisi ile yaptığı çalışmada ise, öğrenme stratejileri alıştırmaları yapan grupta diğer gruba göre iyileşme olmadığını bildirmektedir (Akt: Taşçı ve diğ, 2008).

Tunçer ve Güven (2007) tarafından yapılan “Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi” adlı çalışma, deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve uygulanmıştır. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile MEB 2004 öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı ortaya çıkmıştır.

Tay(2007) tarafından yapılan “Öğrenme Stratejilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akademik Başarıya Etkisi” adlı araştırma, deneysel yöntemle ve öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 30’u kontrol grubu öğrencisi, 30’u deney grubu öğrencisi olmak üzere toplam 60 öğrenci katılmıştır. Bulgular sonucunda; Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme konusunda, öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, geleneksel öğretim yapılan öğrencilere göre daha başarılı oldukları, her iki grubun başarı durumlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Foos, Mora ve Tkacz (1994) tarafından yapılan bir çalışmada farklı öğrenme ve çalışma stratejilerinin öğrenci başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada deneysel işlem olarak, taslak hazırlama, soru-sorarak çalışma ve geleneksel yöntem (bireysel tekrar yapma) kullanılmıştır. Araştırma sonunda en yüksek başarı düzeyini mevcut materyale soru-sorarak çalışan öğrenciler elde

ederken, bu öğrencileri taslak (outline) hazırlayarak çalışan öğrenciler izlemiştir (Akt: Sünbül, 1998).

Tomal (2008) tarafından yapılan “Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanma Durumları” adlı araştırmada, verilerin elde edilmesi için 34 maddeden oluşan ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda; kitaptaki önemli yerlerin altını çizme, ders işlenirken not tutma, kitabın çeşitli yerlerine not düşme öğrencilerin en fazla kullandıkları, çeşitli coğrafi özellikleri ve kavramları şarkıya ve hikayeye dönüştürme, ders çalışırken CD ve VCD’lerden yararlanma ise öğrencilerin en az kullandıkları stratejiler olmuştur.

Ural (2006) tarafından yapılan “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri” adlı araştırmada amaç; öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının; cinsiyet, anne ve babalarının öğrenim durumları, okul türleri, alanları, anne ve babalarının kitap okuma sıklığı, destek eğitimi alıp almama, çalışma odalarının olup olmaması, ailelerin öğrencilerin okul ve dersleriyle ilgilenme yaklaşımı, öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacaklarını bilip bilmemesi, öğrenim görmekte oldukları sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Araştırma Nevşehir ilinde, 2005-2006 öğretim yılında, 800 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, “Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları cinsiyetlerine, anne ve babalarının öğrenim durumuna, okul türlerine, alanlarına, anne ve babalarının kitap okuma sıklığına, destek eğitimi alıp almamasına, çalışma odası olma durumuna, ailelerin öğrencilerin okul ve dersleriyle ilgilenme yaklaşımına, öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacaklarını bilme düzeyine, sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Akkoyunlu (2004) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin seçtikleri alanlara göre, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, matematik dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları incelenmiştir. Araştırma, İzmir ilinin Konak, Balçova ve Buca ilçelerindeki 15 değişik lisede öğrenim gören 601 öğrenci tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kız öğrencilerin lehine anlamlı

bir farklılık gösterdiği, öğrencilerin akademik başarıları, annelerin ve babalarının öğrenim durumları, ailelerin ekonomik durumları ile öğrencilerin ders çalışma ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, deneklerin matematik dersine yönelik tutumları ile öğrenme stratejileri arasında düşük düzeyde negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu, deneklerin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında düşük düzeyde negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu, deneklerin seçtikleri alanlar ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında düşük düzeyde negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Loranger (1994) başarılı ve başarısız lise öğrencilerinin öğrenme ve çalışma stratejileri üzerine yaptığı bir çalışmada her iki tipteki öğrencilerin farklı çalışma ve öğrenme stratejileri kullandıkları görülmüştür. Başarılı öğrenciler başarısızlara kıyasla dersi ve konuları uygun ve verimli stratejilerle çalışmaktadır. Bu stratejilerde başarılı öğrencilerin konunun amacını belirleme, öğrenmeyi planlama, geçmiş bilgileri harekete geçirme, ilişkili-ilişkisiz bilgileri birbirlerinden ayırt etme, özetleme ve not tutma etkinliklerinde başarısız öğrencilerden daha fazla etkili oldukları görülmüştür (Akt: Sünbül, 1998).

Eroğlu (2007) tarafından yapılan “Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinde Kullanılan Öğrenme ve Öğretme Stratejilerinin İncelenmesi” adlı araştırma, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi ve Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi son sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda bu öğrencilerin derslerine giren tüm öğretim elemanları da araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma tarama modelinde olmuştur. Veriler “Genel Öğrenme Stratejileri ve Öğretme Stratejileri anketi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; mesleki ve teknik eğitim fakülteleri öğrencilerinin öğrenme stratejilerinden en sık bilişi yönetme stratejisini, en az duyuşsal stratejiyi kullanmayı tercih ettikleri, öğretim elemanlarının en sık dikkat stratejisini uygulamayı, en az ise değerlendirme stratejisini kullanmayı tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yine bu öğrencilerin cinsiyetlerine göre kullandıkları öğrenme stratejileri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu, mezun oldukları lise türleri ile öğrenme stratejilerini kullanma sıklığı arasındaki farkın anlamlı olmadığı, öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre kullandıkları öğretim stratejilerinden sorgulayıcı öğretim kuramı-sorun belirleme

stratejisi ile güdüleyici tasarım kuramı-uygunluk stratejisi arasındaki fark kadın öğretim elemanları lehine anlamlı bulunmuştur. Aynı zamanda bu fakültelerdeki öğretim elemanlarının mesleki kıdemleri arttıkça stratejileri uygulama sıklığının da arttığı sonucu araştırmada vurgulanmıştır.

Wilke (2003) tarafından yapılan “Aktif Öğrenmenin İnsan Psikolojisi Dersinde, Öğrenci (alanı insan psikolojisi olmayan) Karakteristik Özelliklerine Etkisi” adlı araştırmada, aktif öğrenme stratejilerini kullanmanın öğrenci motivasyonunu arttırdığı sonucunu ortaya koymuştur (Akt: Ballard, 2007).

Saracaloğlu ve diğerleri (2004) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle Başarıları Arasındaki İlişki” adlı araştırma, İzmir Buca Eğitim Fakültesi’nden 343 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında; Baykul (1990) tarafından geliştirilen “Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” ve Weinstein (1987) tarafından geliştirilen “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; matematiğe yönelik tutumun, cinsiyete göre farklılaşmadığı, öğrencilerin bölümleri ve bölümlerinden memnun olma durumları açısından anlamlı bir farklılık olduğu, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin diğer bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir değişim oluşturduğu, öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumlarının pozitif ve yüksek olduğu, öğrenme ve çalışma stratejilerinin ise, tutum, motivasyon ve test stratejileri dışında yeterli olduğu vurgulanmıştır.

Cordon ve Day (1996) strateji kullanımının standart okumayı kavrama düzeyi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 128 lise öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada öğrenciler yüksek sesle düşünme grubu ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Strateji kullanan öğrenciler kontrol grubundakilere kıyasla daha yüksek standart okuma düzeyi elde etmişlerdir (Akt: Sünbül, 1998).

Sarıbayrakdar (2006) tarafından yapılan “Ortaöğretim Tarih Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” adlı araştırma, İstanbul Üsküdar ilçesine bağlı üç lisede yapılmıştır. Araştırmada, anket formu tesadüfi belirlenen 346 öğrenci üzerinde uygulanmış, görüşme soruları ise tesadüfi belirlenen 13 öğrenciye

yöneltilmiştir. Bulgular sonucunda; öğrencilerin tarih çalışırken oldukça sık düzeyde tekrar stratejisini kullandıkları, en az kullanılan stratejinin anlamlandırma stratejisi olduğu, başarılı öğrencilerin zihinde tekrar, not alma, bilgileri küçülterek şemalaştırma ve hikayeleştirme tekniklerinin verimine inandığı, aile bireylerinin ve öğretmenlerin öğrenciye rehberlik etme durumlarının oldukça düşük olduğu, öğrencilerin oldukça sık olara kendi kendilerine teknikleri deneyerek tarih öğrenmekte oldukları, öğrencilerin beşte birinin çalışmanın nasıl yapılacağını bilemediği için tarih derslerinden sıkıldığı ortaya çıkmıştır.

Bozkurt (2007) tarafından yapılan “Lise 1 Tarih Dersinde Uygulanan Farklı Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi” adlı araştırmada, anlamlandırma, örgütleme ve tekrar stratejileri uygulanmıştır. Araştırma, Kırşehir ilinde, 2002-2003 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 92 öğrenci katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde, deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Akademik başarı, cinsiyet de derse devam değişkenleri göz önünde bulundurularak üç sınıf seçilerek, rastgele üç gruba ayrılmıştır. Bütün gruplar 6 haftalık tarih dersi almıştır. Ders öncesi ve sonrası başarıyı ölçmek için ön ve son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; anlamlandırma öğrenme stratejisini kullanan öğrencilerin bilgi düzeyindeki soruları çözmeye, diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı oldukları, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerin kavrama düzeyindeki soruları çözmeye diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı oldukları, başarı testinde anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerin diğer iki gruptakine öğrencilere göre daha başarılı oldukları, kalıcılık testinde ise, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerin diğer iki gruptaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Schunk (1996) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin bilişsel becerileri öğrenmesinde öz denetimli ve bireysel değerlendirmeye dayalı stratejileri kullanmalarının başarı, motivasyon ve öğrenme performansı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma ilköğretim düzeyinde yapılmış ve 44 deney grubu ile 46 kontrol grubu öğrencisini içermektedir. Araştırma sonucu; öz denetimli, amaçlı öğrenme stratejilerini ve bu değişkenlere ilaveten bireysel değerlendirmeyi kullanan öğrenciler, bu değişkenleri kullanmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek ve etkili bir

öğrenme performansı, motivasyon ve başarı elde etmişlerdir. Strateji kullanımının amaçlı oluşu ile motivasyon arasında yüksek ilişki bulunmuştur (Akt: Sünbül, 1998).

