



Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

**ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER
DERSİNİ ÖĞRENİRKEN KULLANDIKLARI ÖĞRENME
STRATEJİLERİ**

Hazırlayan
Neslihan ŞAHİN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Nevin ÖZDEMİR

Yüksek Lisans Tezi

SAMSUN, 2015

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

**ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER
DERSİNİ ÖĞRENİRKEN KULLANDIKLARI ÖĞRENME
STRATEJİLERİ**

Hazırlayan
Neslihan ŞAHİN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Nevin ÖZDEMİR

Yüksek Lisans Tezi

SAMSUN, 2015

KABUL VE ONAY

Neslihan Şahin tarafından Hazırlanan “Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” başlıklı bu çalışma, [Savunma Sınavı Tarihi] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: _____

Üye : _____

Üye : _____

Üye : _____

Üye _____

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

__/__/__

Prof. Dr. Mehmet AYDIN

Müdür

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım yüksek lisans çalışmasında, proje aşamasından sonuçlanmasına kadar olan süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

__/__/__

Neslihan ŞAHİN

ÖZET

Öğrencinin Adı Soyadı	Neslihan ŞAHİN
Anabilim Dalı	İlköğretim Bölümü / Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Danışmanın Adı	Yrd. Doç. Dr. Nevin ÖZDEMİR
Tezin Adı	Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini, farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmış olan bu araştırma, 2013–2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde Samsun ili Atakum, Canik ve İlkadım ilçelerinden rast gele seçilen dokuz ortaokulun 7. sınıflarında öğrenim gören 473 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Çelikkaya (2010) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” modifiye edilerek kullanılmıştır.

Verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SD) dağılımları hesaplanmıştır. Verilerin normallik analizi sonucuna göre dört faktörlü ölçme aracının iki boyutunda verilerin normal dağılıma uymadığı; diğer iki boyutunda ise normal dağılıma uyduğu anlaşılmıştır. Buna göre iki değişkenli karşılaştırmalarda parametrik olmayan boyutlar için Mann-Whitney U Testi, üç ve daha fazla değişkenlerde ise Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Bu test sonunda anlamlı farklılık tespit edildiğinde, farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu anlayabilmek için ikili karşılaştırmalar Mann-Whitney U Testi ile yapılmıştır. Buna karşılık testin normal dağılıma uyan alt boyutlarında iki değişken için bağımsız örneklem t testi, üç ve daha fazla değişkenlerde de tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizlerinde anlamlı farklılık bulunduğu, farklılığın kaynağı Scheffe testi ile test edilmiştir.

Bazı demografik değişkenlere (ilçe, okul, cinsiyet, ebeveynlerin eğitim, meslek, yaş özellikleri, çalışma odası, etüt/dershaneye gitme) göre elde edilen araştırma bulguları, veri toplama aracının her bir boyutu için geliştirilen hipotezler çerçevesinde yorumlanmıştır. Elde edilen bu bulguların, araştırma hipotezlerinden bazılarını doğrularken bazılarını doğrulamadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda araştırmadan elde edilen bazı bulguların konuyla ilgili alan yazın bulgularını desteklediği, buna karşılık bazı bulguların konuyla ilgili alan yazın bulgularını desteklemediği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, öğrenme, öğrenme stratejisi, dikkat stratejileri, anlamlandırma stratejileri, çalışma ortamı stratejileri, emek yönetimi stratejileri, 7. sınıf öğrencileri.

ABSTRACT

Student's Name and Surname	Neslihan ŞAHİN
Department's Name	Social Studies Education
Name of the Supervisor	Asist. Prof. Dr. Nevin ÖZDEMİR
Name of the Thesis	The learning strategies used by 7th grade junior high school students while learning social studies lessons.

Middle School Grade 7 students in social studies learning strategies they use to learn the lessons, this research is to examine the different variables, 2013-2014 academic year in the fall semester Samsun Atakum, Janik and selected randomly from Ilkadim district studying in nine secondary school in Grade 7 473 was carried out with the participation of students. General screening of the research model is used as a means of data collection ÇELİKKAYA (2010) "developed by Learning Strategies Scale" was used was modified.

In analyzing the data frequency (f), percentage (%), mean (\bar{X}) and standard deviation (SD) were calculated distribution. Four factors according to data normality analysis concluded that measuring tool does not conform to the normal distribution of data in two dimensions; In the other two dimensions are understood to conform to a normal distribution. According to the non-parametric Mann-Whitney U test size in bivariate analyzes, and in three or more variables, the Kruskal-Wallis H test was used. When significant differences were detected at the end of this test, pairwise comparisons in order to understand the differences between the variables were performed using the Mann-Whitney U test. In contrast, the test for two independent samples t-test in the lower variable size that fits a normal distribution, in three or more variables are used

one-way analysis of variance. When a significant difference in the one-way analysis of variance, the source of the differences were tested by Scheffe test.

Some demographic variables (district, school, gender, parental education, occupation, age characteristics, study room, study / go to the classroom) research findings obtained by the data collection tool has been interpreted in the hypotheses framework developed for each size. Obtained these findings, it was determined that some of the research hypothesis validating some of the verification. Also supported by the findings of the relevant field, type some of the findings obtained from the research, it was understood that while the supporting field, type the findings of some of the relevant findings.

Keywords: social studies, learning, learning strategies, attention strategies, elaboration strategies, strategies for work environment, labor management strategies, 7th grade students.

ÖNSÖZ

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini, bazı demografik değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmış olan bu araştırmada birçok kişinin emeği vardır.

Öncelikle araştırma sürecinde bilimsel tutum ve görüşleri ile bana ışık tutan, çalışmam sırasında değerli görüş ve önerileriyle destek olan, ihtiyacım olduğu her anda çalışmamın en iyi şekilde gerçekleşmesi için en yoğun günlerinde bile yardımını esirgemeyen tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Nevin ÖZDEMİR'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde yanımda olduklarını hissettiğim, görüş ve düşünceleriyle destek veren başta Ebru GÖNÜLAL, Gönül BİLGİN, Selçuk KAHVECİ, Ertuğrul ÖZTÜRK ve anket çalışmalarında bana yardımcı olan Necip YÜRÜKER olmak üzere tüm arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Anket uygulamalarının rahat ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi konusunda yardımlarını esirgemeyen, araştırmanın gerçekleştirilmesi aşamasında öncelikle okullarında çalışma yapmam için izin veren okul yöneticilerine, yardımlarını esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma ve veri toplama araçlarında yer alan sorulara içtenlikle cevap veren sevgili öğrenci kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Son olarak hayatıma anlam katan, çalışmamın her aşamasında maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşim, Tolga Han ŞAHİN'e ve karşılıksız yanımda olan canım aileme teşekkür eder, yüksek lisans tezimi onlara hediye ederim.

Neslihan ŞAHİN
HAZİRAN, 2015

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi	3
1.2. Alt Problemler	3
1.3. Denenceler	3
1.4. Sayıtlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Araştırmanın Gerekçesi.....	4
1.7. Araştırmanın Önemi.....	5
BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ TANIMLAR ve ÖĞRENME STRATEJİLERİYLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	8
2.1. Tanımlar:	8
2.1.1. Eğitim ve Öğrenme.....	8
2.1.2. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Dersi	10
2.1.3. Öğrenme Stratejileri.....	13
2.1.4. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	17
2.1.5. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi	29
2.1.6. Öğrenme Stratejilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü	30
2.1.7. Öğrenme Stratejilerinin Sosyal Bilgilerdeki Rolü.....	30
2.2. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	32
2.2.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	32
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem.....	45

3.3. Veri Toplama Aracı.....	48
3.4. Verilerin Analizi	53
BÖLÜM IV: BULGULAR	55
4.1. İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri.....	55
4.2. Dikkat stratejileri boyutuyla ilgili bulgular:	55
4.2.1. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları İlçelere Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?.....	57
4.2.2. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Okullara Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?.....	57
4.2.3. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Cinsiyete Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?.....	58
4.2.4. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?	59
4.2.5. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Anne Mesleğine Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?.....	60
4.2.6. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Anne Yaş Grubuna Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?.....	61
4.2.7. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?	61
4.2.8. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Baba Meslek Durumuna Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?	62
4.2.9. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Baba Yaş Grubuna Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?.....	63
4.2.10. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Çalışma Odası Durumuna Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?	64
4.2.11. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Özel Dershaneye/Etude Gitme Durumuna Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?	64
4.3. Anlamlandırma Stratejileri Boyutuyla İlgili Bulgular:	65
4.3.1. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları İlçelere Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?.....	66
4.3.2. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Okullara Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?	67
4.3.3. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Cinsiyete Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?	67
4.3.4. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Anne Eğitim Seviyesine Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?.....	68

4.3.5. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Anne Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	68
4.3.6. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Anne Yaşına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	69
4.3.7. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	69
4.3.8. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Baba Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	70
4.3.9. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Baba Yaşına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	71
4.3.10. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Evde Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	71
4.3.11. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Öğrencilerin Bir Etüt Merkezi Veya Dershaneye Gitme Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	72
4.4. Çalışma Ortamı Stratejileri Boyutuyla İlgili Bulgular:	72
4.4.1. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri İlçelere Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	74
4.4.2. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Okullara Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	74
4.4.3. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	75
4.4.4. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Anne Eğitim Seviyesine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	76
4.4.5. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Anne Meslek Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	76
4.4.6. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Anne Yaşına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	77
4.4.7. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Baba Eğitim Seviyesine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	78
4.4.8. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Baba Meslek Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	78
4.4.9. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Baba Yaşına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	79
4.4.10. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Evde Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	79
4.4.11. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Öğrencilerin Bir Etüt Merkezi Veya Dershaneye Gitme Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	80

4.5. Emek Yönetimi Stratejileri Boyutuyla İlgili Bulgular:.....	81
4.5.1. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları İlçelere Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?.....	82
4.5.2. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Okullara Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?.....	83
4.5.3. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Cinsiyete Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?.....	83
4.5.4. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Anne Eğitim Seviyesine Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?.....	84
4.5.5. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Anne Meslek Durumuna Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?	84
4.5.6. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Anne Yaşına Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?	85
4.5.7. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Baba Eğitim Seviyesine Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?	85
4.5.8. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Baba Meslek Durumuna Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?	86
4.5.9. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Baba Yaşına Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?	87
4.5.10. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Evde Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?.....	87
4.5.11. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Öğrencilerin Bir Etüt Merkezi Veya Dershaneye Gitme Durumuna Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?	88
BÖLÜM V: SONUÇ	89
BÖLÜM VI: TARTIŞMA VE YORUM	92
BÖLÜM VII: ÖNERİLER	97
EKLER.....	99
Ek.1 İzin Belgesi.....	99
Ek.2 Uygulanan Anket Ölçeği (Ön Sayfa).....	100
Ek.3. Uygulanan Anket Ölçeği (Arka Sayfa).....	101
KAYNAKÇA	102
ÖZGEÇMİŞ.....	117

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	47
Tablo 2: Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki Maddelerin Faktör Yükleri.	52
Tablo 3. SBÖSÖ'nin Alt Faktörlerin Betimsel İstatistik Sonuçları ve Güvenirlik Sonuçları	53
Tablo 4. SBD'de Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Düzeyi.....	55
Tablo 5. Dikkat Stratejilerinin İlçelere Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	57
Tablo 6. Dikkat Stratejilerinin Okul Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.	58
Tablo 7. Dikkat Stratejilerinin Cinsiyete İlişkin U Testi Sonuçları	59
Tablo 8. Dikkat Stratejilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	59
Tablo 9. Dikkat Stratejilerinin Anne Meslek Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	60
Tablo 10. Dikkat Stratejilerinin Anne Yaş Grubuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	61
Tablo 11. Dikkat Stratejilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	62
Tablo 12. Dikkat Stratejilerinin Baba Meslek Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	63
Tablo 13. Dikkat Stratejilerinin Baba Yaş Grubuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	63
Tablo 14. Dikkat Stratejilerinin Çalışma Odası Durumuna İlişkin U Testi Sonuçları ...	64
Tablo 15. Dikkat Stratejilerinin Özel Dershaneye/Etude Gitme Durumuna İlişkin U Testi Sonuçları	65
Tablo 16. Anlamlandırma Stratejilerinin İlçelere Göre ANOVA Sonuçları.....	66
Tablo 17. Anlamlandırma Stratejilerinin Okullara Göre ANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 18. Anlamlandırma Stratejilerinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.	67
Tablo 19. Anlamlandırma Stratejilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	68
Tablo 20. Anlamlandırma Stratejilerinin Anne Meslek Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	69
Tablo 21. Anlamlandırma Stratejilerinin Anne Yaş Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	69
Tablo 22. Anlamlandırma Stratejilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	70
Tablo 23. Anlamlandırma Stratejilerinin Baba Meslek Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	70
Tablo 24. Anlamlandırma Stratejilerinin Baba Yaş Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	71
Tablo 25. Anlamlandırma Stratejilerinin Çalışma Odası Durumuna Göre T Testi Sonuçları	72
Tablo 27. Çalışma Ortamı Stratejilerinin İlçelere Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	74
Tablo 28. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Okul Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	75

Tablo 29. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Cinsiyete İlişkin U Testi Sonuçları	75
Tablo 30. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.	76
Tablo 31. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Anne Meslek Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.	77
Tablo 32. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Anne Yaş Grubuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.	77
Tablo 33. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.	78
Tablo 34. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Baba Meslek Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.	79
Tablo 35. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Baba Yaş Grubuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.	79
Tablo 36. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Çalışma Odası Durumuna İlişkin U Testi Sonuçları.	80
Tablo 37. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Özel Dershaneye/Etüde Gitme Durumuna İlişkin U Testi Sonuçları.	80
Tablo 38. Emek Yönetimi Stratejilerinin İlçelere Göre ANOVA Sonuçları.	82
Tablo 39. Emek Yönetimi Stratejilerinin Okullara Göre ANOVA Sonuçları.	83
Tablo 40. Emek Yönetimi Stratejilerinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.	83
Tablo 41. Emek Yönetimi Stratejilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları.	84
Tablo 42. Emek Yönetimi Stratejilerinin Anne Meslek Durumuna Göre Anova Sonuçları.	84
Tablo 43. Emek Yönetimi Stratejilerinin Anne Yaş Durumuna Göre Anova Sonuçları.	85
Tablo 44. Emek Yönetimi Stratejilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları.	86
Tablo 45. Emek Yönetimi Stratejilerinin Baba Meslek Durumuna Göre Anova Sonuçları.	86
Tablo 46. Emek Yönetimi Stratejilerinin Baba Yaş Durumuna Göre Anova Sonuçları.	87
Tablo 47. Emek Yönetimi Stratejilerinin Çalışma Odası Durumuna Göre T Testi Sonuçları.	88
Tablo 48. Emek Yönetimi Stratejilerinin Dershane/Etüt Gitme Durumuna Göre T Testi Sonuçları	88

