

T.C.
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ VE
ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Neriman ATASEVEN

Balıkesir - 2014

T.C.
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ VE
ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Neriman ATASEVEN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

Balıkesir - 2014

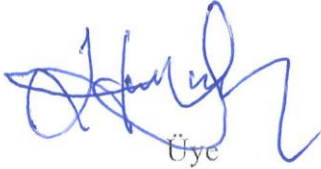
T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda 201312509001 numaralı Neriman ATASEVEN'in hazırladığı "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 22.10.2014 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/~~OY ÇOKLUĞU~~ ile karar verilmiştir.



Başkan (Danışman)

Doç. Dr. Erdoğan TEZCI



Üye

Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin SAHAN



Üye

Yrd. Doç. Dr. Ayşe Gülsüm SEKERCIÖM

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

18.11./2014

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bilgi çağını yaşadığımız şu günlerde birçok alanda meydana gelen değişme ve yenilikler eğitim alanında da görülmektedir. Eğitim alanındaki bu yenilikler öğrenme öğretme sürecini büyük oranda etkilemiştir. Öğretme anlayışı yerine öğrenme anlayışı benimsenmeye başlanmıştır. Öğrencinin daha aktif olduğu bu süreçte bilgi aktarımının yerine öğrencinin bilgiyi nasıl anlamlandıracağına farkında olması beklenir. Bu anlayışta öğrencinin bağımsız bir şekilde öğrenmesi ve kendi öğrenmesini kontrol etmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrenci bilgiye ulaşma yollarının farkında olup bu bilgileri nerede ve nasıl kullanacağını yani "öğrenmeyi öğrenmeyi" bilir. Öğrenmeyi öğrenme, öğrencinin nasıl öğrendiğinin farkında olup öğrenmesini bu doğrultuda kontrol etmesidir.

Öğrenciler, öğrenmeyi öğrenmek için kendi öğrenme özelliklerinin farkında olmalı ve bu özelliklere göre öğrenmesini kolaylaştıracak yöntem ve teknikler kullanmalıdır. Kısacası iyi bir öğrenme için öğrenmeyi öğrenme gerekirken bunu sağlamak içinde kendi öğrenme stilinin farkında olmak ve öğrenmeyi kolaylaştıracak öğrenme stratejilerini kullanmak gerekmektedir.

Öğrencilere öğrenmeyi öğrenme sürecinde yol gösterecek olan kaynaklardan biri de öğretmenlerdir. Öğretmen, bu konuda öğrencisine model olmalı ve öncelikle kendisinin "öğrenmeyi öğrenme"sini gerçekleştirmelidir. Bunun için de kendi öğrenme stillerinin farkında olup öğrenmeyi kolaylaştıracak öğrenme stratejilerini kullanmalıdır. Daha sonra da öğrencilerini bu konuda bilgilendirmelidir.

Öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olabilmesi ve öğrencilerini bu konuda yönlendirmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri süresince öğrenme stillerini ve öğrenme stratejilerini içeren dersler almalıdırlar. Fakat mevcut öğretmen yetiştirme programlarında böyle bir ders içeriğine rastlanmamaktadır.

Ortaya çıkan bu problem doğrultusunda hazırlanan bu çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgulara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada pek çok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle yüksek lisansa başladığım ilk günden beri bana sürekli katkıda bulunan, nerileri ile yol gösteren, her konuda büyük destek ve yardımlarını gördüğüm değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye en derin şükranlarımı sunarım.

Ölçek geliştirme sürecinde değerli görüşleriyle katkı sağlayan Prof. Dr. Nevin SAYLAN'a, Doç. Dr. Aytunga OĞUZ'a, Yrd. Doç. Dr. Kemal Oğuz ER'e, Yrd. Doç. Dr. Uğur GÜRGAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Fahri SEZER'e katkıları için teşekkür ederim.

Ayrıca hocalarım Yrd. Doç. Dr. Hasan H. şAHAN'a, Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGR'e ve ğrt. Gör. Dr. İsmail ZENCİRCİ'ye yüksek lisans ders dönemindeki katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Çalışma arkadaşlarım Arş.Gör. Selcen GÜLTEKİN'e, Arş. Gör. Aysemin TÜRKYILMAZ GİRGIN'e, Arş. Gör. Hande ÇELİK'e, Arş. Gör. Sıtkı ATICI'ya, Arş. Gör. Güliz şAHİN'e, Arş. Gör. Dr. Fatma PELİTOĞLU'na ve Arş. Gör. Dr. Emine ÖZDEMİR'e destekleri ve arkadaşlıkları için teşekkür ederim.

Bunun yanı sıra hayatımın her anında yanımda olan ve bu günlere gelmemde bana en büyük desteği veren sevgili babam Selman TUNÇ'a, sevgili annem Sunay TUNÇ'a ve biricik kardeşim Pelin TUNÇ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ve varlığıyla hayatıma anlam katan, destek ve yardımını bir an benden esirgemeyen, tez çalışmam esnasında büyük fedakrlıklarda bulunan ve umutsuzluğa düştüğümde beni ümitli olmaya sevk eden sevgili eşim Arş. Gör. ağrı ATASEVEN'e sonsuz teşekkürler.

Neriman ATASEVEN

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ATASEVEN, Neriman

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

2014, 129 Sayfa

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stili ile kullandıkları öğrenme stratejisi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Tarama ve nedensel karşılaştırma modellerine göre tasarlanan bu araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 950 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için veri toplama aracı olarak Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri, öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla araştırma için geliştirilen Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve öğrenciler hakkında genel bilgi edinmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzdelerden, ortalama ve standart sapmalardan, varyans analizinden, kovaryans analizinden, t-testinden Ki Kare testinden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermezken öğrenim gördükleri alana göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öte yandan öğrencilerin en çok kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejilerinin farklılık gösterdiği ortaya çıkan bir başka sonuçtur. Buna karşılık öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre öğrenme stratejilerinde bir farklılık belirlenmemiştir. Ayrıca öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet kontrol edildiğinde alan ve sınıf ortak etkisi;

stil ve alan ortak etkisi ve stil, alan ve sınıf ortak etkisi anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Yine öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde stil, alan, sınıf ve cinsiyet ortak etkisi anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre tüm stratejileri kullanmalarında olmasa da kodlamayı artıran ve izleme stratejileri ile öğrenme stratejilerinin genel kullanımında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenmeyi Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stratejileri, Öğretmen Yetiştirme

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES AND LEARNING STRATEGIES OF THE STUDENTS OF EDUCATION FACULTY

ATASEVEN, Neriman

Master's Degree, Department of Educational Sciences

Advisor: Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

2014, 129 Pages

The aim of this study is to determine the relationship between learning styles and learning strategies of the students in education faculty. The sample of the study designed according to descriptive survey and causal comparison models consists of 950 students who study at Balıkesir University Necatibey Education Faculty during 2013-2014 school year.

Kolb's Learning Style Inventory was used to determine the students' learning style, Learning Strategies Scale was used to determine students' learning strategies and Personal Information Form was used to obtain information about the students. Frequencies and Percentages, Mean and Standard deviation, Analysis of Variance, t-test and Chi-Square Test were used to analyze data gathered during study.

The results indicate that most of the students in this study have assimilator and converger learning style. Learning styles differ according to department, but gender and class level doesn't have an effect on learning styles. The results show that students mostly use strategies increasing short-term memory storage. Learning strategies vary according to gender and level of class, but department doesn't have an effect on the preference of the learning strategies. The results indicate that common effect of study and level of class, common effect of style and department and common effect of style, department and level of class created significant difference on learning strategies of the students when gender was covariated. Common effect of style, field of study, level of class and gender created significant difference on learning strategies of the students. Moreover, students' uses of decoding and monitoring strategies are dependent on learning styles.

Key Words: Learning to Learn, Learning Styles, Learning Strategies,
Teacher Training

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
1.GİRİŞ	1
1. 1. Problem Durumu	1
1. 2. Araştırmanın Amacı	5
1. 3. Araştırmanın Alt Amaçları	6
1. 4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	8
1. 6. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1. 7. Tanımlar	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2. 1. Öğrenme	10
2. 1. 1. Temel Öğrenme Yaklaşımları.....	11
2. 1. 2. Bilgiyi İşleme Kuramı	13
2. 1. 2. 1. Bilgi Depoları.....	13
2. 1. 2. 2. Bilişsel Süreçler	15
2. 1. 2. 3. Bilişbilgisi (Yürütücü Biliş).....	16
2. 2. Öğrenme Stilleri	17
2. 2. 1. Öğrenme Stillerinin Öğrenme Öğretme Sürecindeki Yeri	19
2. 2. 2. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması.....	20
2. 2. 2. 1. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli	21
2. 2. 2. 2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli.....	26
2. 2. 2. 3. Grasha ve Riechmann Öğrenme Stilleri Modeli	29
2. 2. 2. 4. Jung'un Öğrenme Tipleri Modeli	31
2. 2. 2. 5. Honey ve Mumford Öğrenme Tercihleri Modeli.....	34
2. 2. 2. 6. Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli	34
2.3. Öğrenme Stratejileri	36

2. 3. 1. Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Öğretme Sürecindeki Yeri	37
2. 3. 2. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	39
2. 3. 2. 1. Bazı Öğrenme Stratejileri Sınıflamaları.....	39
2. 3. 2. 2. Gagne'nin Öğrenme Stratejileri Sınıflaması	43
2.4. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki.....	45
2. 5. İlgili Araştırmalar	47
2. 5. 1. Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmalar.....	47
2. 5. 1. 1. Öğrenme Stilleri ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	47
2. 5. 1. 2. Öğrenme Stilleri ile İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar	50
2. 5. 2. Öğrenme Stratejileri ile İlgili Araştırmalar.....	54
2. 5. 2. 1. Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar .	54
2. 5. 2. 2. Öğrenme Stratejileri ile İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar ...	57
2. 5. 3. Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki ile İlgili Araştırmalar	61
2. 5. 3. 1. Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	61
2. 5. 3. 2. Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki ile İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar	62
3. YÖNTEM.....	64
3. 1. Araştırma Deseni.....	64
3. 2. Evren ve Örneklem.....	64
3. 3. Veri Toplama Araçları.....	65
3. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu.....	66
3. 3. 2. Öğrenme Stilleri Envanteri	66
3. 3. 3. Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi	67
3. 3. 3. 1. Madde Havuzu Oluşturulması	68
3. 3. 3. 2. Taslak Formun Hazırlanması	68
3. 3. 3. 3. KMO ve Barlett Küresellik Testi	69
3. 3. 3. 4. Öğrenme Stratejileri Ölçeği'ne İlişkin Faktör Analizi Bulguları	70
3. 3. 3. 4. 1. Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Faktör Yükleri ve Güvenilirlik Analizi	73
3. 4. Veri Toplama Süreci	77
3. 5. Verilerin Analizi.....	77
4. BULGULAR VE YORUMLARI	79

4. 1. Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri Nelerdir?	79
4. 2. Öğrenme Stillерinin Demografik Değişkenlere Yönelik Analizine İlişkin Bulgular	80
4. 2. 1. Öğrencilerin Sahip Oldukları Stillер, Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	80
4. 2. 2. Öğrencilerin Sahip Oldukları Stillер, Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	81
4. 2. 3. Öğrencilerin Sahip Oldukları Stillер, Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	82
4. 3. Öğrencilerin Kullandığı Öğrenme Stratejileri Nelerdir?	83
4. 4. Öğrenme Stratejilerinin Demografik Değişkenlere Yönelik Analizine İlişkin Bulgular	84
4. 4. 1. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	84
4. 4. 2. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	86
4. 4. 3. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	88
4. 5. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Stil, Alan, Sınıf ve Cinsiyetin Ortak Etkisi Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta midir?	90
4. 6. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Cinsiyet Kontrol Edildiğinde Alan ve Sınıfın Ortak Etkisi Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta midir?	91
4. 7. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Cinsiyet Kontrol Edildiğinde Stil ve Alanın Ortak Etkisi Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta midir?	91
4. 8. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Cinsiyet Kontrol Edildiğinde Stil, Alan ve Sınıfın Ortak Etkisi Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta midir?	92
4. 9. Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Anlamlı Etkiye Sahip Midir?	93
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	98
5. 1. Sonuçlar ve Tartışma	98
5. 2. Öneriler	105

5. 2. 1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler	105
5. 2. 2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	106
KAYNAKÇA	107
EKLER	122

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Bellek Türlerinin Karşılaştırılması	14
Tablo 2: Araştırmanın Evrenindeki Öğrenci Sayılarının Dağılımı	64
Tablo 3: Araştırmanın Örneklemindeki Öğrenci Sayılarının Dağılımı.....	65
Tablo 4: Öğrenme Stillerinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Katsayıları	67
Tablo 5: Öğrenme Stratejileri Ölçeği İçin KMO ve Barlett Testi Sonuçları	70
Tablo 6: Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi.....	71
Tablo 7: "Dikkat Stratejileri" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Faktör Yüğü ve Ölçümlerin Güvenilirlik Katsayıları.....	74
Tablo 8: "İzleme Stratejileri" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Faktör Yüğü ve Ölçümlerin Güvenilirlik Katsayıları.....	75
Tablo 9: "Kodlamayı Artıran Stratejiler" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Faktör Yüğü ve Ölçümlerin Güvenilirlik Katsayıları	75
Tablo 10: "Geri Getirmeyi Kolaylaştıran Stratejiler" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Faktör Yüğü ve Ölçümlerin Güvenilirlik Katsayıları	76
Tablo 11: "Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Faktör Yüğü ve Ölçümlerin Güvenilirlik Katsayıları	76
Tablo 12: Öğrenme Stillerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	79
Tablo 13: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Belirlenmesine yönelik Ki Kare Analizi Sonuçları	80
Tablo 14: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Belirlenmesine Yönelik Ki Kare Analizi Sonuçları.....	81

Tablo 15: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Belirlenmesine Yönelik Ki Kare Analiz Sonuçları	82
Tablo 16: Öğrenme Stratejilerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	83
Tablo 17: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik t Testi Sonuçları.....	85
Tablo 18: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 19: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farkın Kaynağının Belirlenmesine Yönelik Tukey HSD Testi Sonuçları	87
Tablo 20: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 21: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farkların Kaynaklarının Belirlenmesine Yönelik Tukey HSD Testi Sonuçları	89
Tablo 22: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Stil, Alan, Sınıf ve Cinsiyetin Ortak Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 23: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Cinsiyet Kontrol Edildiğinde Alan ve Sınıfın Ortak Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Kovaryans Analizi Sonuçları	91
Tablo 24: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Cinsiyet Kontrol Edildiğinde Stil ve Alan Ortak Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Kovaryans Analizi Sonuçları	92
Tablo 25: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Cinsiyet Kontrol Edildiğinde Stil, Alan ve Sınıfın Ortak Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Kovaryans Analizi Sonuçları	92

Tablo 26: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 27: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farkın Kaynaklarının Belirlenmesine Yönelik Tukey HSD Testi Sonuçları	94
Tablo 28: Belirli Bir Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları.....	95

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsü	22
Şekil 2. Kolb'un Öğrenme Stilleri	23

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, alt amaçlarına, sayıltılara, sınırlılıklara ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

1. 1. Problem Durumu

Bireylerin nasıl öğrendiği yıllardır en önemli araştırma konularından biri olmuştur. Birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalar sonucunda öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği konusunda birçok fikir ortaya atılmıştır. Araştırmacılar öğrenmenin ne olduğu konusunda tam olarak uzlaşmamaktadır. Fakat öğrenmeyi kısaca "bireyin davranışlarında yaşantı sonucu oluşan nispeten kalıcı değişimler" olarak tanımlamak mümkündür (Özden, 2011, s.14). Öğrenmenin ne olduğu kadar nasıl gerçekleştiği de önemlidir. Yıllardır pek çok öğrenme kuramı öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışmışlardır.

Öğrenme hakkında ilk düşünceler çok eski dönemlere dayanmaktadır. Örneğin Plato bilginin insan zihninde doğuştan var olduğunu savunurken John Locke bunun tam aksine insan zihninin doğuştan boş olduğunu ve bilginin daha sonra kazanıldığını savunur. Bu bahsedilen iki geleneksel öğrenme teorisi bilginin kavramı ve kaynağıyla ilgilendirler. Fakat 21. yy. da ortaya çıkan davranışçı öğrenme kuramı davranışın nasıl edinildiğine odaklanır. Yani davranışçı öğrenme insan beynindeki bilgilerin genişletilmesi süreci değil, insandaki davranış çeşitliliğinin genişletilmesi sürecidir (Phillips ve Soltis, 2004). Örneğin sınıf ortamında bir konunun öğrenci tarafından anlaşılıp öğrenilmesine bakmaz; bunu anladığına dair bir davranış sergilemesini bekler. Davranışçı kurama göre öğrenme "bireyin çevresinde kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara tepki göstermesi sonucunda oluşur"(Saban, 2013, s.164). Bu görüşe göre bireyin öğrendiği şeyler çevresi tarafından ona sunulanlarla sınırlıdır (Saban, 2013). Bazı durumların açıklanmasında davranışçıların ilkeleri yetersiz kalmıştır. Bu durumların davranışçı öğrenme ilkeleriyle açıklanamaması araştırmacıları öğrenmeyi farklı tanımlamaya yöneltmiş ve böylece bilişsel öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır (Senemoğlu, 2012). Davranışçı kuramcılarının davranışta değişme olarak tanımladıkları öğrenme, bilişsel kuramcılara göre "kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansımasıdır" (Özden, 2011, s.64). Bilişselciler daha çok öğrenmenin insan zihninde nasıl oluştuğunu ve bunu etkileyen faktörlere odaklanır (Avcı, 2011). Bilişsel yaklaşım öğrenme-öğretme sürecini birçok yönden

değiştirmiştir. Bilişsel yaklaşımla birlikte, öğrenme, öğrencinin öğretmenden aldığı uyarıcıları pasif bir şekilde kodlama süreci olmaktan çok öğrencinin içsel süreci ve bu süreçten nasıl etkilendiğidir. Öğrenmenin sonucunda ortaya çıkan ürünler sadece öğretmenin sundukları değildir. Bu sunulan bilgilerin yanında öğrencinin bunları nasıl işlediği de önemlidir (Weinstein ve Mayer, 1986). Bilişsel yaklaşımın en önemli kuramlarından bilgiyi işleme kuramı ise bireyin bilgiyi alırken pasif olmadığını, tam aksine bilgiyi alıp, işleyip kendine göre şekillendirdiğini vurgular (Özden, 2011). Bu teoriye göre, öğrenme bilgisayarın çalışmasına benzetilmekte, girdilerin işlenip çıktılara dönüştürülmesi süreci olarak görülmektedir (Gagne, 1974). Bilgiyi işleme kuramı, yeni bilginin dışarıdan nasıl alındığı, bu bilginin nasıl işlendiği, bilginin uzun süreli olarak nasıl saklandığı ve daha sonra nasıl hatırlandığı üzerinde durur (Senemoğlu, 2012).

Farklı öğrenme kuramları için öğrenme kavramı farklı şekillerde algılanmakla birlikte her öğrenme kuramı kaliteli bir öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceği üzerinde durur. Fakat öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiği ve en iyi öğrenmenin nasıl sağlanabileceği hala bir tartışma konusudur (Açıkgöz, 2005; Özden, 2011; Senemoğlu, 2012). Çünkü öğrenme karmaşık bir konudur ve bu süreci etkileyen birçok faktör vardır. Bu etkenlerden biri de bireysel farklılıklardır. Bireysel farklılıklar bireyin performansını artırıp öğrenmesine katkı sağlamada önemli bir etkidir (Riding ve Rayner, 1998). Çünkü bir birey diğeriyle aynı değildir. Her bireyin öğrenme yaşantısı, zayıf ve güçlü olduğu yönleri, ilgileri, motivasyonları, öğrenme özellikleri ve çalışma teknikleri farklıdır (Felder ve Brent, 2005). Dolayısıyla her birey farklı öğrenir ve öğrenme sonunda farklı ürünler elde eder. Öğrenmeyi etkileyen birçok etken varken ve her birey farklı öğrenirken geleneksel eğitim anlayışında farklı özelliklere sahip olan bireylerin çok sayıda bilgiyi aynı şekilde ve ortamda öğrenmeleri beklenmektedir (Tepehan, 2004).

Geleneksel eğitim anlayışı, bireyin sınırlı sayıda yetenekler geliştirmesine sebep olarak çağımızın ihtiyacı olan değişim ve gelişime uyum sağlayan ve kendini sürekli yenileyen bireyleri yetiştirmekten uzak kalmıştır. Bilişsel kuramcılarının üzerinde durduğu bilişsel süreçler ile bu süreçlerin öğrenmede oynadığı roller (Senemoğlu, 2012) öğrenme anlayışına farklı bir boyut getirmiştir. Okulların geleneksel görevi kabul edilen bilgi aktarma rolü değişmiş onun yerine bilgiyi anlamlandıran ve bilgi üreten bireyler yetiştirme rolü benimsenmiştir (Özden, 2000).

Böylelikle birey ön plana çıkmış öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bilgilendirilmesi değil onların bilgi üretmesi sağlanmıştır. Öğrenciler ham bilgiyi öğrenmekten çok bu bilgiyi anlamlandırmayı öğrenmektedir. Böylece birey belli bir zaman diliminde değil hayatı boyunca nasıl öğrenmesi gerektiğinin farkında olur. Yani birey bir bilgiyi değil öğrenmeyi öğrenir.

"Öğrenmeyi öğrenme, bireyin kendi öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenmede yararlanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanabilmesidir" (Özer, 1998, s.147). Eğitimde önemli olan bilgi depolamak değildir. Asıl olan onlara hayatları boyunca kendilerini nasıl geliştireceklerini öğretmek, yani öğrenmeyi öğretmektir (Özden, 2011). Bireylere öğrenim hayatları boyunca öğretilecek bilgiler sınırlıdır. Ayrıca bugün geçerli olan bir bilgi on yıl sonra geçerli olmayabilir. Bu yüzden bireye bilgiyi vermenin yanında bu bilgileri nasıl anlamlandırması gerektiği de öğretilmelidir. Böylece nasıl öğrendiğinin farkında olan, kendi öğrenmesini yönlendiren ve nasıl öğreneceğini öğrenen bireyler yetişmiş olur. Ayrıca son yıllarda yapılan çalışmalar (Babadoğan, 2000; Can,2011; Yenice ve Saracaloğlu, 2009) öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü olduğu ve uygun öğrenme ortamında öğrenemeyecek hiçbir birey olmadığı üzerine odaklanmıştır. Böylece öğrenme öğretme sürecinde öğretme anlayışından çok öğrenme anlayışı üzerinde durulmaktadır (Genç ve Eryaman, 2008). Öğretme anlayışında öğretmenin verdiği bilgiyle yetinen pasif bir öğrenci profili varken öğrenme anlayışında öğrenme sorumluluğu öğrencinindir. Öğrenci, en etkili nasıl öğreneceğinin farkındadır ve her durumda ve her ortamda öğrenebilmenin bir yolunu bulur. Geçmiş bilgilerini yenileriyle ilişkilendirip daha anlamlı bir öğrenmeyi sağlayabilir. Bilgi toplumunun ihtiyacı olan da yeniliklere ve değişen bilgiye uyum sağlayan, bir bilgiye ihtiyaç duyduğunda onu rahatlıkla öğrenebilecek bir bireydir. "Değişikliklere uyum sağlama ve öğrenme kapasitesi hangi meslekte olursa olsun çalışanların en değerli özelliği haline gelmiştir" (Özden, 2000, s.95).

Öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek öğrenmeyi öğrenen iyi bir modelle gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda öğrenenlere yol gösteren onlara kılavuzluk eden en önemli kaynaklardan biri öğretmenlerdir. Çögenli'ye (2011) göre, etkili öğretme-öğrenme ortamının oluşturulabilmesi, öğretmenlerin de öğrenciler gibi kendi öğrenme özelliklerinin ve öğrenme yollarının farkında olmasıyla mümkün olacaktır. Öğretmenlerin öğrenme özelliklerinin farkında olması sahip oldukları öğrenme

stilleriyle, öğrenme yollarının farkında olması ise kullandıkları öğrenme stratejileriyle ilişkilidir.

"Öğrenmede stil ve strateji birbirini tamamladığı zaman anlam kazanan birbirine yakın iki ayrı yapıdır" (Güven, 2004, s.69). Öğrenme stili, bilgiyi işlemede ve transfer etmede kişinin süreklilik gösteren tercihidir (Honey ve Mumford, 1992). Öğrenme stratejisi ise, "öğrenenin öğrenme boyunca gerçekleşen ve motivasyonunu ve bilgiyi edinme, bellekte tutma ve transfer etmeyi içine alan kodlama sürecini etkileyen eylemleri ve düşünceleridir" (Weinstein ve Mayer, 1986, s.317). Babadoğan'a (2000, s.61) göre strateji, "hedefe ulaşmak ve öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek için kullanılan yöntemler, teknikler ve alınan önlemler olarak ifade edilirken stil ise yöntem ve teknikleri içine alan stratejileri yönlendiren bireysel özellikler grubu" olarak tanımlanır. Yani bireylerin öğrenme özelliklerinin ifade eden öğrenme stilleri kullandıkları öğrenme stratejilerini etkiler.

Öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve yaşamları boyunca öğrenmelerini sağlamak için öğrenme özelliklerinin farkında olmaları gerekmektedir. Bunun için öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olmaları ve öğrenme stratejilerini kullanmaları önemlidir. Öğrenciler öğrenme süreçlerinin farkına vardığında ve bilişsel süreçlerini kontrol ettikçe öğrendiklerini transfer edebilme becerileri artacaktır (Wittrock, 1986).

Öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmalarında öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin artırılması ve bunları doğru bir şekilde kullanılması önemli bir etkidir. Bu bağlamda öğrenciler öğretmenlerinin rehberliğine ihtiyaç duyar. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler hem öğrencilere model olmalı hem de onlara rehberlik etmelidir (Cırık, 2011). Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme stili ve stratejileri hakkında bilgi sahibi olması ve öğrencilerine bu konuda yardımcı olmaları beklenir. Bu yeterliliklerin kazanılması ise hizmet öncesinde verilecek eğitimle sağlanmalıdır. Babadoğan'a (2000) göre öğrenmeden öğretilmeyeceği düşünülürse öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreci boyunca öğrenme öğretme kuram, stil ve strateji konularında yetiştirilmesi çok önemlidir.

Türkiye'de ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitim programlarında genellikle ders içeriklerinin öğretilmesine yer verildiğini belirtmiştir. Bununla

birlikte öğretim programlarında öğrenmeyi öğrenme kapsamındaki öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerine yönelik uygulamalara ya çok az ya da düzensiz olarak yer verilmektedir (Özer, 1998; Vural, 2012). Öğretmen eğitiminde uygulanan programlarda da bu eksiklik olduğu söylenebilir (YÖK, 2014). Yükseköğretim Kurulu'nun 2006-2007 yılında uygulamaya başladığı öğretmen eğitimi programlarında % 50 alan bilgisi ve becerileri, % 30 öğretmenlik meslek bilgisi becerileri ve % 20 genel kültür derslerine yer verilmektedir. Ayrıca bireylere entelektüel donanım kazandırarak ve onları bilişim teknolojilerine ilişkin bilgi ve beceriler kazandırarak çok yönlü öğretmenler yetiştirmek için genel kültür derslerinin artırıldığı belirtilmiştir (YÖK, 2014). Fakat ne genel kültür dersleri ne de öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri gibi konulara yer veren dersler bulunmamaktadır. Ayrıca derslerin içerikleri öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin ve öğrenme stratejilerinin farkında olup stillerine göre stratejiler kullanması konusunda onlara farkındalık kazandıracak nitelikte olmadığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmen adayları öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini artıran öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri konusunda yeterli bilgiyi edinmeden mezun olabilmektedir. Oysaki öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde bu konu dikkate alınmalı ve öğretmen yetiştirme programları bu bakımdan yeniden düzenlenmesi faydalı olacaktır.

Öğrenme stillerinin ve öğrenme stratejilerinin öğrenme öğretme sürecindeki etkililiğinden bahsetmek için bu iki kavram arasındaki ilişkinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu konuya yönelik ulusal alan yazında sınırlı sayıda araştırmaya (Çelenk ve Karakış, 2007; Durukan, 2013; Güven, 2004) rastlanmıştır. Çelenk ve Karakış (2007) çalışmalarını farklı fakültelerdeki birinci sınıf öğrencileriyle, Durukan çalışmasını Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerle, Güven (2004) ise çalışmasını ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerle yapmıştır. Bu bağlamda bu çalışma, eğitim fakültesinde farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerini ve kullandıkları öğrenme stratejilerini belirleyip aradaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

1. 3. Araştırmanın Alt Amaçları

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleri nelerdir?

2. Öğrencilerin sahip oldukları stiller, onların

a. cinsiyetlerine,

b. alanlarına,

c. sınıf düzeylerine,

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?

4. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri, onların

a. cinsiyetlerine,

b. alanlarına,

c. sınıf düzeylerine,

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde stil, alan, sınıf ve cinsiyetin ortak etkisi anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

6. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet kontrol edildiğinde alan ve sınıfın ortak etkisi anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

7. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet kontrol edildiğinde stil ve alanın ortak etkisi anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

8. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet kontrol edildiğinde stil, alan ve sınıfın ortak etkisi anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

9. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı etkiye sahip midir?

1. 4. Araştırmanın Önemi

Değişimin her geçen gün daha hız kazandığı günümüzde önemli bir özellik haline öğrenci niteliği; dünyada yaşanan değişikliklere göre yaşantısını yeniden yapılandıran, bilgi çağının gerektirdiği gibi bilgiyi kendi arayıp bulan, onu kendi öğrenme süzgecinden geçirip içselleştiren bireylerdir. Kısacası bilgi toplumunda asıl amaç, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmektir. Öğrenmeyi öğrenmek, kişinin sahip olduğu bilgileri karşılaştığı yeni durumlarda kullanmasıdır. Yani, öğrenmeyi öğrenen bir birey mevcut bilgilerini gerektiği yerde hiçbir kılavuza ihtiyaç duymadan kullanabilir. Böylelikle öğrenme sadece sınıf ortamında gerçekleşen bir eylem olmaktan çıkar ve öğrencinin yaşam boyu öğrenmesine olanak sağlar. Ayrıca öğrenciyi pasif halden kurtarıp kendi öğrenmesinin bilincinde ve sorumluluğunda olmasını sağlar. Öğrenciye bu konuda yardımcı olacak en önemli rehberlerden biri öğretmendir (Açıkgöz, 2005; Özden, 2011; Özer, 1998).