Taşçı ve diğerleri (2008) tarafından yapılan “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma” adlı araştırmada, nitel araştırma deseni olan olgu bilim deseninden yararlanılmıştır. Veri toplamada problem merkezli görüşme tekniği kullanılmış, bunun yanında gözlem ve doküman inceleme teknikleri de kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; en fazla dikkat stratejilerini kullandıkları ifade edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, her iki lise türündeki öğrencilerin kullandıkları öğrenme strateji ve stilleri arasında ilişki kurulabilmesi için tekil ve ilişkisel tarama modellerinden yararlanılmıştır. Tekil tarama modeli, kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin öğrenme strateji ve stillerinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Saptamalarda, öğrenme stilleri için, Kolb' un “Öğrenme Stillerini Belirleme Ölçeği” öğrenme stratejileri için ise, Öztürk' ün “Genel Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ise, iki lise türündeki öğrencilerin sahip olduğu öğrenme strateji ve stillerin karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Saptamada, her iki lise türünde uygulanan “Genel Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Öğrenme Stillerini Belirleme Ölçeği”nden elde edilen veriler ilişkilendirilmiştir. Araştırmada, başarı puanları ile öğrenme strateji ve stilleri arasında korelasyon çalışması yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 öğretim yılında, Konya ilindeki genel liseler ve kız meslek liseleri oluşturmaktadır. Araştırmada, çalışma evrenin büyüklüğü ve verilerin toplanma gücü nedeniyle örneklem tayinine gidilmiştir. Örneklem belirlenmesinde “oransız küme örnekleme yaklaşımı” (Karasar, 2006) kullanılmıştır. Araştırma için, Konya ilindeki 5 ortaöğretim kurumunda (3 kız meslek ve 2 genel lise) öğrenim görmekte olan 599 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma evren ve örnekleme ilişkin veriler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın Çalışma Evrenindeki ve Örneklemindeki Okul Sayıları İle Örneklem Seçilen Öğrenci Dağılımı

Kümelere	Evrendeki Okul Sayısı	Örneklem Giren Okul Sayısı	Örneklem Giren Öğrenci Sayısı
Genel Lise	50	2	263
Kız Meslek Lisesi	6	3	336
Toplam	56	5	599

Tablo 3.1 incelendiğinde, genel liselerde örneklem giren okul sayısının, evrendeki okul sayısının %4'ünü temsil ettiği, kız meslek liselerinde örneklem giren okul sayısının evrendeki okul sayısının %50'sini temsil ettiği görülmektedir. Örneklem giren 5 okulda toplam 599 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir.

Örneklem giren okulların belirlenmesinde öncelikle Konya' da bulunan ortaöğretim okullarının listesi oluşturulmuş, listedeki okullar arasından genel liseler ve kız meslek liseleri ayrıştırılmıştır. Merkez okullardaki öğrenci sayısı fazlalığı ve bölüm çeşitliliği nedeniyle bu okullar üzerine yoğunlaşmıştır. Örneklem girecek okulların adlarını belirlenmesi amacıyla da “ yansız diziden eşit aralıklarla seçme yaklaşımı” (Karasar, 2006) kullanılmıştır.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	475	79,3
Erkek	124	20,7
Toplam	599	100

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 79,3' ünün kız, %20, 7' sinin ise erkek olduğu görülecektir. Kız öğrenci oranının fazla olmasını, kız meslek liselerindeki kız öğrenci sayısı etkilemiştir.

Tablo 3.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı

Sınıf	N	%
9. Sınıf	489	81,6
10. Sınıf	83	13,9
11. Sınıf	27	4,5
Toplam	599	100

Tablo 3.3 incelendiğinde, araştırma örneklemine giren öğrencilerin % 81,6' sının 9. sınıf, % 13,9' unun 10. sınıf, % 4,5' inin 11. sınıf olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.4. Araştırma Örneklemi

Kümelere	Araştırmaya Katılan	Değerlendirme Dışı Bırakılan	Değerlendirmeye Alınan
Genel lise	263	-	263
Kız meslek lisesi	337	1	336
Toplam	600	1	599

Tablo 3.4.' de örneklem gruplarının araştırmaya katılımı belirtilmiştir. Genel lise öğrencilerinden 1 öğrencinin bilgi toplama aracını yanlış ya da eksik doldurduğu gözlenmiştir. Bu öğrencinin verdiği bilgiler değerlendirme dışında tutulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli olan veriler, “Kişisel Bilgiler Anketi”, “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “Genel Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” (Ek 3) ile toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Anketi

“Kişisel Bilgiler Anketi”, örnekleme alınan ortaöğretim öğrencileri hakkında bilgi edinmek, aynı zamanda edinilen bilgilerle öğrenme stil ve stratejilerini ilişkilendirebilmek için hazırlanmış maddeleri içermektedir. Bu nedenle ankette, cinsiyete ilişkin bir madde, öğrenim görülen okul türüne ilişkin bir madde, öğrenim görülen alan/bölüme ilişkin bir madde, devam edilen sınıfa ilişkin bir madde, bir önceki sınıfa ilişkin başarı ortalamasının istenildiği bir madde, anne-baba öğrenim durumuna ilişkin bir madde, dershaneye gitme durumuna ilişkin bir madde, ailenin aylık gelirine ilişkin bir madde olmak üzere toplam 8 madde bulunmaktadır.

3.3.2. Öğrenme Stilleri Envanteri

Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla, 1985 yılında David A. Kolb tarafından geliştirilen, aynı zamanda 1993 yılında Petek Aşkar ve Buket Akkoyunlu tarafından Türkçe’ye çevrilen ve geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmış olan, 12 maddeden oluşan, “Öğrenme Stilleri Envanteri” nin uygulanması uygun görülmüştür. Envanter, bireylerin kendi öğrenme stillerini tanımlayan 4 öğrenme stilinin sıralanmasıyla oluşmaktadır. Envanterde “en uygun durum 4 ile, ikinci uygun durum 3, üçüncü uygun durum 2, en az uygun durum 1” ile gösterilmiştir.

Cevaplayanların her bir seçeneğe verdiği puanlar sonucu 12 ile 48 arasında bir puan elde edilir. Daha sonraki adım birleştirilmiş puanların elde edilmesidir. SK-SY, AY-YG toplamlarından elde edilen puanlar -36 ile 36 arasında değişir. SK-SY de elde edilen pozitif puan; öğrenmenin soyut, negatif bir puan öğrenmenin somut olduğunu gösterir. Aynı şekilde AY-YG üzerinde elde edilen pozitif ve negatif puanlar öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu gösterir (Kolb, 1985). Birleştirilmiş puanların elde edilmesiyle (SK-SY, AY-YG) Şekil 2.2.3.2’de gösterilen diagramda iki puanın kesiştiği nokta bireye en uygun olan öğrenme stilini vermektedir (Akt: Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

“Öğrenme Stilleri Envanteri” Petek Aşkar’ dan yazılı izin (Ek 1) alınarak kullanılmıştır. Envanterin geçerlik ve güvenirliliğinin yeniden tespiti için bir çalışma

yapılmıştır. Bunun için araştırma kapsamına giren 599 öğrencinin verileri kullanılmıştır. Bu veriler SPSS programı ile çözümlenmiştir.

Çalışma verilerinde; tüm alt ölçeklerin geçerlilik yüzdelerinin % 96,7 olduğu, yine alt ölçeklerden somut yaşantı ölçeğinin .672, yansıtıcı gözlem ölçeğinin .572, soyut kavramsallaştırma ölçeğinin .572, aktif yaşantı ölçeğinin .507 güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür. İnceleme sonucu, güvenilirlik katsayılarının, hem Kolb tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasına göre, hem de Türkçe' ye çevrilmiş halinin güvenilirlik çalışmasına göre daha düşük katsayılara sahip olduğu görülmüştür. Kolb' un Cronbach- Alpha katsayıları; somut yaşantıda .82, yansıtıcı gözlemde .73, soyut kavramsallaştırmada .83, aktif yaşantıda ise .78 dir. Aşkar ve Akkoyunlu' nun güvenilirlik katsayıları ise; somut yaşantı .58, yansıtıcı gözlem .70, soyut kavramsallaştırma .71, aktif yaşantı .65 dir. Tüm bu sonuçlara göre, öğrenme stilleri envanterinin alt ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik verileri araştırma için yeterli görülmüştür.

3.3.3. Genel Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stratejilerinin belirlenmesi için Bülent Öztürk (1995) tarafından geliştirilen “Genel Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Öztürk' ün vefatından dolayı kendisine ulaşılamamış, Selçuk Üniversitesi EPÖ öğretim üyeleri tarafından ölçeğin, bu araştırma için kullanılması uygun görülmüştür.

Ölçekte, Öztürk' ün sınıflandırdığı yedi tür stratejiye yer verilmiştir. Bu stratejiler; Dikkat Stratejisi, Tekrar Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi, Hatırlama Stratejisi, Bilişi Yönetme Stratejisi ve Duyuşsal Stratejilerdir. Ölçekte tüm bu stratejileri kapsayan davranışlar oluşturulmuştur. Dikkat stratejisine ilişkin altı davranış, tekrar stratejisine ilişkin dokuz davranış, anlamlandırma stratejisine ilişkin on dokuz davranış, zihne yerleştirme stratejisine ilişkin altı davranış, hatırlama stratejisine ilişkin altı davranış, bilişi yönetme stratejisine ilişkin altı davranış ve duyuşsal stratejilere ilişkin on bir davranış olmak üzere toplam altmış üç davranışa yer verilmiştir. Bu davranışların yapılma sıklığının

anlaşılabilmesi için beşli sınıflama ölçeğinden yararlanılmıştır. Sınıflamada; Her Zaman, Sıklıkla, Ara Sıra, Çok Az, Hiç gibi ifadeler kullanılmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bunun için araştırma kapsamına giren 599 öğrencinin verileri kullanılmıştır. Bu veriler SPSS programı ile çözümlenmiştir.

Çalışma verilerinde, geçerlik yüzdelerinin dikkat stratejisinde % 92,5, tekrar stratejisinde %84, anlamlandırma stratejisinde % 80, 1, zihne yerleştirme stratejisinde % 85,5, hatırlama stratejisinde % 93,2, bilişi yönetme stratejisinde % 91,2, duyuşsal stratejilerde ise % 91,2 olduğu görülmüştür. Alt ölçeklerin güvenilirlik katsayılarına bakıldığında ise; dikkat stratejisinin .688, tekrar stratejisinin .809, anlamlandırma stratejisinin .903, zihne yerleştirme stratejisinin .735, hatırlama stratejisinin .715, bilişi yönetme stratejisinin .738, duyuşsal stratejilerin ise .766 olduğu görülmüştür. Tüm bu sonuçlara göre, genel öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği, alt ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik verileri araştırma için yeterli görülmüştür.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma için gerekli olan formlar toplanarak, tam ve doğru doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Her iki lise türüne ait veri girişleri, numaralandırılarak ve ayrı dosyalar halinde bilgisayar ortamında yapılmıştır. Bunun için SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, ağırlıklı ortalama, t ve p puanlarından yararlanılmıştır. Alt boyutta, başarı puanları ile öğrenme strateji ve stilleri arasındaki ilişki için korelasyon istatistik tekniği kullanılmıştır.

Öğrenme stilleri ile ilgili verilerin lise türlerine göre dağılımında aritmetik ortalama, standart sapma, ağırlıklı ortalama kullanılmıştır. Her bir öğrenme stili sorusu için puanlama yapılmış ve toplam puan elde edilmiştir. Öğrenme stillerinden elde edilen aritmetik ortalama puanının ölçekteki soru sayısına bölünmesiyle ağırlıklı ortalama puanı elde edilmiştir. Ağırlıklı ortalama hesaplamaları, öğrencilerin genel olarak hangi öğrenme stillerine sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenme stillerinin her iki lise türündeki, cinsiyet ve sınıf farklılığındaki karşılaştırmalarında t

ve p puanlarından yararlanılmıştır. Aradaki ilişkinin anlamlılık düzeyine bakılarak genel bir yargıya varılmıştır.