KISALTMALAR LİSTESİ

α : Cronbach Alpha Katsayısı

BTS: Barlett's Test of Sphericity

F: Frekans

KMO: Kaiser-Mayer-Olkin

K-S: Kolmogorov Smirnov Katsayısı

LASSI: Learning and Study Strategies Inventory

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Kişi Sayısı

p: Anlamlılık Seviyesi

sd: Serbestlik Derecesi

SPSS: Statistical for Social Sciences

SS: Standart Sapma

S-W: Shapiro- Wilk Katsayısı

SBÖSÖ: Sosyal bilgiler öğrenme stratejileri ölçeği

%: Yüzde

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılın başlangıcında bilim ve teknolojideki değişimler, toplumsal düzlemde hızla artan bilgi gereksinmesi, tüm dünyada ilköğretim okulundan üniversiteye dek okulların eğitim programlarında değişimleri zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda çağın gereği olarak daha yoğun bilginin daha ileri düzeylerde, bilgi edinmenin yanı sıra bilgi kullanmayı ve bilgi üretmeyi sağlar biçimde öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır (Özer, 2002: 19). Hiç şüphesiz gelecek yıllarda bilginin, bilgi üreten toplumun önemi artmaya devam edecektir. Bu nedenle bu bilgi çağında bireylerin bilgiye ulaşma yollarını bilmeleri, ulaştıkları bilgileri kullanmaları ve kendi kendilerine yeni bilgiler üretmeleri önemli bir yere sahiptir (Dikbaş, 2008: 1). Bireylerin bu niteliklere sahip olmaları ise etkili bir biçimde gerçekleştirilecek olan eğitim uygulamalarından geçmektedir. Bireylerin, öğrenme beklentilerinin artması, eğitim kurumlarında, eğitim uygulamaları esnasında öğrenme-öğretme sürecinin verimliliğinin ve kalitesinin artırılmasını gerekli kılmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde kaliteyi artırmanın bir yolu da bireylere öğrenmeyi öğretmektir (Karakış, 2006: 20).

Öğrencilerin içinde bulunduğumuz bilgi çağına ayak uydurabilmeleri için kendi kendilerini yönlendirebilmeleri, bilgiye erişme yollarını bilmeleri, bu bilgiyi kullanabilmeleri ve öğrenme becerilerine sahip olmaları, öncelikle “öğrenmeyi öğrenmeleri” gereklidir. Diğer bir ifadeyle, “yaşam boyu öğrenme” içinde bulunulan çağın bir gereğidir ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için öğrencilerin, öğrenmeyle ilgili çeşitli taktik, teknik, beceri ve bilişsel özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998: 31). Gerçek anlamda öğrenme, öğrenmeyi öğrenmekle başlar. İhtiyaçlar, amaçlar ve hedeflerle ilişkilendirilmeyen yani sorgulanmayan bilgiler öğrenilmez, ezberlenir. O nedenle görülen, duyulan, algılanan birçok bilginin çok azı bellekte kalır. İnceleme sırasında edinilen farklı bilgilerin ileride işine yarayabileceğinin farkına varan öğrenci, niçin öğrendiğini keşfederek, kendine

özgü hatırlama yöntemlerini, bilgiyi ilişkilendirmeyi öğrenecek, analiz, sentez ve yorum yapabilme becerilerini de geliştirecek ve öğrenmeyi öğrenecektir (Meydan, 2004: 2).

Bilindiği gibi Türkiye’de 2004 yılında uygulamaya konulan öğretim programlarında esas alınan yapılandırmacı eğitim felsefesi, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını benimsemektedir. Bu sayede öğrenciler verilen bilgileri genel olarak ezberleyerek alan rolünden, öğrenme ortamlarına aktif bir şekilde katılarak aldığı bilgileri yapılandıran öğrenci rolüne geçecekleri öngörülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilere bilgi aktarmaktan ziyade, onlara bilgiye ulaşma yollarını, kendi kendilerine nasıl öğreneceklerini, öğrendikleri bilgiyi nasıl kullanacaklarını ve yeni bilgiyi nasıl üreteceklerini öğretmelerinin daha yararlı olacağı ileri sürülmektedir (Dikbaş, 2008: 2).

Okullarda öğrencilere belli disiplinlerin temel kavram ve ilkeleri öğretilirken nasıl daha iyi öğrenecekleri konusunda rehber olacak öğrenme stratejilerin de öğretilmesi öğrencilerin akademik başarısı, derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda ilköğretimden başlayarak öğretimin her düzeyinde derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretilmesine yer verilmelidir. Çünkü iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl anımsayacaklarını, nasıl düşüneceklerini, güdülenmelerini nasıl sağlayacaklarını öğretmeyi içerir (Subaşı, 2000: 4). Uygun çalışma ve öğrenme stratejilerine sahip olan ve bunları etkin bir şekilde kullanan bireyler tüm yaşantıları boyunca başarılı performansları elde ettikleri bildirilmektedir (Sünbül, 1998: 3).

Öğrenme stratejileri alanında yapılmış olan çalışmalar öğrencilerin öğrendikleri derslere göre değişebilen kendilerine özgü çalışma ve öğrenme yolları olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda eldeki çalışmanın esas amacı ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları baskın öğrenme stratejilerini tespit etmeye yöneliktir. Bunun yanı sıra öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet, okul, ebeveynlerin eğitim, yaş vb. özellikleri ile öğrencilerin çalışma ortamlarıyla ilgili bazı değişkenlerin etkisi olup olmadığını incelenmesi diğer araştırma konularıdır.

1.1. Problem Cümlesi

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir ve öğrencilerin öğrenme stratejileri bazı demografik değişkenlere (örnekleme ilçeler, okullar, cinsiyet, ebeveynlerin eğitim, yaş, meslek vb. durumları, çalışma odası, etüt veya dershaneye gitme durumu gibi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2 Alt Problemler

Araştırmada bu probleme dayalı olarak aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları,

1- Öğrenme stratejileri nelerdir?

2- Öğrenme stratejileri bazı demografik değişkenlere (ilçe, okul, cinsiyet, ebeveynlerin eğitim, meslek ve yaş durumu, çalışma odası, etüt/dershaneye gitme) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Denenceler

1- Ortaokul yedinci sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersini öğrenirken farklı öğrenme stratejileri kullanmaktadır.

2- Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri demografik değişkenlere (ilçe, okul, cinsiyet, ebeveynlerin eğitim, meslek ve yaş durumu, çalışma odası, etüt/dershaneye gitme) göre anlamlı farklılık göstermektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

- 1- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları geçerli ve güvenilirlerdir. Yeterli sayıda uzman kanısına sahip olup geçerliği ve güvenilirliği test edildiğinden amacına uygun olarak ölçüm yapılabilir.
- 2- Çalışma grubunu oluşturan bireyler veri toplama araçlarındaki sorulara doğru ve içtenlikle yanıt vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemeye yönelik bu araştırma;

- 2013–2014 eğitim öğretim yılında Samsun büyükşehir belediyesi sınırları içerisinde yer alan İlkadım, Atakum ve Canik ilçelerindeki dokuz ortaokul ve bu okullarda eğitim gören yedinci sınıf öğrencileri,
- Çalışmaya katılan öğrencilerin veri toplama aracındaki sorulara verdiği cevaplar,
- Çalışmaya katılan öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Gerekçesi

Öğrenciler öğrenme sürecinde birtakım güçlüklerle karşılaşmakta ve bu durumu sorun olarak görmektedirler. Bazı öğrenciler istedikleri halde ders çalışamazken, bazıları çok uzun süreler çalıştığı halde öğrenememekten şikâyet etmektedir. Öte yandan kısa süre çalışarak uzun süre çalışan kadar başarılı olan öğrenciler de vardır. Yapılan çalışmalar bu gibi sonuçların ortaya çıkmasında öğrencilerin nasıl öğreneceğini bilip bilmemesinin veya öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanıp kullanmamasının etkisi olduğunu göstermektedir. Açıkgöz'ün (1996: 61) de belirttiği gibi gerek bu sorunların yoğunluğu gerekse bilişsel psikolojideki gelişmeler, öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyebilen etkin bir katılımcı olduğu görüşünün ağırlık kazanmasına

yol açmış ve öğrenme stratejileri eğitim alanındaki önemli araştırma konularından biri olmuştur.

Öğrencilerin öğrendikleri konuyu daha iyi öğrenebilmeleri için öğrenme ortamlarında öğretmenlerin öğretme stratejilerini kullanması, bu stratejileri öğrencilerine göstererek veya öğretmek onların daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir. Bu öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılması onların akademik başarı düzeylerini yükseltebilir. Tay'ın (2002) da belirttiği gibi, öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşımadıkları sürece öğretmenin ya da öğrenmenin üst seviyelerde gerçekleşmesi zor olabilir. Buna karşılık öğrenme stratejilerini bilen ve uygulayan öğrenciler hem kendi öğrenmelerini üst seviyeye taşıyabilecekler hem de öğretmenin sergilemiş olduğu çabalar boşa gitmeyecektir. Bu nedenle öğrenme stratejileri öncelikle öğretmenlere ya da öğretmen adaylarına öğretilmeli, bu kişilerde öğrencilerine öğrenme stratejilerini öğretmelidirler (Tay, 2002: 60). Bu bağlamda eldeki çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları baskın öğrenme stratejileri olup olmadığını araştırmaktır. Bunun yanı sıra öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini hangi demografik değişkenlerin etkilediğini bilmek amaçlanmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulguların, bu konuyla ilgili çalışan araştırmacılara, öğretmenlere ve ya öğretmen adaylarına katkı sağlayacağı, fikir vereceği düşünülmektedir.

1.7. Araştırmanın Önemi

Öğrenmede, öğretmenin hangi bilgileri sunduğunun yanı sıra öğrencinin bu bilgiyi nasıl bir süreçten geçirdiği de çok önemlidir. Yapılan çalışmalar, etkili çalışma ve öğrenme için gerekli yöntemleri ve alışkanlıkları kazanmış öğrenciler ile hiç edinmemiş ya da sınırlı düzeyde edinebilmiş öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında farklılık olduğunu göstermektedir. (Örneğin; Atasoy, 2004; Aydemir, 2007; Bozkurt, 2007; Bulut, 2006; Çalışkan, 2010; Çiftçi, 1998; Dikbaş, 2008; Haşlamam, 2005; İnan, 2003; Kaya, 1995; Kaydu, 2004; Meydan, 2004; Somuncuoğlu, 1996; Sünbül, 1998; Talu, 1997; Toy, 2007; Tunçer, 2007; Uyar, 2008; Yıldız, 2003; Yorulmaz, 2001).

Konuyla ilgili olarak Meydan (2004: 3), sınıf içerisinde öğrenci başarılarının farklılık göstermesi büyük ölçüde öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejileri ile ilgili olduğunu ileri sürmektedir. Weinstein ve Mayer (1983: 3) ise öğrencilerin daha etkili öğrenebilmesi, depolanan bilgiyi hatırlayabilmesi ve kendilerini öğrenmeye güdüleyebilmeleri için öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerinin farkında olmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bunun yanı sıra öğrenme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanımı öğrencilerin özgüvenlerini artırarak onların öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Bundan dolayı öğrencilerin gerek örgün eğitimde derslerde başarılı olmaları, gerekse örgün eğitimden sonra yaşadığımız bilgi çağında kendilerini geliştirebilmeleri için kendi kendilerine öğrenmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliği kazanmaları gerekmektedir. Konuyla ilgili önceki çalışmalar öğrenme stratejilerinin, öğrencinin bilinçli öğrenmesine katkı sağladığını, öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırdığını, öğrenciye bağımsız öğrenebilme yeteneğini kazandırdığını ve böylece öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesini sağladığını bildirmektedir (Özer, 2002: 19). Subaşı (2000) ise ilköğretimden başlayarak öğretimin her düzeyinde derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretime yer verilmesi, öğrencilerin öğrenme stratejilerini bilip uygulayabilmelerinin sağlanması ve okullarda öğrencilere belli disiplinlerin temel kavram ve ilkeleri öğretilirken öğrenme stratejilerinin de öğretilmesi gerektiğini; böylece öğrencilerin daha etkili öğrenmelerinin sağlanacağını savunmaktadır.

Türkiye içerisinde yapılmış çalışmalar dikkate alındığında ilköğretim veya ortaöğretim düzeyinde genelde öğrenme stratejileri, özelde ise ilköğretim veya ortaöğretim düzeyinde sosyal bilgiler dersini öğrenirken öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini inceleyen araştırmaların çok az olduğu dikkat çekmektedir (Örn; Aydın, 2011; Belet, 2005; Bozkurt, 2007; Bulut, 2006; Çelikkaya ve Kuş, 2010; Çiftçi, 1998; Ellez, 2004; Ilgaz, 2006; İnan, 2003; Kafadar, 2013; Karadağ, 2009; Karalar, 2006; Kaydu, 2004; Meydan, 2004; Özer, 2002; Sarıbayraktar, 2006; Şensoy, 2008; Talu, 1997; Tarhan, 2009; Tay, 2002; Toy, 2007; Uysal, 2006; Yıldız, 2003; Yorulmaz, 2001).