Öğrenciyi pasif hale getirip ona sadece bilgi aktaran bir profil yerine öğrenciyi aktif hale getirip ona model olan bir profili tercih eden bir öğretmen, öğrencisine "öğrenmeyi öğrenme" konusunda rehberlik yapabilir. Öğrencisinin bağımsız bir şekilde kendi öğrenmesini kontrol etmesine yardımcı olmalıdır. Öğrencisine bir bilgiyi öğretmenin yanında öğrencinin o bilgiyi en kolay ve hızlı bir şekilde nasıl edineceğini öğretmelidir. Yapılan araştırmalar (Açıkgöz, 2005; Özden, 2000) öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir şekilde kendi öğrenmesini kontrol eden bireylerin akademik başarılarının arttığını göstermektedir. Fakat bunun için öncelikle kendi öğrenme özelliklerinin farkında olmalı ve kendi öğrenmesini bu özelliklere göre planlayabilmelidir. Bu da öğretmenin sahip olduğu öğrenme stiline ve kullandığı öğrenme stratejisinin farkında olmasıyla gerçekleşebilir. Geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının bu doğrultuda yetiştirilmesi, eğiteceği öğrencilere öğrenmeyi öğrenme sürecinde kılavuzluk etmesi ve böylece öğrencilerini kendi öğrenmelerinde etkin olan bireyler haline getirmesi açısından önemlidir. Bu nedenle araştırmada öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırma bulgularının, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleriyle kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması beklenmektedir. Bu ilişkinin ortaya konmasıyla öğretmen adaylarının öğrenme

stillere göre kullandıkları öğrenme stratejilerini geliştirmesi konusunda farkındalık yaratabilir. Böylelikle bireylerin öğrenmeyi öğrenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ve öğrenme stillerinin belirlenip bu iki kavram arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması mevcut öğretmenlere de katkılar sağlayabilir. Öğretmenlerin de kendi öğrenme özelliklerinin farkında olması, bu özelliklerine göre öğrenmelerini planlamaları ve bu hususta öğrencilerine rehberlik etmeleri konusunda farkındalıklarını artıracakları düşünülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik sınırlı sayıda (Durukan, 2013) çalışmaya rastlanmış ve bu çalışmanın yalnızca Türkçe öğretmen adayları üzerinde yapıldığı belirlenmiştir. Fakat eğitim fakültesinin farklı alanlarındaki öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılacak olan bir çalışmanın bu gereksinimi giderici yönde katkısının olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın gelecekte yapılacak çalışmalara yol göstermesi ve öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine dikkat çekmesi beklenmektedir. Böylelikle öğretmen yetiştirme programlarının bu bağlamda yeniden ele alınmasında referans oluşturabileceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğrenciler, Öğrenme Stratejileri Ölçeği'ni, Öğrenme Stilleri Envanteri'ni ve kendileri ile ilgili bilgilerin bulunduğu Kişisel Bilgiler bölümündeki soruları içtenlikle cevaplamışlardır.

2. Geliştirilen Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin uzman görüşüne dayalı olarak belirlenen kapsam geçerliliği yeterli düzeydedir.

1. 6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ile,

2. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'ndeki araştırmaya katılmak isteyen öğrenciler ile

3. Araştırma için belirlenen ölçme araçları ile

1. 7. Tanımlar

Öğrenme: Deneyim veya yaşantı sonucunda davranışlarda meydana gelen nispeten sürekli değişikliklerdir (Görgeç, 2012, s.25).

Öğretme: Öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirilmesinde yardımcı olunması sürecidir (Açıkgöz, 2005, s.12).

Stil: Biçem, usul, tarz (Demirel, 2012a, s.125).

Öğrenme Stili: Bireyin bir konuyu öğrenirken tercih ettiği bireye özgü öğrenme biçimi ve tarzıdır (Fer, 2011, s.200).

Strateji: Önceden belirlenen bir amaca göre tutulan yol (Demirel, 2012a, s.125).

Öğrenme Stratejisi: Öğrencilerin hedefledikleri öğrenmeleri gerçekleştirmek üzere kullandığı yollar, yöntem ve tekniklerdir (Yüksel, 2011, s.151).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın teorik çerçevesi, temel kavramları ve araştırma problemiyle ilgili literatüre yer verilmiştir. Bu bölüm iki alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölümde araştırmanın teorik çerçevesi ve temel kavramlara ikinci alt bölümde de ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2. 1. Öğrenme

Bireyler öğrenme yoluyla bilgi, beceri, değerler ve tutumlar kazanırlar (Fidan, 1986). İnsan bu öğrenme kapasitesiyle doğar ve onun sayesinde hayatını devam ettirecek, günlük yaşantısını sürdürebilecek birçok davranışı kazanır. Yürüme, bisiklete binme, yüzme, okuma, yazma bunlara verilebilecek örneklerdir.

Öğrenme konusu çok eski zamanlardan beri çalışılmasına rağmen araştırmacılar öğrenmenin ne olduğu konusunda hem fikir olamamışlardır. Öğrenme, Gagne'ye (1974) göre kişinin davranışlarının nispeten kalıcı bir şekilde değişim göstermesidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için davranış değişikliğinin olması ve bu değişikliğin sürekliliğinin olması gerekmektedir. Aşkın'a (2006, s.25) göre öğrenme, "bireyin çevresiyle etkileşimi sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturduğu değişiktir". Senemoğlu (2012, s.88) "öğrenmeyi bir bireyin bilgi ve davranışlarında yaşantılar yoluyla kalıcı değişikliklerin meydana gelmesi" olarak tanımlamıştır.

Araştırmacılar tarafından yapılan öğrenme tanımlarına bakıldığında belli başlı bazı özellikler dikkat çeker. Bu özellikler şunlardır:

- Öğrenmenin yaşantı yoluyla gerçekleştiği
- Davranışta bir değişikliğin meydana gelmesi
- Değişikliğin de nispeten kalıcı olması

Farklı öğrenme tanımlarının olması farklı öğrenme türlerinin olması ve dolayısıyla bu türleri araştıran araştırmacıların öğrenmeye farklı açılardan bakmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin karşımızda üç kişi olsun. Birincisi bize sigara içme alışkanlığından nasıl kurtulabileceğini sorsun ve bu konuda sizin

tavsiyelerinizi istesin. İkincisi İngilizce kelime bilgisi edinmek istesin ve sizden ona danışmanlık yapmanızı istesin. Üçüncüsü ise fizik çalışıyor olsun ve Einstein'ın izafiyet teorisi hakkında sizden bilgi istesin. Bu kişiler sizden yardım isterken aslında onlara bir şeyi öğretmenizi beklerler. Fakat şu da bir gerçek ki her birine istedikleri şeyi öğretirken farklı öğrenme türleri ve metotları kullanmak gerekmektedir. Birinci kişiye bir alışkanlıktan nasıl kurtulacağı konusunda, ikinci kişiye ezberlemek için neler yapacağı konusunda, üçüncü kişiye ise somut bir şey hakkında bilgilendirmek konusunda yardım etmeniz gerekecektir. Şüphesiz bunu yaparken farklı yöntemler kullanmanız gerekecektir. Çünkü kişilerin öğrenirken kullandıkları farklı öğrenme türleri vardır. Böylece öğrenme tek bir şekilde açıklanamaz ve tek bir öğrenme teorisi de yoktur.

2. 1. 1. Temel Öğrenme Yaklaşımları

Uzun yıllardır araştırılan öğrenme kavramı yapılan araştırmalar sonucu farklı tanımlanmıştır. Bu konuda farklı çalışmaların olması öğrenmeye değişik perspektiflerden bakılmasına neden olmuştur. Böylece farklı öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır.

Tüm öğrenme durumlarını açıklayabilen bir öğrenme kuramı yoktur. Her öğrenme kuramı farklı bir öğrenme türünü açıklamaktadır. Bu yüzden hiçbir kuram öğrenmeye dair tüm sorunları açıklamaz (Senemoğlu, 2012).

Öğrenme kuramlarını iki ana grupta toplamak mümkündür. Davranışçı öğrenme kuramları bireyin dışarıdan aldığı uyarıcıların onun davranışlarını nasıl etkilediğine odaklanır. Bilişsel öğrenme kuramı ise gelen bilginin nasıl işlendiği ve bellekte nasıl yapılandırıldığını araştırır (Altun ve Çolak, 2011).

Davranışçı öğrenme kuramı, insan ve hayvanların davranışları üzerinde durmuş ve öğrenmeyi uyarıcı ile tepki arasındaki bağ kurma işi olarak açıklamıştır. Uyarıcılar, ses, ışık, koku gibi organizmayı harekete geçiren maddeler olarak tanımlanır. Tepkiler ise uyarıcılar karşısında organizmada gözlemlenen korku, sevinç, şaşkınlık gibi olaylardır. Davranışçı öğrenme kuramında, gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlar önemlidir. Sadece gözlenebilen davranışlar öğrenme olarak kabul edilir. Ayrıca bireyin zihinsel etkinlikleri, ne düşündüğü ve nasıl karar verdiği

önemli değildir. Örneğin öğrencinin bir konuyu öğrenip öğrenmediğini anlamak için onun davranışlarına bakılır ve o konuyla ilgili yeterlilikleri sergileyip sergilemediğinden onun o konuyu anlayıp anlamadığı belirlenir (Özden, 2011; Senemoğlu, 2012; Altun ve Çolak, 2011).

Davranışçı öğrenme kuramı ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Pavlov, Watson, Guthrie, Thorndike ve Skinner bu kuram ile ilgili çalışmalar yapan bilim adamlarıdır. Pavlov tarafından geliştirilen klasik koşullanma davranışçı akımın en çok bilinen öğrenme kuramıdır. Guthrie de Pavlov gibi öğrenmeyi koşullanmış tepki olarak açıklar. Guthrie'ye göre öğrenme uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkidir. Birey bir durumda gösterdiği davranışı benzer bir durumla karşılaştığında da gösterir. Çünkü öğrenme, tepkinin uyarana karşı ilk gösterilişinde meydana gelir. Bunun için ödül ve pekiştirmeye ihtiyaç yoktur. Davranışçı öğrenme üzerinde çalışan bir diğer bilim adamı ise Thorndike'dır. Ona göre öğrenme bir problem çözmedir ve problemi çözmek için yapılan deneme-yanılmalarla çözüm üretilir. Thorndike'in çalışmalarından etkilenen Skinner, organizmanın davranışlarının uyarıcılara karşı gösterilen otomatik tepkiler olduğunu kabul etmez. Aksine bu davranışları kasıtlı olarak yapılan hareketler olduğunu ifade eder. Watson ise uyarıcılara verilecek olan tepkinin, o uyarıcılara karşı verilmiş en son ve en sık tekrarlanmış tepki olduğunu belirtmiştir (Özden, 2011; Senemoğlu, 2012).

Bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme davranışçı öğrenme kuramındaki gibi basit bir uyarı-tepki bağı ile açıklanamaz. İnsan davranışları karmaşık bir yapıya sahiptir ve birey bir uyarıcıyı pasif bir alıcısı değildir. Öğrenmede odak nokta öğrenenin dışarıdan gelen uyarıcıları nasıl algıladığı, onları nasıl işlediği, organize ettiği ve onun nasıl kalıcılığını sağladığıdır. Dışarıdan gelen uyarıcılar zihinsel süreçlerden geçerek yeniden anlamlandırılarak öğrenme gerçekleşir. Bu süreçte öğrenen aktiftir ve kendi öğrenmesinden sorumludur. Ayrıca bilişsel kuramcılar öğrenmeyi algılama, hatırlama, düşünme gibi bilişsel süreçlerle ilişkilendirmektedir (Demirel, 2012b; Tuncel, 2012).

Tolman, Bandura, Koffka, Köhler, Wertheimer ve Gagne bilişsel öğrenme kuramları ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar arasındadır. İşaret-Gestalt öğrenmenin kuramcısı olan Tolman'a göre davranış amaca yönelik etkinliklerdir. Örneğin labirent içindeki bir farenin amacı yiyecek elde etmekse onun yiyecek arama

davranışı yiyeceği elde edene kadar sürecektir. Ayrıca birey değişen koşullara göre kendi bilgisini kullanır ve amaca en uygun olan davranışı sergiler. Birey öncelikle çevresini keşfeder. Yaşantı gerçekleşmeden önce birey denenceler kurar. Denence doğrulanmazsa terk edilir. Bireyin bir davranışı kazanması için ödüle gerek yoktur. Sosyal-Bilişsel öğrenmenin kuramcısı Bandura'ya göre birey çevresini gözlemler ve gözlemlediği olayları bilişsel olarak işleyerek öğrenir. Burada gözlemleyerek öğrenme çevresindeki kişilerin etkinliklerini basit bir şekilde taklit etmek değildir. Birey öncelikle modele dikkat eder. Daha sonra bireyin gözlemlediği şeyleri aklında tutması gerekmektedir. Bunun için gözlenen şeyler zihinde kodlanır ve bellekte saklanır. Ardından birey zihindekileri davranışa dönüştürür. Tabii ki bunun için bireyin fiziksel ve psikomotor olarak gelişmiş olması gerekmektedir. Davranışın sergilenmesindeki bir diğer etken de bireyin davranışı göstermeye güdülenmiş olmasıdır. Gestalt öğrenmenin kuramcıları Koffka, Köhler ve Wertheimer'a göre davranışın belirleyicisinin fiziksel çevreden ziyade psikolojik gerçekliktir. Yani öğrenenin inançları, değerleri, ihtiyaçları, tutumları öğrenme ortamındaki fiziksel uyarıcıların anlamlandırılmasında etkilidir (Demirel, 2012; Senemoğlu, 2012; Tuncel, 2012). Gagne'nin bilgiyi işleme kuramı da bilişsel öğrenme yaklaşımının önemli kuramlarındandır.

2. 1. 2. Bilgiyi İşleme Kuramı

Bilgiyi işleme kuramı, insanın dünyayı algılamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramdır. Temel olarak yeni bilginin dışarıdan nasıl alındığı, alınan bu yeni bilginin nasıl işlendiği, bilginin uzun süreli olarak nasıl depolandığı ve depolanan bu bilginin nasıl geriye getirilip hatırlandığı üzerinde durmaktadır. Bilgiyi işleme kuramının 3 temel ögesi vardır (Özer, 2011). Bu ögeler şu şekilde sıralanabilir:

2. 1. 2. 1. Bilgi Depoları

Bilgiyi işleme kuramının ögelerinden olan bilgi depoları *duyusal kayıt*, *kısa süreli bellek*, *uzun süreli bellek* olmak üzere 3 tür bellekten oluşur. Bu kurama göre çevreden alınan uyarıcılar duyu organları yoluyla alınarak *duyusal kayıta* aktarılır.

İlk algılamalardan bu bellek sorumludur. Buradaki bilgiler alınan uyarıcının kopyası şeklindedir. Duyusal kayıttın kapasitesi çok geniş olmasına rağmen bilginin burada kalış süresi çok kısadır. Bilgi işlenmezse çok hızlı kaybolur. Duyusal kayıta alınan bilgi dikkat ve algı süreçleriyle *kısa süreli belleğe* aktarılır. Sınırsız uyarıcı alınmasına karşın dikkat edilen sınırlı sayıda bilgi kısa süreli belleğe aktarılabilir. Kısa süreli belleğin hem bilgi tutma süreci hem de kapasitesi sınırlıdır. Daha sonra bilgi kısa süreli bellekten *uzun süreli belleğe* aktarılır. Uzun süreli belleğin miktarı ve süresi sınırsızdır. Buraya depolanan bilgiler kaybolmaz (Altun ve Çelik, 2011; Özer, 2011; Özden, 2011; Senemoğlu, 2012). Bellek türleri ve bunların özellikleri Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1: Bellek Türlerinin Karşılaştırılması

Bellek Türü	İşlevi	Kapasitesi	Bilgiyi Saklama Süresi
Duyusal Kayıt	Çevreden gelen uyarıcıların ilk algılandıkları yerdir. Buradaki bilgiler gerçek uyarıcının kopyasıdır.	Sınırsız	0,5-4 saniye
Kısa Süreli Bellek	Uyarıcılar anlamlı hale getirilir. Bilgi ilişkilendirilip daha geniş bilgi kümeleri oluşturulur. Buradaki bilgiler gerçek uyarıcıdan farklıdır.	7-9 birim	5-20 saniye (sürekli tekrar yapılırsa bu süre uzar)
Uzun Süreli Bellek	Farklı bilgi türleri için sürekli depo özelliği taşır.	Sınırsız	Sürekli

Tablo 1’de de görüldüğü gibi çevreden gelen uyarıcılara dikkat edildikten sonra ilk olarak uyarıcının algılandığı yer duyusal kayıttır. Buradan dikkat ve algı süreçleriyle kısa süreli belleğe ve oradan da uzun süreli belleğe aktarılır. Uzun süreli belleğin kapasitesi de bilgilerin saklanma süresi de sınırsızdır. Bilgiler, buradan çağrılarak kullanıma sokulur.

2. 1. 2. 2. Bilişsel Süreçler

Bilgiyi işleme kuramının ikinci temel ögesi bilişsel süreçlerdir. Bilişsel süreçler bilginin ve bir bellekten diğerine transfer edilmesini sağlayan zihinsel etkinliklerdir (Senemoğlu, 2012). Bu zihinsel süreçler, dikkat, algılama, tekrar, kodlama ve geri getirmedir (Altun ve Çolak, 2011; Özer, 2011; Senemoğlu, 2012).

Dikkat, öğrenme sürecinin başlangıcıdır. Çevreden gelen birçok uyarıcıdan sadece dikkat ettiğimiz bilgi öğrenilmektedir (Altun ve Çolak, 2011; Özer, 2011; Senemoğlu, 2012).

Algılama, bilginin anlamlandırılıp yorumlanması sürecini ifade eder. Algılanan uyarıcılar bireyden bireye farklılık gösterir. Duyusal kayıta gelen uyarıcılar dikkat edildiğinde algılama süreci başlamış demektir. Bireyler genellikle birbiriyle ilişkili, düzenli ve anlamlandırılmış bilgileri algılama eğilimindedir (Altun ve Çolak, 2011; Özer, 2011; Senemoğlu, 2012).

Tekrar, kısa süreli bellekteki bilginin burada daha uzun kalması ve uzun süreli belleğe aktarılmasına yardım eden bilişsel süreçtir. Kısa süreli bellekte bilginin kalma süresi sınırlıdır. Bu süreyi uzatmak için tekrarlardan yararlanır. Tekrar edilmeyen bilgi kısa süreli bellekten yok olup gider. Ancak kısa süreli bellekte tekrar edilip daha sonra kodlanan bilgiler uzun süre saklanabilir (Altun ve Çolak, 2011; Özer, 2011; Senemoğlu, 2012).

Kodlama, alınan bilgilerin anlamlandırılıp ilişkilendirilerek uzun süreli bellekte depolamaya hazırlanma sürecidir. Bu süreç, yeni bilgilerle eski bilgilerin ilişkilendirilmesini, bilgilerin anlamlandırılmasını ve örgütlenmesini içerir. Kodlanan bilgiler uzun süreli bellekte sürekli saklanıp ihtiyaç duyulduğunda geri getirilebilir (Altun ve Çolak, 2011; Özer, 2011; Senemoğlu, 2012).

Geri getirme ise, bilginin gerektiğinde uzun süreli bellekten çağırılıp kullanılması sürecidir. Geri getirme bilginin iyi bir şekilde kodlanıp kodlanılmamasına bağlıdır. İyi bir şekilde düzenlenmiş, anlamlandırılmış ve ilişkilendirilmiş bilgiler daha çabuk ve kolay geri getirilir. Örneğin bilgisayara bir bilgi yüklediğimizi düşünelim. Eğer bu bilgiyi rastgele yüklersek ihtiyaç duyduğumuzda bu bilgiyi bulmamız zor olur. Fakat biz bu bilgiyi belli bir dosya içerisinde saklayıp kaydedersen onu çok kolay bir şekilde bulup kullanabilir. Tıpkı

bunun gibi iyi bir şekilde kodlanmış bilgilerde çok rahat geri getirilip kullanılabilir (Altun ve Çolak, 2011; Özer, 2011; Senemoğlu, 2012). Geri getirilemeyen bilgiler ise unutulur. Unutma, duyuşal kayıta veya kısa süreli bellekte gerçekleşir. Duyusal kayıttaki bilgi dikkat edilmediğı takdirde tamamen unutulur ve kaybolur. Unutma kısa süreli bellekte gerçekleşmişse öncesinde birey bu bilginin farkındadır ve onunla işlemler yapmıştır. Fakat bilgi algılandıktan sonra tekrar edilmezse ve daha önceki bilgilerle ilişkilendirilmezse en geç 20 saniye içerisinde unutulur (Senemoğlu, 2011).

2. 1. 2. 3. Bilişbilgisi (Yürütücü Biliş)

Bilgiyi işleme modelinin üçüncü temel ögesi “bilişbilgisi”dir. Bu öge, bireyin zihinsel süreçlerinin farkında olmasıdır. Bireyin güdüsel süreçlerini ve bilgiyi işleme ile ilgili tüm süreçlerini kontrol etmesini sağlar. Güdüsel süreçler amaç, niyet ve beklentileri ifade ederken bilgi işleme ile ilgili süreçler bilginin alıcılardan duyuşal kayıta oradan kısa süreli belleğe ve daha sonra uzun süreli belleğe aktarılması sırasındaki bilişsel süreçleri ifade eder (Senemoğlu, 2012).

Bilişbilgisi gelişmiş olan bireyler kendi öğrenmelerini denetleyebilmektedir. Birey bu şekilde neyi, nasıl, ne zaman öğreneceğini bilir. Öğrenmesine yardım edecek yöntem ve teknikler kullanır. Günümüz toplumunda da bireylerin bilgiye kendilerinin ulaşması ve bu hususta gerekli yöntem ve teknikleri bilmesi beklenir. Böylece bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenip bu konuda bilgi sahibi olmaları yani öğrenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Öğretme anlayışından bu şekilde öğrenme anlayışına geçilmesi ve bireyin öğrenmeyi öğrenmesinin önemi üzerinde durulması sonucunda kişilerin farklı biçimlerde öğrendiğı, öğrenirken farklı yöntem ve teknikler kullanıldığı kabul edilmiştir (Özden, 2000).

Öğrenmeyi öğrenmeye yönelik çalışmalarda iki kavram ortaya çıkmıştır. Bunlardan birincisi kişinin öğrenme özelliklerini ifade eden "öğrenme stilleri", diğeri de öğrenirken kullandığı yöntem ve teknikleri ifade eden "öğrenme stratejileri"dir.

2. 2. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stili kavramı kişinin öğrenmeye yönelik özelliklerini içerir ve öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Stil kavramı, spor dalları, sanat, medya ve psikoloji dahil olmak üzere bir çok akademik disiplinde kullanılan bir kavramdır. Bu kavram, kişinin bireysel özelliklerini, eylemlerini veya davranışlarını tanımlamak için kullanılır (Riding ve Rayner, 1998). Öğrenme stili kavramı ise, öğrenmeyi etkili kılan biyolojik ve gelişimsel olarak baskın olan davranış örüntüsüdür (Dunn, Beaudry ve Klavas, 1989). "Öğrencinin yeni ve zor bilgiye konsantre olma ve bu bilgiyi işleme ve depolama yollarıdır" (Dunn ve Griggs, 2000, s. 24).

Öğrenme stili kavramı, öğrenmedeki bireysel farklılıkların incelenmesi sonucu ortaya çıkmıştır (Kaplan ve Kies, 1995). Bu kavram ilk kez Rita Dunn tarafından ortaya atılmış ve o zamandan sonra sürekli araştırılan bir konu haline gelmiştir (Boydak, 2008). Öğrenme stillerinin farklı kişiler tarafından uzun zamandır araştırılması birçok araştırmanın yapılmasına ve öğrenme stillerinin farklı şekillerde tanımlanmasına neden olmuştur.

Deneyimsel öğrenme teorisini geliştiren ve bu teoriye dayalı olarak Öğrenme Stilleri Envanteri geliştiren Kolb, öğrenme stillerini bilgiyi alma ve işleme sürecinde bireylerin izledikleri yollar olarak tanımlamıştır. Kolb, ayırt edici, uyum sağlayıcı, özümleyici ve dönüştürücü olmak üzere dört tip öğrenme stili belirlemiştir (Kolb, 1984).

Öğrenme stili kavramını ilk kez ortaya atan Dunn öğrenme stilini bilgiyi alma ve işlemede her bireyde farklı olan yollar olarak tanımlamıştır. Dunn ve Dunn öğrenme stillerini kişinin öğrenirken çevresel, duygusal, fiziksel, sosyal ve psikolojik etmenlere verdiği tepkilere göre belirlemiştir (Dunn ve Dunn, 1974).

Gregorc'a (1984, s.53) göre öğrenme stili "bireyin yetenekleri hakkında bilgi veren, bireyin diğer bireylerden farklı olan gözlenebilen davranışlarıdır". Gregorc öğrenme stillerini somut doğrusal, soyut doğrusal, somut dağınık ve soyut dağınık olarak sınıflandırmıştır (Gregorc, 1985'den akt. Açıköz, 2005).

Grasha (1996, s.4) öğrenme stillerini "bireyin bilgiyi alma, akranları ve öğretmeni ile etkileşimde bulunma ve öğrenme yaşantısına katılmasını etkileyen bireysel özellikleri" olarak açıklamaktadır. Grasha, Riechmann ile birlikte üç çift

boyutlu öğrenme stili tanımlamıştır. Bunlar katılımcı-kaçıngan, işbirlikli-yarışmacı, bağımlı-bağımsız öğrenme stilleridir.

Kolb'un çalışmalarından etkilenen Honey ve Mumford (1992) öğrenme stillerini bireyin öğrenmedeki öğrenme tercihleri olarak ifade etmişlerdir. Öğrenme stillerini eylemciler, kuramcılar, yararcılar ve yansıtıcılar olarak sınıflandırmışlardır.

Psikolojik Tip Teorisini ortaya atan Jung (1971) insan davranışlarını algılama ve yargılama olarak ikiye ayırmıştır. Ona göre bireyler duyuları veya sezgileri ile algılarken mantıksal ya da duygusal olarak da yargılar. Birey bir iş yaparken, öğrenirken veya öğretirken bu doğrultuda tercihlerde bulunur. Bireyin öğrenirken tercih ettiği baskın özelliği onun öğrenme stillerini yansıtır.

Cornett'e (1983) göre öğrenme stilleri, kişinin bireysel çeşitliliğinin yanında tutarlı davranış örüntüsüdür. Öğrenme stillerinin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik boyutları vardır. Bilişsel açıdan öğrenme stilleri, bireyin bilgiyi çözümüleme, kodlama, işleme, depolama ve geri getirme yollarını ifade eder. Duyuşsal açıdan öğrenme stilleri, motivasyon, dikkat, kontrol, ilgi, risk alma isteği, süreklilik, sorumluluk ve sosyalleşme ile ilişkili olan duygusal ve kişisel özellikleri içerir. Psikolojik açıdan öğrenme stilleri ise bireyin duyuşsal algıları (görsel, işitsel, kinestetik vb), çevresel özellik tercihleri (ses, ışık, sıcaklık, vb) ve öğrenme için bir gündeki vakit (sabah erken, öğle, gece, vb) tercihlerini içerir.

Boydak'a (2008, s.3) göre öğrenme stili "her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar kullanmasıdır." Keefe'ye (1979) göre öğrenme stilleri, bireylerin öğrenme esnasındaki çevrelerini nasıl algıladıklarını, çevreleriyle nasıl etkileşimde bulduklarını ve nasıl tepki verdiklerini anlatan göstergelerdir. Loo (2002), Keefe'ye benzer şekilde tanımlamıştır. Ona göre öğrenme stili, bireylerin öğrenme sırasında çevreden gelen uyarıcılara nasıl yanıt verdikleri ve bu uyarıcılarla nasıl etkileşimde bulduklarıdır. Shaughnessy'e (1998) göre öğrenme stilleri, bireyin yeni bilgilerin alınması sırasındaki konsantrasyonunu artırma, bilgileri içselleştirme ve bu bilgileri hatırlama sürecidir. Ona göre öğrenme stilleri yaşla, kültürle ve başarıyla ilişkilidir. Fischer ve Fischer'a (1979) göre stil kavramı tüm alanlarda kullanıldığı gibi eğitimde de kullanılan bir kavramdır. Stil, bireyin zaman boyunca değişmeyen ve durumdan duruma aktarılan kendine özgü özellikleridir.

2. 2. 1. Öğrenme Stillерinin Öğrenme Öğretme Sürecindeki Yeri

Öğretim merkezli bir anlayış yerine öğrenen merkezli bir anlayışın benimsenmesiyle eğitimde başrol öğretmenden öğrenciye geçmiştir. Öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklar ve öğrenci özellikleri üzerine yoğunlaşma başlamıştır (Gencel, 2006). Her öğrencinin farklı şekillerde öğrenmesi, öğrenirken farklı yöntem ve teknikler kullanması ve bununda öğrenci başarısında farklılıklar oluşturması araştırmacıları bu konuda çalışmaya yöneltmiştir.

Öğrenmede öğrenci farklılıkları denince akla gelen bir kavram olan öğrenme stilli (Felder ve Brent, 2005), öğrencinin öğrenme tarzı olarak ifade edilebilir. Babadoğan'a (2000, s.61) göre "stil, bireyin imzası gibidir." ve bir bireyin stili genelde değişmez. Bu yüzden bir birey öğrenme stiline farkında olmalı ve bu doğrultuda öğrenmesini düzenlemelidir.

Öğrenmenin öğrencinin öğrenme farklılıklarına ve bireysel özelliklerine uygun ortamlarda gerçekleştiğini savunan Fer (2011), öğrenme stilleri devreye sokulduğunda dersin zenginleşeceğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrenme stillerinin ders programlarını, öğretim yöntemlerini, değerlendirme yöntemlerini ve öğrenciye rehberlik etmeyi daha iyi hale getirme fonksiyonu olduğunu belirtmiştir.

Bir bireyin öğrenme stiline bilinmesi onun nasıl öğrendiği konusunda bilgi verir. Böylece bir öğretmen sınıf ortamını hem kendisi hem de öğrencisi için uygun hale getirir. Kendi öğretim stiline öğrencilerinin öğrenme stiline uygun hale getirir (Babadoğan, 2000). Böylelikle öğrenme ortamındaki öğretim stili ve öğrenme stili uyumsuzluğu da ortadan kalkmış olur.

Her öğrenci farklı sınıf ortamlarında farklı şekillerde öğrenir. Çünkü her bireyin kendi öğrenme stili vardır. Öğrencilerin öğrenme stilleri bilinirse öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını (ısı, ışık, sıcaklık, vb) karşılayacak şekilde düzenlenebilmesi mümkün olur (Dunn, Beaudry ve Klavas, 1989). Bir birey öğrenme stiline bilirse bu stili öğrenirken devreye sokarak daha kolay ve çabuk öğrenecektir. Böylelikle başarı artacaktır (Biggs, 1999).

Öğrenme stiline farkında olmanın ve öğrenme ortamının bu doğrultuda düzenlenmesinin bir faydası da verimi artırmasıdır. Öğrenme stiline uygun olmayan bir ortamda öğrenim gören bir öğrenci güven, başarı duygusu artar ve kaygı düzeyinde öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek değişimler olur. Ayrıca bireyin öğrenme stiline farkında olması onun kendi öğrenmesini denetlemesine olanak sağlayabilir (Güven, 2004).