Genel öğrenme stratejileri ile ilgili verilerin lise türlerine göre dağılımında aritmetik ortalama, standart sapma, ağırlıklı ortalama kullanılmıştır. Her bir öğrenme stratejisi sorusu için puanlama yapılmış ve toplam puan elde edilmiştir. Öğrenme stratejilerinin alt boyutlarında yer alan olumsuz sorularda ise tersine puanlama yapılmıştır. Genel öğrenme stratejilerine ait alt strateji türlerinden elde edilen aritmetik ortalama puanının, alt stratejinin soru sayısına bölünmesiyle ağırlıklı ortalama puanı elde edilmiştir. Ağırlıklı ortalama hesaplamaları, öğrencilerin genel olarak hangi öğrenme stratejilerine sahip oldukları konusunda yol gösterecektir. Öğrenme stratejilerinin her iki lise türündeki, cinsiyet ve sınıf farklılığındaki karşılaştırmalarında t ve p puanlarından yararlanılmıştır. Aradaki ilişkinin düzeyine bakılarak genel bir yargıya varılmıştır.

Araştırmanın alt boyutunda ise, öğrenme strateji ve stilleri ile öğrencilerin derslerdeki başarı düzeyleri arasında korelasyon çalışması yapılmıştır. Bunun için öğrencilerin ortak derslere göre not ortalamaları ile öğrenme strateji ve stillerinden elde edilen puanlar kullanılmıştır. Karşılıklı puanların anlamlılık düzeyine bakılarak genel bir yargıya varılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler, çeşitli istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Yapılan analizlerle elde edilen bulgular, alt problemlere göre açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada birinci alt problem, “Kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin öğrenme strateji ve stilleri nasıl bir dağılım göstermekte ve bu dağılımın anlamlılığı ne düzeydedir?”. Bu alt probleme ilişkin veriler Tablo 4.1, Tablo 4.2, Tablo 4.3 ve Tablo 4.4 de verilmiştir.

Tablo 4.1. Kız Meslek Liseleri ve Genel Liselerdeki Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stratejilerine İlişkin Veriler

ÖĞRENME STRATEJİLERİ	KIZ MESLEK LİSELERİ				GENEL LİSELER			
	N	\bar{X}	SS	A.O	N	\bar{X}	SS	A.O
Dikkat Stratejisi	336	22,90	4,011	3,81	263	22,45	4,378	3,74
Tekrar Stratejisi	336	31,01	7,203	3,44	263	29,57	6,225	3,28
Anlamlandırma Stratejisi	336	33,24	7,294	1,74	263	32,21	7,703	1,69
Zihne Yerleştirme Stratejisi	336	21,24	4,897	3,54	263	21,05	4,821	3,50
Hatırlama Stratejisi	336	22,79	4,567	3,79	263	22,02	4,646	3,67
Bilişi Yönetme Stratejisi	336	22,85	4,924	3,80	263	22,73	4,979	3,78
Duyuşsal Stratejiler	336	35,51	8,218	3,22	263	35,18	7,104	3,19

Tablo 4.1 incelendiğinde, ağırlıklı ortalama puanının en fazla olduğu stratejinin, kız meslek liselerinde 3,81 ile dikkat stratejisi, genel liselerde ise 3,78 ile bilişi yönetme stratejisi olduğu görülmektedir. Her iki lise türünde de en az ağırlıklı ortalama puanına sahip strateji, kız meslek liselerinde 1,74, genel liselerde ise 1,69 ile anlamlandırma stratejisi olmuştur. Tüm bu verilere göre; kız meslek liselerinde, ağırlıklı olarak dikkat stratejisinin daha sonra bilişi yönetme ve hatırlama

stratejilerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Genel liselerde ise, ağırlıklı olarak bilişi yönetme stratejisinin daha sonra da dikkat ve hatırlama stratejilerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Her iki lise türünde de en az kullanılan stratejinin, anlamlandırma stratejisi olduğu açıkça görülmektedir.

Tablo 4.2. Kız Meslek Liseleri ve Genel Liselerdeki Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillere İlişkin Veriler

ÖĞRENME STİLLERİ	KIZ MESLEK LİSELERİ				GENEL LİSELER			
	N	\bar{X}	SS	A.O	N	\bar{X}	SS	A.O
SY Somut Yaşantı (Hissederek)	336	28,15	6,340	2,34	263	27,80	6,804	2,31
YG Yansıtıcı Gözlem (İzleyerek)	336	29,95	5,063	2,49	263	29,36	5,193	2,44
SK Soyut Kavramsallaştırma (Düşünerek)	336	32,28	5,494	2,69	263	33,65	5,637	2,80
AY Aktif Yaşantı (Yaparak)	336	31,95	5,515	2,66	263	31,36	5,765	2,61
SK-SY	336	4,13			263	5,85		
AY-YG	336	2			263	2		

Tablo 4.2 incelendiğinde, ağırlıklı ortalama puanının en fazla olduğu stilin, kız meslek liselerinde 2,69, genel liselerde ise 2,80 ile düşünerek öğrenme stili olduğu görülmektedir. Her iki lise türünde de en az ağırlıklı ortalama puanına sahip stil, kız meslek liselerinde 2,34, genel liselerde ise 2,31 ile hissederek öğrenme stili olmuştur. Tüm bu verilere göre; kız meslek liselerindeki ve genel liselerdeki öğrencilerin ağırlıklı olarak düşünerek öğrenme stilini, en az ise hissederek öğrenme stilini kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin genel anlamda sahip oldukları öğrenme stillerinin belirlenmesi için, SK-SY ve AY-YG hesaplamalarında, kız meslek liselerinde ve genel liselerde sahip olunan öğrenme stiline özümseyen öğrenme stili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu verilerden yola çıkılarak, kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin öğrenirken, soyut kavram ve fikirler ile öğrendikleri, sentez yapabildikleri, mantıklı ve sistematik olabildikleri sonuçlarına ulaşılabilir.

Her iki lise türünün öğrenme strateji ve stilleri arasındaki anlamlılık karşılaştırılmış ve şu bulgular ortaya çıkmıştır:

Tablo 4.3. Kız Meslek Liseleri ve Genel Liselerdeki Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stratejilerine İlişkin t-testi Karşılaştırması

ÖĞRENME STRATEJİLERİ	KIZ MESLEK LİSELERİ				GENEL LİSELER				-t-	-p-
	N	\bar{X}	SS	A.O	N	\bar{X}	SS	A.O		
Dikkat Stratejisi	336	22,90	4,011	3,81	263	22,45	4,378	3,74	-1,318	0,188
Tekrar Stratejisi	336	31,01	7,203	3,44	263	29,57	6,225	3,28	-2,617**	0,009
Anlamlandırma Stratejisi	336	33,24	7,294	1,74	263	32,21	7,703	1,69	-1,678	0,094
Zihne Yerleştirme Stratejisi	336	21,24	4,897	3,54	263	21,05	4,821	3,50	-0,464	0,643
Hatırlama Stratejisi	336	22,79	4,567	3,79	263	22,02	4,646	3,67	-2,032*	0,043
Bilişi Yönetme Stratejisi	336	22,85	4,924	3,80	263	22,73	4,979	3,78	-0,281	0,779
Duyuşsal Stratejiler	336	35,51	8,218	3,22	263	35,18	7,104	3,19	-0,507	0,612

P* < 0,05 P** < 0,01

Tablo 4.3. incelendiğinde, genel olarak iki lise türünün de kullandıkları öğrenme stratejileri karşılaştırıldığında, tekrar stratejisinde 0,01 manidarlık düzeyinde, hatırlama stratejisinde 0,05 manidarlık düzeyinde, negatif yönde bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu karşılaştırma sonucunda, tekrar ve hatırlama stratejilerinde anlamlılığın kız meslek liseleri lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4. Kız Meslek Liseleri ve Genel Liselerdeki Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillere İlişkin t-testi Karşılaştırması

ÖĞRENME STİLLERİ	KIZ MESLEK LİSELERİ				GENEL LİSELER				-t-	-p-
	N	\bar{X}	SS	A.O	N	\bar{X}	SS	A.O		
Somut Yaşantı(SY)Hissederek	336	28,15	6,340	2,34	263	27,80	6,804	2,31	-0,661	0,509
Yansıtıcı Gözlem(YG)İzleyerek	336	29,95	5,063	2,49	263	29,36	5,193	2,44	-1,388	0,166
Soyut Kavramsallaştırma(SK)Düşünerek	336	32,28	5,494	2,69	263	33,65	5,637	2,80	2,993**	0,003
Aktif Yaşantı(AY)Yaparak	336	31,95	5,515	2,66	263	31,36	5,765	2,61	-1,263	0,207

P* < 0,05 P** < 0,01

Tablo 4.4 incelendiğinde, genel olarak iki lise türünün de kullandıkları öğrenme stilleri karşılaştırıldığında, düşünerek öğrenme stilinde 0,01 manidarlık düzeyinde, pozitif yönde bir farklılık olduğu görülmüştür. Farklılık genel lise lehine olarak saptanmıştır.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci alt problem, “Kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin öğrenme strateji ve stilleri sınıflara göre farklılık göstermekte midir?”. Bu alt probleme ilişkin veriler Tablo 4.5 ve Tablo 4.6 te verilmiştir.

Tablo 4.5. Kız Meslek Liseleri ve Genel Liselerdeki Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stratejilerinin Sınıflara Göre Dağılımına İlişkin t-testi Karşılaştırması

GENEL LİSELER VE KIZ MESLEK LİSELERİ	SINIF 9			SINIF 10			-t-	-p-
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
Dikkat Stratejisi	489	22,82	4,155	83	22,22	4,120	1,227	0,222
Tekrar Stratejisi	489	30,53	6,851	83	30,37	6,332	0,208	0,836
Anlamlandırma Stratejisi	489	32,89	7,630	83	32,81	6,586	0,103	0,918
Zihne Yerleştirme Stratejisi	489	21,14	5,003	83	21,40	3,960	-0,523	0,602
Hatırlama Stratejisi	489	22,61	4,668	83	22,12	4,059	0,992	0,323
Bilişi Yönetme Stratejisi	489	22,89	5,017	83	22,96	4,349	-0,144	0,885
Duyusal Stratejiler	489	35,39	7,727	83	35,30	8,101	0,092	0,926

P* < 0,05 P** < 0,01

Tablo 4.5 incelendiğinde, her iki lise türündeki 9 ile 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri verilerinin karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.6. Kız Meslek Liseleri ve Genel Liselerdeki Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Sınıflara Göre Dağılımına İlişkin t-testi Karşılaştırması

GENEL LİSELER VE KIZ MESLEK LİSELERİ	SINIF 9			SINIF 10			t-	p-
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
SY Somut Yaşantı (Hissederek)	489	27,85	6,359	83	28,14	7,080	0,377	,706
YG Yansıtıcı Gözlem (İzleyerek)	489	29,76	5,125	83	29,69	5,132	,125	,901
SK Soyut Kavramsallaştırma (Düşünerek)	489	32,63	5,502	83	33,73	6,083	1,662	,097
AY Aktif Yaşantı (Yaparak)	489	31,97	5,460	83	30,78	5,974	,811	,071
SK-SY	489	4,78		83	5,59			
AY-YG	489	2,21		83	1,09			

P* < 0,05 P** < 0,01

Tablo 4.6 incelendiğinde, her iki lise türündeki 9 ile 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stilleri verilerinin karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada üçüncü alt problem, “Kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin öğrenme strateji ve stilleri cinsiyetlere göre farklılık göstermekte midir?”. Bu alt probleme ilişkin veriler Tablo 4.7, Tablo 4.8, Tablo 4.9 ve Tablo 4.10 da verilmiştir.