Konuyla ilgili yapılmış çalışmalar dikkate alınarak, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini inceleyen bu çalışmadan

elde edilen ampirik verilerin konuyla ilgili alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ TANIMLAR ve ÖĞRENME STRATEJİLERİYLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalarda bulunularak; eğitim, öğrenme, öğrenme stratejileri, öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması, öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili bilgiler verilerek sosyal bilimler ve sosyal bilgilere yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Ayrıca yapılan alan yazın taramasında araştırmayla ilgili olan çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Tanımlar:

2.1.1. Eğitim ve Öğrenme

İlgili alan yazın incelendiğinde eğitim ve öğrenme ile ilgili pek çok çalışmanın ve tanımların olduğu dikkat çekmektedir. Bu tür çalışmaların birinde (Binbaşıoğlu, 1978: 2) eğitim, “öğretim ve çalışma sonucu, özellikle içinde bulunulan toplumun olumlu değer yargılarını göz önünde bulundurarak, kişinin doğuştan getirdiği yeti ve yeteneklerin bir bütün halinde geliştirilmesini amaçlayan, fiziksel ve toplumsal çevreye etkin bir uyum sağlayan, kısaca istenen (bilimsel ve ileriye yönelik) davranış geliştirme süreci ya da bununla ilgili süreçlerin tümü” olarak tanımlanmaktadır.

Senemoğlu (2012: 86) ise eğitimi, “istendik davranış değiştirme ya da oluşturma süreci” olarak tanımlamaktadır. Araştırmacı bu tanımında sözü geçen istendik davranışların bireyin kendi yaşantıları yoluyla meydana getirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu şekilde bireylerin davranışlarında meydana gelen değişimi ise öğrenme olarak ifade etmektedir. Araştırmacı, ister kasıtlı olarak okullarda yapılsın (formal eğitim) isterse gelişigüzel bir bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın (informal eğitim), sadece istendik nitelikte davranış değişmelerinin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri eğitim kapsamında ele almaktadır. Okullarda kazanılan kopya çekme, argo konuşma gibi davranışlar ise istenmedik nitelikte davranışlar veya eğitimin hatalı yan ürünü olarak görülmektedir. Araştırmacı eğitimin amacının geçerli öğrenmeleri sağlamak,

istenmedik hatalı yan ürünleri ise en aza indirmek, hatta yok etmek olması gerektiğini savunmaktadır.

Erden ve Akman'a (2006: 18) göre eğitim, "belli amaçlara göre insanların davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya ve bu amaçla teknikler geliştirmeye çalışan bir bilim dalıdır".

Ertürk (1998: 2) eğitimi, "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci" olarak ifade ederken; Varış (1985: 44) eğitimi, "bireyin yaşamını dengeli, verimli bir şekilde sürdürebilmesini, içinde yaşadığı topluma yapıcı ve yaratıcı bir üye olarak katkıda bulunulmasını sağlayacak bir araç" olarak tanımlamıştır.

Başaran (1995: 13) , eğitimin dört amacı olduğundan söz etmektedir. Bu dört amacı ise eğitimin bireyi kültürlemesi, toplumsallaştırması, bireyin üretmen olmasına çalışması ve bireyin bireyselleşmesini sağlaması olarak sıralamaktadır.

Bununla birlikte öğrenmenin ne olduğu, öğrenmenin hangi şartlarda gerçekleştiği gibi konular geçmişten günümüze dek konuyla ilgilenen araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bu araştırmacılar tarafından yapılmış olan çalışmalar, insan davranışlarının büyük bir kısmının öğrenilmiş davranışlar olduğunu göstermektedir. Bu davranışların nasıl oluştuğunu aydınlatmak için öğrenmenin tanımlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Dikbaş, 2008: 11).

Konuyla ilgili araştırmacılardan biri olan Binbaşıoğlu (1978: 3) "öğrenmeyi, bireyin kendi yaşantıları aracılığıyla davranışlarında değişiklik oluşturması süreci" olarak tanımlamaktadır. Senemoğlu (2012: 86) öğrenmeyi, bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişme olarak ifade ederken, Woolfolk (1990) öğrenmeyi, bir kişinin bilgisinde ya da davranışında yaşantı yoluyla meydana gelen az çok kalıcı izli değişiklik olarak tanımlamaktadır. Gagne (1985) ise öğrenmeyi insanın durumu ya da yeterliliğinde yalnızca büyüme süreçlerinin etkisiyle meydana gelmeyen ve belli bir kalıcılığı olan değişme olarak tanımlamaktadır (Akt. Açıkgöz, 1996: 8).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşıldığı gibi öğrenme bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu olmakta ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirmektedir. İnsanların, çevre ile etkileşimleri sonucu birçok şey hakkında edinmiş oldukları bilgi ve becerileri içinde bulunulan çevre durumuna göre değerlendirmeleri ve buna bağlı olarak tepkide bulunmaları sonucu bireyde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişikliklerinin görülmesi öğrenme olarak ifade edilebilir.

Öğrenme stratejileri ise öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşüncelerdir (Weinstein, 1986: 1). Bilgi ve becerilerin kazanılmasını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda bir birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tümüdür (Derry ve Murphy, 1986: 3).

Öğrenme stili, her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollardır (Dunn, 1984: 12). Diğer bir deyişle bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yol (Kolb, 1984).

Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir (Sönmez, 1999: 17).

Sosyal bilgiler dersi, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2004).

2.1.2. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Dersi

“Sosyal bilgiler” kavramı 20. Yüzyılın başlarında kullanılmaya başlayan ve ilerleyen süreçte tarih, vatandaşlık veya siyaset bilimini, az da olsa sosyoloji ve ekonomiyi kapsayacak şekilde oluşturulmuş bir müfredat olarak tanımlanmıştır (Hertzberg, 1981:12). Bu dönemde “sosyal” sözcüğü reform sözlüğünde en çok adı geçen terimlerden biriydi ve sosyal iyileştirme, sosyal haber, sosyal etkinlik, sosyal araştırmalar, sosyal yerleşim, sosyal kontrol, sosyal eğitim, hatta sosyal problem çözme

bu terimin kullanım alanlarından birkaçıydı. Sosyal bilimler araştırmalarının öncülerinden biri olan Edgar B.Wesley (1937:6) sosyal bilgileri, "pedagojik amaçlar için zamanın sosyal bilimlerinin basitleştirilmiş hali" olarak tanımlamıştır (Akt. (Hertzberg, 1981:12). Sönmez (1999:17) ise sosyal bilgileri "toplumsal gerçeklerle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler" olarak tanımlamaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili bilgi üreten ve bu alanda uluslararası en büyük kuruluşlardan biri olan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) ise sosyal bilgiler kavramını şu şekilde tanımlamıştır: "Sosyal bilgiler, vatandaş yeterliliklerini kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır (NCSS, 2002)." Okul programı içinde sosyal bilgiler antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzölen, sistematik ve eř güdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı; dünya çapında kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, birbirlerine bağımlı, kamu yararına olacak bilgiyle donanımlı ve mantıklı kararlar verebilme yeteneğine insanlar yetiştirmektir (Uysal, 2006: 10). Sosyal bilgiler dersi, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konuları yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2004).

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin toplum ve toplumun sorunları hakkında bilgi sahibi olmalarında ve iyi bir vatandaş olarak sorumluluklarını öğrenmelerinde, insan ilişkilerini anlamalarında, ulusal ve evrensel özellikleri ve değerleri kavramalarında en temel derslerden birisidir. Bu yüzden, bireyin kişiliğinin gelişmesinde, topluma uyumlu, üretken ve verimli insan olarak yetişmesinde tartışılamayacak kadar önemli bir yere sahiptir (Aykaç, 2007: 48). Sosyal bilgiler dersi, bireyin toplumla uyumlu yaşaması ve

iyi bir yurttaş olması için ‘toplumsal kişilik’ kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler dersi programının bilimsel ölçütlere ve ihtiyaca uygun bir şekilde hazırlanması ve gereksinimleri karşılayacak düzeyde olması oldukça önem taşımaktadır.

Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Eğitim kurumları; bu işlevi, çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerinin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı imkânları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak, yerine getirir. Eğitim kurumları, bu işlevi yerine getirerek hem bireyin mutlu ve üretken olmasını hem de toplumun sürekliliğini sağlar (Erden, 1996: 4–5). Ülkemizde öğrencilere tüm bu bilgi ve becerilerin önemli bir kısmı, ilköğretim kurumlarında okutulan sosyal bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılır.

Türkiye’de sosyal bilgiler programı 1968 yılına kadar tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi dersler adı altında okutulurken, tarih ve yurt bilgisine sahip Cumhuriyetin yasatılması için nitelikli yurttaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır (Öztürk ve Dilek, 2003: 83). Türkiye’de 1968 yılında ilk kez uygulamaya konulan sosyal bilgiler programı, 1990 yılına kadar 22 yıl değiştirilmeden uygulanmıştır. Bu programdan sonra uygulamaya konulan program da ancak 7 yıl uygulanmış ve 1997 yılında programda değişikliğe gidilmiştir. Sosyal bilgilerin öğretiminde, toplumun mirası, sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerden yararlanılarak öğrencilere aktarılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca öğrencilerde düşünme ve karar verme becerisi geliştirilmeye çalışılmaktadır. Sosyal bilgiler; insanları ve yaşamlarını konu alır, kendi kendimizi ve diğerlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Sosyal bilgileri tanımlamak, coğrafya ya da tarih gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur; çünkü sosyal bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. Bununla birlikte; sosyal bilgilerin iki temel ayırıcı özelliği bulunmaktadır: bunlardan ilki; vatandaşlık yeterliliklerini kazandırmak ikincisi ise; bütüncül disiplinler arası bir alan oluşturmaktır (Öztürk ve Dilek, 2002: 16).

Bu bilgiler ışığında; “Sosyal Bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak,

öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” olarak tanımlanabilir (Öztürk ve Dilek, 2002: 9–10).

2.1.3. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme sürecinde üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri de öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri ile ilgili alan yazın incelendiğinde, öğrenme stratejilerine ilişkin farklı tanımlar görülmektedir:

Öğrenme stratejileri alanında kapsamlı çalışmalarda bulunan Weinstein ve Mayer (1983:3) öğrenme stratejisini, “öğrencinin davranış ve düşünceleriyle kendi kodlama etkinliklerini etkilemeyi amaçlayan çabalar” şeklinde tanımlamışlardır. Dery ve Murphy ise (1986:2) öğrenme stratejisini, “bilgi ve becerilerin kazanılmasını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda bir birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tümü” şeklinde tanımlamışlardır. Wittrock (1986) öğrenme stratejilerini, “bireyin öğrenme sırasında duyularına gelen uyarımları, kısa ve uzun süreli belleğe transfer etmesini ve uzun süreli belleğe işlemlerini sağlayan teknikler” olarak ifade etmektedir. Carns (1991) öğrenme stratejilerini, “öğrencinin akademik başarılarını geliştirmesinin yanında bilişsel kontrol duygusunu da artıran bireysel öğrenme biçim ve tercihleri” olarak tanımlarken, Jonassen (1993) öğrenme stratejisinin bilişsel strateji ya da bilişsel öğrenme stratejisi gibi anlamları olduğunu belirterek, terimi “biriktirme, hatırd tutma, bilgi ya da çabanın farklı şekillerini hatırlama amacıyla öğrenenlerin gösterdikleri karmaşık zihinsel çalışmalar” olarak tanımlamaktadır. Nist (1993) ise öğrenme stratejilerini, “okuma, yazma, dinleme, çalışma ve kritik düşünme süreçleri” olarak belirtmektedir. Bununla birlikte Sünbül (1998: 29), Nannete ve Branda’nın (1995) öğrenme stratejilerini; anlama ve bilgilerin hatırlanmasını artırmak için öğrencileri sürekli uyanık tutan ve tüm düzeylerde öğrenci başarısını etkileyen bilişsel faaliyetler olarak tanımladıklarını belirtmektedir. Kontaş (2010: 3) ve Arends (1997) öğrenme stratejisini, “yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bu bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçleri” olduğunu belirtmektedirler. Riding ve Rayner (1998: 6) öğrenme stratejilerini, bireyin sahip olduğu öğrenme stilini en etkili şekilde kullanma yöntemi olarak ifade ederken, Sünbül (1998: 26) ise öğrenme stratejilerini, öğrencilerin

bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ve alışkanlıklar olarak tanımlamıştır.

Zhang ve Sternberg (2001: 168) öğrenme stratejilerini, “bireyin etkili karar alma sürecinde kullandığı işlem basamakları” olarak ifade etmektedirler.

Diğer bir tanımda öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabayı göstermesi olarak ifade edilmiştir (Tay, 2002: 16). Schunk ve Zimmerman (2003), öğrenme stratejilerinin “bilgiyi seçme ve organize etme, yeni bilgiyi zihindeki bilgiyle ilişkilendirme, öğrenme materyalini irdeleme, materyalin anlamlılığını ve anlamlı öğrenme iklimini korumayı artırma” gibi etkinlikleri içerdiğini savunmaktadır. Güven (2004: 46) öğrenme stratejilerini, bireyin öğrenme sürecinde duyularına gelen uyarımları işleyen ve bunların uzun süreli belleğe aktarılmasını ve bütünleştirilmesini sağlayan işlemler olarak belirtmektedir.

Bu tanımlardan yola çıkılarak öğrencilerin yeni bilgileri alırken ve aldıkları bu bilgileri anlamlandırırken kullandıkları öğrenme stratejileri, öğrencilerin daha kolay ve etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayarak hem öğrenmedeki verimliliği artırmakta hem de öğrenmenin kalıcı olmasını sağladığı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin çalışmaya ayırdıkları sürenin de azalmasına ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki performansların artmasına olanak sağlayacaktır. Kendi öğrenme yollarının farkında olan ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilen öğrencilerin, öğrenme durumlarında daha başarılı olacakları düşünülebilir.