Öğrenme stillerinin öğrenme-öğretme sürecindeki önemi onun uzun zamandır araştırılan bir konu olmasına neden olmuştur. Yapılan farklı çalışmalar sonucu farklı sınıflamalar ortaya çıkmıştır. Aşağıda bazı sınıflamalara yer verilmiştir.

2. 2. 2. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stilleri, Rita Dunn tarafından ortaya atıldıktan sonra önemli bir araştırma konusu olmuştur. Bu alanda birçok araştırmanın yapılması ve öğrenme stillerine farklı perspektiflerden bakılması sonucu birçok öğrenme stiline dayalı model ortaya çıkmıştır. Bu modeller öğrencinin öğrenme sürecindeki “öğrenme özellikleri” üzerinde durmuşlardır. Yapılan alan taraması sonucunda bu konuda yapılan çalışmalarda en çok kullanılan “öğrenme stili davranışları” belirlenmiş ve bu yaklaşımlar açıklanmıştır. Bu yaklaşımlar ve modeller şu şekildedir:

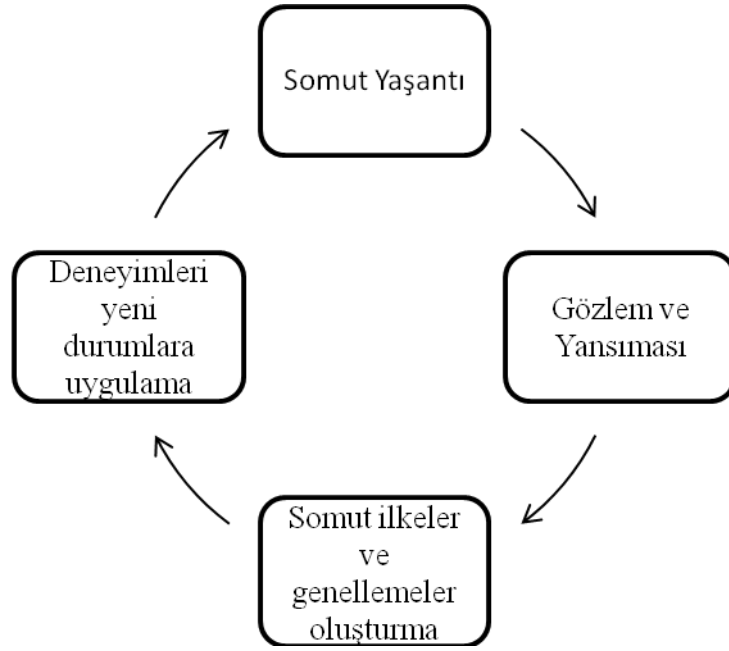
- Kolb Öğrenme Stilleri Modeli
- Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli
- Grasha ve Riechmann Öğrenme Stilleri Modeli
- Jung'un Öğrenme Tipleri Modeli
- Honey ve Mumford Öğrenme Tercihleri Modeli
- Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli

2. 2. 2. 1. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli

Kolb'un öğrenme stilleri sınıflaması deneyimsel öğrenme kuramına dayanmaktadır. Kolb'a (1984) göre öğrenme bilginin deneyimlerin aktarılması yoluyla üretildiği bir süreçtir. Deneyimsel öğrenme kuramı Dewey, Lewin ve Piaget'nin çalışmalarına dayanmaktadır. Deneyimsel öğrenme döngüsü birçok temel önermeyi içerir. Deneyimsel öğrenme kuramına göre öğrenme:

- bir süreçtir ve bireyin düşünceleri onun deneyimleriyle oluşturulur.
- deneyimleri esas alır.
- dünyaya uyum sağlamada bütüncül bir süreçtir.
- süreç olarak, dünyaya uyum sağlamanın diyalektik olarak karşı konulan durumları arasındaki çatışmanın çözümlenmesini gerektirir.
- birey ve çevresi arasındaki geçişi içerir.
- bilgiyi üretme sürecidir (Riding ve Rayner, 1998).

Kolb (1984), öğrenmeyi dört adımda oluşan bir süreç olarak tanımlar. Bireyler yaşamlarının doğal bir sonucu olarak deneyimlere sahiptir. Bu deneyimler farklı şekillerde gözlemlenerek yansıtılır. Yansıtıcı gözlemler soyut kavramsallaştırmalar yapılmasında ve ilke ve genellemeler oluşturulmasında etkilidir. Böylece birey yeni deneyimler kazanarak bunları yeni durumlara uygular. Bu süreç dört aşamalı bir döngü biçiminde devam eder.



Şekil 1. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsü

Kolb dört tane öğrenme biçimi tanımlamıştır. Bunlar Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Yaşantı (AY)'dir. Her bir öğrenme biçimi farklı öğrenme özelliklerini içerir (Kolb, 1984).

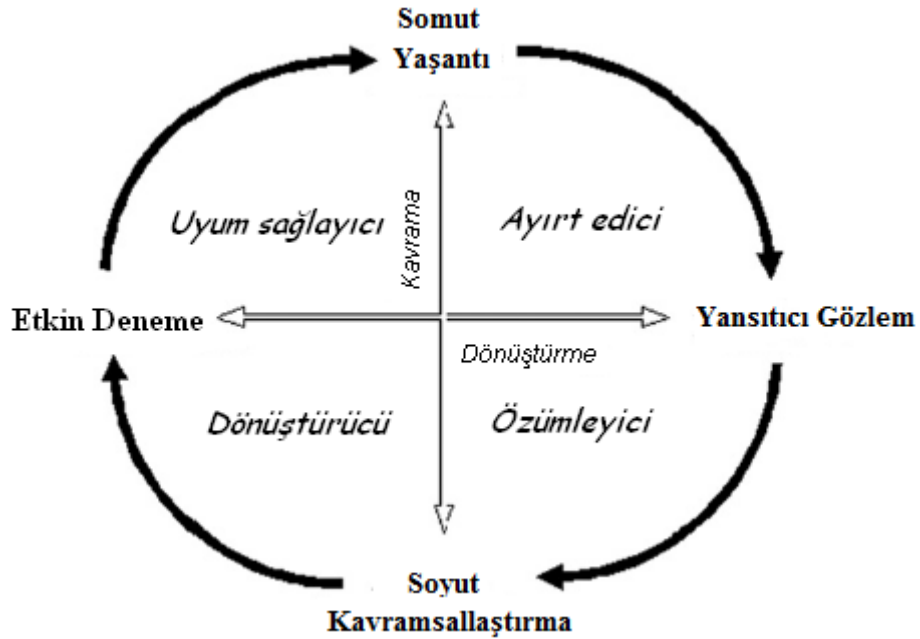
Somut Yaşantı öğrenme biçimine sahip bireyler, hayal dünyasında yaşamaktansa somut yaşantıları tercih ederler. İnsanlarla iletişimleri iyidir ve başkalarıyla yapılan çalışmalardan hoşlanırlar. Farklı görüşlere açıktırlar. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler için hissederek öğrenme ön plandadır. Bilimsel yaklaşımdan ziyade sezgisel bir yaklaşımı tercih ederler.

Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimine sahip bireyler, bir şeyi öğrenirken dikkatli gözlem ve tanımlamalar yaparlar. Öğrenme sonucunda gerçekleşebilecek her türlü duruma karşı öngörülebilirler. Somut olarak uygulama yapmak yerine doğru nedir, nasıl oluşur sorularına yanıt ararlar. Var olan bilgileriyle gözlemlerini bütünleştirirler. Tümevarımcı bir düşünme şeklini tercih ederler. Sınıf ortamında görsel-ışitsel araçların kullanılmasını isterler. Öğretme şekli olarak düz anlatım yöntemi, sınav durumlarında ise bilgi ölçen objektif test maddeleri onlar için uygundur.

Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçimine sahip bireyler, duygulardan ziyade mantık ve düşünceleri tercih ederler. Planlı bir şekilde hareket ederler ve bir problemi çözebilmek için sistematik bir şekilde çalışır derinlemesine araştırırlar. Yapararak yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Öğrenirken bireysel çalışmalardan, sistematik planlamalardan ve değerlendirmelerden yararlanırlar.

Aktif Yaşantı öğrenme biçimine sahip bireyler, yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Çünkü öğrenme sonucundaki ürün üzerindeki etki ve yaratıcılıklarını gözlemlemek isterler. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler başladıkları işleri mutlaka bitirirler.

Kolb'un öğrenme stillerinin *algılama* ve *düzenleme* olarak iki boyutu vardır. Algılama somut ve soyut düşünmeyi; düzenleme ise aktif ve yansıtıcı bilgi işleme eylemini tanımlar. Bu iki boyutun kesiştiği nokta bireyin öğrenme stilini belirtir. Yani Kolb'un öğrenme stillerini belirlemek üzere geliştirdiği Öğrenme Stilleri Envanteri'nden elde edilen puanlar düzenleme ve algılama ile ilgili koordinatları, bu ikisinin kesiştiği nokta da öğrenme stilini verir.



Şekil 2. Kolb'un Öğrenme Stilleri

Kolb'un sınıflamasındaki öğrenme stilleri, Uyum Sağlayıcı, Ayırt Edici, Dönüştürücü ve Özümleyici öğrenme stilleridir. Bu stillere sahip bireylerin sahip oldukları özellikler aşağıda sıralanmıştır (Riding ve Rayner, 1998):

- ***Uyum Sağlayıcı*** öğrenme stiline sahip bireyler:
 - ✓ Eylem odaklıdır.
 - ✓ Araştırmayı seven ve meraklıdır.
 - ✓ Sezgiyle öğrenirler.
 - ✓ Hedeflerini belirlerler.
 - ✓ Her türlü ortama ve koşula uyum sağlayabilirler.
 - ✓ Yararcıdır.
 - ✓ Risk almayı severler.
 - ✓ Açık fikirlidirler.
 - ✓ İyi bir liderdirler.
 - ✓ İyi bir düzenleme becerisine sahiptirler.
 - ✓ Somut düşünürler.
 - ✓ Düşünmeden hareket ederler.
 - ✓ Deneysel bir yaklaşımı benimserler.
 - ✓ Bir bireye bağlı hareket ederler.
 - ✓ Analitik düşünme becerileri yetersizdir.
 - ✓ Sistematik çalışamazlar.
- ***Ayırt Edici*** öğrenme stiline sahip bireyler:
 - ✓ Özetleme ve sentezleme becerisine sahiptirler.
 - ✓ Empati kurma becerisine sahiptirler.
 - ✓ Yaratıcıdır.
 - ✓ Sezgisel düşünme gücüne sahiptirler.
 - ✓ Esnektirler.
 - ✓ Sosyaldirler.
 - ✓ Anlamaya değer verirler.
 - ✓ Keşfetmeyi severler.

- ✓ Fikirler üretirler.
- ✓ Düzenli değildirler.
- ✓ Kararsızdırlar.
- ✓ Akılcı değildirler fakat duygusaldırlar
- ✓ Mantıklı, mekanik ve kuramsal değildirler.
- **Dönüştürücü** öğrenme stiline sahip olan bireyler:
 - ✓ İyi sorun çözücüdürler.
 - ✓ Yararcı ve kararlıdırlar.
 - ✓ Mantıksal ve analitik düşünmeyi benimserler.
 - ✓ Sistematik bir şekilde organize olurlar.
 - ✓ Odaklanma problemi yaşamazlar.
 - ✓ İyi bir liderdirler.
 - ✓ Tümevarımsal bir yaklaşım benimserler.
 - ✓ Ayırt etme becerisine sahiptirler.
 - ✓ Görev odaklıdırlar.
 - ✓ Teknik konulardan hoşlanırlar.
 - ✓ Ayrıntılı bir şekilde düşünürler.
 - ✓ Deneylerden hoşlanırlar.
 - ✓ Kapalı düşünme biçimine sahiptirler.
 - ✓ Empati kurma becerileri ve sezgi güçleri yetersizdir.
 - ✓ Hayal güçleri kuvvetli değildir.
 - ✓ Kuralcıdırlar.
 - ✓ Dikkatsizce düşünebilirler.
- **Özümleyici** öğrenme stiline sahip olan bireyler:
 - ✓ Soyut düşünme becerisine sahiptirler.
 - ✓ Tümevarımsal bir yaklaşımı benimserler.
 - ✓ İyi sentez yaparlar.
 - ✓ Kuram geliştirmeyi severler.
 - ✓ Anlamaya değer verirler.

- ✓ Çoklu bakış açısı geliştirirler.
- ✓ Analitik, mantıklı ve düzenlidirler.
- ✓ İyi bir düzenleme becerisine sahiptirler.
- ✓ Sayılardan, tasarımlardan, somut görevlerden hoşlanırlar.
- ✓ Eylem odaklı değillerdir.
- ✓ Çok fazla sosyal değillerdir.
- ✓ Kararsızdırlar.
- ✓ Mekanik değillerdir.
- ✓ Pasif öğrenenlerdir.

2. 2. 2. 2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn ve Dunn (1993) öğrenme stillerini kişinin biyolojik ve gelişimsel özelliklerini dikkate alarak belirlemişlerdir. Bu modelde biyolojik ve gelişimsel olarak belirlenen bir takım kişisel özellikler tanımlanırken bu özellikler bazı bireyler için etkili bazıları için ise etkisizdir. Dunn ve Dunn (1974) öğrencilerin öğrenme stillerini onların algılama, etkileşimde bulunma ve öğrenme çevrelerine tepki verme becerilerini etkileyen beş temel alanda incelemişlerdir. Bu alanların her birinin alt maddeleri vardır. Bu öğrenme stilleri aşağıda gösterilmiştir.

- ***Çevresel Etmenler***

Ses Düzeyi: Çalışma ortamının sessiz veya sessiz olması

Işık: Öğrencinin ışığın parlaklığına yönelik tercihleri (parlak veya loş ışık)

Isı: Öğrencinin çalışma ortamının sıcaklığına yönelik tercihi (sıcak veya serin ortam)

Dizayn: Öğrencinin çalışma ortamına ve bu ortamda kullandığı eşyalara yönelik tercihi (Düzenli/düzensiz ortam, Yumuşak/sert sandalye vs, masada/halıda/yerde çalışma)

Öğrenci çalışma sırasında bu koşullardan birisini tercih eder. Örneğin bazı öğrenciler çalışırken sessiz ortamı tercih ederken bazıları için çevredeki sesler rahatsız edici olmaz. Hatta bazı öğrenciler müzik eşliğinde bile ders

çalışabilmektedir. Ya da bazı öğrenciler sıcak bir çalışma ortamını bazıları da serin bir çalışma ortamını tercih ederler. Öğrencilerin ışık düzeyi tercihleri de farklılık gösterebilir. Bazı öğrenciler için çalışma ortamındaki ışık oldukça parlak olması gerekir ama bazıları için loş bir ışık daha caziptir. Çalışma ortamının dizaynı da öğrenciler için önemlidir. Örneğin bazı öğrenciler düzenli bir masada çalışmayı tercih ederler. Bazıları için ise düzen o kadar da önemli değildir. Hatta düzensiz ve karmaşık bir ortam onların tercih ettiği bir ortam olabilir. Çalışma esnasında kullandıkları eşyaların fiziksel özellikleri de öğrenciden öğrenciye değişiklik gösteren bir unsurdur.

- ***Sosyal Etmenler***

Öğrenme Grupları: Öğrenmede farklı gruplama tercihleri (Büyük/küçük gruplarda öğrenme, bir akranla öğrenme, kendi kendine öğrenme)

Otorite Figürü Varlığı: Bir otoritenin denetiminde veya denetimsiz öğrenme

Çeşitli Yollarla Öğrenme: Çalışma programı, sosyal grupların çeşitliliği

- ***Duyusal Etmenler***

Motivasyon: Öğrenme için motive olma düzeyi (yüksek veya düşük motivasyon)

Süreklilik: Çalışmada devamlılık veya çalışmayı yarıda kesme

Verilen bir görevi tamamlama veya yarıda bırakma

Sorumluluk: Bağımsız öğrenme için sorumluluk ve fırsat düzeyini artırma

Öğrenmede Yapılanmışlık: Yapılandırılmış öğrenme etkinlikleri tercih etme /etmeme. Yönlendirmeleri tercih etme/kendi kararını kendi verme.

Öğrencilerin çalışma esnasındaki duygusal halleri farklılık göstermektedir. Örneğin bazı öğrenciler çalışmak için motive olmaya ihtiyaç duyarken bazıların böyle bir gereksinimi yoktur. Bazıları istikrarlı bir çalışma gösterirler. Bu öğrenciler verilen görevleri zamanında ve eksiksiz bir şekilde tamamlarlar. Bazı öğrenciler ise çalışmada devamlılık gösteremezler. Dolayısıyla verilen görevleri zamanında

tamamlamada problem yaşarlar. Bazı öğrenciler ise yapılandırılmış öğrenme etkinliklerini tercih ederler.

- ***Fiziksel Etmenler***

Duyusal Tercihler: Çalışma ortamı ve materyallerinin düzenlenmesinde dört algısal stilden birini tercih etme (işitsel/görsel/dokunsal/kinestetik)

Yeme-İçme: Çalışırken yeme-içme/ yeme-içmeye gereksinim duymama

Zaman: Öğrencinin tercih ettiği çalışma zamanları (sabah/öğle/akşam)

Hareket: Çalışırken hareket gereksinimi hissetme/hissetmeme

Öğrencilerin çalışma ortamı ve materyallerin düzenlenmesindeki tercihleri farklılık gösterebilir. Örneğin bazı öğrenciler işitsel, bazıları görsel, bazıları dokunsal, bazıları ise kinestetiktir. Ayrıca bazı öğrenciler çalışma esnasında yeme-içme gereksinimi duyabilir. Bazıları için ise çalışırken yeme-içme dikkat dağıtıcı bir unsur olabilir. Öğrencilerin çalışma zamanları da kişiden kişiye değişebilmektedir. Örneğin bazı öğrenciler çalışma için sabahın erken saatlerini tercih ederken bazıları da gece çalışmayı tercih eder. Çalışırken hareket gereksinimi hissetme öğrenciden öğrenciye değişen bir özelliktir. Bazı öğrenciler çalışırken hareket etme ihtiyacı duyar bazıları ise saatlerce hareketsiz kalıp ders çalışabilir.

- ***Psikolojik Etmenler***

Bütünsel/Analitik Düşünme: Bir öğrencini öğrenme materyalinde bütüne ya da parçalara odaklanma tercihidir (Ekici, 2003).

Tepkisel/Yansıtıcı: Öğrencinin öğrenme sırasındaki öğrenme hızı, düşünme ve tepkide bulunmaya yönelik tercihidir (Ekici, 2003)

Yarımküre Baskınlığı (sağ/sol beyin): Bir öğrencinin öğrenme sırasında beynin sağ ya da sol yarımküreyi kullanma tercihidir (Ekici, 2003).

Öğrenciler öğrenirken psikolojik açıdan da farklılık gösterir. Örneğin bazı öğrenciler bütüncül öğrenirken bazıları ise analitik bir öğrenme benimserler. Bazı öğrencilerin öğrenmede sağ beyinleri baskınken bazılarının ise sol beyinleri

baskındır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sırasındaki öğrenmeye yönelik tercihleri de farklıdır.

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, öğrenme stilinden ziyade öğrenme tercihleri çeşitliliklerini tanımlar. Bu stilin diğer bir özelliği de çok boyutlu olmasıdır. Modelin en önemli üçüncü ve en önemli özelliği ise kişinin öğrenme tercihlerinin farkında olma gerekliliğini vurgulamasıdır (Riding ve Rayner, 1998).

2. 2. 2. 3. Grasha ve Riechmann Öğrenme Stilleri Modeli

Grasha ve Riechmann'ın öğrenme stilleri, Dunn ve Dunn tarafından tasarlanan öğrenme stillerine benzemektedir. Çünkü her ikisi de bireysel öğrenme tercihleri üzerinde durmaktadır. Grasha ve Riechmann, akademik ortamdaki öğrenmeye temel oluşturan tutum ve davranışlar üzerinde sosyal ve duyuşsal bir perspektif sunar. Bireylerin öğrenmeye karşı tipik yaklaşımlarını belirten üç çift boyut tanımlamıştır. Bu öğrenme stili boyutları şu şekilde belirtilebilir (Grasha, 1996; Riding ve Rayner, 1998):

- ✓ Katılımcı-Kaçıngan
- ✓ İşbirlikli-Yarışmacı
- ✓ Bağımlı-Bağımsız
- ***Katılımcı:***

Bu öğrenme stiline sahip bireyler:

- ✓ Ders içeriği hakkında bilgi sahibi olmak isterler.
- ✓ Sınıf ortamını ve öğrenmeyi severler.
- ✓ Uyumludurlar ve kurallara uyarlar.
- ***Kaçıngan:***
 - ✓ Bu öğrenme stiline sahip bireyler:
 - ✓ Ders içeriği hakkında bilgi sahibi olma istekleri yoktur.

- ✓ Sınıf ortamını ve öğrenmeyi sevmezler.
- ✓ Uyumsuzlardır ve kuralları reddederler.

- ***İşbirlikçi***

Bu öğrenme stiline sahip bireyler:

- ✓ Paylaşım gerektiren etkinlikleri tercih ederler.
- ✓ İşbirlikçi hareket etmeyi severler.
- ✓ Kişilerle etkileşime girmeyi severler.
- ✓ Grup çalışmalarını severler.

- ***Rekabetçi:***

Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler:

- ✓ Rekabetçi ve bencildirler.
- ✓ Kendi çıkarlarını düşünürler ve kazanarak motive olurlar.
- ✓ Oyunlardan ve turnuvalardan hoşlanırlar.
- ✓ Sonunda kazanma ve kaybetme olan etkinliklerden hoşlanırlar.
- ✓ Grup oyunlarından hoşlanırlar.

- ***Bağımsız:***

Bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler:

- ✓ Başkasının rehberliğine ihtiyaç duymadan kendi kendilerine çalışabilir ve verilen görevleri eksiksiz yerine getirebilirler.
- ✓ Heveslidirler.
- ✓ Özgür düşünceli kimselerdir.

- ***Bağımlı:***

Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler:

- ✓ Öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyarlar.
- ✓ Sürekli birinin desteğine ihtiyaç duyarlar.
- ✓ Dışsal motivasyona sahiptirler.
- ✓ İsteksizdirler ve çok az meraklıdırlar.
- ✓ Kendi kendilerine çok az çalışıp sonrasında bir lidere ihtiyaç duyarlar.

2. 2. 2. 4. Jung'un Öğrenme Tipleri Modeli

Jung'a (1971) göre bireyler duyuları veya sezgileriyle algılamayı tercih ederler. Ayrıca bireyler mantıksal veya duygusal olarak yargılama yaparlar. Bu fonksiyonlar her bireyde bulunur fakat birisi diğerine göre daha çok baskındır.

Jung'un öğrenme tipleri sekiz farklı öğrenme stilini içerir.

- ***Dışadönük Tipler***

Dışadönüklük, bir bireyin ilgisinin ve enerjisinin kendisi dışındaki şeylere yoğunlaşması demektir (Saban, 2013). Dışadönük tiplerin özellikleri (Jung, 1971):

- ✓ Sesli düşünmeyi tercih ederler.
- ✓ Yaparak ve yaşayarak öğrenirler.
- ✓ Başkalarıyla birlikte öğrenmeyi tercih ederler.
- ✓ Sınıftaki etkinlik çeşitliliğinden hoşlanırlar.
- ✓ Çevresindekilerden sürekli dönüt almayı isterler.

- ***İçedönük Tipler:***

İçedönüklük bir bireyin ilgisinin ve enerjisinin kendisine yoğunlaşmasıdır (Saban, 2013). İçedönük tiplerin özellikleri (Jung, 1971):

- ✓ Başkalarının önünde konuşmaktan çekinirler.
- ✓ Hassas oldukları için kolayca incinebilirler.

- ✓ Sınıfta kendilerine özel bir öğrenme alanına ihtiyaç duyarlar.
- ✓ İçsel motivasyonları yüksektir.
- ✓ Bir performansı sergilemeden önce yeterince bilgi ve donanıma sahip olduklarından emin olmak isterler.

- ***Duyusal Tipler:***

Bu tipteki öğrencilerin özellikleri:

- ✓ Öğrenmede bir plan izlemeyi tercih ederler. Yeni öğrendikleri bir bilgiyi bu plan dahilinde eski bilgilerin üzerine inşa ederler.
- ✓ Soyut teorilerden hoşlanmazlar Öğrenmenin sonunda bir ürün görmek isterler.
- ✓ Öğrenirken bütün duyularını kullanmak isterler.

- ***Sezgisel Tipler:***

Bu tipteki öğrencilerin özellikleri:

- ✓ Kendi kendilerine hipotezler kurmayı, anlamlar çıkarmayı, açıklamalar yapmayı, risk almayı ve keşfetmeyi severler.
- ✓ Sıkılganlardır. Konuları tekrarlamaktan hoşlanmazlar.
- ✓ Sakin bir şekilde yaptıkları işi tamamlarlar. Dikkatleri dağılsa bile toparlanıp tekrar eski hallerine dönebilirler.
- ✓ Detaylara çok odaklanamazlar.

- ***Düşünen Tipler:***

Bu tipteki öğrencilerin özellikleri:

- ✓ Adaletli ve dürüst davranmayı severler ve kurallara harfiyen uyarlar.
- ✓ Hırslı, rekabetçi ve mücadelecidirler. Geride kalmayı kabul etmezler.
- ✓ İyi düzenlenmiş, mantıklı çalışmalara ihtiyaç duyarlar.

- ***Duygusal Tipler:***

Bu tipteki öğrencilerin özellikleri:

- ✓ Uyumlu bir sınıf ortamına gereksinim duyarlar. Etraflarından saygı görmeyi ve önemsenmeyi beklerler.
- ✓ Rekabetçi sınıf ortamından hoşlanmazlar. Daha çok işbirlikçi bir ortamı tercih ederler.
- ✓ Onlar için öğrenme, kendi gelişimleri ve çevrelerine hizmet etmelerine yardımcı olmak için gereklidir.

- ***Yargısal Tipler***

Bu tipteki öğrencilerin özellikleri:

- ✓ Planlı ve programlı yaşamayı severler.
- ✓ Her şeyin zamanında olmasını isterler.
- ✓ Başladıkları her işi mutlaka bitirirler. Yaptıkları işte sorumluluk sahibidirler.
- ✓ Yaptıkları ödev, proje ve çalışmalarda sürekli dönüt almaya gereksinim duyarlar.

- ***Algısal Tipler:***

Bu tipteki öğrencilerin özellikleri:

- ✓ Üründen ziyade süreç önemlidir. Bu yüzden aynı anda birçok işe başlayabilirler.
- ✓ İlgilerini çekmeyen işleri terk etme eğilimindedirler.
- ✓ Rahat ve esnek bir yaşam tarzını tercih ederler.
- ✓ Baskısız bir ortamda yeni fikirler üretebilirler.
- ✓ Planlı ve programlı etkinlikleri tercih etmezler.
- ✓ Yeni fikirlere ve öğretim stillerine açıktırlar.

2. 2. 2. 5. Honey ve Mumford Öğrenme Tercihleri Modeli

Öğrenme stilleriyle ilgili başka bir sınıflama da çalışmalarında Kolb'un çalışmalarından etkilenen Honey ve Mumford tarafından yapılmıştır. Honey ve Mumford öğrenme stillerini dört grupta toplamıştır. Bunlar eylemci, kuramcı, yararçı ve yansıtıcı öğrenme stilleridir (Riding ve Rayner, 1998).

Eylemciler (activists), yeni deneyimler elde etmeyi severler. Sürekli aktiftirler ve etkinliklere ve grup çalışmalarına katılmaktan hoşlanırlar. Fakat yönetilmekten ve prosedürlere uymaktan hoşlanmazlar.

Kuramcılar (theorists), fikir, mantık, genelleme ve sistematik plan odaklıdırlar. Bir sorun hakkında adım adım düşünürler. Sentez ve analiz yapmayı severler. Onlar için not alma önemlidir. Sezgisel kavramlara güvenmezler ve sosyal/duygusal ilişkilerden hoşlanmazlar.

Yararçılar (pragmatists), grup çalışmalar, tartışmalar, risk alma ve pratik uygulamalardan hoşlanırlar. Öğrendiklerini uyguladıklarında daha iyi öğrenirler. Onlar için bir şeyi yapmanın her zaman bir yolu vardır. Fakat düşünme, gözlem ve derinlemesine anlamadan kaçınırlar.

Yansıtıcılar (reflectors), derinlemesine anlama, gözlem, süreci tanımlama ve sonucu tahmin etmeyi severler. Genellikle sessizdirler. Bir etkinlikte "nasıl"dan ziyade "ne" ile ilgilidirler.

Honey ve Mumford'a (1992) göre bir kişi öğrenirken bu öğrenme stillerinden birini benimser. Onlara göre kişiye öğrenme stili konusunda farkındalık kazandırmak kişinin performansına katkılar sağlar. Öğrenme stili öğrenme ile ilişkilendirildiği zaman öğrenme artacaktır.

2. 2. 2. 6. Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli

Gregorc'a (1984) göre insan zihninde bilgiyi alıp açıklayan kanallar vardır. İnsan zihni dünyayı somut veya soyut, doğrusal ya da dağınık şekilde algılar. Gregorc kişide algılama ve düzenleme becerilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Algılama bilgi edinirken kullanılan araçlar, düzenleme ise bilgiyi düzenlemede kullanılan

yollardır. Algı yeteneği soyuttan somuta değişirken dzenleme yeteneği doğrusaldan dağınığa doğru değişir. Gregorc dđrt oğrenme stili tanımlamıştır (Gregorc, 1985'den akt. Açıkgöz, 2005).

- ***Somut Doğrusal***

- ✓ Pratik, tahmin edilebilir ve yapılandırılmış davranışlar sergilerler.
- ✓ Dzenli zamanlamalar yapar ve dzenli kayıt tutarlar.
- ✓ Beş duyu organları da gelişmiştir ve bunları çok sık kullanırlar.
- ✓ Somut materyallerden hoşanırlar.

- ***Soyut Doğrusal***

- ✓ Entelektüel, mantıklı ve alışkandırlar.
- ✓ Bilgiyi ve doğruyu ararlar.
- ✓ Sürekli okurlar.
- ✓ Düşünür ve araştırmacılar bu oğrenme stiline sahiptir.
- ✓ Öğrenecekleri konu ile ilgili bir plan çıkarırlar ve alacakları bilgileri dzen içerisinde alırlar.
- ✓ Akılcı, soyut, mantıksal, analitik ve sentezci düşünmeyi tercih ederler.

- ***Somut Dağınık***

- ✓ Risk alan, araştırmacı ve üretkenlerdir.
- ✓ Orijinal şeyler üretmeyi severler.
- ✓ Rekabetçi değildirler. Onlar için önemli olan ilişkilerdir.
- ✓ Yönlendirilmekten hoşlanmazlar.
- ✓ Sanata değer verirler.