Tablo 4.7. Kız Meslek Liselerindeki Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımına İlişkin Veriler

KIZ MESLEK LİSELERİ	KIZ		
	N	\bar{X}	SS
Dikkat Stratejisi	335	22,89	4,013
Tekrar Stratejisi	335	31,01	7,214
Anlamlandırma Stratejisi	335	33,23	7,303
Zihne Yerleştirme Stratejisi	335	21,25	4,899
Hatırlama Stratejisi	335	22,79	4,573
Bilişi Yönetme Stratejisi	335	22,85	4,931
Duyuşsal Stratejiler	335	35,48	8,213

P* < 0,05 P** < 0,01

Tablo 4.7 incelendiğinde, kız meslek liselerindeki kız öğrencilerin ağırlıklı olarak dikkat stratejisinin daha sonra bilişi yönetme ve hatırlama stratejilerini kullandıkları görülmektedir.

Tablo 4.8. Kız Meslek Liselerindeki Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillерinin Cinsiyetlere Göre Dağılımına İlişkin Veriler

KIZ MESLEK LİSELERİ	KIZ		
	N	\bar{X}	SS
SY Somut Yaşantı (Hissederek)	335	28,15	6,347
YG Yansıtıcı Gözlem (İzleyerek)	335	29,93	5,063
SK Soyut Kavramsallaştırma (Düşünerek)	335	32,30	5,479
AY Aktif Yaşantı (Yaparak)	335	31,95	5,523
SK-SY	335	4,15	
AY-YG	335	2,02	

P* < 0,05 P** < 0,01

Tablo 4.8 incelendiğinde, kız meslek liselerindeki kız öğrencilerin ağırlıklı olarak düşünerek öğrenme stilini, en az ise hissederek öğrenme stilini kullandıkları görülmektedir.

Tablo 4.9. Genel Liselerdeki Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımına İlişkin t-testi Karşılaştırması

GENEL LİSELER	KIZ			ERKEK			-t-	-p-
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
Dikkat Stratejisi	140	22,72	4,136	123	22,14	4,635	1,078	0,282
Tekrar Stratejisi	140	30,41	5,568	123	28,62	6,794	2,355*	0,019
Anlamlandırma Stratejisi	140	33,53	7,297	123	30,70	7,904	3,018**	0,003
Zihne Yerleştirme Stratejisi	140	20,93	4,600	123	21,19	5,075	-0,433	0,665
Hatırlama Stratejisi	140	22,72	4,075	123	21,22	5,121	2,646**	0,009
Biliş Yönetme Stratejisi	140	23,30	4,696	123	22,09	5,228	1,978	0,049
Duyuşsal Stratejiler	140	34,49	6,522	123	35,98	7,663	-1,686	0,093

P* < 0,05 P** < 0,01

Tablo 4.9 incelendiğinde, genel liselerde kız ile erkek öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri karşılaştırıldığında, tekrar stratejisinde 0,05

manidarlık düzeyinde, anlamlandırma stratejisinde 0,01 manidarlık düzeyinde, hatırlama stratejisinde 0,01 manidarlık düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların kız öğrencilerin lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.10 Genel Liselerdeki Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillерinin Cinsiyetlere Göre Dağılımına İlişkin t-testi Karşılaştırması

GENEL LİSELER	KIZ			ERKEK			t-	p-
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
SY Somut Yaşantı (Hissederek)	140	27,60	6,861	123	28,02	6,759	0,504	,615
YG Yansıtıcı Gözlem (İzleyerek)	140	28,81	5,238	123	29,99	5,090	1,854	,065
SK Soyut Kavramsallaştırma (Düşünerek)	140	33,50	5,879	123	33,81	5,367	0,449	,654
AY Aktif Yaşantı (Yaparak)	140	32,05	5,748	123	30,58	5,706	,080*	,038
SK-SY	140	5,9		123	5,79			
AY-YG	140	3,24		123	0,59			

P* < 0,05 P** < 0,01

Tablo 4.10 incelendiğinde, genel liselerde kız ile erkek öğrencilerin kullandıkları öğrenme stilleri karşılaştırıldığında, yaparak öğrenme stilinde 0,05 manidarlık düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır. Ancak SK-SY ve AY-YG hesaplamalarında, genel liselerdeki kız ve erkek öğrencilerin özümseyen öğrenme stilini kullandıkları belirlenmiştir.

Verilerden yola çıkılarak, genel liselerde kız öğrencilerin erkeklere oranla daha fazla pratik yaptıkları, işe yarayan gerçekleri daha fazla tercih ettikleri, iş bitiricilik yeteneklerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Aynı zamanda hem kız hem de erkek öğrencilerin öğrenirken, soyut kavram ve fikirler ile öğrendikleri, sentez yapabildikleri, mantıklı ve sistematik olabildikleri sonuçlarına ulaşılabilir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada dördüncü alt problem, “Kız meslek lisesindeki öğrencilerin kullandıkları öğrenme strateji ve biçimleri ile Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Coğrafya, Meslek Dersi 1, Meslek Dersi 2 ve Meslek Dersi 3 dersleri başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?”. Bu alt probleme ilişkin veriler Tablo 4.11, Tablo 4.12 da verilmiştir.

Tablo 4.11. Konya-Selçuklu Kız Meslek Lisesi Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri İle Ders Başarı Notları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Verileri

ÖĞRENME STRATEJİLERİ N=126		Dil ve anlatım	Türk edebiyatı	Din kült. ve Ahlak bilgisi	Tarih	Coğrafya	Mes.dersi 1	Mes. dersi 2	Mes. Dersi 3
Dikkat stratejisi	-r-	0,308**	0,191*	0,275**	0,261**	0,269**	0,086	0,206*	0,098
	-p-	0,000	0,032	0,002	0,003	0,002	0,340	0,020	0,273
Tekrar stratejisi	-r-	0,116	0,139	0,172	0,138	0,156	0,078	0,160	0,075
	-p-	0,195	0,120	0,055	0,124	0,081	0,383	0,073	0,405
Anlamlandırma stratejisi	-r-	0,126	0,191*	0,163	0,225*	0,149	0,080	0,191*	-0,121
	-p-	0,160	0,032	0,069	0,011	0,096	0,375	0,032	0,178
Zihne yerleştirme stratejisi	-r-	0,096	0,074	0,178*	0,230**	0,101	0,191*	0,283**	-0,004
	-p-	0,283	0,411	0,046	0,010	0,259	0,032	0,001	0,964
Hatırlama stratejisi	-r-	0,047	0,016	0,076	0,166	0,048	0,010	0,057	-0,090
	-p-	0,604	0,861	0,397	0,063	0,595	0,914	0,523	0,319
Bilişi yönetme stratejisi	-r-	0,022	0,045	0,128	0,221*	0,088	0,150	0,120	-0,128
	-p-	0,803	0,618	0,152	0,013	0,329	0,093	0,179	0,152
Duyuşsal stratejiler	-r-	-0,093	-0,085	-0,232**	-0,137	-0,167	-0,226*	-0,070	-0,219*
	-p-	0,300	0,342	0,009	0,125	0,061	0,011	0,435	0,014

P* < 0,05 P** < 0,01

Tablo 4.11 incelendiğinde, Konya-Selçuklu Kız Meslek Lisesi öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri ile ders başarıları arasındaki ilişkide;

- Dikkat stratejisi ile dil ve anlatım, din kültürü ve ahlak bilgisi, tarih, coğrafya dersleri başarıları arasında 0,01 düzeyinde, dikkat stratejisi ile türk edebiyatı ve meslek dersi 2 arasında 0,05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu verilerden yola çıkılarak, kız meslek liselerinde dikkat stratejisini aktif olarak kullanan öğrencilerin, dil ve anlatım, din kültürü ve ahlak bilgisi, tarih, coğrafya derslerinde oldukça başarılı, yine aynı stratejiyi aktif olarak kullanan öğrencilerin, türk edebiyatı ve meslek dersi 2 derslerinde başarılı oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

- Anlamlandırma stratejisi ile türk edebiyatı, tarih ve meslek dersi 2 dersleri başarıları arasında 0,05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Verilerden yola çıkılarak, kız meslek liselerinde anlamlandırma stratejisini aktif olarak kullanan öğrencilerin, türk edebiyatı, tarih ve meslek dersi 2 derslerinden başarılı oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

- Zihne yerleştirme stratejisi ile tarih, meslek dersi 2 dersleri başarıları arasında 0,01 düzeyinde, zihne yerleştirme stratejisi ile din kültürü ve ahlak bilgisi ve meslek dersi 1 arasında 0,05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu verilere göre, kız meslek liselerinde zihne yerleştirme stratejisini aktif olarak kullanan öğrencilerin, tarih ve meslek dersi 2 derslerinde oldukça başarılı, din kültürü ve ahlak bilgisi ile meslek dersi 1 derslerinde başarılı oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

- Bilişi yönetme stratejisi ile tarih dersi başarıları arasında 0,05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu verilere göre, kız meslek liselerinde bilişi yönetme stratejisini aktif olarak kullanan öğrencilerin, tarih dersinden başarılı oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

- Duyuşsal stratejiler ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersi başarıları arasında 0,01 düzeyinde, duyuşsal stratejiler ile meslek dersi 1 ve meslek dersi 3 arasında 0,05 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, kız

meslek liselerinde duyuşsal stratejileri aktif olarak kullanan öğrencilerin, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde oldukça başarısız, meslek dersi 1 ve meslek dersi 3 derslerinde başarısız oldukları sonucuna ulaşmaktadır.

Tablo 4.12. Konya-Selçuklu Kız Meslek Lisesi Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Ders Başarı Notları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Verileri

ÖĞRENME STILLERİ N=126		Dil ve anlatım	Türk edebiyatı	Din kült. ve Ahlak bilgisi	Tarih	Coğrafya	Mes.dersi 1	Mes. dersi 2	Mes. Dersi 3
Somut Yaşantı (Hissederek)	r-	- 0,285**	- 0,371**	-0,119	- 0,239**	-0,117	-0,147	-0,112	-0,159
	p-	0,001	0,000	0,185	0,007	0,192	0,101	0,214	0,075
Yansıtıcı Gözlem (İzleyerek)	r-	0,054	0,092	-0,041	-0,048	0,167	0,289**	0,144	0,129
	p-	0,547	0,308	0,646	0,596	0,062	0,001	0,108	0,150
Soyut Kavramsallaştırma (Düşünerek)	r-	0,226	0,225*	0,178*	0,233**	-0,019	0,155	0,200*	0,220*
	p-	0,011	0,011	0,046	0,009	0,832	0,084	0,025	0,013
Aktif Yaşantı (Yaparak)	r-	0,000	0,064	0,011	0,063	-0,018	- 0,286**	- 0,270**	-0,213
	p-	0,998	0,474	0,898	0,486	0,840	0,001	0,002	0,017

P* < 0,05 P** < 0,01

Tablo 4.12 incelendiğinde, Konya-Selçuklu Kız Meslek Lisesi öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stilleri ile ders başarıları arasındaki ilişkide;

- Hissederek öğrenme stili ile dil ve anlatım, türk edebiyatı ve tarih dersleri başarısı arasında 0,01 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu verilere göre, kız meslek liselerinde hissederek öğrenme stilini aktif olarak kullanan öğrencilerin, dil ve anlatım, türk edebiyatı, tarih derslerinde oldukça başarısız oldukları görülmüştür.