Öğrenme stratejilerinin, bireylerin aldıkları eğitimden daha iyi faydalanmaları ve daha etkin bir şekilde öğrenmeleri için gerekli bir araç olduğu düşünülmektedir. Günümüz eğitim anlayışına göre öğrenme sürecinde öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu tutulmaktadır. Ancak öğrenme sürecinde öğrenciler birtakım güçlüklerle karşılaşmakta ve bu güçlüklerin üstesinden gelememektedirler. Yapılan çalışmalar öğrenme sürecinde öğrencilerin birtakım güçlüklerle karşılaştığını; çoğu zaman öğrencilerin bu güçlüklerin üstesinden gelemediğini göstermektedir. Öğrenme stratejileri konusunda özgün

çalışmalar yapmış olan Weinstein ve Mayer (1983: 21) bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“....geleneksel olarak okullarda, öğrencilerden, inanılmaz çeşit ve sayıda bilgiyi öğrenmeleri beklenir. Ancak, çoğu zaman bu bilgileri nasıl öğrenebileceklerine ilişkin bilginin öğretimi ihmal edilir. Oysa birçok eğitimcinin de katıldığı bir görüş, iyi bir öğretim öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdüleyeceğini, nasıl düşüneceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmeyi kapsar.”

Bunun yanı sıra Weinstein ve Mayer (1983: 21), öğrenme konusunda ilk araştırmacılardan biri olan Norman'ın (1978) bu durumu şöyle eleştirdiğini bildirmektedir:

“Öğrencilerden öğrenmesini bekleriz ancak onlara nasıl öğrenecekleri hakkında nadiren bilgi veririz. Öğrencilerin problem çözmeleri gerektiğini düşünür ama nadiren onlara problem çözmeyi öğretiriz. Benzer şekilde, öğrencilerden anlatılanları hatırlamalarını bekleriz. Fakat onlara nadiren belleğin yapısı ve nasıl hatırlayacakları hakkında bilgi veririz. Eğitimcilerin, bu bilgi ve uygulama eksiklerini gidermelerinin artık zamanı gelmiştir. Nasıl öğrenileceğinin, nasıl problem çözüleceğinin, nasıl hatırlanılacağına ilkelerini geliştirmeyi ve sonra da bunları uygulamayı sağlayacak öğretim programlarının hazırlanmasına gerek duyulmaktadır.”

Bu açıklamaların ışığı altında, öğrenme stratejileri konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesinin öğrencilerin daha iyi eğitilmesi ve daha etkin bir şekilde öğrenmelerinin sağlanması bakımından önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Thomas ve Rohwer (1986: 19) öğrenme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için dört boyutlu öz-denetimli bir model geliştirmişlerdir. Hem bilişsel hem duyuşsal süreçleri içeren bu model, üst düzeyde performans ve öğrenmenin ortaya çıkması için dört değişkenin etkileşim içinde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu değişkenleri ise “öğrenci nitelikleri (ilgi, isteklendirme, kaygı, öğrenme stili), öğrenme materyalleri, kritik öğrenme görevleri, öğrenme etkinlikleri ya da stratejileri” olarak dile getirmiştir.

Öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi konusunda öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejileri ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında, öğretme ve öğrenme süreci içerisinde olması gereken öğretmen özellikleri konusunda önemli açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu öğretmen özelliklerinin başında, öğretmenin konuyla ilgili alan bilgisi, konuyla ilgili seçilen

öğretme stratejisi ve bu strateji ile nasıl öğrettiği gibi konular gelmektedir. Bunlardan öğretim stratejileri, öğretmenin öğretim sürecinde ne öğrettiği, ne zaman öğrettiği ve nasıl öğrettiği gibi konuları içermektedir.

Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme çevrelerinde yer alan öğrenci özelliklerini ise öğrencinin ilgili durum, işlem ve stratejilere göre var olan bilgisi şeklinde ifade etmektedirler. Araştırmacılar öğrenme stratejilerini, “öğrencinin öğrenme sürecinde duyuşsal ve bilişsel açılardan düşüncesini kodlama (şifreleme) davranışı” olarak tanımlamışlardır. Bu tanımda geçen “kodlama süreci”, öğrenme sürecinde öğrencinin yeni bilgiyi ayırt etmesi, örgütlemesi ve bütünleşmesi gibi içsel bilişsel süreçleri kapsamaktadır.

Açıkgöz’e (1996: 61) göre, öğrenme stratejilerinin önemini artıran başka bir neden de öğrenme stratejilerine yaşam boyu gereksinim duyulmasıdır. Bu gereksinimin nedenlerinin başında, bilginin hızla artması ve değişmesi gelmektedir. Bilginin bu özelliği günümüzde kendini yenileyen, geliştiren meslek insanları olmayı bir zorunluluk haline getirmektedir. Ayrıca okullarda öğrenilmiş olan not alma, malzemeleri düzenli olarak saklama gibi stratejiler, daha sonra iş yaşamında kullanıldığında verimi artıracaktır. Erden ve Akman’ın (1996: 154) da belirttiği gibi, öğrenme ile ilgili sorunların birçoğu öğrencilerin etkili öğrenme yollarını bilip uygulamamaktan kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullanabilmeleri ve kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluklarını edinebilmeleri için onların öğrenme stratejilerini seçme, kullanma, izleme, değerlendirme yeteneklerine sahip olmaları sağlanmalı ve onlara bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanmaları gerektiği öğretilmelidir (Karakış ve Çelenk, 2007: 24).

Öğrenme stratejisi kavramı ile öğrenme stilleri ve öğrenme taktikleri kavramları kimi zaman bir diğeriyle karıştırıldığı anlaşılmaktadır. Curry’e (1990) göre öğrenme stratejisi kavramı ile öğrenme stilleri ve öğrenme taktikleri arasındaki farklılıkların belirlenmesi, öğrenme stratejilerinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Curry (1990) “strateji” kavramını, öğrencilerin okul öğrenmelerine hangi yaklaşımla katıldığı durumlar arası tutarlılığı; “stil” kavramını bireysel düzeyde davranış tarzı

özelliği olarak işleyen bilgiler; “taktik” kavramını ise belli bir öğrenme durumunda öğrenenin açık, gözlenebilir faaliyetleri olarak tanımlanmıştır (Akt. Talu, 1997: 6).

Öğrenme stratejileri araştırmalarının öncülerinden biri olan Schmeck’e (1988) göre “strateji”, yalnız olarak askeri kökenli bir sözcüktür ve uzun dönemli askeri eylemlerde yapılan planlara işaret etmektedir (Akt. Güven, 2004: 45). Açıkgöz (1996: 62) ise genel olarak stratejiyi, “bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması” olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme stilleri alanına önemli katkıları olan Keefe (1982), öğrenme stilini “bir öğrencinin nasıl öğrendiği ve nasıl öğrenmekten hoşlanacağı, öğrencinin nasıl algıladığı, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğu ve bu çevreye yönelik tepkilerin az çok kalıcı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellikler olduğu” şeklinde tanımlamaktadır. Bununla birlikte Keefe (1991: 1) öğrenme stilini, düşünmenin öğretimi ve başarılı öğretimin temeli olarak ifade etmektedir. Dunn (1984: 12) öğrenme stilini, her hangi bir kişinin bilgiyi veya becerileri akılda tutması şeklinde tanımlamıştır. Aynı zamanda öğrenme stillerinin bireyin biyolojik ve deneyimsel kişiliklerinin başarılarını destekler ya da engeller şekilde olduğunu belirtmiştir. Diğer bir tanımda “Öğrenme stili”, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini veya tercihlerini gösteren özelliklerdir (Güven ve Kürüm, 2006: 1).

2.1.4. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri üzerinde çalışan birçok eğitimci ve araştırmacı öğrenme stratejilerini farklı şekillerde sınıflandırmışlardır. Tay (2002: 17) öğrenme stratejileri üzerine yapmış olduğu çalışmasında Gagne’nin (1985) öğrenme stratejilerini, beş ayrı sınıfta topladığını ifade etmektedir. Bu stratejilere aşağıda yer verilmektedir:

1) Dikkat stratejileri

Metin kenarına not alma, anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altına çizme gibi yöntemlerin kullanıldığı stratejilerdir.

2) Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejileri

Kısa süreli bellekte bilgilerin kalış süresini artırmak için kullanılan bu stratejiler, tekrarlama, gruplama, ana hatları çıkarma, şekil ile gösterme, anahtar sözcükler bulma, grafik çizme gibi stratejilerdir.

3) Kodlamayı artırma stratejileri

Yorumlama, bellek destekleyiciler, benzetimler kurma, sözel ya da görsel ilişkiler oluşturma, not tutma, bilgi haritası oluşturma gibi stratejilerdir.

4) Geri getirmeyi (hatırlamayı) kolaylaştıran stratejiler

Kodlama yapılırken kullanılan stratejiler ile benzerlik göstermeyle birlikte, benzetimler, kendi kendine soru sorma, yorumlama, analogiler, bellek destekleyiciler, zihinsel canlandırma, not tutma gibi stratejiler bu stratejilere örnek verilebilir.

5) İzleme- yöneltme stratejileri

Bu stratejiler, bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olmasını ve kendi öğrenmesini düzenlenmesini sağlayan soru sorma ve kendi kendini test etme gibi stratejileri içine alır.

Derry ve Murphy ise (1986: 6) öğrenme stratejilerini dört ana grupta toplamıştır. Bu stratejiler şu şekilde sıralanabilir:

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

Özer (2002: 4) öğrenme stratejilerini; yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler olmak üzere olarak beş grupta ele almıştır:

- **Yineleme Stratejileri:** Öğrencinin bilgiyi seçmesini ve edinmesini sağlamaya dönük stratejiler olarak bilinmektedir. Bu stratejilerde temel etkinlik, zihinsel

yineleme olduğu gibi, sesli okuma, satır altı çizme, liste ezberleme vb. bunlara örnek gösterilebilir.

- **Anlamlandırma Stratejileri:** Bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlamaya dönük stratejiler olarak ifade edilmektedir. Öğrenci, bu stratejilerle, öğrenmeyi amaçladığı yeni bilgiyi, daha önce öğrendiği ve uzun süreli belleğinde var olan bilgilerle birleştirir ve ona anlam yükleyerek öğrenir. Bu ilişkilendirmeyi yapan öğrenci, anlamlandırmayı sağlayan zihinsel imgeler veya cümleler kullanır. Özetleme, not alma, benzetim yaratma vb. anlamlandırma stratejilerine örnek gösterilebilir.
- **Örgütlenme Stratejileri:** Öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlamaya yönelik stratejilerdir. Kümelendirme, sınıflandırma, bilgi şeması oluşturma, çizelgeleştirme vb. örgütlenme stratejilerine örnek gösterilebilir.
- **Anlamayı İzleme Stratejileri:** Öğrencinin kendi öğrenmelerini düzenlemesine, denetlemesine ve yürütmesine yön veren stratejilerdir. Anlamayı izleme, öğrencilerin biliş bilgisine sahip olmalarını gerektirmektedir. Sorunu belirleme, çalışmasını planlama, kendini sorgulama ve kendini değerlendirme vb. gibi durumlar bu stratejilere örnek gösterilebilir.
- **Duyuşsal Stratejiler:** Öğrenmede duyuşsal ve güdüsel engelleri kaldırmaya yönelik stratejilerdir. Öğrenci öğrenme süreci esnasında dikkatini toplayamama ve sınav kaygısı gibi duyuşsal nitelikli sorunlarla karşılaşır. Bu sorunlar onun öğrenmelerini güçleştirebilir hatta öğrenmelerinde engel teşkil edebilir. Öğrenci bu engelleri duyuşsal stratejileri kullanarak aşabilir. Dikkatini toplama, güdülemeyi sağlama ve koruma, kaygıyla baş etme, güveni artırma, zamanı etkili kullanma duyuşsal stratejilerin başında gelir.

Öğrenme stratejileri ile ilgili kapsamlı çalışmalar yapmış olan Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini 8 kategoride toplamıştır. Bu grupta yineleme,

anlamlandırma ve örgütleme stratejilerini temel ve karmaşık olarak ikişer gruba ayırmıştır. Her bir kategori öğrenme sonucu ve performansının bir ya da daha fazla türlerini kolaylaştırmak için kodlama sürecinin belli yönlerini etkilemesi için tasarlanmış metotları içermektedir. Bu sınıflama aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- **Temel öğrenme görevleri için yineleme stratejileri:** Düzenlenmiş bir listedeki maddelerin isimlerini tekrar etme gibi aktivitelerdir. Bu kategoride yaygın yapılan aktiviteler ise güneşten gezegenlere kadar sırasıyla isimlerini hatırlama ve Shakespeare'in Hamlet oyunundaki karakterleri tanıtmaya örnek olarak verilebilir.
- **Karmaşık öğrenme görevleri için yineleme stratejileri:** Sınıfta sunulan materyali kopyalamak, altını çizmek ya da gölgelendirmek gibi aktivitelerdir. Bu kategoride okullarda yaygın yapılan aktiviteler bir hikâyedeki temel olayların altını çizmeyi ya da bir derste I. Dünya Savaşı'nın nedenleri hakkındaki kısımlarını kopyalamayı içerir.
- **Temel öğrenme görevleri için anlamlandırma stratejileri:** Zihinsel bir imge oluşturma ya da kelimelerin eşleştirildiği bir listede her birinin kendisiyle ilgili cümle oluşturma. Bu kategoride okullarda yaygın yapılan aktiviteler; bir devletin ismiyle ya da oranın ana tarımsal üretimleriyle ilgili cümle ya da cümlecikler oluşturma veya bir şiir tarafından tanımlanmış bir sahnenin zihinsel bir imgesini oluşturma gibi aktiviteleri içerir.
- **Karmaşık öğrenme görevleri için anlamlandırma stratejileri:** Yorumlama, özetleme ya da yeni bilginin var olan bilgiyle nasıl ilişkisi olduğunu tanımlama gibidir. Bu kategoride okullarda yaygın yapılan aktiviteler; bir postanenin çalışması ile bir bilgisayarın çalışmasını karşılaştırma veya karmaşık moleküllerin yapısı hakkında mevcut bilgiyle basit moleküllerin yapısı hakkındaki mevcut bilgiyi ilişkilendirmeyi içerir.
- **Temel öğrenme görevleri için örgütleme stratejileri:** Bir listeden ya da düz yazı şeklindeki bir parçadan öğrenilecek olan maddeleri gruplama ya da düzenleme gibidir. Bu kategoride okullarda yaygın yapılan aktiviteler; yabancı dildeki sözcükleri sözcük bölüklerine göre örgütleme ya da bağımsızlığın ilan edilmesine yol açan olayların kronolojik bir listesini oluşturma gibi aktiviteleri içerir.