- ***Soyut Dağınık***

- ✓ Duygusal, hassas ve anlamcıdırlar.

- ✓ Duygulara ve ilişkilere önem verirler.
- ✓ Değişiklikten hoşlanırlar, risk almaktan kaçınmazlar.
- ✓ Değişik düşünceler üretmeyi severler.
- ✓ Problem çözücüdürler.

2.3. Öğrenme Stratejileri

Öğrenciler eğitim öğretim hayatları boyunca birçok bilgiyi öğrenmek zorundadırlar. Öğrenme işinde de en büyük sorumluluk öğretmene verilmiştir. Öğretmen, öğrenme işini verimli bir şekilde tamamladığında başarılı bir öğretmen, verimsiz bir şekilde tamamladığında ise başarısız öğretmen olarak görülür. Öğretme anlayışının bir sonucu olarak ortaya çıkan bu durum öğrenme anlayışının hâkim olmaya başlamasıyla yavaş yavaş ortadan kalkmaktadır. Öğrenme anlayışı, öğrenme sorumluluğunu öğrenciye vermekte ve böylece öğrenci kendi öğrenmesini kontrol edebilir hale gelmektedir. Öğrencilerin öğrenmede yaşadıkları güçlükleri en aza indirmek de onlara öğrenmeyi öğretmekten geçmektedir. İyi bir öğrenme öğrencinin kendi öğrenme özelliklerinin bir bilgiyi nasıl öğrendiğinin, daha sonra bu bilgiyi hatırlayıp gerekli yerde onu nasıl kullanabileceğinin farkına varması ile gerçekleşecektir. Bu yüzden öğrencilere öğrenme stratejilerini kullanma farkındalığı kazandırma iyi bir öğrenme için çok önemlidir.

Öğrenme stratejileri, bilgiyi işleme kuramının özelliklerinden yola çıkılarak ortaya çıkan ve öğrenmeye önemli katkıları olan bir unsurdur (Güven, 2004). Birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmasına rağmen yapılan her tanımda bilgiyi işleme modelindeki bilgiyi işleme süreçlerinin işleyişi temele alınmıştır (Tay, 2002).

Bilgiyi işleme kuramını ortaya atan Gagne (1974) öğrenme stratejilerini bilişsel stratejiler olarak adlandırmış bireyin bir bilgiyi öğrenmesinin o bilgiyi hatırlamasını ve düşünmesini izlemek için işe koştuğu beceriler olarak tanımlamıştır.

Schmeck (1988) askeri kökeni olan strateji sözcüğünü bir görevi başarıyla tanımlamak için birbiriyle ilişkili bazı uygulamalar olarak tanımlamıştır. Riding ve

Rayner'a (1998, s.80) göre öğrenme stratejisi "öğrenme performansını artırmak için kullanılan bir takım prosedürlerdir". Öğrenme stratejisi bir öğrenme işini başarıyla tamamlamak için bireye yardımcı olan bilişsel araçlardır. Weinstein ve Mayer'e (1986) göre öğrenme stratejisi, öğrenme boyunca öğrencinin ilişkili olduğu ve onun kodlama sürecini etkileyen davranış ve düşüncelerdir. Öğrenme stratejileri öğrencinin güdüsel ve duyuşsal durumunu veya öğrencinin yeni bilgiyi seçme, alma, organize etme ve ilişkilendirme yolunu etkiler.

Açıkgöz (2005, s.67) öğrenme stratejilerini "öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlenen yollar" olarak tanımlamıştır. Ona göre stratejinin amacı öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek ve yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini sağlamaktır. Bireyin bir şeyi öğrenme isteğinin yanı sıra bunu öğrenirken izlediği yol/yollardır. Bireyin güdülenme süreçlerinin yanı sıra bilginin alınıp işlenmesini de içeren süreçlerdir.

2. 3. 1. Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Öğretme Sürecindeki Yeri

Geleneksel eğitim anlayışında, öğrencilerden çok sayıda ve çeşitli bilgiyi öğrenmeleri beklenir. Ancak bunu nasıl yapacakları konusunda öğrenciler bilgilendirilmez. Oysaki kaliteli bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenci bir bilgiyi nasıl öğreneceği, onu nasıl kullanacağı daha sonra nasıl hatırlayacağı ve kendi öğrenmesini nasıl kontrol edeceği konusunda bilgilendirilmelidir. Bu gereksinimi karşılayabilmek için de öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretilmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2012).

Öğrenme süresinde öğrenme stratejilerinin kullanımı bilgiyi kodlama sürecini etkiler. Kodlama süreci de öğrenme çıktılarını ve performansı etkiler (Weinstein ve Mayer, 1986). Her öğrenme işine başarı elde etmek için başlanır. Bunun yolu da öğrencilere bilgiyi doğrudan aktarmaktan değil onlara bilgiyi nasıl öğreneceklerini öğretmekten geçer. Öğrenci kendi öğrenme özelliklerine göre öğrenmesini kolaylaştıracak yöntem ve teknikler kullanmaya teşvik edilmelidir. Bu yöntem ve teknikleri de öğrenme stratejileri olarak düşünmek mümkündür.

Öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecinde önemli öğelerden biri olduğunu savunan Açıkgöz'e (2005) göre, etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme stratejileri öğretilmelidir. Ayrıca Açıkgöz'e (2005) göre öğrenme stratejilerinin bir diğer önemi de bu stratejilerin yaşam boyu kullanılabilir olmasıdır. Bir öğrenci okulda stratejiler ve kullanımları hakkında bilgi alırsa ve öğretmeni tarafından bu doğrultuda yönlendirilirse bu bilgilerini iş hayatında ve günlük hayatında kullanabilecektir. Böylelikle bu stratejilerden yaşam boyu yararlanacak ve her platformda başarılı olma şansı elde edecektir.

Gagne'ye (1974) göre öğrenme stratejileri, eğitim sisteminde öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi için ciddi bir öneme sahiptir. Bu yüzden bu stratejiler öğrencilere öğretilmeli ve formal eğitim yoluyla geliştirilerek kendi kendine öğrenen ve bağımsız öğrencilere yetiştirilmelidir. Her ne kadar her öğrencinin bu stratejileri kullanma kapasitesi farklı olsa da öğrencilerin hepsi strateji kullanımını öğrenerek önemli yararlar sağlayacaktır. Gagne'ye (1974) göre öğrenme stratejilerinin bir başka katkısı da öğrencinin düşünme sürecini kontrol etmesine yardımcı olmasıdır. Bireyin düşünme becerisinin orijinalliği ve mükemmelliği onun öğrenme stratejilerini etkili ve doğru bir şekilde kullanabilme derecesiyle belirlenir.

Öğrenme çıktıları strateji kullanımının başarılı olup olmadığından etkilenir (Riding ve Rayner, 1998). Yani öğrenci stratejileri etkili bir şekilde kullanmışsa sonunda başarı gelecektir. Fakat etkili bir şekilde kullanmamışsa öğrenci ne kadar yetenekli ve zeki olsa da başarı elde edemeyebilir. Nisbett ve Shucksmith (1986) bu durumu bir futbol takımına benzeterek anlatmıştır. Bir futbol takımı farklı yeteneklere ve bireysel becerilere sahip olan oyunculardan oluşmaktadır. Ayrıca bu oyuncular özel yeteneklere, tekrarlanmış tekniklere ve oyun oynarken kullandıkları bazı strateji ve taktiklere sahiptirler. Sonrakiler oyun oynarken temel ve bireysel faaliyetlere ve reaksiyonlar sergilerler. Örneğin kaleyi korurken farklı tarzda kafa vuruşu yaparlar veya çalım atarlar. Ayrıca daha üst seviyede, diğer takım oyuncularını ve oyunu etkileyen bazı strateji, taktik ve teknikler vardır. Bu stratejiler de koç tarafından yürütülür. Nisbett ve Shucksmith'e (1986) göre bu takımdaki oyuncular takım içindeki çeşitlilikten yararlanmazsa, tek bir strateji üzerinde çakılı kalırsa bu stratejiler işe yaramaz. Bir futbol oyununda her farklı durumda o duruma uygun farklı bir teknik kullanılırsa başarı elde edilir Bunun gibi de bir öğrenci ne kadar yetenekli olursa olsun farklı durumda farklı strateji kullanmadığı sürece başarı

elde edemeyecektir. Fakat öğrenci bu yeteneği kolayca elde edemez (Riding ve Rayner, 1998). Yani öğrenci hiç düşünmeden " bu durumda şu stratejiyi kullanırsam daha iyi öğrenirim" diyemez. Öğrencinin bu şekilde strateji yönetimi yeteneğini kazanması zaman alabilir. Öğrenci strateji kullanımında otomatikleşmeden önce belli bir süre düşünüp, içselleştirmesi ve bu stratejileri birkaç kez kullanıp başarı elde etmesi gerekmektedir. Böylece bir müddet sonra öğrencinin strateji repertuarı genişleyecek ve otomatik olarak hangi stratejiyi nasıl kullanacağını ayırt eder hale gelecektir.

2. 3. 2. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri hakkında yapılan çalışmalar son yıllarda hız kazanmıştır. Birçok araştırmacı tarafından araştırılması sonucunda bu konuyla ilgili birçok sınıflama yapılmıştır. 1980'li yıllardan beri sınıflama çalışmaları artarken genel öğrenme stratejileri, dil öğrenme stratejileri ve okuduğunu anlama stratejine yönelik sınıflandırmalara ağırlık verilmiştir (Vural, 2012). Aşağıda genel öğrenme stratejilerine yönelik bazı sınıflamalara yer verilmiştir. Ayrıca Gagne'nin öğrenme stratejileri açıklanmıştır.

2. 3. 2. 1. Bazı Öğrenme Stratejileri Sınıflamaları

Öğrenme stratejileri hakkında farklı sınıflamalar yapılmıştır. Aşağıda bazı sınıflamalara yer verilmiştir. Baron (1978), öğrenme stratejilerini üç grupta toplamıştır. Bunlar:

- **İlişkili Araştırma Stratejileri:** Eski bilgileri referans olarak yeni bir problemi tanımlamayı amaçlayan eylemlerdir.
- **Uyarıcı Analiz Stratejileri:** Bir ödevi, çalışmayı vb. analiz ederek onu ilişkili parçalara ayırmayı amaçlayan eylemler.
- **Kontrol Stratejileri:** Uygun bir cevap bulmak için bir ödev, çalışma, konu vs için verilen cevapları kontrol edip değerlendirmeyi amaçlayan eylemler.

Kirby (1984) ise öğrenme stratejileri ikiye ayırmıştır:

- **Mikro Stratejiler:** Bu stratejiler belli bir eyleme özgüdür. Belli bir bilgiyle ya da yetenekle ilişkilidir. Doğrudan öğretime yatkındır.
- **Makro Stratejiler:** Daha genel özelliklere sahiptir ve geniş bir alana yayılma eğilimi vardır. Duygusal ve motivasyonel faktörlerle ilişkilidir. Stil, zeka gibi bireysel farklılıklardan daha kolay etkilenir ve doğrudan öğretmeye daha az yatkındır.

Sınıflamalarında stratejilerin genel ve öğretilebilirliğini temele alan Nisbett ve Shucksmith (1986) öğrenme stratejilerini üç grupta açıklamaktadır:

- **Merkezi Stratejiler:** Bu stratejiler tutum ve öğrenme güdüsüyle ilişkilidir. Öğrencinin öğrenme yaklaşımını ve stilini kapsar.
- **Makro Stratejiler:** Biliş bilgisiyle ilişkilidir ve yürütücü biliş stratejileridir. Yaşla ve deyimler artar ve öğretilmesi zor olan stratejilerdir.
- **Mikro Stratejiler:** Kolay öğretilebilen stratejilerdir. Öğrenme içeriği ve problem çözmeye yönelik kullandığı stratejilerdir.

Öğrenme stratejileri konusunda kapsamlı bir sınıflama yapan Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini sekiz ana başlıkta ele almıştır:

- **Temel Yineleme Stratejileri:** Öğrencilerin sunulan bilgiyi ezberleyecek şekilde tekrarlamasını kapsayan stratejilerdir.
- **Karmaşık Yineleme Stratejileri:** Öğrencinin bilgiyi tekrar etme, kopyalama, önemli yerleri not etme veya altını çizme gibi stratejilerdir. Bu stratejilerin verilen bilgideki önemli yerlere dikkat çekme ve bilgiyi kısa süreli belleğe aktarma amacı vardır.
- **Temel Anlamlandırma Stratejileri:** İki veya daha fazla bilgi arasında ilişki kurmayı sağlar.
- **Karmaşık Anlamlandırma Stratejileri:** Yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında ilişki kurmayı sağlar. Uzun süreli bellekteki eski bilgiler yeniden kısa süreli belleğe getirilir ve yeni bilgilerle ilişkilendirilir.

- **Temel Örgütlenme Stratejileri:** Bilgileri yeniden yapılandırılıp düzenlenmesi sonucu anlamlandırmayı kolaylaştırmayı sağlar.
- **Karmaşık Örgütlenme Stratejileri:** Uzun süreli belleğe aktarılacak bilgileri seçmek ve bilgiler arasında ilişkiler kurmayı sağlar. Bir parçayı okurken parçanın ana düşüncesini bulmak için kullanılan özetleme ve örgütlenme stratejileri örnek verilebilir.
- **Anlamayı İzleme Stratejileri:** Öğrencinin öğrenirken amaçlar koyması, bu amaçlara ulaşip ulaşamadığına karar vermesi ve hangi stratejilerden yararlanacağına karar vermesinde kullandığı stratejilerdir.
- **Duyuşsal Stratejiler:** Öğrencilerin kendilerine uygun bir öğrenme ortamı düzenlenmesini içerir. Ayrıca öğrencilerin güdüsel ve duyuşsal özellikleri üzerinde de etkilidir.

Pressley ve Harris (1990), daha özel davranışları ifade eden altı öğrenme stratejisi belirlemiştir. Bu stratejiler, özetleme, imgeleme, hikâye-gramer çözümlenmesi, soru oluşturma, soru-cevap ve önceki bilgileri harekete geçirmedir. Pintrich ve arkadaşları öğrenme stratejilerini üç ana başlıkta toplamışlardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2004; Aktan, 2012). Bunlar:

- **Bilişsel Stratejiler:** Bu stratejiler, yinleme stratejileri, açıklama stratejileri, düzenleme stratejileri ve eleştirel düşünme stratejileri olarak dört grupta toplanmıştır.
 - ✓ *Yinleme stratejileri*, olduğu gibi hatırlanması istenen bilgilerin öğrenilmesinde kullanılır.
 - ✓ *Açıklama stratejileri*, yeni bilgilerle eski bilgileri bütünleştirerek uzun süreli belleğe kodlamada öğrencilerin kullandığı stratejilerdir.
 - ✓ *Düzenleme stratejileri*, uygun bilgiyi seçme ve öğrenilecek bilgiyi bilgiler arası bağlantılar kurarak yapılandırmak için kullanılır.
 - ✓ *Eleştirel düşünme stratejileri* ise önceki bilgileri yeni durumlara uygulamada problem çözme ve eleştirel değerlendirmeler yapmak için kullanılır.

- **Metabolişsel Stratejiler:** Bu stratejiler, planlama, izleme ve düzenleme olmak üzere üç maddede incelenmiştir.
 - ✓ *Planlama*, hedef belirleme, görev analizi yapma gibi stratejileri içine alır.
 - ✓ *İzleme*, okurken dikkatini sürdürme ve kendi kendine sorular sorup kendini test etme gibi stratejileri içine alır.
 - ✓ *Düzenleme*, performansı geliştirmede davranışı kontrol etmeyi sağlar.
- **Kaynak Yönetimi:** Bu stratejiler zaman ve çalışma ortamı yönetimi, emek yönetimi, akran işbirliği yönetimi, yardım isteme olmak üzere dört başlıkta toplanmıştır.
 - ✓ *Zaman ve çalışma ortamı yönetimi*, zamandan en verimli şekilde yararlanma ve çalışma ortamını yönetmeyi kolaylaştıran stratejileri içerir.
 - ✓ *Emek yönetimi*, öğrencinin öğrenme stratejilerini kullanmaya devam etmesi ve zor görev ve konularda dahi çalışmaya devam etmesini kolaylaştıran stratejileri içerir.
 - ✓ *Akran işbirliği yönetimi*, işbirliği içinde öğrenmeyi kolaylaştırır.
 - ✓ *Yardım isteme*, öğrenciye gerektiğinde yardım isteme gerekliliğini kazandırmayı sağlar.

Senemoğlu (2012), öğrenme stratejilerini altı grupta açıklamıştır:

- Dikkat Stratejileri
- Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler
- Anlamlandırmayı (Kodlamayı) Güçlendiren Stratejiler
- Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Artıran Stratejiler
- Güdülemeyi Artıran Stratejiler
- Yürütücü Biliş Stratejileri.

2. 3. 2. 2. Gagne'nin Öğrenme Stratejileri Sınıflaması

Robert Gagne (1974) öğrenme stratejilerini beş başlık altında toplamıştır. Gagne'nin Öğrenici Stratejileri (Learner Strategies) olarak adlandırdığı bu stratejiler bilgiyi işleme kuramında açıklanan içsel-bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine göre öğrencinin kendi öğrenmesini yönlendirmek için kullandığı stratejilerdir (Senemoğlu, 2012). Bu öğrenme stratejileri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Dikkat Stratejileri
- Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler
- Kodlama Stratejileri
- Geri Getirmeyi Kolaylaştıran Stratejiler
- İzleme Stratejileri

Bu stratejiler şu şekilde açıklanabilir (Gagne,1974; Senemoğlu, 2012):

- **Dikkat Stratejileri:** Öğrenme dikkatle başlar. Dikkat stratejileri ise öğrenilecek konu üzerine dikkati çekmeye yarar. Bir öğrenci kendi öğrenmesini sağlamak için öğrenme amaçlarına uygun olarak dikkat stratejilerini kullanabilmektedir.
 - ✓ *Altını Çizme:* Öğrencinin ilgisini öğrenilecek bilgi üzerine çeker. Önemli noktaların, ilişkili ya da çelişkili noktaların altını çizme gibi.
 - ✓ *Metin Kenarına Not Alma:* Önemli bilgiler hakkında küçük notlar alma, önemli görülen yerlerin yanına belirtici işaretler koyma, benzerlik ve zıtlıkları not etme gibi.
- **Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler:** Bilgi işleme kuramına göre kısa süreli belleğin bilgi alma kapasitesi ve bilginin burada kalma süresi sınırlıdır. Bu kapasiteyi ve süreyi artırmak için kullanılan stratejiler kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejilerdir. Bu stratejiler şunlardır:
 - ✓ *Zihinsel Tekrar Stratejileri:* Bu stratejiler bilgiyi daha sonra uzun süreli belleğe yerleştirmeye hazırlar ve ezberlemek için kullanılır. Bu stratejiler

bilgiyi kısa süreli bellekte bir müddet tutar fakat anlamlandırılıp uzun süreli belleğe aktarılmadıkça bilgiler kaybolur. Önemli olan noktaları sesli veya sessiz tekrar etme, çalışırken ara ara durup çalışılan yere kadar tekrar etme gibi.

- ✓ *Gruplama Stratejileri:* Bu stratejiler kısa süreli belleğin kapasitesini genişleten stratejilerdir. Örneğin Türkiye'deki gölleri öğrenecek bir öğrenci bu gölleri bölgelere veya çeşidine göre gruplandırabilir. Böylelikle işleme girecek bilgi birim sayısı azalmış olur.
- **Kodlamayı Artıran Stratejiler:** Bu stratejiler daha karmaşık öğrenme hedefleri için kullanılır. Yani bilginin diğer bilgilerle ilişki kurularak anlamlandırılmasına yardımcı olur.
 - ✓ *Ekleme/Genişletme Stratejileri:* Bu stratejiler yeni bilgiyle eski bilgi arasında ilişki kurmaya yardımcı olur. Yeni bilgiyle eski bilgi arasındaki benzerlik veya farklılıkları bulma, konular, bölümler ve üniteler arasında ilişki kurma gibi.
 - ✓ *Örgütme Stratejileri:* Bilginin yeniden yapılandırılıp düzenlenmesi ve anlamlandırılmasını sağlar. Bilgi ve kavramları tablolaştırarak özetleme, bilgileri genelden özele veya özelden genele şematik olarak sıralama, kavram haritaları, matrisler, tablolar, grafikler vs kullanma.
- **Geri Getirmeyi Kolaylaştıran Stratejiler:** Kodlamayı artıran stratejiler geri getirmeyi de kolaylaştırmaktadır. Bilgiyi ne kadar iyi kodlarsak o derece geri getirmek kolaylaşır. Bu stratejilere şu örnekler verilebilir:

Ders çalışırken ilişkilendirilen durumu (olayı, objeyi, resmi, hikayeyi) düşünerek hatırlama. Örneğin konuyu çalışırken olaylar zincirini hikâye haline getiririz ve daha sonra bu hikayeyi hatırlarız.

Bu stratejinin bir diğer biçimi, öğrenilen bilgilerin hangi şartlarda (durumlarda, bağlamlarda) çalışıldığını düşünerek hatırlama. Örneğin hoca derste örnek çözerken bir espri yapmıştır onu hatırlarız. Öğrenilen konu ile ilgili günlük yaşantıdan örnek bulma, çalışırken zihinde bir resim canlandırma buna örnek olarak verilebilir.

- **İzleme Stratejileri:** Öğrencinin çalıştığı konuyu öğrenip öğrenmediğini izlemesini, kendine özgü bir çalışma planı hazırlamasını, öğrenmesini kontrol edip gerekirse yeniden düzenlemeler yapmasını sağlar. Bu stratejilere şu örnekler verilebilir:

Çalışma planı yapma, yapacaklarını tek tek yazma veya gerekirse yapılan adımları işaretleme.

Çalışma ortamını kendine göre düzenleme, çalışmayı engelleyecek tüm unsurları devre dışı bırakma.

Öğrenmeye hazır olduğunu ve öğrenebileceğini kendi kendine telkin etme.

Öğrenip öğrenmediğini belirlemek için kendi kendine sorular sorma veya başkasının sorular sormasını isteme.

2.4. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleşmesi beklenen hedeflerden birisi de öğrenmeyi öğrenmedir. Böylelikle etkili ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşeceği beklenir. Öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşebilmesi öğrencilerin öğrenme özelliklerinin farkında olmasını ve öğrenirken kendine özgü yöntem ve teknikler kullanmasını sağlar. Burada öğrenme özellikleri öğrenme stili kavramına karşılık gelirken öğrenirken kullanılan yöntem ve teknikler öğrenme stratejisi kavramına karşılık gelmektedir. Öğrenci öğrenirken öğrenme stiline göre öğrenmesini yönlendirirken öğrenme stratejilerini de kullanır (Cırık, 2011).

Öğrenme stili ve öğrenme stratejisi her ne kadar birbirine benzese de farklı kavramlardır. Öğrenme stili kararlı ve değişmeyen bir özelliğe sahiptir. Bireyin stili ile dersin içeriği ve öğretim stili uyduğunda birey öğrenme stiline uygun olmayan öğrenme ortamında kendi stiline uygun öğrenme stratejileri geliştirerek öğrenmesini kolaylaştırır. Öğrenme stratejileri öğrenmedeki performansı artırmak için bireyin edindiği yöntemler kümesidir. Öğrenme stratejilerini bir alet olarak düşünürsek bir iş için anahtar veya tornavida gerekirken başka bir iş için çekiç gerekebilir. Tıpkı bunun gibi farklı stratejiler farklı öğrenme ortamlarında kullanılır. Ayrıca aletler

daha sonraki tamiratlar için nasıl alet çantasında saklanıyor ise strateji repertuarında saklanan stratejiler daha sonraki öğrenmelerde kullanılır (Riding ve Rayner, 1998).

Sternberg ve Zhang'a (2001) göre strateji, bir işi yerine getirirken bireyin kullandığı beceriler birleşimi olarak ifade edilirken stil de bireyin bu stratejileri kullanma tercihi olarak ifade edilir. Bu görüşten hareketle stil, stratejiye göre daha kapsamlıdır. Jonassen ve Grabowski (1993), yapmış oldukları çalışmada bireyin öğrenme stiline göre kullandığı öğrenme stratejileri olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Kolb'un öğrenme stillerinden özümleyici öğrenme stiline sahip bir birey, anahtar düşüncelerin analizini yapma, öğrenme materyallerinden sonuçlar çıkarma gibi stratejiler kullanabilmektedir.

Öğrenme stilleri, bireyin farklı öğrenme görevlerine yaklaşma şeklidir. Ayrıca birey farklı öğrenme görevlerinin üstesinden gelmek için farklı öğrenme stratejileri seçip kullanır. Kişi öğrenme stilini devreye sokarken bilinçli olarak hareket etmez. Zaten öğrenme stili otomatik olarak devreye girer. Çünkü öğrenme stili kişinin karakteri gibidir. Fakat öğrenme stratejisini kullanırken birey bilinçli bir şekilde davranır ve duruma uygun stratejiyi seçer (Hartley, 1998'de akt. Cassidy, 2004).

Cassidy'e (2004) göre stil ve strateji arasındaki fark stil ve stratejinin değişkenlik ve esneklik durumlarıdır. Cassidy bu durumu bilgisayar sistemine benzeterek anlatmıştır. Stili bilgisayardaki donanımlara, stratejiyi ise yazılımlara benzetmiştir. Bilgisayardaki donanımlar gereksinim duymadıkça değiştirilmez. Fakat yazılımları kısa aralıklarla değiştirmemiz ve güncellememiz gerekir. Bu benzetimden anlaşılacağı gibi öğrenme stilleri bir öğrenme ortamından diğerine değişmez. Fakat öğrenme stratejileri yapılan çalışmaya göre farklılık gösterir.

Stil ve strateji öğrenme ortamında etkileşim içindedir. Bu nedenle öğretmenler öğrencisinin ve kendisinin stiline farkında olmalı ve öğrencilerine zengin bir öğrenme ortamı sunmalıdır. Öğrencinin başarılı olması stilini belirleyip duruma uygun stratejiyi kullanabilme becerisine bağlıdır. Bu konuda öğrencilerin öğretmenlerinin rehberliğinde bilgi ve beceri kazanması gerekmektedir (Cırık, 2011). Bireyin sahip olduğu öğrenme stili, daha az değişken yapıda iken, strateji duruma, çalışılan materyale göre değişkenlik gösterebilir.

2. 5. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında araştırma problemi ile ilgili literatürde yer alan çalışmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda sırasıyla öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Araştırmalar önce yurt dışında, ardından yurt içinde yapılan araştırmalar başlığı altında sunulmuştur.

2. 5. 1. Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmalar

Öğrenme stilleri ile ilgili araştırmaların bazısında öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenirken, bazılarında ise öğrenme stilleri ile değişik etkenler arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

2. 5. 1. 1. Öğrenme Stilleri ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Cox, Sproles ve Sproles (1988), çalışmasında kentsel veya kırsal yerdeki okullarda eğitim gören öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini karşılaştırmışlardır. 1994 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada Cox, Kendall ve Sproles tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrenme Stilleri Envanteri (Secondary Learning Styles Inventory) kullanılmıştır. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada kırsal ve kentsel bölgelerdeki öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Diaz ve Cartnel (1999), çalışmalarında 68 uzaktan eğitim öğrencisi ile 40 kampüste öğrenim gören öğrencinin öğrenme stillerinde farklılık olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile kampüste öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri farklılık göstermektedir.

Mohamad ve Heong (2011), çalışmalarında 68 mesleki okul öğrencisinin öğrenme stillerini belirlemiş, öğrenme stilleri ile problem çözmeye yaratıcı düşünme

arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Felder ve Soloman tarafından geliştirilen Felder ve Soloman Öğrenme Stili İndeksi (ILS) ve öğrencilerin problem çözümedeki yaratıcılıklarını ölçmek için de bir başarı testi kullanılmıştır. Mesleki okulda bina inşaatı dersindeki öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun görsel/işitsel öğrenme stiline sahip olduğu ve bunu sırasıyla yaparak/düşünerek, hissederek/sezgisel ve sıralı/bütünsel öğrenme stillerinin takip ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenme stilleri ve problem çözümedeki yaratıcı düşünme arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Ki Kare testi yapılmış ve bir tek alt boyut haricinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Abidin, Rezaee, Abdullah ve Singh (2011), çalışmalarında islami okuldaki öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemişlerdir. Araştırmada, lise öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için, Öğrenme Stilleri Anketi (Learning Style Survey) geliştirilmiştir. Araştırmacılar bu anketi geliştirirken Reid'in PLSP anketinden ve Dunn ve Dunn tarafından açıklanan öğrenme boyutlarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. 317 lise öğrencisi üzerinde yapılan bu çalışmada, bulguların öğrencilerin en çok görsel, işitsel, kinestetik unsurları içine alan fizyolojik tipi tercih ettiğini gösterdiği ifade edilmiştir. Fizyolojik tipte de en çok görsel ve işitsel unsuru tercih ettikleri belirtilmiştir. Bunun sebebi olarak da öğrencilerin daha çok dini çalışmalar yapması ve bu çalışmalardaki dokümanların sözel formatta olması gösterilmiştir. Ayrıca araştırmada birçok öğrencinin birden fazla öğrenme stiline veya farklı öğrenme stillerinin birleşimine sahip olduğu ve böylece öğrencilerin daha iyi öğrendiği vurgulanmıştır.

Huang, Yoo ve Choi (2008), araştırmalarında 108 teknoloji lisans öğrencisinin öğrenme stilleri ile Web 2.0 uygulamalarını kullanma seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Gregorc Öğrenme Stilleri Ölçeği, öğrencilerin Web 2.0 uygulamalarını (Bloglar, WIKI'ler, Facebook gibi sosyal paylaşım siteleri, Youtube gibi video paylaşım siteleri, online görüntülü konuşma araçları, sosyal gerçek çevre) kullanma seviyelerini ölçmek için Teknoloji Kabul ve Kullanımı Birleşik Teorisi (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology) göre temellendirilmiş ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma bulguları,

farklı öğrenme stiline sahip öğrenciler Web 2.0 uygulamalarını farklı şekillerde algılayıp farklı şekillerde kullandıklarını göstermiştir.

Joy ve Kolb (2008), çalışmalarında farklı kültürdeki insanların öğrenme stillerinde farklılık olup olmadığını araştırmışlardır. Kültürün öğrenme stilleri üzerindeki etkisini araştıran ilk araştırma olma özelliğini taşıyan bu çalışmada, bireylerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre farklı kültürlerdeki kişilerin öğrenme stillerinde de istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.