- İzleyerek öğrenme stili ile meslek dersi 1 başarısı arasında 0,01 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, kız meslek liselerinde

izleyerek öğrenme stilini aktif olarak kullanan öğrencilerin, meslek dersi 1 dersinde oldukça başarılı oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

- Düşünerek öğrenme stili ile tarih dersi başarısı arasında 0,01 düzeyinde, türk edebiyatı, din kültürü ve ahlak bilgisi, meslek dersi 2 ve meslek dersi 3 dersleri başarısı arasında 0,05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Verilere göre, kız meslek liselerinde düşünerek öğrenme stilini aktif olarak kullanan öğrencilerin, tarih dersinde oldukça başarılı, türk edebiyatı, din kültürü ve ahlak bilgisi, meslek dersi 2 ve meslek dersi 3 derslerinde başarılı oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

- Yapararak öğrenme stili ile meslek dersi 1 ve meslek dersi 2 dersleri başarısı arasında 0,01 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkılarak, kız meslek liselerinde yapararak öğrenme stilini aktif olarak kullanan öğrencilerin meslek dersi 1 ve meslek dersi 2 derslerinden başarısız oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada beşinci alt problem, “Genel lisedeki öğrencilerin kullandıkları öğrenme strateji ve biçimleri ile Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Coğrafya ve Beden Eğitimi dersleri başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?”. Bu alt probleme ilişkin veriler Tablo 4.13, Tablo 4.14 de verilmiştir.

Tablo 4.13. Selçuklu Bosna Hersek Lisesi Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri İle Ders Başarı Notları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Verileri

ÖĞRENME STRATEJİLERİ N=126		Dil Ve Anlatım	Türk Edebiyatı	Din Kült. Ve Ahlak Bilgisi	Tarih	Coğrafya	Beden Eğitimi
Dikkat stratejisi	-r-	0,067	0,064	0,110	0,122	0,122	-0,021
	-p-	0,453	0,475	0,222	0,174	0,175	0,814
Tekrar stratejisi	-r-	0,120	0,109	0,030	0,076	0,123	-0,046
	-p-	0,182	0,223	0,736	0,397	0,169	0,611
Anlamlandırma stratejisi	-r-	0,086	0,143	0,131	0,162	0,160	-0,080
	-p-	0,340	0,110	0,143	0,070	0,073	0,374
Zihne yerleştirme stratejisi	-r-	-0,011	-0,082	0,071	-0,046	0,027	-0,011
	-p-	0,900	0,362	0,427	0,606	0,767	0,907
Hatırlama stratejisi	-r-	0,121	0,113	0,194*	0,095	0,171	0,050
	-p-	0,177	0,208	0,030	0,290	0,056	0,581
Bilişi yönetme stratejisi	-r-	0,095	0,026	0,128	0,014	0,119	-0,038
	-p-	0,292	0,776	0,153	0,876	0,186	0,673
Duyuşsal stratejiler	-r-	-0,180	-0,287**	-0,133	-0,245**	-0,163	-0,102
	-p-	0,044	0,001	0,137	0,006	0,068	0,258

P* < 0,05 P** < 0,01

Tablo 5.13 incelendiğinde, Selçuklu Bosna Hersek Lisesi öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri ile ders başarıları arasındaki ilişkide;

- Hatırlama stratejisi ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersi başarıları arasında 0,05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, genel liselerde hatırlama stratejisini aktif olarak kullanan öğrencilerin, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden başarıları sonucuna ulaşılmaktadır.

- Duyuşsal stratejiler ile türk edebiyatı ve tarih dersleri başarıları arasında 0,01 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Verilerden

yola çıkılarak, genel liselerde duyuşsal stratejileri aktif olarak kullanan öğrencilerin, türk edebiyatı, tarih derslerinden oldukça başarısız oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4.14. Selçuklu Bosna Hersek Lisesi Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Ders Başarı Notları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Verileri

ÖĞRENME STILLERİ N=126		Dil Ve	Türk	Din Kült.	Tarih	Coğrafya	Beden
		Anlatım	Edebiyatı	Ve Ahlak Bilgisi			Eğitimi
Somut Yaşantı (Hissederek)	-r-	-0,155	-0,215*	-0,067	-0,247**	-0,184	-0,019
	-p-	0,083	0,016	0,457	0,005	0,039	0,829
Yansıtıcı Gözlem (İzleyerek)	-r-	-0,053	0,008	-0,053	-0,028	-0,073	0,044
	-p-	0,555	0,933	0,552	0,756	0,419	0,628
Soyut Kavramsallaştırma (Düşünerek)	-r-	0,121	0,140	-0,071	0,116	0,125	0,045
	-p-	0,178	0,117	0,433	0,197	0,163	0,618
Aktif Yaşantı (Yaparak)	-r-	0,099	0,119	0,192*	0,180*	0,158	-0,079
	-p-	0,268	0,186	0,031	0,044	0,078	0,376

P* < 0,05 P** < 0,01

Tablo 4.14 incelendiğinde, Selçuklu Bosna Hersek Lisesi öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stilleri ile ders başarıları arasındaki ilişkide;

- Hissederek öğrenme stili ile tarih dersi başarı arasında 0,01 düzeyinde, hissederek öğrenme stili ile türk edebiyatı dersi başarıları arasında 0,05 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, genel liselerde hissederek öğrenme stilini aktif olarak kullanan öğrencilerin tarih dersinden oldukça başarısız, türk edebiyatı dersinde başarısız oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

- Yaparak öğrenme stili ile din kültürü ve ahlak bilgisi ve tarih dersleri başarıları arasında 0,05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu verilere göre, genel liselerde yaparak öğrenme stilini aktif olarak kullanan

bireylerin din kültürü ve ahlak bilgisi, tarih derslerinde başarılı oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırmada amaç, kız meslek liselerindeki ve genel liselerdeki öğrencilerin öğrenme strateji ve stillerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bunun yanı sıra bu lise türlerindeki öğrencilerin ders başarılarıyla kullandıkları öğrenme strateji ve stilleri arasında nasıl bir ilişki olduğu da incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuç ve tartışmalara karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir.

1) Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda; kız meslek liselerinde ağırlıklı olarak dikkat stratejisinin kullanıldığı, genel liselerde ise; ağırlıklı olarak bilgi yönetme stratejisinin kullanıldığı belirlenmiştir. Her iki lise türünde de en az kullanılan strateji, anlamlandırma stratejisi olmuştur.

Öğrenme stilleri açısından bakıldığında; kız meslek liselerinde ve genel liselerde ağırlıklı olarak düşünerek öğrenme stilinin hâkim olduğu ve yine her iki lise türünde de öğrencilerin özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilerin öğrenirken, soyut kavram ve fikirler ile öğrendikleri, sentez yapabildikleri, mantıklı ve sistematik olabildikleri sonucuna ulaşılabilmektedir.

Her iki lise türü arasında öğrenme strateji ve stil karşılaştırmasında, tekrar ve hatırlama stratejileri kullanımının, kız meslek liseleri lehine olduğu görülmüştür.

Sonuçlar göstermektedir ki, kız meslek liseleri ile genel liseler kullanılan öğrenme stratejileri konusunda farklılık gösterirken, kullanılan öğrenme stilleri konusunda benzerlik göstermiştir.

İlgili çalışma sonuçlarına bakıldığında;

Öztürk (1995) tarafından genel öğrenme stratejilerinin kullanılma durumuna ilişkin yapılan araştırmada, öğrencilerin en fazla bilgi yönetme stratejisini kullandığı sonucu ortaya konmuştur. Sünbül ve Sarı (2005) tarafından Konya ilinde 3 farklı lisede öğrenim gören öğrencilerin öğrenme strateji ve stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin en çok dikkat ve yürütücü biliş stratejilerini

kullandıkları sonucu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, mevcut araştırmanın, kız meslek liselerinde dikkat stratejisi, genel liselerde ise yürütücü biliş (bilişi yönetme) stratejisi kullanıldığı bulgusunu destekler niteliktedir.

Peker (2003) tarafından Ankara ilindeki 8 resmi genel lisede öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ve 4 Mat yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin en çok özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları sonucu ortaya konmuştur. Özkan, Sungur ve Tekkaya (2004) tarafından 10. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerinin Biyoloji dersi başarılarına etkisinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin en çok özümseyen öğrenme stilini kullandıkları sonucu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, mevcut araştırmanın, kız meslek liselerinde ve genel liselerde öğrencilerin en çok özümseyen öğrenme stilini kullandıkları bulgusunu destekler niteliktedir.

2) Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda; kız meslek liselerindeki ve genel liselerdeki 9 ile 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme strateji ve stillerinin karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Karşılaştırma sonucu bulunan bulgular göstermektedir ki her iki lise türündeki 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme strateji ve stilleri birbirine benzerlik göstermektedir.

3) Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda; genel liselerdeki kız ile erkek öğrencilerin kullandıkları öğrenme strateji ve stillerinin karşılaştırılmasında; tekrar stratejisinde yüksek düzeyde, anlamlandırma stratejisinde çok yüksek düzeyde, hatırlama stratejisinde çok yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğrenme stilleri ile ilgili olarak; yaparak öğrenme stilinde yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Tüm farklılıklar kız öğrencilerin lehine olarak belirlenmiştir.

İlgili çalışma sonuçlarına bakıldığında;

Özdemir (2004) tarafından, lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin incelendiği araştırmada, bütün öğrenme stratejilerini kız öğrencilerin

erkek öğrencilerden daha çok kullandıkları sonucuna varılmıştır. Akkoyunlu (2004) tarafından, ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin seçtikleri alanlara göre, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, matematik dersine yönelik tutumları ve akademik başarılarının incelendiği araştırmada, öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin cinsiyetlerine göre, kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucu vurgulanmıştır. Matthews (1996) tarafından, “lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarı algıları üzerine bir araştırma” adında yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki karşılaştırılmıştır. Bu ilişki cinsiyet, etnik köken ve sınıf düzeyi esas alınarak yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, öğrenme stilleri ile etnik kökenleri ve öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu sonuçlar, mevcut araştırmanın, genel liselerdeki öğrencilerin öğrenme strateji ve stilleri ile cinsiyet karşılaştırmasında, farklı türde öğrenme stili kullanımının kız öğrenciler lehine olduğu bulgusunu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, genel liselerde öğrenme strateji ve stil kullanımının cinsiyetlere göre karşılaştırılmasında, kız öğrencilerin lehine olarak bir farklılık görüldüğü saptanmıştır.

4) Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda kız meslek liselerindeki öğrencilerin ders başarıları ile kullandıkları öğrenme strateji ve stilleri arasındaki ilişki saptanmış ve şu sonuçlar ortaya çıkmıştır.

- Kız meslek liselerinde dikkat stratejisini aktif olarak kullanan öğrencilerin, dil ve anlatım, din kültürü ve ahlak bilgisi, tarih, coğrafya derslerinde oldukça başarılı, yine aynı stratejiyi aktif olarak kullanan öğrencilerin, türk edebiyatı ve meslek dersi 2 derslerinde başarılı oldukları,

- Kız meslek liselerinde anlamlandırma stratejisini aktif olarak kullanan öğrencilerin, türk edebiyatı, tarih ve meslek dersi 2 derslerinden başarılı oldukları,

- K1Z meslek liselerinde zihne yerleştirme stratejisini aktif olarak kullanan öğrencilerin, tarih ve meslek dersi 2 derslerinde oldukça başarılı, din kültürü ve ahlak bilgisi ile meslek dersi 1 derslerinde başarılı oldukları,

- K1Z meslek liselerinde bilişi yönetme stratejisini aktif olarak kullanan öğrencilerin, tarih dersinden başarılı oldukları,

- K1Z meslek liselerinde duyuşsal stratejileri aktif olarak kullanan öğrencilerin, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde oldukça başarısız, meslek dersi 1 ve meslek dersi 3 derslerinde başarısız oldukları görölmüştür.