- **Karmaşık öğrenme görevleri için örgütlenme stratejileri:** Bir paragrafı özetleme ya da bir hiyerarşi oluşturma şeklindedir. Bu kategoride okullarda yaygın yapılan aktiviteler; bir kitaptaki verilmiş bölümleri özetleme ya da yapısal bir tasarımda vurgu güçleri arasındaki ilişkiyi göstermek için bir diyagram oluşturma gibi aktiviteleri içerir.
- **Kavramayı izleme stratejileri:** Kavramadaki bozukluklar için kontrol etme. Bu kategoride okullarda yaygın yapılan aktiviteler; derste var olan materyalin anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için öz sorgulama yapma ya da bir ders kitabına çalışırken bir kişinin okuma davranışına rehberlik etmek için bölümün başındaki soruları kullanma gibi aktiviteleri içerir.
- **Duyuşsal stratejiler:** Sınav endişesini yenmek için dikkatli ve rahat olma gibidir. Bu kategoride okullarda yaygın yapılan aktiviteler; sessiz bir yerde çalışarak dikkat dağıtıcı etmenleri ortadan kaldırmak veya dikkati deneme sınavında kötü yapacağına ve başarısız olacağına dair düşüncelerden alıkoymak şeklinde aktiviteleri içerir (Kafadar, 2013: 46–47).

Gagne ve Driscoll (1988) öğrenme stratejilerini; dikkat stratejileri, kısa süreli belleği geliştirme stratejileri, kodlamayı artırma stratejileri, geri getirmeyi artırma stratejileri, İzleme- yöneltme stratejileri olmak üzere beş grupta ele almıştır (Akt. Subaşı, 2000). Bir diğer sınıflamada Warr ve Downing'in (2000: 312) aktardığına göre, Warr ve Allan (1998) öğrenme stratejilerini üç grupta toplamışlardır. Bu stratejiler:

- **Bilişsel öğrenme stratejileri:** Yineleme, örgütlenme ve anlamlandırma
- **Davranışsal öğrenme stratejileri:** Kişiler arası yardım arayışı, yazılı materyallerden yararlanma ve uygulama yapma
- **Öz düzenleyici öğrenme stratejileri:** Duygusal denetim, güdüsel denetim ve anlamının izlenmesi olarak ifade etmişlerdir.

Bir diğer sınıflamada O'Malley ve Chamot (1990) öğrenme stratejilerini 3 gruba ayırmış, bunlarda kendi içinde alt gruplara ayrılmıştır (Akt. Kafadar, 2013: 48).

- **Üst bilişsel stratejiler:** seçici dikkat, planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerinden oluşmaktadır.

- **Bilişsel stratejiler:** yineleme, örgütleme, sonuç çıkarma, özetleme, çıkarımda bulunma, imgeleme, dönüştürme ve anlamlandırma stratejilerinden oluşmaktadır.
- **Sosyo-duyuşsal stratejiler:** kendi kendine konuşma, soru sorma ve işbirliği stratejilerinden oluşmaktadır.

Levin (1988) ise öğrenme stratejilerini **anlama, anımsama** ve **uygulama** stratejileri olmak üzere üç temel gruba ayırmıştır. Levin, “ne” ve “nasıl” sorularına dikkat çekerek öğrenme stratejilerinin bilişsel boyutunun öğrencilerin neyi nasıl öğrenmesi gerektiğini içerdiğini; “ne zaman” ve “neden” sorularına dikkat çekerek ise öğrenme stratejilerinin bilişsel boyutuna yönelik olarak uygun bilişsel stratejilerin seçilmesi ve seçilen bu bilişsel stratejilerin yararlılığının ve etkiliğinin gözlemlenmesi gerektiğini belirtmiştir (Akt. Güven, 2004: 51).

Güven’in (2004: 34,35) aktarımına göre Jones (1988) öğrenme stratejilerini, **oluşturucu stratejiler** ve **yapılandırıcı stratejilerdir** olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırmaktadır. Oxford (1990) ise öğrenme stratejilerini **doğrudan öğrenme stratejileri** ve **dolaylı öğrenme stratejileri** olmak üzere ikiye ayırmış ve bu iki strateji grubunu da kendi içlerinde alt bölümlere ayırarak altı öğrenme stratejisi grubu belirlemiştir. Bu stratejiler;

- **Doğrudan öğrenme stratejileri;** bellek stratejileri, biliş stratejileri ve telafi stratejilerini içermektedir.
- **Dolaylı öğrenme stratejileri;** biliş bilgisi stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejileri içermektedir.

Bununla birlikte Kafadar (2013: 52), Oxford’un tanımlamış olduğu bu doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejilerinin her birinin kendi içinde zihinsel faaliyetleri içermekle birlikte, bu stratejilerin birbirini destekler nitelikte ve birbirleriyle bağlantı halinde olduğunu belirtmektedir.

Öğrenme stratejileri alanında çalışmalar yapmış Pressley ve Harris (1990), öğrenme stratejilerini altı grupta incelemiştir. Araştırmacıların ilkökul düzeyindeki öğrenciler için oluşturdukları öğrenme stratejileri sınıflaması **özetleme, imgeleme, hikâye**

çözümlemesi, önceki bilgileri harekete geçirme, soru oluşturma, soru – cevap stratejileri gibi çok özel davranışları içermesi bakımından diğer öğrenme stratejisi sınıflandırmalarından farklılık göstermektedir.

Erden ve Akman (2006) öğrenme stratejilerini **tekrar stratejisi, anlamlandırma stratejisi** ve **örgütlenme stratejisi** olmak üzere üç grupta ele almıştır.

Öğrenme konusunda önemli çalışmalar yapmış olan Senemoğlu (2012: 547) öğrenme stratejilerini 7 gruba ayırmaktadır:

- **Dikkat stratejileri:** Öğretim etkinliklerinden birisi de öğrencinin dikkatini öğrenilecek konuya çekmektir. Anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altını çizme öğrencinin dikkatini öğrenilecek bilgi üstünde yoğunlaştırma yollarından biridir. Altını çizme, öğrencinin metindeki anahtar sözcüklerle daha hızlı ve etkili olarak tekrar edebilmesine ve öğrencinin kendisinde var olan bilgisi ile yeni bilgi arasında ilişki kurmasına yardımcı olur. Metin kenarına not alma da dikkati çekmede kullanılan bir diğer öğrenme ya da çalışma stratejisidir. Metin kenarına alınan notlar, yuvarlak içine alınan bilinmeyen sözcükler, önemli fikri belirlemek üzere satırın yanına konan yıldızlar, anlaşılmayan ya da tutarlı olmayan cümlenin ya da paragrafın yanına konan soru işaretleri öğrencinin dikkatini belirli noktalara yoğunlaştırmasını ve bilgiye odaklanılmasını sağlar.
- **Kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler:** Kısa süreli belleğin, aldığı bilgi miktarı ve bilginin burada kalış süresi bakımından bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkları en aza indirmek için zihinsel tekrar ve gruplama stratejileri kullanılmaktadır. Zihinsel tekrar stratejileri bilgiyi, daha sonra uzun süreli belleğe yerleştirmek için gerekli olan ileri işlemlere hazır halde tutmayı sağlar ve ayrıca ezberleme için kullanılır. Gruplama stratejileri de; kısa süreli bellekteki kapasite sınırlılığını azaltıcı, daha çok bilgiyi kısa süreli bellekte tutmayı sağlayıcı stratejilerdir.
- **Anlamlandırmayı (kodlamayı) arttıran stratejiler:** Anlamlandırmayı ya da kodlamayı güçlendirici stratejiler ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcıları sunma, öğrenme rehberi sağlama gibi öğretim etkinliklerinde kullanılmalıdır. Anlamlandırma stratejileri içinde yer alan eklemleme-

genişletme stratejileri ile öğrenciler eski ile yeni bilgiler arasında ilişkiler kurarak öğrenmeyi daha anlamlı hale getirebilirler. Örgütleme stratejileri de eklemleme stratejileri gibi öğrencinin yeni materyali anlamlandırma düzeyini yükseltici stratejilerdir. Bu stratejiler öğrenilecek materyalin organize edilerek anlamlandırılmasını sağlar. Dikkat stratejisinde de önemli bir yeri olan not alma öğrencinin önemli bilgiyi ayır etmesini ve kendisi için daha anlamlı alacak şekilde organize etmesini sağlar. Not alma hem dikkat, hem de eklemleme ve örgütleme stratejisi olarak kullanılmaktadır. Özetleme de öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardımcı olur. Anlamlandırma stratejilerinde bilginin şematize edilmesi, ünitelerden ana hatlar oluşturulması, kavram haritaları oluşturulması da önemlidir. Ayrıca bilginin kısa süreli bellekte anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleşmesinin sağlanmasında bellek destekleyici stratejiler kullanılmaktadır.

- **Geri getirmeyi (hatırlamayı) arttırıcı stratejiler:** Kodlamaya yardım eden stratejiler, geri getirmeyi ya da hatırlamayı da kolaylaştırmaktadır. Bilgiyi kodlamada kullanılan benzetimler, bellek destekleyiciler, kendi kendine soru sorma, bilginin geri getirilmesine de yardım eden stratejilerdir. Bilgi ne kadar etkili bir şekilde anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleştirilirse geriye getirilmesi de o kadar kolaylaşır.
- **Güdüleme stratejileri:** Öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilere duyuşsal stratejiler adı verilmektedir. Öğrencinin üst düzey öğrenmesinin sağlanmasında güdülenmesi için dikkat, uygunluk, güven ve doyum önemlidir.
- **Yürütücü biliş (izleme) stratejileri:** Yürütücü biliş, bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenleyebilmesidir. Yürütücü biliş iki temel öğeye sahiptir. Bu öğelerden biri; biliş hakkındaki bilgi diğeri ise bilişi kontrol, izleme, düzenleme gibi öz düzenleme mekanizmasıdır. Biliş hakkındaki bilgi, bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisini ve anlayışını kapsar. Bilişi izleme ise bireyin bir taraftan öğrenilecek durumun özelliklerine uygun öğrenme

stratejilerini seçme, kullanma, izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenleme yapma yeteneğidir.

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) öğrenme stratejilerini **bilişsel stratejiler** ve **kaynakları yönetme stratejileri** olarak ikiye ayırmıştır:

- **Bilişsel stratejiler**, öğrencilerin bir görevi tamamlamak ya da öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla öğrenme deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel süreçler ve davranışları kapsar. Bu stratejiler içerisinde *meta bilişsel, düzenleme, yineleme, açıklama ve eleştirel düşünme* stratejileri yer almaktadır.
- **Kaynakları yönetme stratejileri** ise hem öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarına hem de kendi hedeflerine ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için çevrelerindeki ortamı değiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Pintrich, 1999). Bu stratejiler *zaman ve çalışma ortamı çevresinin düzenlenmesi, emek yönetimi, akran işbirliği ve yardım arama* boyutlarını içermektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla kullanılacak olan anket formu sonucu öğrenme stratejileri; çalışma ortamı stratejileri(duyuşsal), anlamlandırma stratejileri, dikkat stratejileri ve emek yönetimi stratejileri olmak üzere dört grupta ele alınmıştır. Bu stratejiler aşağıda açıklanmıştır:

1) Çalışma Ortamı Stratejileri (Sosyal ve Duyuşsal Stratejiler)

Bireyin öğrenme faaliyetlerini yürütürken kullandığı bilişsel stratejiler bazen öğrenmeyi sağlamada yetersiz kalabilmektedir. Bunun için öğrencinin duygusal ve güdüsel engelleri kendi öğrenme ortamından uzaklaştırması gerekmektedir. Öğrencinin duygusal ve güdüsel engelleri ortadan kaldırmasında kullandığı stratejilere ise duyuşsal stratejiler ya da güdüleme stratejileri adı verilmektedir (Tay, 2005: 15). Bir başka tanımda Subaşı (2000:7) sosyal-duyuşsal stratejileri, başkalarıyla etkileşimi gerektiren ya da bireyin duyuşsal durumunu etkileyen, öğrenmede ortaya çıkan duygusal ve güdüsel engelleri kaldırmaya yarayan stratejiler olarak tanımlamaktadır.

Tarhan'ın (2009: 23) Mc Combs'dan (1988) aktardığına göre; bir öğrenme sürecinde, öğrenciler öğrenmek için gerekli çabayı göstermeli, bu öğrenme sürecine aktif olarak

katılmalı, kendi öğrenme kontrolünü geliştirmeyi öğrenebilmeli ve kendi bilişsel stratejilerini kullanabilmelidirler. Öğrencilerin kendi öğrenme kontrolünü geliştirmeleri ve içsel güdülenmeyle bir öğrenmeyi oluşturabilmeleri için bu öğrencilere duyuşsal stratejilerin etkin bir şekilde kazandırılması gerekir. Bu stratejiler arasında, çalışılan konuyu başkasına anlatma, çalışma ortamının sessiz olmasına dikkat edilmesi, çalışma ortamının düzenli olmasına dikkat edilmesi, ders çalışırken masada çalışmasına özen gösterilmesi konsantrasyonu koruma, test kaygısıyla başa çıkma, güdü sağlama ve koruma, zamanı doğru kullanma vb. gibi birkaç örnek gösterilebilir.