Solvie ve Sungur (2012), çalışmalarında öğrenme stili tercihi tavsiye modülü kullanmışlardır. Deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup belirlemiş bir gruba kendi öğrenme stilleri ile ilgili modül üzerinden tavsiyeler verirken diğer gruba hiç bir tavsiye vermemiştir. Araştırmalarını 28 öğrenci üzerinde yapmışlardır. Bu süreçte öğrencilere 3 sınav uygulamışlardır. Böylelikle kişilerin stillerine uygun onları yönlendirmenin başarıya etki edip etmediğine bakmışlardır. Ayrıca öğrencilerin bu modülün etkililiği hakkında görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ile belirlenmiştir. Daha sonra öğrenciler online bir modül üzerinden 3 sınav yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ilk iki sınavda öğrenme stiline göre verilen tavsiyeler iki grup arasında anlamlı bir fark oluşturmazken üçüncü sınavda iki gruptan öğrenme stiline göre tavsiyeler alan grubun daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğu modülün yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Orr, Park, Thompson ve Thompson (2009), çalışmalarında Arkansas'da teknik eğitim enstitüsünde lise sonrası eğitim gören 322 öğrencinin öğrenme stillerini belirlemiş, öğrenme stillerinin bazı kişisel özelliklere göre değişip değişmediğini araştırmışlardır. Araştırmada öğrencilerin stillerini belirlemek için Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği kullanmışlardır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin en çok somut sıralı öğrenme stiline en az da soyut sıralı öğrenme stiline sahip oldukları belirtilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri programlar göre öğrenme stillerinde anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sonucunda, somut sıralı öğrenme stili alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin iş deneyimlerine göre öğrenme stillerinde anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, somut sıralı öğrenme stili alt

boyutunda anlamlı farklılık saptanırken, diğer üç boyutta anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Sara (2010), araştırmasında 600 tane ortaokul son sınıf öğrencisinin öğrenme stillerinin mesleki tercihleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kazembe tarafından geliştirilen Kazembe Sıralama Testi (Kazembe Sorting Test) ve mesleki tercihlerini belirlemek için ise Christopher M. Bakare tarafından geliştirilen Mesleki İlgi Envanteri (Vocational Interest Inventory) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stillerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine göre meslek tercihlerinde de anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenme stilleri ve mesleki tercihleri arasında ilişki olup olmadığı belirlemek için yapılan Ki Kare testi sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerine göre mesleki tercihleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Truluck ve Courtenay (1999) araştırmalarında 55-75 yaş arası yetişkinlerin öğrenme stillerini belirlemiş ve öğrenme stillerinin cinsiyet, yaş ve eğitim seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Araştırmaya 172 yetişkin katılmıştır. Bireylerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, bireylerin aynı oranda uyum sağlayıcı, ayırt edici ve özümseyici öğrenme stiline sahip oldukları çok azının da dönüştürücü öğrenme stiline sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bireylerin cinsiyetlerine, yaşlarına ve eğitim seviyesine göre öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir.

2. 5. 1. 2. Öğrenme Stilleri ile İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar

Ekici (2013), araştırmasında 297 öğretmen adayının öğrenme stillerini cinsiyet ve genel akademik başarı değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Gregorc Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında, öğrenme stilleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Her iki öğrenme stili modelinde de cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde görülen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiş,

genel akademik başarı değişkenine göre belirlenen değişikliğin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucu olarak, "aynı çalışma grubunda uygulanan farklı ölçme araçlarında öğrenme stillerinin farklı değişkenlere göre incelenmesinin aynı yönde sonuçlar verdiği" belirtilmiştir.

Güneş ve Gökçek (2012), çalışmalarında farklı alanlardan mezun olan 133 pedagojik formasyon öğrencisinin öğrenme stillerini belirlemiş; öğrenme stilleri ile cinsiyet ve mezun oldukları alanlar arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenebilmesi için Myer ve Briggs Tip Belirleyicisi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin % 85,8 oranda en çok İçedönük, %83,3 oranında Düşünen, %60 oranında Sezgisel ve %55 oranında Yargılayıcı kişilik tiplerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin alanları ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Demir (2008), araştırmasında 200 Türkçe öğretmeni adayının öğrenme stilleri ve bunların, öğrencilerin öğrenim alanları, cinsiyetleri ve mezun oldukları liseyle olan ilişkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi için Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında, Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun ayrıştırıcı ve özümseyici öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetleri ve lisedeki öğrenim türleriyle anlamlı bir ilişki göstermediği; fakat mezun oldukları liseyle öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Can (2011), araştırmasında 409 sınıf öğretmeni adayının öğrenme stillerini belirlemiş ve öğrenme stillerinin öğretim türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve öğrenme şekli arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin % 39.9 oranla özümleyici öğrenme stiline daha sonra sırasıyla dönüştürücü (% 35.5), ayırt edici (% 15.6) ve uyum sağlayıcı (% 9.0) öğrenme stiline sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanırken, öğretim türü, cinsiyet, yaş ve öğrenme şekli arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yılmaz ve Sanalan (2011), çalışmalarında, Mobil Sınıf İçi İletişim Sistemi (m-SES) kullanımının öğrencilerin öğrenme stiline göre farklılaşma durumunu araştırmışlardır. Öğrencilerin öğrenme stilini belirlemek için Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri, öğrencilerin kullanılan sistem hakkındaki görüşlerini belirlemek için ise araştırmacılar tarafından hazırlanan Mobil Sınıf İçi Etkileşim Sistemi Anketi (m-SESA) kullanılmıştır. 67 tane fen bilgisi öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmanın analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 60.6) dönüştürücü öğrenme stiline sahipken onları sırasıyla özümseyici (% 33.3), ayırt edici (% 6.1) öğrenme stiline sahip olanlar takip etmektedir. Uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip hiçbir öğrenci yoktur. Ayrıca etkileşim sisteminin her hangi bir öğrenme stili ile anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmadığı tespit edilmiştir.

Yenice ve Saracaloğlu (2009), çalışmalarında, öğrencilerin öğrenme stilleri ile fen derslerindeki başarıları ve cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. 153 sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılan bu çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Gregorc Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, öğrencileri çoğu somut dağıntık (% 49.9) öğrenme stiline sahip olup onları soyut ardışık (% 47.7), soyut dağıntık (% 3.3) öğrenme stiline sahip olan öğrenciler takip etmektedir. Somut ardışık öğrenme stiline sahip hiç bir öğrenci yoktur. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen dersleri başarıları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çiğdem ve Memiş (2011), çalışmalarında 367 sınıf öğretmeni adayının öğrenme stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyip istatistiksel açıdan aralarındaki farklılığı bulmayı amaçlamışlardır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri, öğrencileri öğretmenlik mesleğine tutumunu belirlemek için ise Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin en çok dönüştürücü (%33.8) stiline sahip olduğu ve bunları sırasıyla özümseyici (%28.1), ayırt edici (% 20.4) ve uyum sağlayıcı (%17.7) öğrenme stilleri takip ettiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterirken, mezun oldukları lise türü ve akademik başarılarına göre farklılık göstermediği araştırmada belirtilen bulgular arasındadır. Sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu ve tutumlarının cinsiyet ve akademik başarılarına göre farklılık göstermesine

rağmen mezun oldukları lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stilleriyle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık görüldüğü ifade edilmiştir.

Özgür (2013), çalışmasında, BÖTE bölümünde öğrenim gören 101 öğretmen adayının sahip oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü ve ailenin gelir düzeyi gibi değişkenlerin, öğrenme stili üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak ayrıştırma ve özümseme öğrenme stillerine sahip olduklarını ve öğrenme stillerinin cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü ve ailenin gelir düzeyine göre değişmediği ifade edilmiştir.

Kaya, Bozaslan ve Durdukoca (2012), 182 öğretmen adayının öğrenme stilleri ile onların cinsiyeti, branşı, akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ve ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri, öğrencileri ders çalışma alışkanlıklarını belirlemek için Ders Çalışma Alışkanlıklarını Belirleme Envanteri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının cinsiyeti, anabilim dalı, akademik başarıları, ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Beşoluk ve Önder (2010), çalışmalarında, 528 öğretmen adayının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ölçmek için Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Anketi (R-SPQ-2F), öğrenme stillerini belirlemek için Algısal Öğrenme Biçimleri Anketi (PLSQ) ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genelde orta ve düşük düzeyde olduğu ve baskın öğrenme stillerinin çoğunlukla devinimsel, bireysel ve işitsel olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile derin öğrenme yaklaşımı, dokunsal ve devinimsel öğrenme stilleri arasında pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ise

negatif ilişki bulunmuştur. Derin öğrenme yaklaşımı ile dokunsal ve devinimsel öğrenme stilleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Cinsiyete göre eleştirel düşünme eğilimi ve derin öğrenme yaklaşımı puanları karşılaştırıldığında kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Lisans öğrencileriyle yüksek lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve derin öğrenme yaklaşımı puanları ortalamaları arasında yüksek lisans öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve derin öğrenme yaklaşımı puanları yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri coğrafik bölge, yerleşim yeri büyüklüğü ve aylık harcama miktarına göre farklılık gösterdiği ifade edilmiştir.

2. 5. 2. Öğrenme Stratejileri ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, sırasıyla gerek yurt dışında gerekse yurt içinde yapılan öğrenme stratejilerini konusunda yapılan araştırmalar özetlenerek sunulmuştur.

2. 5. 2. 1. Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Carns ve Carns (1991), 118 ilkökul öğrencisi üzerinde yaptıkları deneysel olarak düzenlenmiş çalışmalarında, öğrenme stratejilerinin akademik başarıya etkisini araştırmış ve başarıyı artırmak için bazı yaklaşımlar önermiştir. Öğrencilere öğrenme stratejileriyle ilgili bir öğretim programı uygulanmıştır. Program beş oturumdan oluşmaktadır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilere uygulanan öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir bulunmuştur.

Loranger (1994), 6 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında başarılı ve başarısız öğrencilerin kullandığı öğrenme ve çalışma stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. 3 tane başarılı 3 tane de başarısız öğrenciyle 1 saatlik bir çalışma yapmış ve bu süreçte onlara bazı aktiviteler yaptırarak kullandıkları stratejileri gözlemiştir. Çalışma sonuçlarına göre, başarılı ve başarısız öğrencilerin farklı çalışma ve öğrenme stratejilerini kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca başarılı öğrencilerin konunun amacını belirleme, öğrenmeyi planlama, geçmiş bilgileri harekete geçirme, ilişkili-ilişkisiz bilgileri birbirinden ayırma, özetleme ve not alma etkinliklerde başarısız öğrencilerden daha iyi oldukları ifade edilmiştir.

Haught (1996), 69 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilere çalışma stratejileri ile ilgili bir eğitim vermiş ve eğitimin sonunda öğrencilerin bu stratejileri öğrenip öğrenmediklerini belirlemek için Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri uygulamıştır. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin özellikle ana noktaları belirleme, not alma, grafikte gösterme konusunda yüksek puan aldıkları ifade edilmiştir.

Wolters (1999), çalışmasında, 88 lise öğrencisinin motivasyon düzeylerini kendi kendilerine düzenleme eğilimleri ile onların kullandıkları öğrenme stratejileri, performansları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek için Pintrich, Smith, Garcia ve Mckeachie tarafından geliştirilen ölçekten yararlanarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin kullandıkları güdüsel stratejiler farklı olduğu belirtilmiş, öğrencilerin kullandığı güdüsel stratejiler ile bilişsel ve biliş bilgisi stratejileri arasında güçlü bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kullandıkları güdüleme stratejileri ile sınıf performansları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya göre, güdülenme stratejilerini kullanma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin sınıf performansları ve akademik başarıları da yüksektir.

Braten ve Olaussen (1998a), çalışmalarında, öğretmen adaylarının motivasyonel inançları ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek için Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri (LASSI), öğrencilerin örtük zeka teorisi puanlarını ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen Zeka Kavramı Ölçeği (CIS- Conception of Intelligence Scale) kullanılmış, öğrencilerin özyeterliliklerini ölçmek için öğrencilere "Çalışmalardaki başarınız nasıldır?" sorusu yöneltilip bu soruya 1'den 5'e kadar numaralandırarak cevap vermeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin zeka kavramı ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Braten ve Olaussen (1998b) çalışmasında, 173 Norveçli eğitim fakültesinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencisinin incelemiş ve bu sonuçları Amerikalı öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejileri ile karşılaştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin strateji kullanım düzeylerini ölçek için Weinstein, Palmer ve Schulte tarafından geliştirilen Çalışma ve Öğrenme Stratejileri Envanteri (LASSI) kullanılmıştır. Analiz sonuçları, Norveçli öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri ile Amerikalı öğrencilerin kullanım düzeyleri arasında bir fark olmadığını göstermektedir. LASSI'nin 10 alt boyutundan 8'inde hiçbir farklılık bulunmazken yalnızca motivasyon ve dikkat alt boyutunda farklılık bulunmuştur.

Rao, Moely ve Sachs (2000), çalışmalarında, Çin'deki lise öğrencilerinin bilişsel ve güdüsel değişkenler ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin kullandıkları stratejileri belirlemek için Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (MSLQ), öğrencilerin matematik motivasyonlarını belirlemek için Whang ve Hancock tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. Öğrenciler 10. seviyede yapılan uygulamalar öğrenciler 1 yıl sonra tekrar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, her iki uygulamada da öğrencilerin başarı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin bilişsel ve güdüsel strateji kullanımları ile matematik dersindeki akademik başarıları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Howell and Watson (2006) çalışmalarında, erteleme (procrastination) eğilimleri, başarı hedef yönelimi ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 170 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bu çalışmada ertelemeyi eğilimlerini ölçmek için Solomon ve Rothblum tarafından geliştirilen Erteleme Değerlendirme Ölçeği (PASS) ve Tuckman tarafından geliştirilen Erteleme Ölçeği, öğrencilerin başarı hedef yönelimlerini ölçmek için Elliot ve McGregor tarafından geliştirilen Başarı Hedef Anketi, bilişsel ve bilişüstü stratejileri ölçmek için ise Wolter tarafından MSLQ 'dan uyarlaması yapılan ölçek kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin bilişsel ve bilişüstü stratejileri kullanma düzeyleri erteleme düzeylerini yordadığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin başarı hedef eğilimleri alt boyutlarından (yeterlik-yaklaşım, yeterlik-kaçınma, performans-yaklaşım, performans-kaçınma) elde ettikleri puanlara bakılmış ve yeterlik-yaklaşım ve yeterlik kaçınma alt boyutları, öğrencilerin erteleme düzeylerini yordadığı bulunmuştur.

Berger ve Karabenick (2011) çalışmalarında, lise öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ile öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki incelemişlerdir. Bunun için 44 maddeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. İlk 33 maddesi matematik dersinde kullanılan öğrenme stratejilerini ölçerken geri kalan 11 madde matematik dersindeki motivasyonlarını ölçmektedir. Ölçeğin oluşturulmasında Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği 'den (MSQL) yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin matematik dersindeki öz yeterlilikleri öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerini yordadığı fakat öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri motivasyon düzeylerini yordamadığı belirlenmiştir.

Iqbal, Sohail, Shahzad (2010) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin kullandıkları öğrenme ve çalışma stratejilerini incelemişlerdir. Pakistan'da 440 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin stratejilerini belirlemek için Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri (LASSI) kullanmışlardır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve çalışma stratejilerinde öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

2. 5. 2. 2. Öğrenme Stratejileri ile İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar

Özer (2002) çalışmasında, ilköğretim okulları ve liselerin eğitim programlarını incelemiş ve programlarda öğrenme stratejilerinin öğretime yeterince yer verilip verilmediğini araştırmıştır. Eskişehir'de görev yapan 349 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ilköğretim okulları ile liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretime az yer verildiği ve öğretmenlerin okullarda öğrencilere öğrenme stratejilerini öğretmenin yararlı ya da gerekli olacağını düşündükleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme stratejilerini etkili biçimde öğretebilecek düzeyde yeterli olmadıkları ve öğrenme stratejileriyle ilgili olarak düzenlenecek bir hizmet içi eğitim programına katılmaya gereksinme duydukları araştırmanın bulguları arasındadır.

Çelikkaya (2010) araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini araştırmıştır. 394 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek için araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kullandıkları

bazı öğrenme stratejilerinin, cinsiyet, öğretim durumu ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Saban ve Tümkaya (2008) çalışmalarını eğitim fakültesinde öğrenim gören 230 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde yapmışlardır. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin her bir boyutundan (yineleme, düzenleme, açıklama, eleştirel düşünme, yardım alma, akran işbirliği, metabilşsel, emek yönetimi, zaman ve çalışma ortamı) aldıkları puanların cinsiyet, yaş, drama dersindeki başarı ve genel akademik başarı düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerinin belirlenmesi için Gütülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin yalnızca öğrenme stratejileri kısmı kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyet açısından drama dersindeki akademik başarıları ve genel akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterirken, yaşa göre bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Çalışkan ve Sünbül (2011), çalışmalarında öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisini araştırmışlardır. Araştırma 21 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Ön test – son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenen çalışmada, öğrencilerin öğrenme stratejileri farkındalıklarını belirlemek için Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği; Öğrencilerin yürütücü biliş bilgilerini belirlemek için Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu; Öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanma durumlarını belirlemek için Yürütücü Biliş Becerileri Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu; Öğrencilerin Türkçe dersi başarılarını belirlemek için ise Türkçe Dersi Başarı Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrenme stratejileri öğretiminin strateji farkındalığını ve yürütücü biliş bilgisini artırdığı, yürütücü biliş becerilerinin kullanılmasında etkili olduğu ve yürütücü biliş becerilerinin kullanılmasının da başarıyı artırdığı bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu da yürütücü biliş becerilerinin daha etkili kazanılabilmesi için öncelikle bilişsel stratejilerin daha sonra yürütücü biliş stratejilerinin öğretiminin yapılmasının daha yararlı olabileceği, bir stratejinin öğretiminde, ilk başlarda, o stratejinin uygulama basamaklarında ya da kurallarında esnek olunmasının stratejinin öğrenilmesini kolaylaştırabileceğidir. Ayrıca öğrencilerin en çok altını çizme, özetleme ve kavram

haritaları stratejilerini uygularken güçlük yaşadıkları araştırmanın bulguları arasındadır.

Buluş, Duru, Balkıs ve Duru (2011) araştırmalarında, öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ve bireysel özelliklerinin akademik başarıyı yordamadaki rolünü araştırmışlardır. 265 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek için Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının derin öğrenme stratejileri ile sınıf, cinsiyet, yaş değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının derin öğrenme stratejilerini daha çok, yüzeysel biliş stratejilerini daha çok kullandıkları bulunmuştur.

Deryakulu (2004) çalışmasında, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 338 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada, öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek için Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Ölçeği; epistemolojik inançlarını belirlemek için ise Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında, epistemolojik inançlardan "Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç" faktörü, tutum, güdülenme, konsantrasyon, bilgi işleme, ana düşünceleri seçme ve test stratejilerinin istatistiksel açıdan birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Ayrıca "Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç" faktörünün tutum, güdülenme, zaman kullanımı, kaygı, konsantrasyon, ana düşünceleri seçme ve test stratejilerinin istatistiksel açıdan birer yordayıcı olduğu araştırmanın bulguları arasındadır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise "Tek bir doğrunun var olduğuna inanç" faktörünün güdülenme, kaygı, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin istatistiksel açıdan birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Özkal ve Çetingöz (2006), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini akademik başarı, derse yönelik tutum ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemişlerdir. 682 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek için Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeği, tutumu belirlemek için ise Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, strateji kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumları, başarı düzeyleri ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Saracaloğlu, Başer, Yavuz ve Narlı (2004), çalışmalarında matematiğe yönelik tutum ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 343 eğitim fakültesi ğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için öğrenme ve Ders alışma Stratejileri Envanteri; matematiğe yönelik tutumlarını belirlemek için Matematiğe Yönelik Tutum leği kullanılmıştır. Analiz sonuçları, ğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumlarının pozitif ve yüksek, öğrenme ve çalışma stratejilerinin ise, tutum, motivasyon ve test stratejileri dışında yeterli olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise matematiğe yönelik tutumun cinsiyete göre farklılık göstermezken öğrencilerin bölümleri ve bölümlerinden memnun olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğidir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin cinsiyet, bölüm ve bölümde verilen eğitimden memnun olma/ olmama durumuna göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Dikbaş ve Hasırcı (2008) alışmalarında, Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejileri öğretiminin ve kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın alışma grubunu bir devlet okulunda 5. sınıfta ğretim gören 24 ğrenci oluşturmaktadır. Deneysel araştırma modellerinden tek grup ntest-sontest modelinde tasarlanan araştırmada, veri toplama aracı olarak öğrenme stratejileri anketi, akademik başarı testi ve tutum leği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı, derse karşı tutumlarına olumlu katkı sağladığı bulunmuştur.

Yeşilyurt (2011), çalışmasında, öğretmenlerin öğrenme stratejilerine ilişkin algıladıkları farkındalık düzeyini belirlemiştir. 193 ğretmen üzerinde yapılan çalışmada, öğretmenlerin farkındalık düzeyini belirlemek için ğrenme Stratejilerinin Farkındalık Düzeyi Envanteri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin öğrenme stratejilerine ilişkin algıladıkları farkındalık düzeyinin ortalamasının üstünde olduğu, fakat bu konuda genel olarak üst düzeyde ve istenilen seviyede farkındalık sahibi olmadıkları bulunmuştur. Ayrıca ğretmenlerin öğrenme stratejilerine ilişkin algıladıkları farkındalık düzeyleri branş değişkeni dışında, cinsiyet, mezun olunan fakülte ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği araştırmanın bulguları arasındadır.

2. 5. 3. Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki ile İlgili Araştırmalar

Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejilerini birlikte ele alan çalışmaların özetlendiği bu bölümde de araştırmalar sırası ile yurtdışında ve yurtiçinde yapılan araştırmalar başlıkları altında sunulmuştur.

2. 5. 3. 1. Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Wong ve Nunan (2011), çalışmalarında Hong Kong'taki 110 üniversite öğrencisinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerini araştırmışlardır. Öğrencileri yabancı dil sınavından aldıkları puanlara göre başarılı ve başarısız olarak iki kategoriye ayırmışlardır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket Wiling tarafından geliştirilen bir ankette uyarlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, başarılı ve başarısız öğrenciler farklı öğrenme stillerine sahip olup farklı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler de farklı stratejiler kullandıkları belirlenmiştir.

Kosower ve Berman (1996), çalışmalarında çocuk bakımında deneyimli 12 kişiyle bu alanda görevli 22 öğretim elemanının sahip oldukları öğrenme stillerini ve kullandıkları stratejileri karşılaştırmışlardır. Araştırmada öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri, öğrenme stratejilerini belirlemek için ise araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bu iki grubun stil ve stratejileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Liu ve Reed (1994), farklı fakültelerde öğrenim gören 63 öğrenci üzerinde yürüttükleri çalışmalarında çeşitli teknolojilerin kullanıldığı ortamlarda öğrenim gören farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeye çalışmışlardır. Analiz sonuçlarına göre, çoklu ortam teknolojilerinin kullanıldığı okullarda okuyan öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklı öğrenme stratejileri kullandıkları bulunmuştur.

Oxford, Park, Ito ve Sumrall (1993) araştırmalarında 107 üniversite öğrencisinin dil öğrenmede başarılarını etkileyen temel etkenleri araştırmışlardır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri kullanımı, cinsiyetleri, daha önceki dil öğrenme deneyimleri, sınıf düzeyleri ve motivasyonlarının dil öğrenimini etkileyen faktörler olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenme stillerinin bilinmesinin ve öğrenme stratejilerinin kullanımının başarıda büyük rolü olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stiline sahip oldukları ve bu öğrenme stillerine göre bireylerin farklı öğrenme stratejileri kullandıkları belirtilmiştir.

Goldrick, Gruendemann ve Larson (1993), farklı hemşirelik dallarında öğrenim gören 303 öğrenci üzerinde yaptıkları tarama modelindeki çalışmalarında öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme tercihlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin % 64'ünün soyut öğrenme stiline sahip oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenme yaklaşımlarında özellikle kendi kendilerini denetlemeye yönelik öğrenme stratejilerini kullandıkları belirtilmiştir.

2. 5. 3. 2. Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki ile İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar

Çelenk ve Karakış (2007), çalışmalarında farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini araştırmışlardır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri, öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek için ise Öztürk tarafından geliştirilen Genel Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Uyum sağlayıcı, ayırt edici, dönüştürücü ve özümseyici öğrenme stiline sahip öğrencilerin dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama ve bilişi yönetme stratejilerini sıklıkla; uyum sağlayıcı, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stiline sahip öğrencilerin duyuşsal stratejileri ara sıra; özümseyici öğrenme stiline sahip öğrencilerin duyuşsal stratejileri sıklıkla kullandıkları ifade edilmiştir.

Çögenli (2011), yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerini araştırmıştır. 464 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri ve Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları

öğrenme stilleri ile kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinden özellikler planlama stratejileri ve duyuşsal stratejileri arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2011), yüksek lisans tezinde ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini öğrenme stilleri ve bazı değışkenlere göre incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kolb'un Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Tay tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenme stillerine göre dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme stratejilerinde anlamlı farklılıklar gösterirken, güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerinde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Güven (2004), doktora tezinde ortaöğretimdeki öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 880 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri, öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek için ise Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre anlamayı izleme ve duyuşsal stratejileri kullanımlarında anlamlı farklılıklar olduğu bulunurken yineleme, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerini kullanımlarında anlamlı farklılık olmadığı ifade edilmiştir.

Durukan (2013), 256 Türkçe öğretmeni adayı üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, öğrencilerin öğrenme stilleriyle öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri, öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek için ise Özdemir ve Güven tarafından geliştirilen Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin sahip oldukları öğrenme stratejisine göre değıştiği bulunmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile aracın uygulanması ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3. 1. Araştırma Deseni

Eğitim fakültesi öğrencilerinin sahip olduğu öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan bu araştırmada betimsel tarama ve nedensel karşılaştırma modelleri kullanılmıştır. Betimsel tarama modellerinde ilgilenilen olay, madde, birey ve grup ile ilgili değişkenler, ayrı ayrı betimleme amaçlanır (Gay ve Airasian, 2000; Karasar, 1994). Nedensel karşılaştırma modelinde insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde her hangi bir müdahalede bulunmaksızın belirlemeyi amaçlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 15). Araştırmanın örneklemini oluşturan eğitim fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin betimlenmesinde tarama modelinden yararlanılmıştır. Nedensel karşılaştırma modeli ise, öğrencilerin sahip olduğu bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf, alan) göre stil ve strateji farklılığının olup olmadığının belirlenmesi, stil farklılığının öğrenme stratejilerinde farklılığa neden olup olmadığının belirlenmesinde kullanılmıştır.

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 14 farklı bölümde öğrenim gören toplam 3.776 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma evreni oluşturan öğrenci sayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmanın Evrenindeki Öğrenci Sayılarının Dağılımı

Alan	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		TOPLAM
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
Sözel	123	93	165	95	251	156	288	231	1402
Sayısal	136	62	206	110	305	146	453	287	1705
Eşit Ağırlık	159	28	103	19	127	49	143	41	669
Genel Toplam	418	183	474	224	683	351	884	559	3776

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğrencilerin 1402'si sözel alanda, 1705 tanesi sayısal alanda, 669 tanesi de eşit ağırlık alanında öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 2459'u kadın, 1317'si ise erkek öğrencidir. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiş, "basit seçkisiz örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Evrendeki tüm birimlerin seçilme olasılığı aynıdır (Çingü, 1994). Bu çerçevede araştırmaya 950 öğrenci katılmıştır. Bu sayı araştırma evreninin % 25'ini oluşturmaktadır. Karasar (1994), toplum bilimlerinde, genellikle, her gözenekte bulunacak ve normal bir dağılımı temsil edilecek örnek miktarının, üç yüz dört yüz dolaylarında olmasının ideal, fakat yüzden de aşağı olmamasının yararlı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca Gay ve Airasian (2000) küçük evrenlerde evrenin %20'sine ulaşılmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, öğrenci sayısı açısından alınan örnekleme sayısının yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenci sayıları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Araştırmanın Örneklemindeki Öğrenci Sayılarının Dağılımı

Alan	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		TOPLAM
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
Sözel	77	39	15	6	90	45	66	25	363
Sayısal	32	15	109	39	75	36	55	23	384
Eşit Ağırlık	68	13	26	8	11	8	51	18	203
Genel Toplam	177	67	150	53	176	89	172	66	950

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan 950 öğrencinin 675'i (%71.05) kadın, 275'i (%28.95) ise erkektir. Öğrencilerin 363'ü (%38.21) sözel alanda, 384'ü (%29.89) sayısal alanda, 203'ü (%21.37) ise eşit ağırlık alanında öğrenim görmektedir. Ayrıca öğrencilerin 238'i (%25.05) 1. sınıf, 253'ü (%26.63) 2. sınıf, 265'i (%27.89) 3. sınıf, 238'i (%25.05) ise 4. sınıftır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde, amaca ulaşabilmek için gerekli olan veriler, " Kişisel Bilgiler", "Öğrenme Stilleri Envanteri" ve "Öğrenme Stratejileri Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşan bir bilgi toplama aracı kullanılmıştır.

3. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu

Bilgi toplama aracının birinci kısmında yer alan "Kişisel Bilgiler" bölümünde, örnekleme alınan eğitim fakültesi öğrencilerinin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla bazı bilgileri içeren maddeler yazılmıştır. Bu amaçla cinsiyete, öğrenim görülen alana ve öğrenim görülen sınıf düzeyine yönelik birer soru hazırlanmıştır. Bu bölümde toplam dört soru yer almıştır.

3. 3. 2. Öğrenme Stilleri Envanteri

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin ortaya çıkarılması için öncelikle öğrenme stilleri konusunda alan yazında var olan araçlar (Watkins ve diğerleri, 2000; Soloman ve Felder, 1999; Pelley, 1997; Kolb, 1985) incelenmiştir.

Bu inceleme sonunda, Türkiye'de birçok araştırmada kullanılan ve araştırma amacına uygun olduğu düşünülen Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş, Petek Aşkar ve Buket Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan 12 maddelik "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri"nin kullanılmasına karar verilmiştir. Envanterde her birinde dörder seçenek bulunan on iki tane durum vardır. Her durum için "en uygun olan 4, ikinci uygun olan 3, üçüncü uygun olan 2, en az uygun olan 1 biçiminde cevap seçenekleri olan dörtlü bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır.

Öğrenme Stilleri Envanteri'nin güvenilirliğini yeniden belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bunun için envanter, Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin ön uygulamasının yapıldığı Dumlupınar Üniversitesi'ndeki 307 öğrenciye uygulanmıştır.