- K1Z meslek liselerinde hissederek öğrenme stilini aktif olarak kullanan öğrencilerin, dil ve anlatım, türk edebiyatı, tarih derslerinde oldukça başarısız oldukları,

- K1Z meslek liselerinde izleyerek öğrenme stilini aktif olarak kullanan öğrencilerin, meslek dersi 1 dersinde başarılı oldukları,

- K1Z meslek liselerinde düşünerek öğrenme stilini aktif olarak kullanan öğrencilerin, tarih dersinde oldukça başarılı, türk edebiyatı, din kültürü ve ahlak bilgisi, meslek dersi 2 ve meslek dersi 3 derslerinde başarılı oldukları,

- K1Z meslek liselerinde yaparak öğrenme stilini aktif olarak kullanan öğrencilerin meslek dersi 1 ve meslek dersi 2 derslerinden başarısız oldukları görölmüştür.

5) Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda genel liselerdeki öğrencilerin ders başarıları ile kullandıkları öğrenme strateji ve stilleri arasındaki ilişki saptanmış ve şu sonuçlar ortaya çıkmıştır.

- Genel liselerde hatırlama stratejisini aktif olarak kullanan öğrencilerin, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden başarılı oldukları,

- Genel liselerde duyuşsal stratejileri aktif olarak kullanan öğrencilerin, türk edebiyatı, tarih derslerinden oldukça başarısız oldukları,

- Genel liselerde hissederek öğrenme stilini aktif olarak kullanan öğrencilerin tarih dersinden oldukça başarısız, türk edebiyatı dersinde başarısız oldukları,

- Genel liselerde yaparak öğrenme stilini aktif olarak kullanan bireylerin din kültürü ve ahlak bilgisi, tarih derslerinde başarılı oldukları görülmüştür.

İlgili çalışma sonuçlarına bakıldığında;

Çiftçi (1998) tarafından, öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin Matematik dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada, lise 1. sınıf öğrencilerinin kullandıkları tekrar ve anlamlandırma stratejilerinin ders başarısını açıklama düzeyi anlamlı olarak belirlenmiştir. Peker (2003) tarafından, ilköğretim Matematik öğretmenliğini kazanan öğrencilerin öğrenme stilleri ve matematik başarıları arasındaki ilişkisinin incelendiği araştırmada, matematik başarılarının öğrenme stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Sünbül ve diğerleri (2004) tarafından, ilköğretim 2. kademe Fen Bilgisi derslerinde akademik başarıyı yordamada, öğrencilerin öğrenme stratejileri, stil ve tutumlarının etkisinin incelendiği araştırmada, bu derste başarı ve öğrencilerin kullandıkları anlamlandırma stratejisi, sahip oldukları dokunsal öğrenme stili ve derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ders başarısını yordamada etkili olduğu sonucu vurgulanmıştır. Matthews (1996) tarafından, lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarı algıları üzerine yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu, başka bir deyişle akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında da bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Akt: Usta, 2006). Akkoyunlu (2004) tarafından, ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin seçtikleri alanlara göre, öğrenme ile ders çalışma stratejileri, matematik dersine yönelik tutumları ve akademik başarılarının incelendiği araştırmada, deneklerin akademik başarıları ile kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında düşük düzeyde negatif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya konmuştur. Tüm bu sonuçlar, mevcut araştırmanın, her iki lise türünde de farklı türde ders başarıları ile farklı öğrenme stratejileri arasında anlamlı ilişki olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Garcia (2000) tarafından, öğrenme ve düşünme stilleri ile bunların akademik başarıya etkisinin incelendiği araştırmada, 210 kolej öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrenme stillerinin akademik başarıyı etkilediği bulunmuştur (Akt: Usta, 2006). Bu sonuç, mevcut araştırmanın, her iki lise türünde de farklı türde ders başarıları ile farklı öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Genel olarak, her iki lise türünde de kullanılan öğrenme stratejileri ile ders başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülecektir. Kullanılan öğrenme stratejilerinin ders başarısını olumlu yönde etkilediğine dair diğer araştırmalara bakıldığında;

Ülger (2003) tarafından, öğrenme stratejilerinin öğrenme erişimine etkisinin incelendiği araştırmada, Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ile bu stratejilerin eğitiminin, öğrenci başarısını arttırdığı sonucu vurgulanmıştır. Baker ve Boonkit (2004) tarafından, öğrenmede başarılı ve başarısız olan öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerin tanımlanması amacı ile Thai üniversitesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada etkili olarak strateji kullanmayan öğrencilerin başarısız oldukları, bu nedenle strateji kullanımının öğretilmesi gerektiği bildirilmektedir (Akt: Taşçı ve diğerleri, 2008). Hartley (1998) tarafından yapılan bir çalışmada derinlemesine ve yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin, öğrenme etkinlikleri gözlenmiş ve kullandıkları stratejinin öğrenme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin kullandıkları strateji ile öğrenme düzeyleri arasında yüksek ilişki görülmüştür (Akt: Sünbül, 1998). Tüm bu sonuçlar, mevcut araştırmanın, öğrenme stratejilerinin genellikle ders başarısını olumlu yönde etkilediği görüşünü destekler niteliktedir.

Öğrenme strateji ve stil kullanımı ile ders başarıları arasındaki ilişkinin genellikle pozitif yönde bir anlamlılık gösterdiği araştırma sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum göstermektedir ki, strateji ve stil kullanımı ne kadar artarsa, ders başarı oranları da bir o kadar artmaktadır.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmesi uygun görülmüştür.

1. Kız meslek liselerindeki öğrencilerin ağırlıklı olarak kullandığı dikkat stratejisi ve özümseyen öğrenme stiline, genel liselerdeki öğrencilerin ağırlıklı olarak kullandığı bilişi yönetme stratejisi ve özümseyen öğrenme stiline öğrenci ve öğretmenler tarafından tanınmasına yönelik çalışmalar düzenlenmelidir.

2. Öğrencilerin belirlenen öğrenme strateji ve stillerinden eğitim süreçlerinde yararlanabilmesine olanak sağlanmalıdır.

3. Öğrencilerin az kullandıkları strateji ve stilleri konusunda bilgi verilmeli, buna yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

4. Öğrenme strateji ve stillerinin kız meslek liselerindeki ve genel liselerdeki başarıyı etkileme düzeyi ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.

5. Öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalarda öğrenme stillerinin kullanılma düzeylerine de yer verilmelidir.

6. Araştırmanın konusuna benzer, farklı öğrenim kademelerine yönelik, karşılaştırmalı olarak benzer çalışmalar yapılabilir.

7. Öğrenmenin etkililiği üzerinde büyük öneme sahip olan strateji ve stil kavramlarına eğitim programlarında daha çok yer verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, A. (2004). *Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Seçtikleri Alanlara Göre, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri, Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aşlan, E. U. (2009). Temel Kimya Laboratuvarı Dersinde Öğretmen Adaylarının Başarılarına Öğrenme Stili Tercihlerinin Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, 117-133.
- Arı, R. (2003). *Gelişim Ve Öğrenme*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Arı, E. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrenme Stillerinin Genel Kimya Laboratuvar Uygulamalarında Öğrencilerin Başarısı, Bilimsel İşlem Becerileri ve Tutumları Üzerine Etkisi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aşkar, P. Ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, Sayı 87, 37-47.
- Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme Stilleri İle İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ballard, D. A (2007). *Motivation, Self-Efficacy and Learning Strategies of Students Enrolled in Principles of Biology at Angelo State University*. UMI Number : 1443501. <http://proquest.umi.com>, Erişim Tarihi: 22.07.2009.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansımaları*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayındır, N. (2008). Bilgi-İşlem Modelinin Oluşumunda Öğrenme Stratejilerinin Öğretime Ayrılan Zaman, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 25, 187-200.
- Belet, Ş. D. (2006). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme Ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 1, 19-38.
- Bozkurt, N. (2007). *Lise 1 Tarih Dersinde Uygulanan Farklı Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, S. (2006). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güdülleri*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Chou, Y. (2002). *An Exploratory Study of Language Learning Strategies and the Relationship of These Strategies to Motivation and Language Proficiency Among EFL Taiwanese Technological and Vocational College Students*. UMI Number: 3058397. <http://proquest.umi.com>, Erişim Tarihi: 22.07.2009.

- Çağiltay, N. E. ve Tokdemir, G. (2004). Mühendislik Eğitiminde Öğrenme Stillерinin Rolü. *I. Ulusal Mühendislik Kongresi*. 20-21 Mayıs. İzmir.
- Çelenk, S. ve Karakış, Ö. (2007). Farklı Öğrenme Stillерine Sahip Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, 34-52.
- Çiftçi, Ö. (1998). *Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, T. ve Şen, Ü. (2009). Görme Engelli Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Açısından Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Volume 2/8.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (8. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınclık.
- Derman, A. (2002). *İlköğretim 7. Sınıflarda Fen Bilgisi Derslerinde Kullanılan Farklı Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dincer, T. (2007). *Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles*. Massachusetts: Allyn And Bacon.
- Dunn, R., Dunn, K. ve Perrin, J. (1994). *Teaching Young Children Through Their Individual Learning Styles*. Massachusetts: Allyn And Bacon.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri Ve Öğretimi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 1-6. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>, Erişim Tarihi: 27.12.2009.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim, Öğrenme-Öğretme (7. Baskı)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eroğlu, G. (2007). *Mesleki Ve Teknik Eğitim Fakültelerinde Kullanılan Öğrenme Ve Öğretme Stratejilerinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Felder, R. M. ve Henriques, E. R. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28, No.1, 21-31.
- Foster, V. L. (2006). *Teaching-Learning Style Preferences of Special Education Teacher Candidates at Northeastern State University in Oklahoma*. UMI Number: 3220240. <http://proquest.umi.com>, Erişim Tarihi: 22.07.2009.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2006/1, 75-90.