2) Anlamlandırma Stratejileri

Bu stratejinin temelinde öğrencinin karşılaştığı yeni bilgiyi aynen alması ya da zihnine yerleştirmesinden ziyade, belleğinde var olan daha önce öğrenmiş olduğu bilgilerle yeni bilgi arasında anlamlı bütünlük oluşturarak bu şekilde zihnine yerleştirmesi durumu vardır (Sünbül, 1998: 31). Bu durum anlamlandırmayı arttıran stratejilerin, bilginin aynen uzun süreli belleğe geçişinden çok anlamlı bir bütün olarak yerleşmesini sağlamasında önemlidir. .Anlamlandırma stratejisinin öğrenciler tarafından etkili olarak kullanılabilmesi onların ön bilgilerinin harekete geçirilmesine bağlıdır (Subaşı, 2002: 253).

Anlamlandırma stratejileri içerisinde birçok örnekler ya da teknikler dikkat çekmektedir. Sünbül'ün (1998: 41) Nist ve Simpson'dan (1995) aktardığına göre metin ya da paragraf kenarlarına açıklamalar ve kodlamalar yapma anlamlandırmayı sağlayan en etkili tekniklerdendir. Bu teknikler öğrencinin anahtar fikirler seçmesine, bu fikirleri yeniden kodlayarak kendi ifadelerine dönüştürmesine yardım etmektedir. Bununla birlikte anlamlandırma stratejilerinin taktikleri ve öğrenme etkinlikleri olarak; metne çalışırken zihinsel imgelerden yararlanma, yeni bilgi ve uyarıcıları daha önceden öğrenilmiş olanlarla ilişkilendirme ve yorumlama, metni ve öğrenme görevini kendi cümleleriyle özetleme ve materyal üzerinde yorumlayarak not alma gibi teknikler de bunlara örnek gösterilebilir (Simpson vd., 1994; Akt.: Sünbül, 1998: 31).

Öztürk (1995) ise bu örneklere ek olarak, imge oluşturma, öğrenilen konunun ana fikrini ortaya koyma, özet çıkarma, metni yorumlayarak kendi cümleleriyle not alma, sorular oluşturma ve mevcut sorulara cevap verme, mevcut bilgiyi harekete geçirme,

geri getirmeyi kolaylaştıracak hatırlatıcılar kullanmayı anlamlandırma stratejisinin kapsadığı başlıca taktikler olduğunu da belirtmiştir. Buradan da görüldüğü üzere anlamlandırma stratejisi grubunun içinde yer alan taktikler konusunda yazarlar arasında farklılıklar görülmekle birlikte, zihinsel imge oluşturma, özetleme ve kendi cümleleriyle not alma birçok çalışmada (Weinstein ve Mayer, 1986; Öztürk, 1995; Özer, 1998) anlamlandırma stratejileri kapsamında ele alınmıştır (alışkan, 2010: 29)

Yapmış olduğumuz bu çalışmada ise; anlamlandırma stratejileri kapsamında özet çıkararak ders çalışılması, ders anlatırken not tutturması, kısa notlar alınması, soru-cevap tekniğini kullanarak konuyu iyice öğrenip öğrenilmediğinin gözden geçirilmesi, çeşitli kavramları hikâyeye dönüştürerek çalışılması, hatırlamayı kolaylaştırmak için kavramları günlük yaşantıyla ilişkilendirmeye çalışılması, kavram haritaları oluşturmak, eski bilgiler ile bağlantı kurarak yeni bilgileri öğrenmeye çalışmak gibi örneklere yer verilmiştir.

Not alma, metnin ana noktalarını bölümler arasındaki ilişkileri açıklayarak, bilgileri daha anlamlı ve kullanışlı biçime dönüştürerek yazma işlemidir. Not alma, öğrenciyi birçok açıdan öğrenme süreci içinde tutan ve akademik başarısını etkileyen yorucu ve dikkat gerektiren bir süreçtir (Carter ve diğ., 2002: 206; Akt: Belet, 2005: 31). Doğru bir şekilde not alınırsa yeni bilgi, var olan bilgi ile etkili bir biçimde ilişkilendirilir ve işlenmiş olarak bilginin düzenlenmesine yardımcı olur. Ancak bazı öğrenciler öğretmenin söylediği her şeyi yazarlar ve bu tür öğrenciler önemli düşünceleri bulmada ve amaca uygun tanımlamada güçlükler ekerler. Öğretmenin anlattığı her şeyi onun cümleleri ile not almaya kalkan öğrenci, not almayı bilmiyor olabilir bunun yanı sıra kısaltarak yazmaya kalkan bir öğrenci de her söyleneni kaydetmesi mümkün olmayabilir. Etkili not alma, bireyin kendi tümceleri ile ana düşünceleri saptama, önemli düşünce ve noktaları özetleyerek, birleştirerek bir biçim oluşturmaktır (Subaşı, 2000: 205)

Di Vesta ve Gray (1972), not almanın iki temel işlevinin olduğunu, bunların kodlama ve dışsal depolama olduğunu belirtmektedirler. Buna göre kodlama, bilginin daha anlamlı ve kullanılabilir şekillere (formlara) dönüştürülmesi, depolama ise daha sonraki çalışmalar için bilginin dış korumasıdır. Bilgilerin not alınması, daha sonraki

çalışmalarda öğrenciye bilgiyi öğrenmesinde, tekrarlamasında ve anlamlandırmasında etkili olarak kullanılabilmesine yardımcı olacağı söylenebilir (Akt. Tay, 2002: 36).

Öğrencinin not alma stratejisini kullanması, dikkatini bilgi üzerine yoğunlaştırmasına, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurmasına ve bilgiyi kendisi için en anlamlı olacak biçimde yeniden örgütlemesine yardımcı olmaktadır. Özetleme stratejisi de öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirilmesine yardım etmektedir. Ders kitaplarında her konu anlatımından sonra verilecek özet, öğrenci için öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı olabilecektir (Tay, 2005: 217). Senemoğlu (2012: 558) özetlemeyi, öğrencinin, bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım etme şeklinde ifade etmiştir. Çünkü özetleme öğrenciyi; anlamak için okumaya, önemli fikirleri ayırt etmeye, bilgiyi kendi sözcükleri ile ifade etmeye yönlendirmektedir.

3)Dikkat Stratejileri

Dikkat; hatırlamanın tamamıyla gerçekleşmesi için kaçırılmaması gereken, anlamlandırıcı bütünlüğü sağlayan unsurların takibini içermektedir. Her bir öğrenme unsuru, dikkatle tespit edilerek öğrenme yapılarında değerlendirilmektedir (Bayındır, 2006: 74). Öğrencinin öğrenilecek konuya dikkatini çekmek amacıyla, altını çizme, hedeften haberdar etme ve metnin kenarına not alma gibi stratejiler ise dikkat stratejileri içinde değerlendirilmektedir. Anahtar sözcüklerin ve temel düşüncelerin altının çizilmesi, öğrenciler tarafından yaygınlıkla kullanılmaktadır. Arends (1997) altını çizmenin iki yararından bahseder. Bunlardan biri altını çizme anahtar sözcükleri, temel düşünceleri fiziksel olarak yerleştirir, böylece gözden geçirme ve anımsama hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleşir. İkincisi ise altı çizilerek seçme süreci, var olan bilgiye yeni bilginin birleştirilmesine yardım eder. Altını çizme anahtar noktalara, temel düşüncelere okuyanın dikkatini odaklayacağı stratejilerden biridir ancak küçük sınıflardaki öğrenciler için uygun değildir. Brown ve Smiley (1977) altıncı sınıfın altındaki öğrencilerin önemli bilgiyi belirlemede yeterli olmadıklarını, bu nedenle altını çizme stratejisinden yararlanamadıklarını bulmuşlardır (Senemoğlu, 2012: 549).

Ayrıca; Senemoğlu (2012: 550) altını çizme stratejisinin yararlarını;

- Öğrenci, metindeki anahtar sözcükler ve önemli bilgi üstünde dikkatini yoğunlaştırarak metni daha hızlı ve etkili olarak tekrar edebilir,
- Öğrencinin kendisinde var olan bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurmasını sağlar,
- Öğrenci öğrenmeye ihtiyaç duyduğu bilgiye dikkatini kolayca yöneltir şeklinde ifade etmiştir.

İnceleme soruları da dikkat sürecini etkileyen yollardan biridir. Wittrock ve Lumsdaine (1977)'in yaptıkları çalışmada ön sorular, öğrencinin dikkatini olaylarla ilgili ya da özel yalnızca gelecek paragraflara çektiği gözlenmiştir.

4)Emek Yönetimi Stratejisi

Öğrenme stratejileri ile ilgili literatürler incelendiğinde emek yönetimi stratejilerine rastlanılmamıştır. Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) öğrenme stratejilerini *bilişsel stratejiler* ve *kaynakları yönetme stratejileri* olarak ikiye ayırmıştır. Bunlardan kaynakları yönetme stratejileri öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarının yanı sıra onların kendi hedeflerine ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için çevrelerindeki ortamı değiştirmelerine de yardımcı olmaktadır (Pintrich, 1999). Bu stratejiler; zaman ve çalışma ortamı çevresinin düzenlenmesi, emek yönetimi, akran işbirliği ve yardım arama boyutlarını içermektedir. Bu nedenle ölçeğin kaynakları yönetmelerini çağrıştıran maddelerin yer aldığı boyutlardan biri çalışma ortamı stratejileri, diğeri ise emek yönetimi stratejileri olarak adlandırılmıştır. Ders çalışırken bir şeyler yiyip içme, dolaşarak hareketli çalışma, mola vererek ders çalışma ve ders çalışırken sesli olarak çalışma emek yönetimi stratejisi için birkaç örnek teşkil etmektedir.

2.1.5. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Öğrenciler bilişsel ve yürütücü biliş becerilerine sahip olmadıkça onlara akademik konuları öğretmek ya da onların öz öğretimli öğrenciler haline gelmesini sağlamak oldukça zordur ya da çoğu zaman boşa zaman harcamaktır. Öğrencilerin okuldaki başarılarında kendi kendilerine öğrenme ve öğrenmelerini izleme yetenekleri önemli rol oynamaktadır. Bu durum, öğrenme stratejilerinin ilköğretimden başlayarak, yüksek

öğretim yıllarında da öğrencilere öğretilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Öğrenme stratejilerinin etkili olarak kullanımı, öğrenme stratejileri hakkındaki bazı bilgilerin öğrenilmesini gerekli kılmaktadır. Öğrenciler öğrenme stratejilerinin türleri, tanımları, birbirleri ile benzerlikleri ve farklılıkların neler olduğu gibi konularda bilgilendirilmelidirler. Örneğin öğrenciler not alma ve altını çizme stratejilerinin ne demek olduğu, öğrencinin öğrenmesine ne tür katkıları olduğu, aralarındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğu hakkında bilgiye sahip olmalı ki öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanabilsinler. Öğrenciler aynı zamanda belirli stratejileri ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidirler (Senemoğlu, 2012: 564).

2.1.6. Öğrenme Stratejilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü

Öğrencilerin bilişsel kapasitelerini kullanmada ve geliştirmede isteksizlikleri ya da uygun ortamın sağlanamayışı insan gücünün boşa harcanmasına neden olmaktadır. Yeteneklerin ortaya çıkmaması ya da kullanılmaması, derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin yanı sıra etkili öğrenme stratejilerinin öğretilmemesi ve kullanılmamasından da kaynaklanmaktadır. Böylece okullarda başarı önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Subaşı, 2000). Öğretmenler sınıfa birbirinden ayrı iki amaçla girmektedirler. Bunlardan birincisi öğrenme ürünleriyle ilgili amaçlar, ötekisi ise öğrenme süreciyle ilgili amaçlardır. Öğrenme ürününe dönük amaçlar, öğrencilerin öğrenme sonunda neyi bilmeleri ya da yapmaları ile ilgilidir. Öğrenme süreciyle ilgili amaçlar ise, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanabilecekleri strateji ve teknikler ile öğrencinin nasıl öğreneceğini öğretme ile ilgilidir. Öğrenciler, öğrenme stratejilerini kazandıkları zaman onları öğrenme sürecinde etkili olarak kullanabilirler (Gagne ve Glaser (1987), Akt: Köse, 2010).

2.1.7. Öğrenme Stratejilerinin Sosyal Bilgilerdeki Rolü

Öğrenciler sözel dersleri ezber dersi olarak görmekte ve ezber yeteneği düşük olan öğrenciler bu derslerde başarılı olamamaktadırlar. Sosyal bilgiler dersi de sözel bir ders olarak görülmekte ve bu derste kazandırılacak davranışlar çoğu zaman ezberden öteye gidememektedir. Sosyal Bilgiler derslerinin sözel ağırlıklı olması ve içinde birçok soyut kavramın yer alması, öğrenciler için öğrenilmesi ya da çalışılması zor olarak

nitelendirilmesine neden olmaktadır. Bu dersin öğrenciler açısından kolaylaştırılması için ders kitapları, öğrenciler için neyi ne kadar öğreneceklerini gösterdiğinden, eğitim materyalleri içinde en önemlilerinden biridir ve bu nedenle ders kitaplarının öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak ve öğrenme stratejilerine göre düzenlenmesi gerekmektedir. İlköğretim öğrencileri gelişim özelliklerinden dolayı (özellikle birinci kademe öğrencileri), somut işlemler döneminde olduklarından, soyut kavramları anlamada zorluk çekmektedirler. Bu öğrenciler, öğrenme stratejilerini kendi kendilerine kullanamamaktadırlar (Tay 2002: 156-157). Bilgilerin ezberlenmesine engel olmak için öğrenme stratejilerine ihtiyaç vardır. Öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenecekleri yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş oldukları bilgilerden hareketle anlam vermeleri, bunları zihinlerinde kendilerine ait yorumlarla saklamaları ve bu bilgileri hatırlamak üzere uzun süreli belleğe göndermelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde ezberlenmesi gerektiğini düşündükleri olay, olgu, kavram ve tarihleri kendilerine göre anlamlı bütünler (ya da parçalar) haline dönüştürdüklerinde daha kalıcı öğrenmeler kazanmış olurlar. Anlamlı hale getirilen bilgiler ezberde olduğu gibi hemen unutulmayacak ve gelecek eğitimlerde hazır bulunuşluk düzeyini artırabilecektir. Bu yolla sosyal bilgiler dersi amaçlarına da ulaşılabilir (Tay, 2005: 15)

Sosyal bilgiler dersinde gerçekleşen öğrenmelerin, ezberlenip kısa sürede unutulmasından ziyade bu öğrenmelerin öğrenciler tarafından daha anlamlı hale getirilmesi için, öğrenme stratejilerinin kullanılması gerekmektedir.