Envanterin uygulaması sonunda 307 öğrenciden elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak bilgisayara girilmiştir. Öğrenme Stilleri Envanteri'ne ilişkin veriler ile ilgili bazı işlemler yapılmıştır. Öncelikle öğrencilerin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü seçeneklere verdikleri değerler tek tek bilgisayara girilmiştir. Daha sonra her bir öğrencinin birinci seçeneklerine, ikinci seçeneklerine, üçüncü seçeneklerine ve dördüncü seçeneklerine verdikleri değerler toplanmıştır. Üçüncü seçeneklere verdikleri değerlerin toplamından birinci seçeneklere verdikleri değerlerin toplamı çıkarılmıştır. Aynı şekilde dördüncü seçeneklere verdikleri

değerlerin toplamından ikinci seçenklere verdikleri değerlerin toplamı çıkarılmıştır. Elde edilen bu değerler deneysel öğrenme kuramına göre düzenlenmiş bir grafik üzerine yerleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin dört öğrenme stilinden hangisine sahip oldukları belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilerin öğrenme stilleri bilgisayara girilirken her bir öğrenme stiline bir puan verilmiştir. Uyum sağlayıcı öğrenme stiline 1 puan, ayırt edici öğrenme stiline 2, dönüştürücü öğrenme stiline 3 ve özümleyici öğrenme stiline de 4 puan verilmiştir. Bu verilere dayalı olarak elde edilen öğrenme stillerinin alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Öğrenme Stillerinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Katsayıları

Öğrenme Stilleri	Kolb(1985) (N=268)	Aşkar ve Akkoyunlu (1993) (N=103)	Mevcut Çalışma (N=307)
Somut Yaşantı (SY)	.82	.58	.68
Yansıtıcı Gözlem (YG)	.73	.70	.76
Soyut Kavramsallaştırma (SK)	.83	.71	.72
Aktif Yaşantı (AY)	.78	.65	.74
SK-SY	.88	.77	.83
AY-YG	.81	.76	.77

Öğrenme stilleri ölçeğinin her bir alt boyutunun güvenilirlik katsayıları bu araştırma için yeterli düzeydedir. En düşük güvenilirlik katsayısı .68 ile Somut Yaşantı alt boyutundadır. Türk örnekleminde yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizinde de bu alt boyutun güvenirliliği düşüktür. En yüksek güvenilirlik katsayısı .83 ile Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı alt boyutundadır.

3. 3. 3. Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla 34 maddeden oluşan "Öğrenme Stratejileri Ölçeği" bu araştırma için hazırlanmıştır.

3. 3. 3. 1. Madde Havuzu Oluşturulması

Ölçeğin hazırlanmasında öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak değişik araştırmalarda kullanılmış olan ölçekler gözden geçirilmiştir (Büyüköztürk, 2004; Güven, 2004; Öztürk, 1995; Tay, 2002). Bu incelemenin sonucunda araştırmanın amacına uygun olarak ölçek hazırlanmaya karar verilmiştir.

Yapılan incelemelerde, kullanılan ölçeklerde stratejilerin sınıflandırılmasında genellikle Weinstein ve Mayer (Güven, 2004), Senemoğlu (Tay, 2002) ve Petch'in (Yücedağ, 2001) sınıflandırmaları kullanılmıştır. Bu araştırma için ölçeğin hazırlanmasında Robert Gagne'nin sınıflaması temele alınmıştır. Gagne (1974) bilgiyi işleme kuramının kuramcısıdır ve öğrenme stratejileri sınıflamasını bu kurama göre yapmıştır. Öğrenme stratejileri kavramı bilgiyi işleme kuramının özelliklerinden yola çıkılarak oluşturulduğundan (Tay, 2002) bu araştırmada geliştirilen ölçekte Gagne'nin sınıflandırmasından yararlanılmıştır. Alan yazında Gagne'nin sınıflandırmasının kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sınıflandırmaya göre öğrenme stratejileri dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, kodlamayı artıran stratejiler, geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler ve izleme stratejileri başlıkları altında düzenlenmiştir (Gagne, 1974). Daha sonra konuyla ilgili kaynaklardan yararlanarak bu başlıklar altında yer alabilecek stratejiler yazılmıştır.

3. 3. 3. 2. Taslak Formun Hazırlanması

Yazılan maddeler tekrar gözden geçirilmiş ve maddeler taslak olarak düzenlenmiştir. Bu çalışma yapıldıktan sonra dikkat stratejileriyle ilgili 10 madde, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler ile ilgili 6 madde, kodlamayı kolaylaştıran maddeler ile ilgili 5 madde, geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler ile ilgili 9 madde, izleme stratejileri ile ilgili 12 madde kalmıştır. Böylece taslak ölçekte toplam 42 madde bulunmaktadır. Maddelerin hazırlanmasından sonra taslak ölçekteki maddeler Likert türünde "her zaman", "çoğunlukla", "bazen", "nadiren" ve "hiçbir zaman" biçiminde 5'li likert olarak düzenlenmiştir. Böylelikle taslak ölçek uzman görüşüne hazır hale gelmiştir.

Hazırlanan taslak ölçek, eğitim programları ve öğretim alanında 4 öğretim üyesi ve psikolojik danışma ve rehberlik alanında 2 öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda maddeler tekrar incelenmiştir. Taslak ölçekteki maddelerden bazıları çıkarılmış, bazıları ise yeniden düzenlenmiştir. Bu incelemelerden sonra dikkat stratejileriyle ilgili 14 madde, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler ile ilgili 7 madde, kodlamayı kolaylaştıran maddeler ile ilgili 11 madde, geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler ile ilgili 10 madde, izleme stratejileri ile ilgili 11 madde kalmıştır. Böylelikle ölçekte toplam 52 madde yer almıştır.

Uzman incelemesinin ardından ölçek Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 307 öğretmen adayına pilot amaçlı uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere ölçeğin içeriği ile ve nasıl cevaplanacağı ile ilgili bilgi verilmiştir. "Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ne ilişkin veriler bilgisayara girilirken de puanlama işlemi yapılmıştır. 34 maddenin her biri için "her zaman" seçeneğine 5, "çoğunlukla" seçeneğine 4, "bazen" seçeneğine 3, "nadiren" seçeneğine 2, "hiçbir zaman" seçeneğine 1 puan verilmiştir.

Öncelikli olarak ölçeğin örneklem yeterliliğine ilişkin olarak KMO ve Barlett's Test değerlerine bakılmıştır.

3. 3. 3. 3. KMO ve Barlett Küresellik Testi

Bu istatistik özünde, verilerin faktör analitik modeli ile modellenip modellenemeyeceğine ilişkin bir ölçüt sunmaktadır. Bu ölçütün aralıkları şu şekildedir (Can, 2013):

ÖLÇÜT	AÇIKLAMA
$1.00 > KMO \geq 0.90$	Mükemmel
$0.90 > KMO \geq 0.80$	İyi
$0.80 > KMO \geq 0.70$	Orta düzey
$0.70 > KMO \geq 0.60$	Zayıf
$0.60 > KMO \geq$	Kötü

Yapılan test sonucunda Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin KMO ve Barlett testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Öğrenme Stratejileri Ölçeği İçin KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO Measure of Sampling Adequacy)	Örneklem Uygunluk Katsayısı	.867
Barlett'in Küresellik Testi	Yaklaşık Ki Kare	4151.742
	Serbestlik Derecesi (sd)	561
	Sig. (Anlamlılık)	.000

Tablo 5'deki analiz sonuçlarına göre araştırma sonucunda KMO değeri, (p)=.000 anlamlılık düzeyinde 0.867 olarak belirlenmiştir ve bu değer uluslararası ölçütlere göre iyi düzeyde bir örneklem yeterliliği sonucunu ortaya koymuştur. Barlett'in Küresellik Testi (Barlett's Test of Sphericity) sonucu 4151.742 bulunmuştur. Bu durum araştırma çerçevesinde ölçeğin ön uygulamasının yapıldığı 307 kişilik grubun faktör analizi için yeterli ve uygun olduğunu göstermektedir. Bu oranın yüksek olması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunun bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2012).

3. 3. 3. 4. Öğrenme Stratejileri Ölçeği'ne İlişkin Faktör Analizi Bulguları

Faktör analizi birbiriyle orta düzeyde ya da oldukça ilişkili değişkenleri birleştirerek az sayıda ancak bağımsız değişken kümeleri elde etmede ampirik bir temel sağlayan bir tekniktir. Böylece pek çok değişkenin bir kaç küme ya da boyuta indirgenmesi mümkün olmaktadır. Bu boyut ya da kümelerden her birine faktör adı verilmektedir (Balcı, 2006).

Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulanan Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin pilot uygulamasından elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi işleminde öncelikle veriler üzerinde Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi (Unrotated Principal Component Analysis) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öz değeri (eigenvalue) 1 ve üzerinde olan maddeler 5 faktör altında toplanmıştır. Toplam açıklanan varyans ise % 51.243'tür.

Bazı maddelerin birden fazla boyut altında toplanması sonucu Varimax rotasyonu yapılmıştır. Bu analizin sonucunda faktör yük değeri .40 üstünde olan maddeler seçime alınmıştır. Birden fazla faktör altında yer alan öz değeri .100'ün altında olan ve hiçbir faktör aralığında yer almayan 5., 7., 8., 10., 13., 19., 20., 27., 28., 29., 30., 35., 37., 38., 39., 40., 51., 52. maddeler olmak üzere toplam 18 madde

elenmiştir. Bu eleme sonucunda 34 madde 5 faktör altında toplanmış ve bu maddelerin açıkladığı toplam varyansın % 51.290 olduğu belirlenmiştir. Birden fazla faktör altında yer almasına rağmen 44., 43., 48., 25., 24., 36., 31., 18. maddelerin öz değeri .100'ün üzerinde olduğu için ölçekten çıkarılmamıştır. Analiz sonucuna ilişkin her bir maddenin açıkladığı varyansa ilişkin değerler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi

Madde No	Maddeler	1	2	3	4	5
1	Okuduğum kaynaklarda önemli olduğunu düşündüğüm noktaları (metnin kenarına, not defterine) not alırım.	.802				
2	Okuduğum kaynaklarda önemli olduğunu düşündüğüm noktaların altını çizerim.	.767				
3	Okuduğum kaynaklarda önemli noktaları belirlemek için renkli kalemler kullanırım.	.639				
4	Okuduğum kaynaklarda önemli olduğunu düşündüğüm noktaların yanına belirtici işaret olarak yıldız, ünlem vb. koyarım.	.788				
6	Çalışmaya başlamadan önce çalıştığım metinle ilgili yönergeler varsa onları okurum.	.417				
9	Üzerinde çalıştığım metinde bana yabancı gelen kavramları yuvarlak içine alırım.	.498				
11	Çalıştığım konuda benzer noktaları belirlerim (not ederim, ok çıkarırım).	.684				
12	Çalıştığım konudaki zıtlıkları (çelişkileri) belirlerim (not ederim, ok çıkarırım).	.650				
45	Anlatılan konuları öğrendiğimden emin olana kadar konuyu tekrar ederim.		.756			.253
46	Ders çalışmaya başlamadan önce çalışmamı engelleyecek unsurları ortadan kaldırırım.		.702			
47	Eksik öğrendiğim konular için öğrenemediğimi keşfetmeye çalışırım.		.683			

Tablo 6: Devam

42	Ders çalışmaya başlamadan önce çalışmamı adım adım planlarım.	.655			
49	Çalışmam bittikten sonra konuyla ilgili kendi kendime sorular sorarım.	.621			.271
44	Çalışma planımda yaptığım adımları işaretlerim.	.610	.381		-.259
43	Bir ajandaya gün gün yapacaklarımı yazarım.	.582	.353		-.286
48	Çalıştığım konuyu anlayıp anlamadığımı belirlemek için bir başkasının bana konuyla ilgili sorular sormasını isterim.	.578		.262	
50	Uygun bir şekilde çalıştığım konuyu öğrenebileceğimi düşünürüm.	.568			
22	Çalıştığım konu ile ilgili kavramları genelden özele doğru şematik olarak sıralarım.		.734		
23	Çalıştığım konu ile ilgili kavramları özelden genele doğru şematik olarak sıralarım.		.711		
26	Çalıştıklarımı özetlemek için kavram haritaları kullanırım.		.702		
21	Ders çalışırken bilgi ve kavramları tablolar kullanarak özetlerim.		.677		
25	Konular, bölümler ve üniteler arasında ilişkiler kurarım.		.620		
24	Öğrendiğim bir konuyu eski öğrendiğim bir konuyla benzerliklerini bularak ilişkilendiririm.		.571	.309	
33	Çalışırken ilişkilendirdiğim durumu (olayı, objeyi, resmi, hikayeyi) düşünerek hatırlarım. (Örneğin konuyu çalışırken olaylar zincirini hikaye haline getirmişimdir onu hatırlarım)			.717	
34	Öğrendiğim bilgileri hangi şartlarda (durumlarda, bağlamlarda) çalıştığımı düşünerek hatırlarım.)			.689	

Tablo 6: Devam

36	Öğrendiğim konuyla ilgili günlük yaşantımdan örnekler bulurum.			.300	.660	
40	Çalıştığım konuyla ilgili zihnimde bir resim canlandırırım. (Örneğin fotosentezin gerçekleşmesini zihnimde canlandırırım).				.603	
32	Bana yabancı gelen kavramı bildiğim bir kavramla eşleştiririm.				.528	
31	Öğrenmekte zorlandığım konu ya da kavramları bütünü parçalara ayırarak biri diğerini hatırlatacak şekilde cümleler oluştururum.			.311	.503	
15	Çalışırken ara ara durur çalıştığım yere kadar sesli veya sessiz bir şekilde tekrar ederim.					.741
14	Önemli olduğunu düşündüğüm noktaları sesli veya sessiz bir şekilde tekrar ederim.					.727
18	Çalıştığım konuyu yazarak veya not alarak öğrenirim.				.340	.603
17	Okuduğum metinde ortak özelliklere sahip kavramları, terimleri, ilkeleri, tarihleri vb. aynı başlık altında gruplandırırım. (Örneğin Türkiye'yi anlatan bir metinde tarihle ilgili bilgileri Türkiye'nin tarihi başlığı altında, doğal güzellikleri ile ilgili bilgileri Türkiye'nin doğal güzellikleri başlığı altında toplamak gibi)					.509
16	Çalışmaya başlamadan önce metinde yer alan tablo, şekil, grafik vb. incelerim.					.478

3. 3. 3. 4. 1. Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Faktör Yükleri ve Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik analizi, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasında tutarlılık olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2012). Ölçümlerde

güvenilirlik, güvenilirlik katsayısı ile ifade edilir. Bu sayı 0 ile +1 arasında bir değer alır ve 1'e yaklaştıkça güvenilirlik de o oranda artar (Can, 2013).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik geliştirilen Öğrenme Stratejileri Ölçeği'ne ilişkin verilen cevapların incelenmesinde, ölçeğin alt boyutları itibariyle değerlendirme yöntemi izlenmiştir. Bu çerçevede 5 boyut altında toplanan maddeler ayrı ayrı, ortalamaları, standart sapmaları, verilerin güvenilirlik katsayıları ve faktör yükü incelenmiştir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik geliştirilen Öğrenme Stratejileri Ölçeği'ne uygulanan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan ilk boyut "Dikkat Stratejileri" boyutu olarak belirlenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: "Dikkat Stratejileri" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Faktör Yükü ve Ölçümlerin Güvenilirlik Katsayıları

Maddeler	Ortalama	SS	Faktör Yükü
Madde1	4.28	.97	.802
Madde2	4.40	.85	.767
Madde3	3.67	1.29	.639
Madde4	4.13	.98	.788
Madde6	3.18	1.07	.417
Madde9	3.58	1.13	.498
Madde11	3.89	1.02	.684
Madde12	3.81	1.02	.650
Cronbach's Alfa= .83			

Tablo 7'de de görüldüğü gibi analiz sonucunda, ölçeğin varyansa en düşük katkısı .417 ile 6. maddedir. En yüksek katkısı olan madde ise .802 ile 1. maddedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin ölçümlerin güvenilirlik katsayısı .83'tür.

Öğrenme Stratejileri Ölçeği'ne uygulanan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan ikinci alt boyut "İzleme Stratejileri" boyutu olarak belirlenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: " İzleme Stratejileri" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Faktör Yüğü ve Ölçümlerin Güvenilirlik Katsayıları

Maddeler	Ortalama	SS	Faktör Yüğü
Madde42	3.49	1.16	.655
Madde43	2.28	1.25	.582
Madde44	2.73	1.34	.610
Madde45	3.71	1.07	.756
Madde46	3.95	1.10	.702
Madde47	3.53	1.07	.683
Madde48	3.64	1.16	.578
Madde49	3.63	1.12	.621
Madde50	4.29	.89	.568
Cronbach's Alfa= .85			

Tablo 8'de sunulan analiz sonucunda, ölçeğin varyansa en düşük katkısı .568 ile 50. maddedir. En yüksek katkısı olan madde ise .756 ile 45. maddedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin ölçümlerin güvenilirlik katsayısı .85'tir.

Öğrenme Stratejileri Ölçeği'ne uygulanan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan üçüncü alt boyut "Kodlamayı Artıran Stratejiler" boyutu olarak belirlenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: "Kodlamayı Artıran Stratejiler" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Faktör Yüğü ve Ölçümlerin Güvenilirlik Katsayıları

Maddeler	Ortalama	SS	Faktör Yüğü
Madde21	3.24	1.10	.677
Madde22	3.16	1.12	.734
Madde23	2.82	1.05	.711
Madde24	3.59	1.02	.571
Madde25	3.66	1.04	.620
Madde26	3.17	1.17	.702
Cronbach's Alfa= .84			

Tablo 9'da sunulan analiz sonucunda, ölçeğin varyansa en düşük katkısı 571 ile 24. maddedir. En yüksek katkısı olan madde ise .734 ile 22. maddedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin ölçümlerin güvenilirlik katsayısı .84 olarak belirlenmiştir.

Öğrenme Stratejileri Ölçeği'ne uygulanan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan dördüncü alt boyut "Kodlamayı Artıran Stratejiler" boyutu olarak belirlenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: "Geri Getirmeyi Kolaylaştıran Stratejiler" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Faktör Yüğü ve Ölçümlerin Güvenilirlik Katsayıları

Maddeler	Ortalama	SS	Faktör Yüğü
Madde32	3.60	1.03	.528
Madde33	4.03	.85	.717
Madde34	4.08	.85	.689
Madde36	3.48	1.08	.660
Madde40	3.46	1.16	.603
Madde31	3.82	1.04	.503
Cronbach's Alfa= .76			

Tablo 10'da sunulan analiz sonucunda, ölçeğin varyansa en düşük katkısı .503 ile 31. maddedir. En yüksek katkısı olan madde ise .717 ile 33. maddedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin ölçümlerin güvenilirlik katsayısı .76 olarak belirlenmiştir.

Öğrenme Stratejileri Ölçeği'ne uygulanan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan beşinci alt boyut "Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler" boyutu olarak belirlenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: "Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Faktör Yüğü ve Ölçümlerin Güvenilirlik Katsayıları

Maddeler	Ortalama	SS	Faktör Yüğü
Madde14	4.11	.93	.727
Madde15	3.90	1.02	.741
Madde16	3.66	.97	.478
Madde17	3.75	1.05	.509
Madde18	4.26	.95	.603
Cronbach's Alfa= .75			

Tablo 11'de görüldüğü gibi analiz sonucunda, ölçeğin varyansa en düşük katkısı .478 ile 16. maddedir. En yüksek katkısı olan madde ise .741 ile 15. maddedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin ölçümlerin güvenilirlik katsayısı .75 olduğu görülmektedir.

Ölçeğin tamamına yönelik yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, Öğrenme Stratejileri Ölçeği için Cronbach Alfa Katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Yapılan işlemlerden sonra ölçek son halini almıştır. "Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ne ilişkin veriler bilgisayara girilirken de puanlama işlemi yapılmıştır. 34 maddenin her biri için "her zaman" seçeneğine 5, "çoğunlukla" seçeneğine 4, "bazen" seçeneğine 3, "nadiren" seçeneğine 2, "hiçbir zaman" seçeneğine 1 puan verilmiştir.

3. 4. Veri Toplama Süreci

Uygulamaya hazır hale getirilen ölçme araçları bir kitapçık haline getirilip çoğaltılmış ve belirlenen öğrenci gruplarına uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama yapılacak gruplar belirlenmiş ve bir uygulama planı çıkarılmıştır. Bu plan doğrultusunda uygulama yapılacak sınıftaki dersin öğretim elemanı araştırma hakkında bilgilendirilip uygulama için izin istenmiştir. Ayrıca grupların farklı sınıf düzeylerinde ve alanlarda olmasına özen gösterilmiştir. Bilgi toplama aracı, sadece gönüllü öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Doldurma işlemi yaklaşık 15'er dakika sürmüştür. Böylece bilgi toplama aracı, 2013-2014 öğretim yılı içerisinde 28 Nisan-12 Mayıs 2014 tarihleri arasında uygulanmıştır ve araştırma için gerekli verilerin toplanması işlemi tamamlanmıştır.

3. 5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasına geçmeden önce öğrenciler tarafından doldurmuş olan formlar doğru bir şekilde doldurulup doldurulmadığını belirlemek amacıyla incelenmiştir. Daha sonra istenilen şekilde doldurulmuş olan formlar 1'den 950'ye kadar numaralandırılmıştır.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgi toplama aracına verdikleri cevaplar, araştırmanın amacına ve alt amacına yönelik olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin hangi öğrenme stillerine sahip olduğu belirlemek için "frekans ve yüzde"lerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyet, öğrenim görülen alan ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "Ki Kare testi"nden yararlanılmıştır. Öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarını belirlemek için "ortama ve standart sapma"lar kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerinin cinsiyet, öğrenim görülen alan ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ve öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında

ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ikili küme karşılaştırmalarında "t testi" , ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise "tek yönlü varyans analizi testi" kullanılmıştır. Karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağının bulunması amacıyla "Tukey HSD testi"nden yararlanılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde bir değişkenin kontrol edilip diğer değişkenlerin ortak etkisine bakılırken "kovaryans analizi" yapılmıştır.

Araştırmada yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel analizleri bilgisayarda SPSS 20 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde, alt problemlere yönelik bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

4. 1. Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri Nelerdir?

Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmada yanıt aranan soruların birincisi, eğitim fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin neler olduğunu belirlemektir. Bunu belirlemek amacıyla yüzde ve frekans dağılımlarıyla analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12: Öğrenme Stillere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Stil Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Uyum Sağlayıcı	148	15.6
Ayırt Edici	170	17.9
Dönüştürücü	314	33.1
Özümleyici	318	33.5
TOPLAM	950	100.00

Tablo 12'de görüldüğü gibi, eğitim fakültesi öğrencilerinin en çok sahip oldukları öğrenme stili % 33.5 (318) ile özümleyici öğrenme stilidir. Bunu sırasıyla % 33.1 (314) ile dönüştürücü öğrenme stili, %17.9 ile ayırt edici öğrenme stili, %15.6 ile uyum sağlayıcı öğrenme stili izlemektedir. Araştırmanın sonuçları, eğitim fakültesi öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun özümleyici öğrenme stiline sahipken öğrencilerin en az uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Pehlivan (2010), öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, öğrencilerin % 51.3 ile büyük bir çoğunluğunun dönüştürücü, ikinci olarak ise % 30.4 ile özümleyici öğrenme stiline sahip olduğunu belirtmiştir. Peker (2009), Pehlivan (2010) ile benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu konudaki yapılan başka çalışmalarda (Çaycı ve Ünal, 2007; Güven ve Kürüm, 2008; Durukan, 2013) da öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunu dönüştürücü ve özümleyici öğrenme stillerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulgularının literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

4. 2. Öğrenme Stillerinin Demografik Değişkenlere Yönelik Analizine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri alan ve sınıf düzeyleri değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla her bir bağımsız değişkene ilişkin analiz sonucu ayrı ayrı sunulmuştur.

4. 2. 1. Öğrencilerin Sahip Oldukları Stiller, Cinsiyete Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın ikinci sorusu, "Eğitim fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için Ki Kare analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Belirlenmesine yönelik Ki Kare Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Uyum Sağlayıcı		Ayırt Edici		Dönüştürücü		Özümleyici		TOPLAM	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	113	16.7	119	18.5	220	34.2	223	34.5	675	100.00
Erkek	35	12.7	51	17.6	94	32.6	95	33.0	275	100.00
X ² =2.394		sd=3	p=.495*							

*p>.05

Tablo 13'deki analiz sonuçları incelendiğinde, kadın ve erkek öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin farklı olmadığı ($X^2=2.394$; $p>.05$) belirlenmiştir. Kadın öğrencilerin % 34.5'i özümleyici öğrenme stiline, % 34.2'si (220) dönüştürücü öğrenme stiline, % 18.5'i (119) ayırt edici öğrenme stiline ve % 16.7'si (113) uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir. Erkek öğrencilerin ise, % 33.0'ı (95) özümleyici öğrenme stiline, % 32.6'sı (94) dönüştürücü öğrenme stiline, % 17.6'sı (51) ayırt edici öğrenme stiline ve % 12.7'si (35) de uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir. Araştırmanın sonuçları, cinsiyetin öğrenme stilleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bulguları literatürdeki bazı araştırmalarla (Karademir ve Tezel, 2010; Koçakoğlu, 2010; Yalız ve Erişti, 2010) benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan, Çaşkurlu ve Pehlivan (2010), Çiğdem ve Memiş (2010) çalışmalarında cinsiyet farklılığının sahip olunan öğrenme stili üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır.

4. 2. 2. Öğrencilerin Sahip Oldukları Stiller, Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın üçüncü problemi, "Eğitim fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri, öğrenim gördükleri alanlara göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için Ki Kare analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Belirlenmesine Yönelik Ki Kare Analizi Sonuçları

Alan	Uyum Sağlayıcı		Ayırt Edici		Dönüştürücü		Özümleyici		TOPLAM	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sözel	51	14.0	75	20.7	99	27.3	138	38.0	363	100.0
Sayısal	53	13.8	48	12.5	156	40.6	127	33.1	384	100.0
Eşit ağırlık	44	21.7	47	23.2	59	29.1	53	26.1	203	100.0
X ² =33.953		sd=6		p=.000*						

*p<.05

Tablo 14'deki analiz sonuçları incelendiğinde, sözel, sayısal ve eşit ağırlık alanlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri birbirinden farklı olduğu (X²=33.953; p<.05) görülmektedir. Sözel alandaki öğrencilerin % 38.0'ı (138) özümleyici öğrenme stiline, % 27.3'ü (99) dönüştürücü öğrenme stiline, % 20.7'si (75) ayırt edici öğrenme stiline ve % 14.0'ı (51) uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir. Sayısal alandaki öğrencilerin % 40.6'sı (156) dönüştürücü öğrenme stiline, % 33.1'i (127) özümleyici öğrenme stiline, %13.8'i (53) uyum sağlayıcı öğrenme stiline ve % 12.5'i (48) ise ayırt edici öğrenme stiline sahiptir. Eşit ağırlık alanındaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine bakıldığında ise %

29.1'inin (59) dönüştürücü öğrenme stiline, % 26.1'inin (53) özümleyici öğrenme stiline, %23.2'sinin (47) ayırt edici öğrenme stiline, % 21.7'sinin (44) ise uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuca göre, sözel alandaki öğrenciler en fazla özümleyici öğrenme stiline sahipken en az uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir. Sayısal alandaki öğrenciler ise en fazla dönüştürücü öğrenme stiline sahip olurken en az ayırt edici öğrenme stiline sahiptir. Eşit ağırlık alanındaki öğrencilerin çoğu dönüştürücü öğrenme stiline sahipken en az uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir.

Araştırmanın bulguları Güven (2004) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009) da farklı bölümlere devam eden öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin farklı olduğunu bulmuşlardır.

4. 2. 3. Öğrencilerin Sahip Oldukları Stiller, Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın dördüncü problemi, "Eğitim fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için Ki Kare analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Belirlenmesine Yönelik Ki Kare Analiz Sonuçları

Sınıf	Uyum Sağlayıcı		Ayırt Edici		Dönüştürücü		Özümleyici		TOPLAM		
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	
1.Sınıf	36	14.8	46	18.9	67	27.5	95	18.9	244	100.0	
2.Sınıf	24	11.8	31	15.3	74	36.5	74	19.3	203	100.0	
3.Sınıf	43	16.2	47	17.7	90	34.0	85	34.9	265	100.0	
4.Sınıf	45	18.9	46	19.3	83	34.9	64	26.9	238	100.0	
X ² = 14.165		sd= 9		p= .117*							

*p>.05

Tablo15'deki değerler incelendiğinde, 1. sınıfta, 2. sınıfta, 3. sınıfta ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin birbirinden farklı olmadığı ($X^2=14.165$; $p<.05$) görülmektedir. 1. sınıf öğrencilerinin % 27.5'lik (67) oranla en fazla dönüştürücü öğrenme stiline sahipken % 14.8'lik (36) bir oranla en az uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir. Ayırt edici öğrenme stiline ve özümleyici öğrenme stiline sahip öğrenciler % 18.9'luk (95) bir orana sahiptir. 2. sınıf öğrencilerinin % 36.5'i (74) dönüştürücü öğrenme stiline, % 19.3'ü (74) özümleyici öğrenme stiline, % 15.3'ü (31) ayırt edici öğrenme stiline ve % 11.8'i (24) de uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir. 3. sınıf öğrencilerinin % 34.9'u (85) özümleyici öğrenme stiline, % 34.0'ı (90) dönüştürücü öğrenme stiline, % 17.7'si (47) ayırt edici öğrenme stiline ve % 16.2'si (43) de uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir. 4. sınıf öğrencilerinin %34.9'u (83) dönüştürücü öğrenme stiline, % 26.9'u (64) özümleyici öğrenme stiline, % 19.3'ü (46) ayırt edici öğrenme stiline ve 18.9'u (45) ise uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir.

Bu bulgular, Hasırcı (2006) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Tuna (2008), araştırmasında öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerinin, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmiştir.

4. 3. Öğrencilerin Kullandığı Öğrenme Stratejileri Nelerdir?

Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırmanın beşinci problemi, "Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandığı öğrenme stratejileri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için ortalamalar ve standart sapmalar kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16'de verilmiştir.

Tablo 16: Öğrenme Stratejilerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Stratejiler	Ortalama	SS
Dikkat Stratejileri	3.68	.67
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler	3.86	.64
Kodlamayı Artıran Stratejiler	3.30	.72
Geri Getirmeyi Kolaylaştıran Stratejiler	3.83	.67
İzleme Stratejileri	3.46	.64
Öğrenme Stratejileri Genel	3.59	.52

Tablo 16'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin gerek alt boyutlarından elde edilen ortalamalarının gerekse genel ortalamalarının 3.40 üstünde olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin öğrenme sürecinde tüm stratejileri etkili olarak kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin en çok kullandığı öğrenme stratejisi, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler ($X=3.86$) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler ($X=3.83$), dikkat stratejileri ($X=3.68$), izleme stratejileri ($X=3.46$), kodlamayı artıran stratejiler ($X=3.30$) izlemektedir. Sonuç olarak, eğitim fakültesi öğrencileri Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler, Geri Getirmeyi Kolaylaştıran Stratejiler ve Dikkat Stratejilerini daha çok kullanırken İzleme Stratejileri ve Kodlamayı Artıran Stratejileri daha az kullanmaktadırlar.