- Güven, M. ve Kürüm, D. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *İlköğretim-Online*, 7(1), 53-70. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>, Erişim Tarihi: 11.11.2008.
- Hagans, W. W. (2004). *Musicians' Learning Styles, Learning Strategies And Perceptions Of Creativity*. UMI Number: 3161656. <http://proquest.umi.com>, Erişim Tarihi: 22.07.2009.
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 127-134.
- Heard, M. L. (2002). *The Relationship Between Learning and Study Skills and Student Persistence in a Community College*. UMI Number: 3041732. <http://proquest.umi.com>, Erişim Tarihi: 22.07.2009.
- İlgaz, G. (2006). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları Ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Inpornvijit, K. (2008). *Effects of Feedback on Self-Regulated Learning Strategy Use and Academic Performance*. UMI Number: 3338078. <http://proquest.umi.com>, Erişim Tarihi: 22.07.2009.
- Jensen, R. A. ve Kiley, T. J. (2000). *Teaching, Leading and Learning*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karalar, F. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (16. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Knasel, E., Meed, J. ve Rossetti, A. (2000). *Learn For Your Life*. Financial Times, Prentice Hall.
- Mahiroğlu, A. (1999). GÜ Teknik Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Massey, S. C. (2001). *Understanding Learning Styles and Learning Strategies of Adult Learners at OSU-Okmulgee*. UMI Number: 3033595. <http://proquest.umi.com>, Erişim Tarihi: 22.07.2009.
- Meydan, A. (2004). *Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, Ö. (2004). *Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Özkan, Ş., Sungur, S. ve Tekkaya, C. (2004). The Effect of Tenth Graders' Learning Style Preferences on Their Biology Achievement. *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 29, Sayı 134, 75-79.
- Öztürk, B. (1995). *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Z. (2007). *Öğrenme Stilleri ve 4MAT Modeline Dayalı Öğretimin Lise Tarih Derslerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürkmen, B. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Peker, M. (2003). *Öğrenme Stilleri ve 4MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peker, M., Mirasyedioğlu, Ş. ve Yalın H. İ. (2003). Öğrenme Stillere Dayalı Öğretimde 4Mat Öğretim Modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), Sayı: 13. <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr>, Erişim Tarihi: 23.12.2008.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education (2nd Edition)*. New York: Routledgefalmer Taylor & Francis Group.
- Rice, M. K. (1999). *Learning Strategies and Styles of The Mexican American Middle School Student*. UMI Number: 9958567. <http://proquest.umi.com>, Erişim Tarihi: 22.07.2009.
- Saracaloğlu, A. S., Başer, N., Yavuz, G. ve Narlı, S. (2004). Öğretmen Adaylarının Matematığe Yönelik Tutumları, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Ege Eğitim Dergisi*, (5) 2, 53-64.
- Sarıbayrakdar, S. (2006). *Ortaöğretim Tarih Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schweigert, T. F. (2007). *The Effect of Selected Predictor Variables Upon Adult Learning Style Within Functional Choplaincy Training*. UMI Number: 3282350. <http://proquest.umi.com>, Erişim Tarihi: 22.07.2009.
- Sızoo, L. S., Agrusa, J.F. ve Iskat, W. (2005). *Measuring and Devoloping the Learning Strategies of Adult Career and Vocational Education Students*. <http://search.epnet.com> , Erişim Tarihi: 11.11.2008.
- Selçuk, S. (2006). *Kız Meslek Lisesi Tekstil-Konfeksiyon Bölümü Öğrencilerinin Genel Özellikleri İle Alan Dersine Karşı Duyuşsal Özellikleri Arasındaki İlişkiler ve Bu Özelliklerin Başarıya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya (12. Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı (13. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri (1. Baskı)*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Sünbül, A. M., Afyon, A., Yağız, D. ve Aslan, O. (2004). İlköğretim 2. Kademe Fen Bilgisi Derslerinde Akademik Başarıyı Yordamada, Öğrencilerin Öğrenme Strateji, Stil Ve Tutumlarının Etkisi. *XII Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri (Cilt-III)*. Ankara.
- Sünbül, A. M. ve Sarı, H. (2005). An Analysis of High School Students' Learning Strategies and Styles in Turkey. *Quality in Education in The Balkans, Greece*, 535-563.
- Taşçı, G., Altun, A. ve Saran, H. (2008). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35, 284-296.
- Taşdemir, A. ve Tay, B. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX (1), 173-187.
- Tay, B. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akademik Başarıya Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 173, Kış/2007, 87-102.
- Tomal, N. (2008). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 113-127.
- Travis, K. C. (2006). *The Exploration of Learning Styles for College Students on Academic Probation*. UMI Number: 3248920. <http://proquest.umi.com>, Erişim Tarihi: 22.07.2009.
- Tuna, S. (2008). Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.7, S.25, 252-261.
- Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2007). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık 2007, Cilt:IV, Sayı: II, 1-20.
- Ulusoy, A. ve Diğerleri (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ural, M. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejileri (Nevşehir İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Usta, A. (2006). *İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Öğrenme Stillere Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişi Ve Tutumlara Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ülger, M. (2003). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Osmanlı Devleti' nin Kuruluşu Ünitesinde Öğrenme Stratejilerini Öğrenmenin Öğrenci Erişisine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller Ve İşlevleri, *İlköğretim-Online*, 7(1), 53-70. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>, Erişim Tarihi: 22.12.2008.
- Wang, K. H., Wang, T. H., Wang, W. L. ve Huang, S. C. (2006). Learning Styles And Formative Assessment Strategy: Enhancing Student Achievement In Web-Based Learning. *Journal Of Computer Assisted Learning* 22, 207-217.

- Wang, M. ve Jin, G. (2008). Learning Styles and English Teaching. *US-China Foreign Language*, Volume 6, No.5, 30-33.
- Watkins, C., Lodge, C. ve Carnell, E. (2000). *Learning About Learning: Resources for Supporting Effective Learning*. Florence, KY, USA: Routledge. <http://site.ebrary.com/lib/Deulibrary>, Erişim Tarihi: 22.07.2009
- Yazıcı, E. ve Sulak, H. (2008). Öğrenme Stilleri İle İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersindeki Başarı Arasındaki İlişki. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 25, 217-236.
- Yeh, W. (2004). *Learning Styles, Learner Characteristics and Preferred Instructional Activities in Computer-Based Technical Training for Adults*. UMI Number: 3162513. <http://proquest.umi.com>, Erişim Tarihi: 22.07.2009.

EKLER

Ek 1.

Sayın Babalı,

Ölçeği araştırmanızda kullanabilirsiniz. İyi alışmalar dilerim.
Prof. Dr. Petek Aşkar

Ek 2. Anket İzni

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürü

Sayı : B.08.4.MEM.4.42.00.19/ 8207

20-02-2008

Konu : Araştırma izni

SELÇUK ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 26/12/2008 tarihli ve B.30.2.SEL.0.41.00.00/360-8185 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretimi bilim dalı yüksek lisans programı 074216021006 numaralı öğrencisi Özge BABALI'nın " Kız Meslek Liseleri ve Genel Liselerdeki Öğrencilerin Öğrenme Strateji ve Stilllerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi " konulu araştırmasını, İlimiz merkez ve ilçelerinde bulunan Kız Meslek liseleri ve Genel liselerdeki öğrencilere uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimiz genelinde bulunan kız meslek liseleri ve genel liselerdeki öğrencilere uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak ve sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.

Erdoğan ÜLKER
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK:
1-Uygulama formu (4 sayfa)
2-Anket izin dilekçe formu

Ek 3. Anket

Sevgili öğrenciler,
Sizlere sunulan “öğrenme stilleri ölçeği” ve “öğrenme stratejileri ölçeği” kullandığınız öğrenme strateji ve stillerini belirlemeyi aynı zamanda bu strateji ve stilleri ne düzeyde kullandığınızı ölçmeyi amaçlamaktadır.
Sizlerden istenen bilgileri eksiksiz ve doğru olarak cevaplamanız araştırmanın verimliliği açısından önemli olacaktır. Lütfen her bir maddenin karşısındaki size uygun olan ifadeyi ölçeklerde istenen şekilde işaretleyiniz.
Araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

Özge BABALI

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda verilen sorulardan size uygun olanları “X” işareti ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
2. Öğrenim gördüğünüz okul türü:
() Genel Lise
() Kız Meslek Lisesi
3. Öğrenim gördüğünüz alan/bölüm:
() Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
() Giyim Üretim Teknolojisi
() Gıda teknolojisi
() Fen Bilimleri
() Sosyal bilimler
() Türkçe-Matematik
() Yabancı Dil
4. Devam etmekte olduğunuz sınıf:
() 10. Sınıf
() 11. Sınıf
() 12. Sınıf
5. Bir önceki sınıftaki başarı ortalamanız:.....
6. Anne- baba öğrenim durumu:

	<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
Okur yazar	()	()
Okur yazar değil	()	()
İlkokul mezunu	()	()
Ortaokul mezunu	()	()
Lise mezunu	()	()
Üniversite mezunu	()	()
Lisansüstü eğitim mezunu	()	()

7. Dershaneye gitme durumunuz: Evet gidiyorum () Hayır gitmiyorum ()

BÖLÜM 2(ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ)

Lütfen her bir maddenin karşındaki seçeneklerden uygun gördüğünüzü "X" ile işaretleyiniz.

ÖLÇEK I		Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Çok az	Hiç
A1	Okuduğum parçanın bana ne yararı olacağını düşünürüm	()	()	()	()	()
A2	Parçanın konu başlıklarını ve alt başlıklarını gözden geçiririm	()	()	()	()	()
A3	Parçadaki tablo, resim, grafik, şekil, harita vb. nin açıklamalarını okurum	()	()	()	()	()
A4	Parçadaki her paragraf, olay ve düşünce için daha sonra cevap vermek üzere sorular hazırlarım.	()	()	()	()	()
A5	Değişik yazılmış (koyu, italik, altı çizilmiş vb.) noktalar üzerinde daha fazla dururum	()	()	()	()	()
A6	Parçanın başında veya sonundaki soruları inceler ve bu parçada neleri öğrenmem gerektiğini düşünürüm	()	()	()	()	()
B1	Önemli isimleri, tarihleri, yerleri hemen üst üste birkaç kez tekrar ederim	()	()	()	()	()
B2	Bir fikri değişik ifadelerle söylemeye çalışırım	()	()	()	()	()
B3	Metni aynen yazarım	()	()	()	()	()
B4	Metindeki önemli fikirleri aynen yazarım	()	()	()	()	()
B5	Metni aynen ezberlerim.	()	()	()	()	()
B6	Metindeki önemli fikirleri aynen ezberlerim	()	()	()	()	()
B7	Okurken düzenli aralıklarla durur, konuyu zihnimde tekrar ederim.	()	()	()	()	()
B8	Paragraflardaki fikirleri aynen tekrar ederim.	()	()	()	()	()
B9	İleride konuyu tekrar edeceğim zaman yararlı olur düşüncesiyle önemli noktaların altını çizerim.	()	()	()	()	()
C1	Yeni bir şey öğrenirken onunla ilgili önceden neler öğrendiğimi düşünürüm	()	()	()	()	()
C2	Öncelikle parçanın ana fikrini bulurum.	()	()	()	()	()
C3	Ana fikri destekleyen fikirleri belirlemeye çalışırım.	()	()	()	()	()
C4	Ana fikir ile destekleyici fikir arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
C5	Parçanın ana hatlarını anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
C6	Okuma bittikten sonra, çıkardığım ana hatlara göre parçayı sözlü ve yazılı olarak bir kez daha kendim ifade ederim.	()	()	()	()	()
C7	Parçadaki birinci derecede önemli fikirleri ayırt ederim.	()	()	()	()	()
C8	Okuma bittikten sonra, okuduklarımı mantıklı bir sıra içinde kısa başlıklarla ifade ederim.	()	()	()	()	()
C9	Yeni öğrendiğim bilgi ile eski bilgiyi bütünleştirir ve yeni bilgiye anlam kazandırırım.	()	()	()	()	()
C10	Yeni öğrendiğim bilgi ile eskiyi karşılaştırdığımda gerekirse eski bilgimi değiştiririm.	()	()	()	()	()
C11	Öğrenmem gereken fikri zihnimde canlandırmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
C12	Bir dizi ismi ezberlemek için, isimlerin baş harflerini kullanarak hatırlanabilecek bir kelime üretirim (Örnek: Etkin okuma ilkeleri; İzle, Sor, Oku, Anlat, Tekrarla; İSOAT).	()	()	()	()	()
C13	Öğrenilecek isimleri kapsayan kurgusal hikayeler ve hayali resimler oluştururum.	()	()	()	()	()
C14	Kendime ana fikir ile ana fikri destekleyen fikirler arasındaki ilişkileri bulmaya yardımcı edecek sorular sorarım.	()	()	()	()	()
C15	Kendime parçadan çıkarılması gereken sonucu ortaya çıkaracak sorular sorarım.	()	()	()	()	()
C16	Kendime parçadaki olayların zaman içinde nasıl değişip gelişeceği ile ilgili sorular sorarım.	()	()	()	()	()
C17	Çalışırken önemli noktaları parçada geçtiği şekliyle veya önceden bildiklerim çerçevesinde kendi kendime açıklayarak not alırım.	()	()	()	()	()
C18	Çalışırken konunun ana hatlarını içeren özetler çıkarırım.	()	()	()	()	()
C19	Konuları özetlemek için basit şema, çizelge ve tablolara çizerim.	()	()	()	()	()
D1	Yeni öğrenilen bilgiyi daha önce bildiğim bilgi grubunun (şemanın içine nasıl yerleştireceğimi düşünürüm)	()	()	()	()	()
D2	Aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi, bilgiyi genelden özele doğru birbiri ile ilişki içinde anlamlı bir şekilde zihnime yerleştiririm.	()	()	()	()	()