2.2. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak alan yazında çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmaların genellikle öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini ya da öğrenme stratejileri ile çeşitli değişkenler (başarı, tutum, öğrenme stilleri vb.) arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Burada araştırmanın konusu gereği daha çok öğrenme stratejilerinin öğretime yönelik yurt içi yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Braten ve Olaussen (1998) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ve bu stratejilerin yetenek, yaş ve cinsiyet ile arasındaki ilişki incelenmiştir. 126'sı kız, 47'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 173 Norveçli Oslo Koleji Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üzerinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak Weinstein, Palmer ve Schulte (1987) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (Learning and Study Strategies Inventory: LASSI) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla tutum, motivasyon, zaman kullanımı, konsantrasyon, çalışma destekleri ve kendi kendini değerlendirme gibi durumlarının daha fazla olduğu, erkek öğrencilerin ise kaygı ve bilgi İşleme boyutlarının kız öğrencilere göre daha fazla kullandıkları ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla strateji kullanımı eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin strateji kullanımı ve yaşları arasındaki ilişki incelendiğinde de farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre ortalama yirmi üç yaşın üzerinde olan öğrencilerin tutum, konsantrasyon, bilgi İşleme, kendi kendini değerlendirme ve test etme gibi stratejileri boyutlarında ortalama yirmi üç yaşın altındaki öğrencilerden daha fazla puan aldıkları, motivasyon ve çalışma destekleri boyutunda ise ortalama yaşın altında olan öğrencilerin, ortalamanın üstünde olan öğrencilerden daha fazla puan aldıkları, zaman kullanımı ve kaygı boyutlarında ise her iki yaş grubunda olan öğrencilerinde eşit puan aldıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin, kullandıkları bilgi işleme, çalışma destekleri boyutları ve yaşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Carns ve Carns (1991), öğrenme stratejilerinin akademik başarıya etkisini incelemiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinden seçilen 118 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. Öğrenciler beş oturumluk bir öğretim programına tabi tutulmuşlardır. Verilen öğretim

sonucunda öğrenciler CTBS (California Test of Basic Skills) sınavına girmiş ve aldıkları sonuçlar kurs öncesi yapılan ön testten aldıkları puanlarla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Irandoost ve Karlsson (2002), akademik başarıyı etkileyen etmenleri incelemek amacıyla, İsveç Örebro Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan ortalama 130 öğrenci üzerinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yapmış oldukları çalışmada, akademik başarıyı etkileyen etmenleri, fiziksel aktiviteye ayrılan zaman, öğrencilerin istedikleri dersleri seçebilmeleri ve öğrenme stratejisi çerçevesinde daha önceki sınav sorularının incelenmesi olarak belirlemişler ve bu bulguların derslerden önce ders konularının okunması ve ders çalışmaya ayrılan zaman gibi etmenler gibi diğer faktörleri destekler nitelikte olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonunda, öğrencilerin bir takım spor etkinliklerine yönlendirilmesi ve öğrenme stratejisi çerçevesinde daha önceki sınavları incelemelerine olanak sağlanması gibi öneride bulunmuşlardır.

Loranger (1994), 11. sınıf üçü başarılı; üçü başarısız olmak üzere lise öğrencilerinin öğrenme ve çalışma stratejilerini incelemek için yapmış olduğu çalışmasında her iki tipteki öğrencilerin farklı çalışma ve öğrenme stratejileri kullandıklarını tespit etmiştir. Başarılı öğrenciler başarısız öğrencilere kıyasla strateji kullanmada daha etkin, dersi ve konuları uygun ve verimli stratejilerle çalışmaktadırlar. Bu stratejilerde başarılı öğrencilerin konunun amacını belirleme, öğrenmeyi planlama, geçmiş bilgileri harekete geçirme, ilişkili–ilişkisiz bilgileri birbirlerinden ayırt etme, özetleme ve not tutma etkinliklerinde başarısız öğrencilerden daha fazla etkili oldukları görülmüştür.

Medo'nun (2000), çalışmasında lise öğrencilerinin sosyal bilimler alanında kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 230 öğrenci katılmış ve bu öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri geldikleri okul, cinsiyet ve okuma başarıları ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan % 50 ile % 91'i arasındaki öğrencilerin kullandığı yaklaşık 30 – 36 tane öğrenme stratejisi sıralanmıştır. Kullanılan bu stratejiler arasında not alma, altını çizme, yineleme, çizelge oluşturma, özetleme, soru sorma gibi stratejiler de yer almaktadır. Bununla birlikte özel okullarda okuyan öğrencilerin yerel okullardaki öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejisi kullandıkları ve çalışmaya daha çok zaman ayırdıkları da tespit edilmiştir. Yine

özel okul öğrencileri derinliğine stratejileri, yerel okul öğrencileri ise yüzeysel stratejileri daha çok kullanmaktadırlar. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejisi kullanıp çalışmaya daha çok zaman ayırmakta oldukları ve kullandıkları stratejiler arasında yaygın olanının ise yüzeysel stratejiler olduğudur (Güven, 2004: 131).

Pokay ve Blumenfeld (1990), yapmış oldukları araştırmada güdülenme, öğrenme stratejileri kullanımı ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya katılan 283 lise öğrencisi, (a) yetenekleri ve değerleri ile ilgili algılamalarını (b) geometri dersinde başarılı olmayla ilgili beklentilerini (c) öğrenme stratejilerini kullanımlarını ölçmek için hazırlanan soruları cevaplamışlardır. Araştırma sonucunda, hem dönemin başında hem de dönemin sonunda kullanılan öğrenme stratejilerinin bütün çeşitlerinin birbiriyle ilişkili olduğu, başarılı öğrencilerin, kavramayı izleme stratejilerinden ziyade geometriye özgü stratejiler kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yüksek öz görüşe sahip öğrencilerin anlamayı kavrama stratejisini daha az, bilişsel stratejileri ise daha çok kullandıkları belirtilmiştir. Yüksek öz görüşe sahip erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha başarılı olmuştur. Erkek öğrencilerin başarılarında güdülenme kolaylaştırıcı bir etken iken öğrenme stratejilerinin kullanımı kız öğrencilerin başarılarını daha fazla kolaylaştırmaktadır. Öğrenme stratejilerini kullanmada daha az yetenekli olan küçük öğrenciler daha çok çaba gösterirken işlerini denetleyen ve planlayan yaşça büyük öğrencilerin ise kavramayı izleme stratejilerini kullanmış oldukları tespit edilmiştir.

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından yapılan çalışmada yüksek okul öğrencilerinin güdüleme yönelimlerini ve kullandıkları farklı öğrenme stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla “Öğrenme İçin Güdüleme Stratejileri Anketi” (The Motivated Strategies For Learning Questionnaire [MSLQ]) geliştirilmiştir. Bu anket üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde anketi içeriği ve puanlaması ile ilgili bilgiler, güdüleme ile ilgili bölümde, öğrencilerin amaçlarını ve derse yönelik değer yargılarını belirlemeye yönelik 31 madde, öğrenme stratejileri ile ilgili bölümde, öğrencilerin biliş ve bilişötesi stratejilerine ilişkin 31, öğrencilerin farklı kaynakları kullanmalarıyla ilgili 19 madde bulunmaktadır. Anket yedili likert olarak hazırlanmıştır. 380 yüksek okul öğrencisine uygulanmış olan anket sonucu toplanan verilerin faktör analizi yapılmış ve alpha değerine bakılmıştır. Analiz sonucunda anketin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Sankaran (2001) tarafından yapılan araştırmada, geleneksel yönteminin kullanıldığı bir ders ile web temelli öğretimin kullanıldığı bir derste derin, yüzeysel ve dolaylı öğrenme stratejileri ve motivasyonun öğrenme performansına etkisi incelenmiştir. Dört haftalık hızlandırılmış bilgisayar kursu alan 54 erkek, 60 kız öğrenci üzerinde yürütölen araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Motivasyon Ölçeği ve konu testi ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrenme stratejileri ve motivasyonun öğrenme performansını etkilediği, öğrenci özelliklerinin bu anlamda önemli olduğu, derin ve yüzeysel öğrenme stratejilerinin öğrenme performansını olumlu etkilediği, dolaylı öğrenme stratejilerinin performansı olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, Web temelli öğretimin kullanıldığı ve geleneksel öğretim yapıldığı her iki grupta, derin, yüzeysel ve dolaylı öğrenme stratejilerine ve aynı motivasyon seviyelerine sahip olan öğrencilerin, öğrenme performanslarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, yüksek motivasyon ve derin öğrenme stratejisi arasında ve düşük motivasyon ve dolaylı öğrenme stratejileri arasında ise anlamlı ilişkili bulunduğu belirtilmiştir.

Shih ve Gamon (2002) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme stratejileri, öğrenme modelleri, öğrenme stilleri ve öğrenci özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde internet temelli eğitim veren bir üniversitenin 99 öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş olan araştırmada öğrencilerin alan bağımlı ya da alan bağımsız öğrenme stillerinden hangisine sahip olduğunu belirlemek için “Yerleştirilmiş Grup Figürleri Testi” (The Group Embedded Figures Test [GEFT]), öğrencilerin öğrenme stratejilerini ve modellerini belirlemek için iki alt ölçeği bulunan online anket kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin en çok derslerdeki önemli yerleri bulmak ve önemli içerikleri ezberlemek amacıyla anahtar kelime bulmak için öğrenme stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri, modelleri ve kişisel özelliklerinin akademik başarı üzerinde etkili olmadığı buna karşın öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına etki eden tek faktör olduğu saptanmıştır. Öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin final notlarının diğer öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Weinstein ve Mayer (1983) tarafından yapılan çalışmada öğrenme stratejilerinin öğrenmeyle ilişkisi araştırılmıştır. Bu öğrenme stratejisinin ana kategorileri aşağıda verilmiştir.

- a) Kopyalama, altını çizme, ya da gölgeleme gibi tekrar stratejileri;
- b) Başka sözcüklerle yeniden açıklama veya özetleme gibi anlamlandırma stratejileri;
- c) Ana hatlarını belirleme veya hiyerarşi oluşturma gibi örgütleme stratejileri;
- d) Anlama hatalarını kontrol etme gibi anlamayı izleme stratejileri ve
- e) Tetikte hazır ve rahat olmak gibi duyuşsal stratejilerdir.

Araştırma bulgularına göre öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin öğrenmeye büyük katkı sağladığı ve bu öğrenme stratejilerinin öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Wolters (1999), yaptığı araştırmada öğrencilerin kendilerini denetlemede kullandıkları güdülenme stratejileri ile öğrenme stratejileri, performansları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya dokuzuncu ve onuncu sınıflara devam eden 88 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin kullandıkları güdüsel stratejilerin farklı olduğu ve lise öğrencilerinin kullandıkları güdülenme stratejileri ile bilişsel ve biliş bilgisi stratejileri arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Her bir güdülenme stratejisine sahip olan öğrencilerin üç ya da daha çok biliş ve biliş bilgisi stratejisinden yararlandığı görülmüştür. Araştırmada lise öğrencilerinin kullandığı güdülenme stratejileri ile sınıf performansları ve akademik başarıları arasında da ilişki olduğu tespit edilmiştir. Güdülenme stratejilerini kullanan öğrencilerin sınıf performansları ve akademik başarıları yüksekken, güdülenme stratejilerini kullanmayan öğrencilerin sınıf performansları ve akademik başarıları düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Yine lise öğrencilerinin kullandıkları güdülenme stratejileri ile bilişsel ve biliş bilgisi stratejileri sınıf performansları ve akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, yüksek algılama yeteneğine sahip olan öğrencilerin, düşük algılama yeteneğine sahip olanlara kıyasla daha fazla strateji kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, Norveçli ve Amerikalı öğrencilerin strateji kullanımları arasında yüksek oranda benzerlikler olduğu tespit edilmiştir.