Demir (2013), yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin kodlama stratejileri kapsamında olan örgütleme stratejileri ($X=2.30$), eklemleme stratejileri ($X=2.31$) ve bellek destekleyici stratejileri ($X=1.64$) diğer stratejilere göre daha az sıklıkta kullandıklarını belirlemiştir. Bu sonuç, araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Fakat araştırma sonuçları, Karakış, Gürcan ve Demirtaş'ın (2009) sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

4. 4. Öğrenme Stratejilerinin Demografik Değişkenler Açısından Analizine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejilerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri alan ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için her bir demografik değişkene ilişkin veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

4. 4. 1. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile ilgili ilk problem "Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyete göre anlamlı

farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için, t Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik t Testi Sonuçları

Strateji	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	P
Dikkat Stratejileri	Kadın	675	3.81	.61	9.523	.000*
	Erkek	275	3.37	.72		
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler	Kadın	675	3.94	.61	5.943	.000*
	Erkek	275	3.67	.66		
Kodlamayı Artıran Stratejiler	Kadın	675	3.36	.70	4.494	.000*
	Erkek	275	3.14	.72		
Geriye Getirmeyi Kolaylaştıran Stratejiler	Kadın	675	3.88	.66	3.520	.000*
	Erkek	275	3.71	.69		
İzleme Stratejileri	Kadın	675	3.52	.63	4.584	.000*
	Erkek	275	3.31	.62		
Öğrenme Stratejileri Genel	Kadın	675	3.67	.50	7.421	.000*
	Erkek	275	3.40	.52		

sd= 948; *p<.05

Tablo 17'deki analiz sonuçlarına göre kadın (X=3.67) ve erkek (3.40) öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerindeki genel ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t=7.421$; $p<.05$) görülmektedir. Öğrencilerin dikkat stratejileri ($t=9.523$; $p<.05$), kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler ($t=5.943$; $p<.05$), kodlamayı artıran stratejiler ($t=4.494$; $p<.05$), geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler ($t=3.520$; $p<.05$) ve izleme stratejileri ($t=4.584$; $p<.05$) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarındaki farklılıkların cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stratejilerinin tüm alt boyutlarında kadın öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından yüksektir. Bu durum, kadın öğrencilerin dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, kodlamayı artıran stratejiler, geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler ve izleme stratejilerini öğrenme sürecinde erkek öğrencilerden daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Araştırmanın bulguları öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini ele alan bazı çalışmaların bulgularını desteklemektedir. Saracaloğlu ve Karasakaloğlu'nun (2011) sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları

çalışmalarında, öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre değiştiğini ve bu durumun kızların lehine olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Duman (2008), eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasında cinsiyete göre anlamlı farklar olduğunu belirtmiştir.

4. 4. 2. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile ilgili ikinci problem "Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri öğrenim gördükleri alanlara göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için Varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Strateji	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	P
Dikkat Stratejileri	Gruplararası	1.297	.649	2	1.437	.238**
	Gruplariçi	427.581	.452	947		
	Toplam	428.878		949		
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler	Gruplararası	.267	.134	2	.329	.720**
	Gruplariçi	384.801	.406	947		
	Toplam	385.068		949		
Kodlamayı Artıran Stratejiler	Gruplararası	3.556	.778	2	3.495	.031*
	Gruplariçi	481.803	.509	947		
	Toplam	485.359		949		
Geriye Getirmeyi Kolaylaştıran Stratejiler	Gruplararası	.526	.263	2	.580	.560**
	Gruplariçi	428.889	.453	947		
	Toplam	429.415		949		
İzleme Stratejileri	Gruplararası	1.501	.750	2	1.885	.157**
	Gruplariçi	428.889	.453	947		
	Toplam	429.415		949		
Öğrenme Stratejileri Genel	Gruplararası	.897	.449	2	1.662	.190**
	Gruplariçi	255.591	.270	947		
	Toplam	256.488		949		

*p<.05; **p>.05

Tablo 18'deki analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin genel öğrenme stratejilerinden elde edilen puan ortalamalarındaki farklılıkların alan değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($F=1.662$; $p>.05$) görülmektedir. Öğrencilerin kodlamayı artıran stratejiler alt boyutundan elde edilen puan ortalamalarındaki farklılığın öğrenim gördükleri alana göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=3.495$; $p<.05$) belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerinin öğrenim gördükleri alana göre dikkat stratejileri ($F=1.437$; $p>.05$), kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler ($F=.329$; $p>.05$), geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler ($F=.580$; $p>.05$) ve izleme stratejileri ($F=1.885$; $p>.05$) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum, sayısal alanda öğrenim gören öğrencilerin izleme stratejileri hariç tüm stratejileri daha çok kullandıklarını göstermektedir. İzleme stratejilerini en çok kullanan öğrenci kümesi sözel alanda öğrenim gören öğrencilerdir.

Farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilerin kodlama stratejilerine ilişkin ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplararası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen analiz sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farkın Kaynağının Belirlenmesine Yönelik Tukey HSD Testi Sonuçları

Strateji	Alan	Sözel	Sayısal
Kodlama Stratejileri	Sözel	-	-
	Sayısal	.033*	-
	Eşit Ağırlık	.940**	.177**

* $p<.05$; ** $p>.05$

Tablo 19'daki analiz sonuçlarına göre, kodlama stratejileri alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farkın, sözel alanda öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları ile sayısal alanda öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgular, Çelenk ve Karakış (2007); Yıldızlar (2012), 'ın araştırmalarındaki bulgular ile tutarlılık göstermektedir.

4. 4. 3. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Öğrenme stratejilerin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirleye yönelik son problemi "Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabına belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Strateji	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	P
Dikkat Stratejileri	Gruplararası	4.248	1.416	3	3.155	.024*
	Gruplariçi	424.630	.449	946		
	Toplam	428.878		949		
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler	Gruplararası	4.727	1.576	3	3.319	.009*
	Gruplariçi	380.341	.402	946		
	Toplam	385.068		949		
Kodlamayı Artıran Stratejiler	Gruplararası	8.394	2.798	3	5.549	.001*
	Gruplariçi	476.965	.504	946		
	Toplam	485.359		949		
Geriye Getirmeyi Kolaylaştıran Stratejiler	Gruplararası	3.067	1.022	3	2.268	.079**
	Gruplariçi	426.348	.452	946		
	Toplam	429.415		949		
İzleme Stratejileri	Gruplararası	.611	.204	3	.502	.681**
	Gruplariçi	384.011	.406	946		
	Toplam	384,621		949		
Öğrenme Stratejileri Genel	Gruplararası	2.825	.942	3	3.512	.015*
	Gruplariçi	253.663	.268	946		
	Toplam	256.488		949		

*p<.05; **p>.05

Tablo 20'deki analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin genel öğrenme stratejilerinden elde edilen puan ortalamalarındaki farklılıkların sınıf değişkeni açısından anlamlı olduğu (F=3.512; p<.05) görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin dikkat stratejileri (F=3.155; p<.05), kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler (F=3.919; p<.05) ve kodlamayı artıran stratejiler (F=5.549; p<.05) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarındaki farklılıkların sınıf değişkeni açısından istatistiksel

olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ancak geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler ($F=2.268$; $p>.05$) ve izleme stratejileri ($F=.502$; $p>.05$) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarındaki farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu durum birinci sınıf öğrencilerinin en çok kullandığı strateji kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejilerken en az kullandığı strateji kodlamayı artıran stratejiler olduğunu göstermektedir. İkinci sınıf öğrencilerinin en çok kullandığı strateji kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejilerken en az kullandığı strateji de izleme stratejileridir. Üçüncü sınıf öğrencileri birinci sınıf öğrencileri ile benzerlik göstererek en çok kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejileri, en az ise kodlamayı artıran stratejileri kullanmaktadır. Son olarak, dördüncü sınıf öğrencilerinin en çok geri getirmeyi kolaylaştıran stratejileri en az ise kodlamayı artıran stratejiler kullandıkları görülmektedir.

Farklı sınıflardaki öğrencilerin dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler ve kodlamayı artıran stratejilerine ilişkin ortalamalar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen değerler Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farkların Kaynaklarının Belirlenmesine Yönelik Tukey HSD Testi Sonuçları

Strateji	Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Dikkat Stratejileri	1.Sınıf			
	2.Sınıf	.035*		
	3.Sınıf	.992**	.064**	
	4.Sınıf	.362**	.670**	.512**
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler	1.Sınıf			
	2.Sınıf	.001*		
	3.Sınıf	.192**	.205**	
	4.Sınıf	.011*	.850**	.639**
Kodlama Stratejileri	1.Sınıf			
	2.Sınıf	.001*		
	3.Sınıf	.192**	.205**	
	4.Sınıf	.011*	.850**	.639**

* $p<.05$; ** $p>.05$

Tablo 21'deki analiz sonuçlarına göre, dikkat stratejileri alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farkın, birinci sınıftaki öğrencilerin puan ortalamaları ile ikinci sınıftaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler alt boyutundaki puan ortalamaları

arasındaki fark ise birinci sınıftaki öğrencilerin puan ortalaması ile ikinci ve dördüncü sınıftaki öğrencilerin puan ortalamaları arasındadır. Ayrıca, kodlama stratejileri alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farkın, birinci sınıftaki öğrencilerin puan ortalamaları ile ikinci ve dördüncü sınıftaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir.

Bu bulgular, Aydın'ın (2011) ve Hamurcu'nun (2002) araştırmalarındaki bulgularla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmalarda da öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

4. 5. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Stil, Alan, Sınıf ve Cinsiyetin Ortak Etkisi Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta mıdır?

Araştırmanın beşinci alt problemi "Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde stil, alan, sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Stil, Alan, Sınıf ve Cinsiyetin Ortak Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	p
Stil	3.683	1.228	3	5.080	.017*
Alan	.914	.457	2	1.891	.004*
Sınıf	2.534	.845	3	3.494	.012*
Cinsiyet	4.322	4.322	1	17.880	.020*
Stil*Alan	3.199	.533	6	2.206	.015*
Stil*Sınıf	1.195	.133	9	.550	.006*
Stil*Cinsiyet	.571	.190	3	.787	.003*
Alan*Sınıf	3.440	.573	6	2.372	.016*
Alan*Cinsiyet	.323	.162	2	.669	.002*
Sınıf*Cinsiyet	.882	.294	3	1.216	.004*
Stil*Alan*Sınıf	6.067	.337	18	1.394	.028*
Stil*Alan*Cinsiyet	1.553	.259	6	1.071	.007*
Stil*Sınıf*Cinsiyet	2.315	.257	9	1.064	.011*
Alan*Sınıf*Cinsiyet	.839	.140	6	.579	.004*
Stil*Alan*Sınıf*Cinsiyet	3.919	.261	15	1.081	.019*

*p<.05

Tablo 22'deki analiz sonuçları, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde stil, alan, sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturduğunu ($F=1.081$; $p<.05$) göstermektedir.

4. 6. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Cinsiyet Kontrol Edildiğinde Alan ve Sınıfın Ortak Etkisi Anlamlı Bir Fark Oluşturmaktadır mıdır?

Araştırmanın altıncı alt problemi "Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet değişkeni kontrol edildiğinde alan ve sınıf değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için kovaryans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Cinsiyet Kontrol Edildiğinde Alan ve Sınıfın Ortak Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	p
Cinsiyet	13.886	13.886	1	55.212	.000*
Alan	2.015	1.007	2	4.005	.019*
Sınıf	3.423	1.141	3	4.537	.004*
Alan*Sınıf	3.218	.536	6	2.132	.047*

* $p<.05$

Tablo 23'deki analiz sonuçları, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet kontrol edildiğinde alan ve sınıf değişkenlerinin etkisinin anlamlı bir fark oluşturduğunu ($F=2.132$; $p<.05$) göstermektedir.

4. 7. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Cinsiyet Kontrol Edildiğinde Stil ve Alanın Ortak Etkisi Anlamlı Bir Fark Oluşturmaktadır mıdır?

Araştırmanın yedinci alt problemi "Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet değişkeni kontrol edildiğinde stil ve alan değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için kovaryans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Cinsiyet Kontrol Edildiğinde Stil ve Alan Ortak Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	p
Cinsiyet	14.351	14.351	1	57.271	.000*
Stil	3.246	1.082	3	4.317	.005*
Alan	1.316	.658	2	2.626	.073**
Stil*Alan	3.374	.562	6	2.244	.037*

*p<.05; **p>.05

Tablo 24'deki analiz sonuçları, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet kontrol edildiğinde stil değişkeni tek başına anlamlı farklılık (p<.05) oluştururken alan farklılığının anlamlı farklılık oluşturmadığı (p>.05) belirlenmiştir. Sonuçlar, stil ve alan değişkenlerinin ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturduğunu (F=2.244; p<.05) göstermektedir.

4. 8. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Cinsiyet Kontrol Edildiğinde Stil, Alan ve Sınıfın Ortak Etkisi Anlamlı Bir Fark Oluşturmaktadır mıdır?

Araştırmanın sekizinci alt problemi "Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet değişkeni kontrol edildiğinde stil, alan ve sınıf değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için kovaryans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Cinsiyet Kontrol Edildiğinde Stil, Alan ve Sınıfın Ortak Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	p
Cinsiyet	13.041	13.041	1	53.549	.056**
Stil	3.943	1.314	3	5.397	.018*
Alan	2.088	1.044	2	4.286	.009*
Sınıf	2.983	.994	3	4.083	.013*
Stil*Alan	3.712	.619	6	2.540	.017*
Stil*Sınıf	2.290	.254	9	1.045	.010*
Alan*Sınıf	4.060	.677	6	2.778	.018*
Stil*Alan*Sınıf	8.081	.449	18	1.843	.036*

*p<.05; **p>.05

Tablo 25'deki analiz sonuçları, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet kontrol edildiğinde stil, alan ve sınıf değişkenlerinin ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturduğunu ($F=1.843$; $p<.05$) göstermektedir.

4. 9. Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerinde Anlamlı Etkiye Sahip midir?

Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın son problemi "Öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	P
Dikkat Stratejileri	Gruplararası	3.083	1.028	3	2.283	.078**
	Gruplariçi	425.795	.450	946		
	Toplam	428.878		949		
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler	Gruplararası	2.074	.691	3	1.708	.164**
	Gruplariçi	382.994	.405	946		
	Toplam	385.068		949		
Kodlamayı Artıran Stratejiler	Gruplararası	5.629	1.876	3	3.700	.012*
	Gruplariçi	479.729	.507	946		
	Toplam	485.359		949		
Geri Getirmeyi Kolaylaştıran Stratejiler	Gruplararası	1.125	.375	3	.828	.478**
	Gruplariçi	428.290	.453	946		
	Toplam	429.415		949		
İzleme Stratejileri	Gruplararası	4,323	1.441	3	3.585	.013*
	Gruplariçi	380,298	.402	946		
	Toplam	384,621		949		
Genel Öğrenme Stratejileri	Gruplararası	2.972	.991	3	3.697	.012*
	Gruplariçi	253.516	.268	946		
	Toplam	256.488		949		

* $p<.05$; ** $p>.05$

Tablo 26'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin genel öğrenme stratejilerinden elde edilen puan ortalamalarındaki farklılıkların sahip oldukları öğrenme stilleri açısından istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=3.697$; $p<.05$) görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kodlama stratejileri ($F=3.700$; $p<.05$) ve izleme stratejileri ($F=3.585$; $p<.05$) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarındaki farklılıkların stil açısından istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, analiz sonuçları dikkat stratejileri ($F=2.283$; $p>.05$), kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler ($F=1.708$; $p>.05$) ve geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler ($F=.828$; $p>.05$) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarındaki farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ve kodlama stratejileri ve izleme stratejileri alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stillere Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farkın Kaynaklarının Belirlenmesine Yönelik Tukey HSD Testi Sonuçları

Strateji	Stil	Uyum Sağlayıcı	Ayırt Edici	Dönüştürücü
Kodlamayı Artıran Stratejiler	Uyum Sağlayıcı			
	Ayırt Edici	.989		
	Dönüştürücü	.475	.672	
	Özümleyici	.622	.354	.005*
İzleme Stratejileri	Uyum Sağlayıcı			
	Ayırt Edici	.949		
	Dönüştürücü	.365	.090	
	Özümleyici	.845	.996	.012*
Öğrenme Stratejileri Genel	Uyum Sağlayıcı			
	Ayırt Edici	.972		
	Dönüştürücü	.538	.221	
	Özümleyici	.578	.845	.006*

* $p<.05$

Tablo 27'deki analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, kodlamayı artıran stratejiler alt boyutundaki puan ortalamaları ve izleme stratejileri alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farkların dönüştürücü öğrenme stiline sahip olan

öğrencilerin puan ortalamaları ile özümleyici öğrenme stiline sahip öğrencilerin puan ortalamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Belirli bir öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stillerini kullanma durumlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28: Belirli Bir Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları

Stil	Strateji	N	Ortalama	SS
	Dikkat Stratejileri	148	3.73	.69
	Kısa süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler	148	3.81	.70
Uyum Sağlayıcı	Kodlamayı Artıran Stratejiler	148	3.29	.72
	Geri Getirmeyi Kolaylaştıran Stratejiler	148	3.86	.67
	İzleme Stratejileri	148	3.45	.67
	Genel Öğrenme Stratejileri	148	3.60	.53
	Dikkat Stratejileri	170	3.66	.69
	Kısa süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler	170	3.86	.61
Ayırt Edici	Kodlamayı Artıran Stratejiler	170	3.31	.75
	Geri Getirmeyi Kolaylaştıran Stratejiler	170	3.79	.76
	İzleme Stratejileri	170	3.41	.62
	Genel Öğrenme Stratejileri	170	3.57	.54
	Dikkat Stratejileri	314	3.74	.62
	Kısa süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler	314	3.92	.59
Dönüştürücü	Kodlamayı Artıran Stratejiler	314	3.39	.65
	Geri Getirmeyi Kolaylaştıran Stratejiler	314	3.87	.66
	İzleme Stratejileri	314	3.55	.61
	Genel Öğrenme Stratejileri	314	3.66	.48

Tablo 28 Devamı

	Dikkat Stratejileri	318	3.61	.70
	Kısa süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler	318	3.82	.67
Özümleyici	Kodlamayı Artıran Stratejiler	318	3.20	.74
	Geri Getirmeyi Kolaylaştıran Stratejiler	318	3.80	.64
	İzleme Stratejileri	318	3.40	.64
	Genel Öğrenme Stratejileri	318	3.53	.54

Tablo 28'deki sonuçlara göre, dönüştürücü öğrenme stiline sahip olan öğrenciler öğrenme stratejileri alt boyutlarının tümünde en yüksek puan ortalamalarını elde etmişlerdir. Dönüştürücü öğrenme stilinden sonra yüksek puan ortalamaları kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler ve kodlamayı artıran stratejiler alt boyutları dışında kalan tüm alt boyutlarda uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip öğrenciler tarafından elde edilmiştir. Uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin en düşük puan ortalamasını elde ettikleri alt boyut kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler alt boyutudur. Ayırt edici öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğrenme stratejileri alt boyutlarında, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler ve kodlamayı artıran stratejiler alt boyutlarında özümleyici ve uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olan öğrencilere göre daha yüksek, dikkat ve izleme stratejileri alt boyutlarında ise uyum sağlayıcı öğrencilerden düşük fakat özümleyici öğrencilerden yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir. Ayırt edici öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin en düşük puan ortalamasına sahip oldukları alt boyut geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler alt boyutudur. Özümleyici öğrenme stiline sahip öğrenciler, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler ve geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler dışındaki tüm alt boyutlarda en düşük puan ortalamasını elde etmiştir.

Bu durum, uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin en çok geri getirmeyi kolaylaştıran stratejileri en az ise kodlamayı artıran stratejileri kullandığını; ayırt edici öğrenme stiline sahip öğrencilerin en çok kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejileri en az ise kodlamayı artıran stratejileri kullandıklarını; dönüştürücü

öğrenme stiline sahip öğrencilerin en çok kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejileri en az ise kodlamayı artıran stratejileri kullandıklarını; özümleyici öğrenme stiline sahip öğrencilerin en çok kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejileri en az ise kodlamayı artıran stratejileri kullandıklarını göstermektedir. Uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip öğrenciler hariç tüm öğrenciler en çok kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejileri kullanmaktadır. Farklı öğrenme stiline sahip öğrenciler en az kodlama stratejilerini kullanmaktadır. Dönüştürücü öğrenme stiline sahip öğrenciler tüm stratejileri en çok kullanan öğrencilerdir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş bu sonuçlara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

5. 1. Sonuçlar ve Tartışma

Eğitim fakültesinde öğrenim gören 950 öğrencinin katıldığı bu çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için "Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri" kullanılmıştır. Öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerini belirlemek amacıyla yüzde ve frekans dağılımlarıyla analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun sırasıyla özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, Çelik ve Şahin (2011) tarafından öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin araştırıldığı çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca birçok çalışmada da (Demirbaş ve Demirkan, 2007; Koçakoğlu, 2010; Truluck ve Counteray, 1999) öğrencilerin en çok özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stiline sahip olduğu ifade edilmiştir. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) ve Gencil (2006) de Türkiye'deki baskın öğrenme stilinin özümleyici öğrenme stili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bakımdan araştırma bulgularının Türkiye genelini yansıttığı söylenebilir. Ayrıca Şenyuva (2009) özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stillerinin baskın olması öğrenme-öğretme sürecinin bu stillere düzenlenmesine ve sayısal olarak az olan ayırt edici ve uyum sağlayıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihmal edilmesine yol açtığını belirtmiştir. Bu nedenle öğrenme-öğretme süreci bütün öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Böylece her öğrenciye akademik açıdan başarılı olmak için eşit şartlar sağlanmış olacaktır.

Araştırmanın ikinci sorusunda öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ki Kare analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrenme stilinin cinsiyete bağlı olarak değişmediği ortaya çıkmıştır. Bu bulgunun aksine bazı araştırmacılar (Çaşkurlu ve Pehlivan, 2010; Çiğdem ve Memiş, 2010; Deniz, 2013) öğrencilerin öğrenme stillerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. Fakat öğrenme stilleri üzerinde cinsiyet değişkeninin araştırıldığı araştırmaların çoğunda stilin cinsiyete bağlı olarak değişmediği belirtilmiştir. Bu

çalışmada da öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Kolb'un (1984) Deneyimsel Öğrenme Modeli'nde belirttiği gibi öğrenme stilleri kişinin cinsiyetinden çok sosyal hayatındaki deneyimleriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri alanlara göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ki Kare analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda farklı alanlardaki öğrencilerin öğrenme stillerinin de farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular bazı araştırma sonuçlarıyla (Baran, 2000; Ergür, 1998; Matthews, 1994; Wynd ve Bozman, 1996) tutarlılık göstermektedir. Öte yandan Oral (2003) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin alanları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirtmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü alan farklılığının kullanılan öğrenme stillerinde farklılık oluşturduğuna ilişkin araştırma sonucu aslında beklenen bir durumdur. Çünkü sayısal veya sözel bir alanda öğrenim gören öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme tercihleri ve öğrenme özellikleri de farklılık gösterir. Öğrenme stilleri de öğrenme özelliklerini ifade ettiğine göre öğrenme stillerinin alana göre farklılık göstermesinin mantıklı bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusunda öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ki Kare analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğrenme stillerinin birbirinden farklı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular Çelik ve Şahin'in (2011), Şenyuva (2009) ve Karademir ve Tezel'in (2010) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bireylerin öğrenme stillerinin daha erken yaşlarda oluştuğu (Boydak, 2008) göz önüne alındığında üniversite düzeyinde yapılan bu çalışmada sınıf farklılığının anlamlı çıkmaması şaşırtıcı bir durum değildir. Ayrıca öğrenme stilinin doğuştan gelen ve kolayca değişmeyen bir özellik olduğu (Babadoğan, 2000; Fischer ve Fischer, 1979; Kaplan ve Kies, 1995) düşünüldüğünde araştırmanın bu sonucunun beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yürütülen bu çalışmada öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek için araştırma için geliştirilen "Öğrenme Stratejileri

Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla puan ortalamaları ve standart sapma düzeyleri belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin en çok kullandığı öğrenme stratejisinin kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin en az kodlama stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları bazı çalışma (Demir, 2013) sonuçlarıyla tutarlılık gösterirken bazı çalışma (Karakış, Gürcan ve Demirtaş, 2001) sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Öğrencilerin en çok kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejileri kullanıp kodlama stratejilerini en az kullanılmasının öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde ciddi sorunlar ortaya çıkaracağı söylenebilir. Bu sonuçlar öğrencilerin bilgiyi sadece kısa süreliğine zihinlerinde tutma çabasında olduğunu ve bu bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmak için anlamlandırıp kodlayamadıklarını göstermektedir. Bu da öğrenciler için gerçek öğrenmenin gerçekleşmediğini göstermektedir. Çünkü bilgiyi işleme kuramına göre bilgini kısa süreli bellekte kalma süresi en fazla 20 saniyedir ve kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejileri kullanmak her ne kadar bu süreyi bir miktar uzatsa da buradaki bilgiler kodlanmadığı sürece unutulmaya mahkumdur (Senemoğlu, 2012). Araştırmanın örneklemindeki öğrencilerin öğretilen konuları sadece sınavlardan geçene kadar kısa süreli olarak çalıştığı onları işleyip zihinlerine kodlama gayretinde olmadıkları söylenebilir. Özellikle Türk eğitim sisteminde sınav odaklı bir öğretim sürecinin önemsenmesi (Can, 2010) bu sonuca ulaşılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın öğrenme stratejileriyle ilgili ilk sorusunda öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda t Testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerindeki genel ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bu farkın kadınlar lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kadın öğrencilerin öğrenme stratejilerinin tüm alt boyutlarında erkek öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu gözlenmiştir. Bu durum kadın öğrencilerin tüm stratejileri erkek öğrencilere göre daha fazla kullandığını göstermektedir. Kadın öğrencilerin hemen hemen her çalışma alanında erkek öğrencilere göre daha başarılı olmasının bu bulgunun sebebi olduğu (Şimşek ve Balaban, 2010) söylenebilir. Daha başarılı oldukları için de daha fazla strateji kullanıp öğrenmedeki performanslarını artırdıkları bir gerçektir. Bu bulgular literatürdeki bazı araştırma (Carr, Jessup ve

Fuller, 1999; Tomal,2008) bulgularıyla tutarlıdır. Fakat Sünbül, Tüfekçi, Kocaman, Arı ve Karagözlü (1998), yaptıkları araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğrenme stratejilerinin kullanımlarında bir farklılık bulamamışlardır.

Araştırmanın öğrenme stratejileriyle ilgili ikinci sorusunda öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenim gördükleri alan göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin genel öğrenme stratejilerinden elde edilen puan ortalamalarındaki farklılıkların alan değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular kimi araştırma (Çelenk ve Karakış, 2007 ve Yıldızlar, 2012) bulgularıyla tutarlı iken kimi araştırma (Şimşek ve Balaban, 2010; Kete ve Sucuoğlu, 2011) bulgularıyla da farklılık göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan bir diğer sonuç da öğrencilerin kodlama stratejileri alt boyutu haricinde hiç bir alt boyutta alan değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasıdır. Ayrıca yapılan Tukey HSD testi sonucunda kodlama stratejilerindeki farklılığın sözel alandaki öğrencilerle sayısal alandaki öğrencilerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bulgu aslında beklenen bir sonuçtur. Çünkü kodlama stratejilerinin bir bilgiyi anlamlı bir bütün halinde, eski bilgilerle de ilişki kurarak uzun süreli belleğe transfer etmeye yardımcı olduğu (Yüksel, 2011) düşünülürse farklı alanlardaki öğrencilerin kodlama stratejileri alt boyutunda farklı puan ortalamaları elde etmelerinin mantıklı ve tutarlı bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın öğrenme stratejileri ile ilgili son sorusunda öğrenme stratejilerinin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bunu belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin genel stratejilerinden elde edilen puan ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgular literatürdeki bazı araştırma (Erdamar, 2010; Çakmak ve diğerleri, 2008) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca öğrenme stratejileri alt boyutlarından geri getirmeyi kolaylaştıran stratejileri ve izleme stratejileri hariç tüm alt boyutlarda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre farklılığın dikkat stratejileri alt boyutunda birinci ve ikinci sınıftaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında; Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler alt boyutu ile kodlama stratejileri alt boyutunda birinci sınıftaki öğrenciler ile ikinci ve dördüncü

sınıftaki öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Birinci sınıftaki öğrenciler ile ikinci sınıftaki öğrenciler arasındaki farkın doğal bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü ikinci sınıfta derslerin zorluk derecesinin artması ve daha çok alan ağırlıklı derslerin olması öğrencilerin başarılı olmak için farklı yöntem ve teknikler kullanmasına neden olacaktır. Böylece öğrenciler öğrenmek için daha fazla strateji kullanmak zorunda kalacaktır. Yine birinci sınıftaki öğrenciler ile dördüncü sınıftaki öğrenciler arasında farkın olması da dördüncü sınıfta öğrencilerin KPSS'ye ağırlık verip zamanlarının çoğunu ders çalışarak geçirmelerinin etkisi olabilir. Bu nedenle öğrenciler etkili öğrenme stratejilerini daha çok kullanmaları beklenen bir durumdur.

Araştırmanın beşinci alt problemi öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde stil, alan, sınıf ve cinsiyet ortak etkisinin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığıdır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde stil, alan, sınıf ve cinsiyet ortak etkisi anlamlı bir fark oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Yani stil, alan, sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımlarını birlikte karşılıklı olarak etkiledikleri görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet değişkeni kontrol edildiğinde alan ve sınıf değişkenlerinin ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığıdır. Bunu belirlemek için kovaryans analizi ile yapılan analiz sonucunda öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet kontrol edildiğinde alan ve sınıfın ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle alan ve sınıf ortak etkisinin cinsiyet değişkeninden bağımsız olarak anlamlı bir fark oluşturduğu söylenebilir. Bu farklılık öğrenme stratejilerinin kullanımında önemli bir etkiye sahip olan cinsiyet değişkeninden kaynaklanmamaktadır. Her ne kadar cinsiyet değişkeni tek başına anlamlı bir farklılık oluştursa da bu analizde kontrol edilmiş ondan bağımsız olarak da alan ve sınıf düzeyinin ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür.

Araştırmanın yedinci alt problemi öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet kontrol edildiğinde stil ve alanın ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığıdır. Bunu belirlemek için kovaryans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet kontrol edildiğinde stil ve alan değişkenlerinin ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle stil ve alan ortak etkisinin cinsiyet

değişkeninden bağımsız olarak anlamlı bir fark oluşturduğu söylenebilir. Bu farklılık öğrenme stratejilerinin kullanımında önemli bir etkiye sahip olan cinsiyet değişkeninden kaynaklanmamaktadır. Her ne kadar cinsiyet değişkeni tek başına anlamlı bir farklılık oluştursa da bu analizde kontrol edilmiş ondan bağımsız olarak da stil ve alan ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür.