EVCİL HAYVANLAR

Büyük baş hayvanlar

İnek, Manda

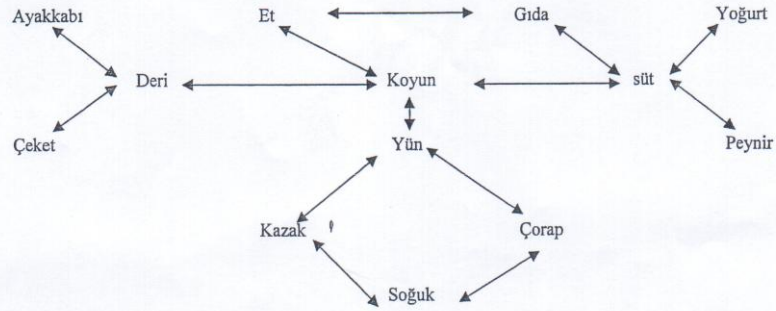
küçükbaş hayvanlar

Koyun, Keçi

kümes hayvanları

Tavuk, Hindi

		Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Çok az	Hiç
D3	Aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi, bir çok bilgi parçasının çağrışımlarını kullanarak birbiri ile karşılıklı olarak kurduğum ilişki ağı yoluyla zihnime yerleştiririm.	()	()	()	()	()



		Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Çok az	Hiç
D4	Bilgiyi ezberleyerek zihnime yerleştiririm.	()	()	()	()	()
D5	Öğrendiğim bilgiyi herhangi bir bilgi grubuyla ilişki kurmadan yerleştiririm	()	()	()	()	()
D6	Bilginin ana hatlarının birbiriyle ilişkili olarak görüldüğü bir taslak çıkarıp, taslağı zihnime yerleştiririm.	()	()	()	()	()
E1	Zihnimde canlandırarak hatırlarım.	()	()	()	()	()
E2	Öğrenirken kullandığım ipuçları yoluyla hatırlarım (örnek: bir dizi ismin baş harflerinden üretilen "kelime" veya kısa hikayeler yoluyla hatırlama)	()	()	()	()	()
E3	İçinde bulunduğum bir bilgi grubunun ilişkilerine dayanarak hatırlarım.	()	()	()	()	()
E4	Ezberden tekrar ederek hatırlarım.	()	()	()	()	()
E5	Öğrenirken çizdiğim şekil, grafik, resim çizelge, tablo vb. ne dayanarak hatırlarım.	()	()	()	()	()
E6	Öğrenirken kendi kendime sorduğum sorular yoluyla hatırlarım.	()	()	()	()	()
F1	Çalışırken, öncelikle bu çalışmada neyi öğreneceğime karar veririm.	()	()	()	()	()
F2	Çalışılan konunun özelliğine göre nasıl çalışmam gerektiğine karar veririm.	()	()	()	()	()
F3	Öğrenmem gerekenleri ne derece öğrendiğimi belirlemek için kendi kendime sorular sorar ve cevaplar veririm.	()	()	()	()	()
F4	Çalışma sonucunda öğrenmem gerekenleri yeterince öğrenemediğimi anlarsam, niçin öğrenemediğimi araştırır ve gerekli değişiklikleri yaparım.	()	()	()	()	()
F5	Yapılması gereken çalışmaya göre kendi gücümün yeterliliğini (o işi yapmak için yeterli olup olmadığını) incelerim.	()	()	()	()	()
F6	Bir çalışmayı yaparken, önce onu planlar daha sonra adım ilerlerim.	()	()	()	()	()
G1	Çalışma boyunca tüm dikkatimi konu üzerinde toplarım.	()	()	()	()	()
G2	Bir şeyi çabucak öğrenmeye başladığımda, önemli fikirleri yeterince öğrenemem.	()	()	()	()	()
G3	Çalışırken başaramayacağım endişesi duyarım ve kendime güvenimi kaybederim.	()	()	()	()	()
G4	Çalışırken başka şeyler düşünür ve okuduğumu anlamadığımı fark ederim.	()	()	()	()	()
G5	Başarımın benim çabama bağlı olduğuna inanırım.	()	()	()	()	()
G6	Derse sadece sınav baskısı ile çalışırım.	()	()	()	()	()
G7	Konu zor olduğu zaman ya tamamen bırakır veya sadece kolay kısımları çalışırım.	()	()	()	()	()
G8	Başarımın benim dışındaki faktörlere (Yetenek, şans, konunun zorluğu, öğretimin niteliği) bağlı olduğuna inanırım.	()	()	()	()	()
G9	Ders çalışırken kendimi çok gergin hissedirim.	()	()	()	()	()
G10	Düşünmeyi gerektiren, güç ve önemli bir işi yapmayı tercih ederim.	()	()	()	()	()
G11	Fazla düşünmeyi gerektirmeyen daha basit bir işi yapmayı tercih ederim.	()	()	()	()	()

BÖLÜM 3
ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Öğrenme stilleri ölçeği, yaşantımızdaki günlük olayları ve fikirler karşısında nasıl hareket ettiğinizi, davrandığınızı ve nasıl öğrendiğinizi tarif etmektedir. Aşağıda dört ayrı ifadeye sahip 12 cümle bulunmaktadır. Herhangi bir şeyi öğreneceğinizde kendinizi nasıl daha iyi motive edersiniz? Buna göre her bir cümleyi ayrı ayrı puanlandırırsınız. En son, yeni bir şeyi öğrenirken içinde bulunduğunuz durumu hatırlamaya çalışın. Daha sonra, aşağıda ifadelerin yanlarına verilen boşluklardan yararlanarak; en iyi nasıl öğrendiğinizi gösteren ifadelerden başlayarak öğrenmenizde en az ilgili olduğunuzu düşündüğünüz ifadeye doğru, puanlarınızı "4" ten "1"e azaltarak veriniz. Her bir cümlede, bütün ifadeleri puanlandırırdığınızdan emin olunuz.

Örnek cümle:

4 Hislerime göre hareket etmekten hoşlanırım.

1 İzleme ve dinlemekten hoşlanırım.

2 Fikirler hakkında düşünmekten hoşlanırım.

3 herhangi bir işi yapıyor olmaktan hoşlanırım.

1. Öğrenirken;

Hislerime göre hareket etmekten hoşlanırım.

İzleme ve dinlemekten hoşlanırım.

Fikirler hakkında düşünmekten hoşlanırım.

Herhangi bir işi yapıyor olmaktan hoşlanırım.

2. En iyi

Önsezilerime ve hislerime güvendiğimde,

Dikkatlice dinleyip, izlediğimde,

Mantıksal düşünmeme (analitik düşünmeme)

güvendiğimde

Başarmak için çok çalıştığımında öğrenirim.

3. Öğrenirken;

Çok güçlü hislere ve tepkilere sahibimdir

Çok sessiz ve içime kapanığımdır.

Olayların gerekçelerini açığa çıkarmaya çalışırım.

Üzerime aldığım işten sorumluyumdur.

4.

Hissederek,

İzleyerek,

Düşünerek

Yaparak öğrenirim.

5. Öğrenirken,

Yeni denemelere açığımdır.

Açıklamalara her yönleri ile bakarım.

Olayları analiz etmekten ve onları daha basit

parçalara ayırmaktan hoşlanırım.

Denemelerden hoşlanırım.

6. Öğrenirken,

Sezgilerine güvenen biriyim.

Dikkatlice gözlemleyen biriyim.

Mantıksal hareket eden biriyim.

Katılımcı birisiyim.

7. En iyi;

Kişisel ilişkilerden,

Gözlemlerden,

Mantıklı teorilerden,

Deneme ve uygulamalardan öğreniyorum.

8. Öğrenirken;

Öğrenilenlerle yakından ilgili olduğumu

hissederim.

Uygulamaya geçmeden zamanımı ayarlarım.

Fikir ve teorilerden hoşlanırım.

Çalışmanın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.

9. En iyi;

Hislerime güvendiğimde,

Gözlemlerime güvendiğimde,

Fikirlerime güvendiğimde,

Kendi kendime denemeler yaptığımında öğrenirim

10. Öğrenirken,

Kabullenici birisiyim,

İçine kapanık birisiyim,

Mantıklı, aklı başında birisiyim,

Güvenilir birisiyim.

11. Öğrenirken,

Yaptığım işe kendimi veririm.

Gözlemlemeden hoşlanırım.

Değerlendirmeler yaparım.

Aktif katılımcı olmaktan hoşlanırım.

12. En iyi;

Yeni düşüncelere açık ve uygulamacı

davrandığımda,

Dikkatli olduğumda,

Fikirleri analiz ettiğimde,

Açık fikirli olduğumda öğrenirim.





T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	ÖZGE BABALI			
Doğum Yeri:	İZMİR			
Doğum Tarihi:	18.07.1984			
Medeni Durumu:	BEKAR			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu		İZMİR	1995
Ortaöğretim	Sabiha Gökçen Ortaokulu		İZMİR	1998
Lise	Menemen Anadolu Meslek Lisesi	Hazır giyim	İZMİR	2003
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Giyim Öğretmenliği	KONYA	2007
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	Eğitim Programı ve Öğretimi	KONYA	2010
Becerileri:	Tasarım programları kullanımı(assyst), bilgisayar işletmenliği, giysi tasarımı, kalıp çizimi.			
İlgi Alanları:	Eğitim bilimleri, öğrenme strateji ve stilleri, öğretim programları, mesleki eğitim.			
İş Deneyimi:	2009 –(Devam ediyor) Teknoloji ve tasarım dersi öğretmeni			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Doç. Dr. Ali Murat SÜN BÜL, Yrd. Doç. Dr. Kemal Güven			
Tel:				
E-Posta:	koe35_5@hotmail.com			
Adres	Gaziemir/İZMİR			