Araştırmanın sekizinci alt problemi öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet değişkeni kontrol edildiğinde stil, alan ve sınıf değişkenlerinin ortak etkisinin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığıdır. Bunu belirlemek için kovaryans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet kontrol edildiğinde stil, alan ve sınıf değişkenlerinin ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle stil, alan ve sınıf ortak etkisinin cinsiyet değişkeninden bağımsız olarak anlamlı bir fark oluşturduğu söylenebilir. Bu farklılık öğrenme stratejilerinin kullanımında önemli bir etkiye sahip olan cinsiyet değişkeninden kaynaklanmadığını göstermektedir. Cinsiyet değişkeni tek başına anlamlı bir farklılık oluştursa da bu analizde cinsiyet kontrol edildiğinde stil, alan ve sınıf ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür.

Araştırmanın son alt problemi öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığıdır. Bunu belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin öğrenme stratejilerinden genel olarak elde ettikleri puan ortalamalarındaki farklılıkların sahip oldukları öğrenme stilleri açısından anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin kodlama stratejileri ve izleme stratejileri alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarındaki farklılığın stil açısından anlamlı olduğu belirlenirken dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler ve geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamalarındaki farklılıkların ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Farklılıkların hangi gruplar arası farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin öğrenme stratejilerindeki genel puan ortalamaları ve kodlama stratejileri ve izleme stratejileri alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların dönüştürücü öğrenme stiline sahip öğrencilerin puan ortalamaları ile özümleyici öğrenme stiline sahip öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu belirlenmiştir.

Güven (2004) ve Durukan (2013) yapmış oldukları araştırmalarda öğrencilerin öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Mevcut çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin farklı öğrenme stratejileri kullanmaları aslında beklenen bir durumdur. Çünkü bireyin öğrenme özelliklerinin onun öğrenirken tercih ettiği yolları da etkilediği söylenebilir. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğrencilerin özellikle kodlama stratejileri ve izleme stratejileri kullanımları stil açısından farklılık göstermektedir. Farklılık daha çok bireyin bilginin anlamlandırılması ve diğer bilgilerle ilişkilendirilmesinden sonra uzun süreli belleğe gönderilmesine yardımcı olan kodlama stratejileri ile öğrenmesini yönlendirdiği izleme stratejilerinde görülmektedir. Farklı öğrenme özelliklerine yani stillerine sahip öğrencilerin bilgiyi anlamlandırma ve ilişkilendirme şekli de farklı olacağı söylenebilir. Bu yüzden öğrencilerin stilleri açısından kullandıkları kodlama stratejilerinin farklı olması beklenen bir durumdur. Ayrıca farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler öğrenmelerini farklı şekillerde yönlendirecektir. Örneğin öğrenci öğrenme ortamını düzenlerken kendi öğrenme özelliğini göz önünde bulunduracaktır. Düzenli bir ortamda öğrenmesi kolaylaşıyorsa çalışmaya başlamadan önce çalışma masasını, odasını bu doğrultuda düzenleyecektir. Dolayısıyla öğrencilerin izleme stratejilerinin stillerine göre farklılık göstermesi doğal bir sonuçtur.

Belirli bir öğrenme stiline sahip öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejisine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip öğrenciler en çok geri getirmeyi kolaylaştıran stratejileri kullanmaktadır. Bu bulgudan hareketle uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejileri aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

- Çalışırken ilişkilendirdikleri durumu (olayı, objeyi, resmi, hikayeyi) düşünerek hatırlarlar.
- Öğrendikleri bilgileri hangi şartlarda (durumlarda, bağlamlarda) çalıştıklarını düşünerek hatırlarlar.
- Öğrenilen konu ile ilgili günlük yaşantıdan örnekler bulurlar.
- Çalışılan konu ile ilgili zihindeki resmi canlandırırılar.

Analiz sonucunda ikinci olarak ayırt edici öğrenme stiline, dönüştürücü öğrenme stiline ve özümleyici öğrenme stiline sahip öğrencilerin en çok kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgudan

hareketle ayırt edici öğrenme stiline, dönüştürücü öğrenme stiline ve özümleyici öğrenme stiline sahip öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejileri aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

- Bilgileri ortak özelliklerine göre sınıflandırır.
- Olayları oluş sırasına göre gruplandırır.
- Bilgilerin ilk harflerinden sözcükler veya cümleler oluştururlar. (Akronim oluşturma)
- Çalışılan konuda önemli gördükleri noktaları sesli veya sessiz tekrar ederler.

5. 2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılan öneriler iki başlıkta sunulmuştur. Birinci kısımda araştırmanın sonuçlarına yönelik öneriler, ikinci kısımda ise yapılacak araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

5. 2. 1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde öğretmen adaylarına strateji kullanımına yönelik bilgi ve beceriler konusunda farkındalık kazandıracak ders içerikleri oluşturulmasında fayda vardır.
- Öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde öğrenme stillerine göre öğretim stillerini adapte etmeye yönelik bilgi ve beceriler konusunda farkındalık kazandıracak ders içerikleri oluşturulması yararlı olacağı söylenebilir.
- Öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde öğrenme stillerine göre öğrenme stratejileri kullanmaya yönelik bilgi ve beceriler konusunda farkındalık kazandıracak ders içerikleri oluşturulmasında fayda vardır.
- Öğretmen eğitimi programlarında "öğrenmeyi öğrenme" ve "yaşam boyu öğrenme" konusunda farkındalık kazandıracak ders içeriklerinde yer alabilir.
- Öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde öğretmen adaylarına gelecekteki öğrencilerine etkili

strateji kullanmaya, öğrenme stillerine uygun öğretim yapmaya, öğrenme stillerine uygun strateji kullanmaya yönelik rehberlik etme hususunda farkındalık kazandıracak ders içeriklerine yer verilebilir.

- Gerek üniversitede öğretim elemanları gerekse ilk ve orta öğretimde ders veren öğretmenlere öğrenme stilleri ve stratejileri konusunda hizmet içi kurs, seminer gibi etkinliklerin düzenlenmesi, etkili öğrenme-öğretme süreci açısından faydalı olacaktır.

5. 2. 2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Farklı üniversitelerdeki eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Bir üniversitede farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretim elemanlarının öğretme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre öğrenme stratejileri kullanmaya yönelik bir eğitim verilip bunun öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri yüksek olan öğrencilerle nitel çalışmalar yapılarak öğrenme stratejilerine yönelik farklı boyutlar ortaya çıkaran çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmaya benzer olarak gerçekleştirilecek bir çalışma, bu araştırmada kullanılan "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri" ve "Öğrenme Stratejileri Ölçeği" dışında başka ölçme araçlarından faydalanılarak yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abidin, M.J.Z., Rezaae, A.A.,Abdullah, H.N. ve Singh, K.K.B. (2011). Learning Styles and Overall Academic Achievement in a Specific Educational System. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10), 143-152.
- Açıkgöz, K.Ü. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Altun, S. ve Çolak, E. (2011). Öğrenme Kuramları. Seval Fer (Ed.) *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (s.18-65). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayınlanan Çalışmaların İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Avcı, S. (2011). Alanda Çalışan Kuramcılar. Seval Fer (Ed.) *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (s.110-133). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, F. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Derslerinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Turkish Studies*, 6(2), 814-834.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim*, 147, 61-63
- Balcı,A. (2006). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Akademi.
- Baran, A. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek-Öğrenme Stilleri ile Benlik Saygısı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Baron, J. (1978). Intelligence and General Strategies. G. Underwood (Ed). *Strategies in Information-Processing* içinde (s. 403-450). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bahar, H. H, Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet ve Branşa Göre Akademik Başarı Durumları ile Öğrenme Stillерinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 69-86.
- Berger, J. L. ve Karabenick S. A. (2010). Motivation and Students' use of Learning Strategies: Evidence of Undirectional Effects in Mathematics Classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 416-428.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham, UK: SREH and Open University Press.
- Boydak, A. (2008). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Braten, I. ve Olaussen, B. S. (1998a). The Relationship Between Motivational Beliefs and Learning Strategy Use among Norwegian College Students. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 182-194.
- Braten, I. ve Olaussen, B. S. (1998b). The Learning and Study Strategies of Norwegian First-Year College Students. *Learning and Individual Differences*, 10(4), 309-327.
- Buluş, M., Duru, E., Balkıs, M. ve Duru, S. (2011). Öğretmen Adaylarında Öğrenme Stratejilerinin ve Bireysel Özelliklerin Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 186-198.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2010). Türk Eğitim Sisteminde Merkezi Sınavların Yeri. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kıbrıs. www.pegem.net/akademi/kongrebildirileri_detay.aspx?id=122786 adresinden 25.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Can, Ş. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 70-82.
- Carns, A.W. ve Carns, M.R. (1991). Teaching Study Skills, Cognitive Strategies and Metacognitive Skills through Self-Diagnosed Learning Styles. *The School Counselor*, 38, 341-346.
- Carr, M., Jessup, D.L. ve Fuller, D. (1999). Gender Differences in First-Grade Mathematics Strategy Use: Parent and Teacher Contributions. *National Council of Teachers of Mathematics*, 30(1), 20-46.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An Overview of Theories, Models and Measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444.
- Cırık, İ. (2011). Stil ve Strateji Etkileşimi. Seval Fer (Ed.) *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (s.185-197). Ankara:Anı Yayıncılık
- Cornett, C.E. (1983). *What You Should Know About Teaching and Learning Styles*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation. <http://eric.ed.gov/?id=ED228235> adresinden 25.02.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Cox, D., Sproles, E. ve Sproles G. (1988). Learning Style Variations Between Rural and Urban Students. *Research in Rural Educations*, 5(1), 27-31.
- Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. ve Demirel, F. (2008). İlköğretim İkinci Kademe ve Lise Öğrencilerinin Ders ve Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerinin ve Güdülenme Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5.

- Çalışkan, M. ve Sünbül, A.M. (2011). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 148-153.
- Çaşkurlu, S.K. & Pehlivan, K.B. (2010). Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2011-1), 95-110.
- Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3), 1-16.
- Çelenk, S. ve Karakış, Ö. (2007). Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, A.İ.B.Ü. Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 31-49.
- Çelik, F. ve Şahin, H. (2011). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Bakımından Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 23-38.
- Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilimler Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 65-84.
- Çıngı, H. (1994). Örnekleme Kuramı, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- Çiğdem, G. ve Memiş, A. (2010). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 57-77.
- Çögenli, A.G. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Demir, T. (2013). Türkçe Derslerinde Dilbilgisi Konuları Öğrenilirken Kullanılan Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 167-206.

- Demir, T. (2008). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.
- Demirbaş, O.O. ve Demirkan, H. (2007). Learning Styles of Design Students and the Relationship of Academic Performance and Gender in Design Education. *Learning and Instruction*, 17, 345-359.
- Demirel, Ö. (2012a). *Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012b). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Deniz, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmen Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 667-684.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-249.
- Diaz, D.P. ve Cartnel, R.B. (1999). Students' Learning Styles in Two Classes: Online Distance Learning and Equivalent On-Campus. *College Teaching*, 47(4), 130-135.
- Dikbaş, Y. ve Kaf Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleriyle Kullandıkları Öğrenme Strateji ve Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Dunn, R., Beaudry, J.S ve Klavas, A. (1989). Survey of Research on Learning Styles. *Educational Leadership*, 46(6), 75-98.
- Dunn, K. & Dunn, R. (1974). Learning Style as a Criterion for Placement in Alternative Programs. *Phi Delta Kappan*, 275-278.

- Dunn, R.S. & Dunn, K.J. (1993). *Teaching Secondary Students through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for grades 7-12*. Allyn & Bacon.
- Dunn, R. ve Griggs, S.A. (2000). Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education: The How to Steps. Rita Dunn ve Shirley A. Griggs (Ed.). *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education* içinde (s.19-33). USA: Greenwood.
- Durukan, E. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, 8(11), 1307-1319.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb Öğrenme Stilleri Modellerine Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 211-225.
- Erdamar, G.K. (2010). Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerini Etkileyen Bazı Değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 82-93.
- Ergür, D.O. (1998). *Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi veritabanından 25 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Felder, R.M. ve Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Fer, S. (2011). Öğrenme Stilleri ve Stil Odaklı Öğretim Tasarımı. Seval Fer (Ed.) Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları içinde (s.200-215). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Fischer, B.B. & Fischer, L. (1979). Styles in Teaching and Learning. *Educational Leadership*, 36(4), 245.

- Gagne, R.M. (1974). *Essentials of Learning for Instruction*. USA: The Dryden Press.
- Gay, L.R. & Airasian, P.W. (2000). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Merrill: Prentice Hall.
- Gencil, İ.E. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*.Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi veritabanından 25 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Genç, S.Z. ve Eryaman, M.Y. (2008). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 89-102.
- Goldrick, B., Gruendemann, B. ve Larson, E. (1993). Learning Styles and Teaching/Learning Strategy Preferences: Implications for Educating Nurses in Critical Care, The Operating Room and Infection Control. *Heart and Lung: The Journal of Critical Care*, 22(2), 176-182.
- Görgeç, İ. (2012). Program Geliştirmede Temel Kavramlar. Hasan Şeker (Ed.) *Eğitimde Program Geliştirme* içinde (s.1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Grasha, A.F. (1996). *Teaching with Style*. Pittsburg, Pa: Alliance
- Gregorc, A.F. (1984). Style as a Symptom: A Phenomenological Perspective. *Theory into Practice*, 23(1), 51-55.
- Güneş, G. ve Gökçek, T. (2012). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,1(4), 28-40.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*.Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Güven, M. ve Kürüm,D. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 7(1), 53-70.
- Hamurcu, H. (2002). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 127-134.

- Hasırcı, Ö.K. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 15-25
- Haught, P. (1996). *Improved Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) and Academic Performance: The Impact of Feedback of Freshman*. ERIC: ED456732.
- Honey, P. ve Mumford, A. (1992). *A Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey.
- Howell, A.J. ve Watson, D.C. (2006). Procrastination: Associations with Achievement Goal Orientation and Learning Strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
- Huang, W.D., Yoo, S.J. ve Choi, J.H. (2008). Correlating College Students' Learning Styles and How They Use Web 2.0 Applications for Learning. *In World Conference on E-learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education* (Vol. 2008, No.1, pp. 2752-2759).
- Iqbal, H.M., Sohail, S. ve Shahzad, S. (2010). Learning and Study Strategies Used by University Students in Pakistan. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4717-4721.
- Jonassen, D.H. ve Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jung, C.G. (1971). *Psychological Types. The Collected Works of Carl G. Jung, Vol.6*. New Jersey: Princeton University Press.
- Kaplan, E.J. ve Kies, D.A. (1995). Teaching Styles and Learning Styles: Which Came First?. *Journal of Instructional Psychology*.
- Karademir, E. ve Tezel, Ö.(2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillерinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28(2), 129-145.
- Karakış, Ö., Gürcan,Z. ve Demirtaş, Z. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (1-3 Ekim 2009). *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bildiri Özetleri*, 101.

- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A., Bozaslan, H. ve Fırat Durdukoca, Ş. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 131-146.
- Keefe, J.W. (1979). Learning Style: An Overview. *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*, 1-17.
- Kete, R. ve Sucuoğlu, H. (2011). Biyoloji ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kullandığı Öğrenme Stratejileri. *İlköğretim Online*, 10(1), 230-243.
- Kirby, J.R. (1984). *Cognitive Styles and Educational Performance*. New York: Academic Press.
- Koçakoğlu, M. (2010). Determining the Learning Styles of Elementary School Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 54-64.
- Kolb, A.D. (1985). *Learning Style Inventory*. Boston: McBer and Company.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kosower, E. ve Berman, N. (1996). Comparison of Pediatric Resident and Faculty Learning Styles: Implications for Medical Education. *The American Journal of the Medical Sciences*, 312(5), 214-218.
- Liu, M. ve Reed, W.M. (1994). The Relationship Between the Learning Strategies and Learning Styles in a Hypermedia Environment. *Computers in Human Behavior*, 10(4), 419-434.
- Loo, R. (2002). A meta-analytic examination of Kolb's Learning Style Preferences Among Business Majors. *Journal of Education for Business*, 77(5), 252-256.
- Loranger, A.L.(1994). The Study Strategies of Successful and Unsuccessful High School Students. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 347-360.
- Matthews, D.B. (1994). An Investigations of Students' Learning Styles in Various Disciplines in College and Universities. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 33(2), 65-74.

- Mohamad, M.M., Heong, Y.M., Rajuddin, M.R. ve Keong, T.T. (2011). Identifying Relationship Involving Learning Styles and Problem Solving Skills Among Vocational Students. *Journal of Technical Education and Training*, 3(1), 37-45.
- Nisbett, J. & Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies*. Taylor & Francis/Routledge.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Educational Administration in Theory and Practice*, 35, 418-435.
- Orr, B., Park, O., Thompson, D. ve Thompson, C. (1999). Learning Styles of Postsecondary Students Enrolled in Vocational Technical Institutes. *Learning*, 36(4).
- Oxford, R., Park, O.Y., Ito, S. ve Sumrall, M. (1993). Learning a Language by Satellite Television: What Influences Students Achievement. *System*, 21(1), 31-48.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme. Ayhan Hakan (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler* içinde (s.146-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özgür, H. (2013). BÖTE Bölümü Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34.
- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006). Akademik Başarı, Cinsiyet, Tutum ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259-275.
- Öztürk, B. (1995). *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Pehlivan, K.B. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 749-763.
- Peker, M. (2009). Preservice Teachers' Teaching Anxiety about Mathematics and Their Learning Styles. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(4), 335-345.
- Pelley, J.W. (1997). The Success Types-Learning Style Type Indicator. <http://www.ttuhs.edu/success/lsti.htm> adresinden 30 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Phillips, D.C. ve Soltis, J.F. (2004). *Perspectives of Learning*. New York: Teachers College Press.
- Pressley, M. ve Harris, K.R. (1990). What We Really Know About Strategy Instruction. *Educational Leadership*, 48(1), 31-34.
- Rao, N., Moely, B.E. ve Sachs, J. (2000). Motivational Beliefs, Study Strategies, and Mathematics Attainment in High- and Low-Achieving Chinese Secondary School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 25(3), 287-316.
- Riding, R. ve Rayner, S.(1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. London: David Fulton Publishers
- Saban, A. (2013). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Saban, A.İ.ve Tümkaya, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ile Sosyo-Demografik Özellikler ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-22.
- Sara, S.S. (2010). Effects of Learning Styles on Career Preferences of Senior Secondary School Students in Jigawa State, Nigeria. *Edo Journal of Counselling*, 3(1), 132-143.
- Saracaloğlu, A.S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Çalışma ve Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161).

- Saracaloğlu, A.S., Başer, N., Yavuz,G. ve Narlı, S. (2004). Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 53-64.
- Schmeck, R.R.E. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. Plenum Press.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Shaughnessy, M.F. (1998). An Interview with Rita Dunn about Learning Styles. *The Clearing House* 71(3), 141-145.
- Soloman, B. ve Felder R.M. (1999). *Index of Learning Styles Questionnaire*. <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ilsweb.html>. adresinden 30 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Solvie, P. ve Sungur, E. (2012). Teaching For Success: Technology and Learning Styles in Preservice Teacher Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 12(1), 6-40.
- Sternberg, R.J. ve Zhang, L.F. (2001). *Preface*. R.J. Sternberg ve L.F. Zhang (Ed.) içinde (s.1-21). NJ:Lawrance Erlbaum Associates.
- Sünbül, A.M., Tüfekçi, S., Kocaman, Y., Arı, M.A. ve Karagözlü, M. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. Konya: *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Eğitim Bilimleri Kongresi*.
- şenyuva,E.A. (2009). Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,15(58), 247-271.
- şimşek, A. ve Balaban, J. (2010). Learning Strategies of Successful and Unsuccessful Students. *Contemporary Education Technology*, 1(1), 36-45.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Tepahan, T. (2004). *Deniz Harp Okulu 1'inci Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise ve Lisans Ders Grupları ile Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları*

- Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Tomal, N. (2008). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 113-127.
- Tuna, S. (2008). Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 252-261.
- Tuncel, İ. (2012). Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri. Hasan Şeker (Ed.) *Eğitimde Program Geliştirme* içinde (s.1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Truluck, J.E. ve Courtenay, B.C. (1999). Learning Style Preferences Among Older Adults. *Educational Gerontology*, 23(3), 221-236.
- Vural, L. (2012). *Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Strateji Kullanımlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C., Wagner, P. ve Whalley, C. (2000). *Learning about Learning*. London: Routledge Falmer.
- Weinstein, C.E. ve Mayer, R.E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. Merlin C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* içinde (s.315-325). New York: Macmillian
- Wittrock, M.C. (1986). Students' Thought Processes. Merlin C.Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* içinde (s.297-314). New York: Macmillian.
- Wolters, C.A. (1999). The Relation Between High School Student's Motivational Regulations and Their Use of Learning Strategies, Efforts and Classroom Performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-299.
- Wong, L.L.C. ve Nunan, D. (2011). The Learning Styles and Strategies of Effective Language Learners. *Systems*, 38(2), 144-163.

- Wynd, W. R. ve Bozman, C.S. (1996). Students Learning Style: A Segmentation Strategy for Higher Education. *Journal of Education for Business*, 71(4), 232-235.
- Yalız, D. ve Erişti, B. (2010). Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 156-163.
- Yenice, N. ve Saracaloğlu, A.S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 162-173.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerine İlişkin Algıladıkları Farkındalık Düzeyi. *TSA Dergisi* [http://www.tsadergisi.org/Makaleler/115583548_\(113-135\)Ogretmenlerin%20ogrenme%20Stratejilerine...pdf](http://www.tsadergisi.org/Makaleler/115583548_(113-135)Ogretmenlerin%20ogrenme%20Stratejilerine...pdf)
- Yıldızlar, M. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42, 430-440.
- Yılmaz, D.(2011). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Yılmaz, Ö.ve Sanalan, V.A. (2011). Fen Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi İletişim Sistemi Kullanımına Karşı Düşünceleri ve Öğrenme Stilleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 122-131.
- YÖK. (2014). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BlSfYRx/10279/49875 adresinden 25 Mayıs 2014 tarihinde ulaşılmıştır.
- Yücedağ, S.B. (2001). Öğrenme Stratejilerine Yönelik Karşılaştırmalı Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Yüksel, S. (2011). Öğrenme Stratejileri ve Sınıflamalar. Seval Fer (Ed.) *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (s.151-164). Ankara. Anı Yayıncılık

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Aracı

Sevgili Öğrenciler,

Size verilen bu kitapçık 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde Öğrenme Stilleri Envanteri, üçüncü bölümde ise Öğrenme Stratejileri Ölçeği bulunmaktadır. Çalışmanın geçerliliği için soruları dikkatle okuyup size en uygun cevabı vermenizi rica ediyorum. Verdiğiniz bilgiler sadece bir bilimsel araştırma için kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Neriman ATASEVEN

A. KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda verilen soruları size uygun olarak cevaplayınız.

1. Cinsiyetiniz:

E() K()

2. Alanınız:

1. Sözel Alanlar () 2. Sayısal Alanlar () 3. Eşit Ağırlık ()

3. Devam ettiğiniz sınıf

1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()

B. ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ

Değerli Öğrenciler,

Aşağıda her birinde dörder cümle bulunan on iki tane durum verilmektedir. Her durumda size en uygun cümleyi 4, ikinci uygun olanı 3, üçüncü uygun olanı 2, en az uygun olanı ise 1 olarak ilgili cümlenin başında bırakılan boşluğa yazınız. Aşağıdaki örnek bu işlemi nasıl yapacağınızı açıklamak üzere verilmiştir. İfadelerin

doğru bir cevabı yoktur, sizin vereceğiniz cevaplar önemlidir. Her soruda her bir rakamı bir defa kullanınız. Lütfen boş madde bırakmayınız.

Örnek:

4.....mutluyum.

1.....hızlıyım.

3.....mantıklıyım.

2.....dikkatliyim.

(4) en uygun olan (3) ikinci uygun olan (2) üçüncü uygun olan
(1) en az uygun olan

SORULAR

1. Öğrenirken

.....duygularımı göz önüne almaktan hoşlanırım.

.....izlemekten hoşlanırım.

.....fikirler üzerinde düşünmekten hoşlanırım.

.....bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.

2. En iyi

.....duygularıma ve önsezilerime güvendiğimde

.....dikkatlice dinlediğim ve izlediğimde

.....mantıksal düşünmeyi temel aldığımında

.....bir şeyler elde etmek için çok çalıştığımında **öğrenirim.**

3. Öğrenirken

.....güçlü duygu ve tepkilerle dolu olurum.

.....sessiz ve çekingen olurum.

.....sonuçları bulmaya yönelirim

.....yapılanlardan sorumlu olurum.

4.

.....Duygularımla

.....İzleyerek

.....Düşünerek

.....Yaparak **öğrenirim.**

5. Öğrenirken

.....yeni deneyimlere açık olurum.

.....konunun her yönüne bakarım.

.....analiz etmekten ve onları parçalara ayırmaktan hoşlanırım.

.....denemekten hoşlanırım.

6. Öğrenirken

.....sezgisel

.....gözleyen

.....mantıklı

.....hareketli biriyim.

7. En iyi

.....kişisel ilişkilerden

.....gözlemlerden

.....akılcı kuramlardan

.....uygulama ve denemelerden **öğrenirim.**

8. Öğrenirken

-kişisel olarak o işin bir parçası olurum.
-işleri yapmak için acele etmem.
-kuram ve fikirlerden hoşlanırım.
-çalışmadaki sonuçları görmekten hoşlanırım.

9. En iyi

-duygularıma dayandığım zaman
-gözlemlerime dayandığım zaman
-fikirlerime dayandığım zaman
-öğrendiklerimi uyguladığım zaman **öğrenirim.**

10. Öğrenirken

-kabul eden
-çekingen
-akılcı
-sorumlu biriyim.

11. Öğrenirken

-katılıyorum.
-gözlemekten hoşlanırım.
-değerlendiririm.
-aktif olmaktan hoşlanırım.

12. En iyi

-alıcı ve açık fikirli olduğum zaman
-dikkatli olduğum zaman

.....fikirleri analiz ettiğim zaman

.....pratik olduğum zaman **öğrenirim.**

C. ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda öğrenme stratejileri ile ilgili 34 önerme bulunmaktadır. Her bir önermenin karşısında yanıtlamanız için "Her zaman, çoğunlukla, bazen, nadiren, hiçbir zaman" biçiminde en olumludan en olumsuz doğru derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Lütfen, önermelerin yan tarafında yer alan ve size en uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyunuz. Her biri için tek yanıt veriniz. Bu araştırmanın geçerliliği için gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve aklınıza gelen ilk seçeneği işaretleyiniz.

	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Okuduğum kaynaklarda önemli olduğunu düşündüğüm noktaları (metnin kenarına, not defterine) not alırım.					
2. Okuduğum kaynaklarda önemli olduğunu düşündüğüm noktaların altını çizerim.					
3. Okuduğum kaynaklarda önemli noktaları belirlemek için renkli kalemler kullanırım.					
4. Okuduğum kaynaklarda önemli olduğunu düşündüğüm noktaların yanına belirtici işaret olarak yıldız, ünlem vb koyarım.					
5. Çalışmaya başlamadan önce çalıştığım metinle ilgili yönergeler varsa onları okurum.					
6. Üzerinde çalıştığım metinde bana yabancı gelen					

kavramları yuvarlak içine alırım.					
7. Çalıştığım konuda benzer noktaları belirlerim(not ederim, ok çıkarırım).					
8. Çalıştığım konudaki zıtlıkları (çelişkileri) belirlerim(not ederim, ok çıkarırım).					
9. Önemli olduğunu düşündüğüm noktaları sesli veya sessiz bir şekilde tekrar ederim.					
10.Çalışırken ara ara durur çalıştığım yere kadar sesli veya sessiz bir şekilde tekrar ederim.					
11. Çalışmaya başlamadan önce metinde yer alan tablo, şekil, grafik vs incelerim.					
12. Okuduğum metinde orta özelliklere sahip kavramları, terimleri, ilkeleri, tarihleri vb. aynı başlık altında gruplandırırım (Örneğin Türkiye'yi anlatan bir metinde tarihle ilgili bilgileri Türkiye'nin tarihi başlığı altında, doğal güzelliklerle ilgili bilgileri Türkiye'nin Doğal Güzellikleri başlığı altında toplamak gibi)					
13. Çalıştığım konuyu yazarak veya not alarak öğrenirim.					
14. Ders çalışırken bilgi ve kavramları tablolar kullanarak özetlerim.					
15. Çalıştığım konu ile ilgili kavramları genelden özele doğru şematik olarak sıralarım.					
16. Çalıştığım konu ile ilgili kavramları özelden genele doğru şematik olarak sıralarım.					
17. Öğrendiğim bir konuyu eski öğrendiğim bir konuyla benzerliklerini bularak ilişkilendiririm.					
18. Konular, bölümler ve üniteler arasında ilişkiler kurarım					
19. Çalıştıklarımı özetlemek için kavram haritaları					

kullanırım.					
20. Öğrenmekte zorlandığım konu ya da kavramları bütünü parçalara ayırarak biri diğerini hatırlatacak şekilde cümleler oluştururum.					
21. Bana yabancı gelen kavramı bildiğim bir kavramla eşleştiririm					
22. Çalışırken ilişkilendirdiğim durumu (olayı, objeyi, resmi, hikayeyi) düşünerek hatırlarım. (Örneğin konuyu çalışırken olaylar zincirini hikaye haline getirmişimdir onu hatırlarım.)					
23. Öğrendiğim bilgileri hangi şartlarda (durumlarda, bağlamlarda) çalıştığımı düşünerek hatırlarım. (Örneğin hoca derste örnek çözerken bir espri yapmıştır onu hatırlarım).					
24. Öğrendiğim konuyla ilgili günlük yaşantımdan örnekler bulurum.					
25. Çalıştığım konuyla ilgili zihnimde bir resim canlandırırım.(Örneğin,fotosentezin gerçekleşmesini zihnimde canlandırırım)					
26. Çalışmaya başlamadan önce çalışmamı adım adım planlarım.					
27. Bir ajandaya gün gün yapacaklarımı yazarım.					
28. Çalışma planımda yaptığım adımları planlarım.					
29. Anlatılan konuları öğrendiğimden emin olana kadar konuyu tekrar ederim.					
30. Ders çalışmaya başlamadan önce çalışmamı engelleyecek unsurları ortadan kaldırırım.					
31. Eksik öğrendiğim konuları niçin öğrenemediğimi keşfetmeye çalışırım.					
32. Çalıştığım konuyu anlayıp anlamadığımı belirlemek için bir başkasının bana konuyla ilgili					

sorular sormasını isterim.					
33. Çalışmam bittikten sonra konuyla ilgili kendi kendime sorular sorarım.					
34. Uygun bir şekilde çalıştığımda konuyu öğrenebileceğimi düşünürüm.					