2.2.2. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Bayındır (2006), ilköğretim okulları eğitim yaşantılarında, öğrenme stratejilerinin öğretimine yeterince yer verilip verilmediğinin saptanmasına yönelik bir araştırma yapmıştır. Çalışma, 2004 – 2005 öğretim yılında İstanbul'daki ilköğretim okullarında görev yapan 260 sınıf öğretmeni ve 500 öğrencinin anket aracılığıyla görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucunda; öğretmenlerin, öğrenme stratejilerinin öğretimine az yer verdikleri, öğrencilere stratejilerin sadece yararlarını açıkladıkları, stratejileri öğretebilecek düzeyde yeterli olmadıkları ve öğrenme stratejileri ile ilgili düzenlenecek bir hizmet içi eğitim programına katılmak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Belet (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma deneme modellerinden kontrollü ön test- son test modele göre gerçekleştirilmiş ve ilköğretim okuluna devam eden 43 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrenciler not alma, özetleme ve kavram haritaları stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonunda; öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin denel işlem süresinde, sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu; öğrencilerin not alma ve kavram haritası oluşturmaya yönelik yapılandırılmış gözlem formlarındaki davranışları kazandıkları; ancak, özetleme stratejisine ilişkin “okunan materyaldeki başlığı bulma” ve “materyalde anlatılmak istenen ana fikri bulma” davranışlarının gözlem sistematigi içinde göreceli olarak daha az kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt (2007), farklı öğrenme stratejilerinin lise birinci sınıf tarih dersinde öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerine etkisini araştırmıştır. Toplam 92 öğrenci bu araştırmaya katılmıştır. Birinci deney grubundaki öğrenciler anlamlandırma stratejisini, ikinci deney grubundaki öğrenciler örgütleme stratejisini ve kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel tekrar stratejisini kullanmışlardır. Araştırma

sonuçları şöyledir: Anlamlandırma öğrenme stratejisini kullanan öğrenciler bilgi düzeyindeki soruları çözmeye, diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Anlamlandırma öğrenme stratejisini kullanan öğrenciler kavrama düzeyindeki soruları çözmeye, diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca örgütlenme stratejisini kullanan öğrenciler bu tür sorularda tekrar stratejisi kullanan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Başarı testindeki tüm sorular dikkate alındığında, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrenciler diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Ancak örgütlenme ve tekrar stratejisini kullanan öğrenciler karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kalıcılık test sonuçları incelendiğinde, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrenciler diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

Çelikkaya ve Kuş (2010), “Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları” isimli çalışma öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejilerini kullanma durumları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin; anlamadıkları yeri tekrar tekrar okumak, çalışırken koyu yazılmış yerlere dikkat etmek, dersi dikkatlice dinlemek gibi stratejiler öğrencilerin en çok kullandıkları stratejilerdir. Kavram haritaları oluşturmak, ayna karşısında sesli olarak konuyu anlatmak ve sesli ortamda, müzik ya da televizyon açıkken çalışmak ise öğrencilerin en az kullandığı stratejilerdir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha iyi düzeyde kullandıkları, genel olarak öğrencilerin akademik başarıları arttıkça strateji kullanma düzeylerinin de arttığı yargısına ulaşılmıştır.

Çiftçi (1998), çalışmasında lise 1. sınıf öğrencilerinin matematik dersini çalışırken hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarını ve matematik dersindeki akademik başarılarını kullandıkları öğrenme stratejilerinin ne oranda açıkladığını ortaya çıkarmak amacıyla, 1997 – 1998 öğretim yılında TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Lise 1. sınıflarından random olarak seçilmiş 6 şubede bulunan 179 öğrenciye “Matematik Başarı Testi” ve “Matematikte Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” uygulamıştır.

Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırma sonucunda; tekrarlama stratejisinin göstergesi olan davranışları kullanma oranı genellikle ve ara sıra, anlamlandırma stratejisinin göstergesi olan davranışları kullanma oranı nadiren ve hiçbir zaman, yürütücü biliş stratejisinin göstergesi olan davranışları kullanma oranı ise her zaman ve genellikle seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Tekrarlama ve anlamlandırma stratejilerinin matematikteki akademik başarıyı açıklama derecesi anlamlı bulunurken; yürütücü biliş stratejisinin açıklama derecesi ise anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca, tekrarlama stratejisi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ters yönde bir ilişki, anlamlandırma stratejisi ile doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Erkek öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri matematik başarılarını hiç açıklamamaktadır.

Dikbaş (2008), çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme stratejileri öğretiminin ve bu stratejilerin ders işlenişinde kullanımın öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Deneysel araştırma modellerinden ön test – son test kontrol gruplu desene göre tasarlanan araştırma 109 öğrenci ile yürütülmüştür. Deneysel işlem olarak öğrenme stratejileri öğretimi yapılmış ve ünitelerin öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanımı için ortam oluşturulmuştur. Araştırma sonunda öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini, akademik başarısını artırdığı ve derse yönelik tutumlarına olumlu katkı sağladığı belirlenirken, öğrenilenlerin kalıcılığında anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca örgütlenme stratejisi kullanan öğrenciler, tekrar stratejisi kullanan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Ellez (2004), etkin öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrencilerin matematik başarıları, güdüleri ve öğrenme stratejisi kullanımı üzerine etkilerini ve bunların cinsiyet ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırma matematik dersinde uygulanmış kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma modelinde bir çalışmadır. Araştırmaya alt sosyoekonomik düzeyli bir ilköğretim okulunun 7. sınıfında öğrenim gören 99 (43’ü kız, 56’sı erkek) öğrenci dahil edilmiştir. Veriler “Başarı Testleri”, “Güdü Ölçeği” ve “Strateji Ölçeği” ile toplanmıştır. Etkin öğrenme yönteminin matematik ders başarısını arttırdığı belirlenmiştir. Bu fark erkeklerin lehine anlamlıdır. Etkin öğrenme yöntemlerinin strateji kullanımını etkilediği, geleneksel öğretim yöntemleriyle

arasındaki farkın önemli olduğu ve erkeklerin kızlara göre daha etkili stratejiler kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Güven (2004), ortaöğretim kurumuna devam eden 880 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında, hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarını belirleyerek, öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda, ortaöğretim öğrencilerinin çoğunlukla ayırt edici, özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları; öğrenme stratejilerinden en çok anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini kullandıkları; duyuşsal stratejileri, yineleme stratejilerini ve örgütlenme stratejilerini daha az kullandıkları, öğrencilerin cinsiyetine, akademik başarısına, öğrenim gördükleri alanlara göre öğrenme stillerinin ve stratejilerinin farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, özellikle duyuşsal ve yürütücü biliş stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kafadar (2013), sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin çoklu değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada Sosyal bilgiler dersi kapsamında 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin en çok duyuşsal stratejileri, en az da izleme stratejilerini kullandıklarını, bununla birlikte duyuşsal stratejileri, geri getirmeyi artırıcı stratejileri, dikkat stratejileri ve kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejileri her zaman düzeyinde, kodlamayı güçlendirici stratejiler ve izleme stratejilerini ara sıra düzeyinde kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca; Öğrencilerin sahip oldukları zeka alanları ile kullandıkları öğrenme stratejileri (dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejiler) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin bazılarının cinsiyete, sosyoekonomik düzeye, anne ve baba eğitim durumuna göre değiştiğini tespit ederken, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile anne ve baba mesleği arasında anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna varmıştır.

Karadeniz (2010), eğitim fakültesi öğrencilerinin coğrafya öğrenme stratejilerini farklı değişkenlere göre araştırmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “coğrafya öğrenme stratejileri ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmacı, coğrafya dersi için yüksek akademik başarıya sahip olan öğrencilerin, zayıf ve orta akademik başarıya sahip olan öğrencilere göre öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı, coğrafya dersi için yüksek ilgi algısına sahip olan öğrencilerin, zayıf ve orta ilgi algısına sahip olan öğrencilere göre, öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu bildirmektedir.

Kıroğlu (1995) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında anlamlı öğrenme stratejilerinin (SQ3R) İngilizce okuduğunu anlamaya etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin erişileri geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundan daha yüksek bulunmuştur. İki grubun hatırlama düzeyleri açısından da deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öztürk (1995) tarafından yapılan araştırmada genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları araştırılmıştır. Araştırma 326 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin en fazla bilişü yönetme stratejisini; en az tekrar stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenciler, ilkokul, ortaokul ve lisede öğretmenlerinin tekrar ve duyuşsal stratejiyi derslerde sık; diğer stratejileri ise çok az vurguladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin stratejiyi derste vurgulamaları ile öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin hatırlama stratejisini vurgulamaları ile öğrencilerin bu stratejiyi kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; en yüksek ilişki dikkat ve anlamlandırma stratejisinde elde edilmiştir. Aile bireylerinin öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda yaptıkları rehberlik ve yardımın oldukça düşük olduğu ve en fazla kullanılan rehberlik türünün “ çalışması için öğrenciyi uyarma” olduğu belirtilirken; aile bireylerinin eğitim düzeyleri ile öğrencilere öğrenme stratejilerini kullanmaları konusunda rehberlik etme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin ÖSS puanları ile zihne yerleştirme stratejisi kullanmaları arasında ve lise diploma puanları ile tekrar stratejisi kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Sarıbayraktar (2006), “Ortaöğretim tarih derslerinde, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri” isimli çalışmada orta öğretime devam eden öğrencilerin tarih derslerinde kullandığı öğrenme stratejilerinin belirlenmek amaçlanmıştır. Araştırmada 346 öğrenciye öğrenme stratejileri anketi uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre; öğrencilerin tarih çalışırken en çok %54,63 ile tekrar stratejisini kullanmaktadırlar, kullanılma durumu en az olan strateji %39,75 ile anlamlandırma stratejisidir, aile bireylerinin ve öğretmenlerin öğrenciye rehberlik etme durumları oldukça düşüktür. Bu sonuçlara göre, aile bireyleriyle beraber öğretmenlerinde aslında bu alanda yetersiz olduklarını ve öğrenme ortamlarında öğrencinin yalnız bırakıldığını, bilgi eksikliği ile birlikte öğrencilerin bu stratejileri istenilen nitelikte kullanmadıklarını söyleyebilmekteyiz.

Somuncuoğlu (1996), “Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Çeşitli Değişkenler ve Başarı Algıları Arasındaki İlişkiler” isimli çalışmada öğrencilerin belirli bir derste bazı öğrenme stratejilerini kullanmalarını etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, araştırma örneklemini 1996 bahar döneminde Orta Doğu Teknik Üniversitesinde verilen Eğitim Psikolojisi Dersini alan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma verileri, öğrencilerin kullandıkları yüzeysel bilişsel, anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler ve öğrencilerin başarı algıları ile ilişkisini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin anlamlı bilisel stratejilerini diğer öğrenme stratejilerinden daha sık kullandıklarını ve sadece anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici strateji kullanımının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, yetkinlik yöneliminin anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici stratejileri kullanmak ile sosyal benlik ve minimum çalışma yönelimlerinin ise yüzeysel bilişsel stratejileri kullanmakla ilişkili olduğu saptanmış ve bu sonuçlar öğrencilerin bir derste anlamlı ve bağımsız öğrenme işlemleri gerçekleştirmelerinde yetkinlik yönelimli olmalarının önemli olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Sünbül (1998), üniversitelerin eğitim fakültelerinde formasyon dersi olarak okutulan Eğitim Psikolojisi dersinde, farklı öğrenme stratejilerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin erişilerini, öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarını, okuduğunu anlama

düzeylerini ve öğrendiklerinin kalıcılığını incelemiştir. Araştırma 1997-1998 öğretim yılının II. Yarıyılında Selçuk Üniversitesi Meslek Eğitim Fakültesi'nin 1. Sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan 139 öğrenci deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Farklı öğrenme stratejilerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin erişileri ve öğrenme stratejilerine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenme stratejilerinin öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi konusunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyine ise etkisi tespit edilememiştir.

Talu (1997), çalışmasında 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlenmeye çalışılmış ve akademik başarılarının kullandıkları stratejiye göre değişip değişmediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma da araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin %52'si anlamlandırma stratejisini, %41'i tekrar stratejisini ve % 7 ,,si örgütlenme stratejisini kullanmaktadır. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileriyle karne notları ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri alanlarına göre değişmemektedir.

Tay (2002), “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri” isimli çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejilerinden dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejilerden gruplama stratejileri, anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejilerinden örtük ve açık tekrar ile eklemleme stratejileri ve geri getirmeyi artırıcı stratejiler arasında anlamlı fark bulunamamış, kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejilerden zihinsel tekrar stratejileri, anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejilerinden örgütlenme ve bellek destekleyici stratejileri ile yürütücü biliş stratejileri arasında 0,05 düzeyinde, güdüleme stratejileri arasında 0,01 düzeyinde 5. sınıflar lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Yücedağ (2001), fen liseleri, genel liseler ve meslek liseleri öğrencilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde tercih ettikleri öğrenme stratejilerini belirlemeyi ve bunlarla cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri sınıflar arasında önemli farklar olup olmadığını karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmeyi amaçlamıştır. 685 öğrenciyle yürütülen araştırmanın verileri “Öğrenme Stratejileri Ölçeği”, araştırmacı tarafından okul idaresi kayıtlarından elde edilen cinsiyet ve sınıf bilgileridir. Okul, cinsiyet ve yaş gruplarının tercih edilen öğrenme stratejileri arasında önemli farklılıklar yarattığı bulgularına ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin elde edilme süreci ve verilerin çözümü kısımları açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerinin, çoklu değişkenlere (ilçe, okul, cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, anne yaş, baba yaş, çalışma odası, etüt/dershaneye gitme) göre durumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada betimsel (tarama) model kullanılmıştır. Sönmez ve Alacapınar (2011) betimsel çalışmaların yaşayanların veya hâlihazırda var olanların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulması olduğunu ifade etmektedirler. Bu tür çalışmalar kesitsel, boylamsal ve geçmişe dönük araştırmalar olarak sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada, betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan enlemesine (kesitsel) araştırma yöntemi (cross-sectional comparative study) kullanılmıştır. Bu tür betimsel araştırma deseninde çalışma evrenini temsil eden örneklemden bir kesit alınarak bir seferde ölçüm yapılmakta ve bu ölçüm sonuçlarını çalışma evrenine genellemek kolay olmaktadır (McMillan & Schumacher, 2010).

3.2. Evren ve Örneklem

Bilindiği gibi, 11/4/2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile 2012-2013 öğretim yılından itibaren, kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Bu kanun ile bir önceki dönem ilköğretim 7. sınıfında öğrenim gören bir öğrenci, ortaöğretim 3. Sınıf öğrencisi durumuna gelmiştir. Aynı zamanda Türkiye genelindeki okulların çoğunun tabelası ilköğretimden ortaöğretime dönüştürülmüştür. Bu durum

verilerin toplandığı 2013-2014 döneminde örnekleme seçiminde bazı sıkıntılara neden olmuştur. Uygulamada ve terminolojide karışıklığa yol açmaması için örnekleme tanımlarken ortaokul 3. sınıf öğrencilerine zorunlu eğitimin 7. yılında olmaları nedeniyle 7. sınıf denilmesi uygun görülmüştür.

Araştırmada ilk olarak sınırlandırılmış evreni veya Arseven (1993: 92) ve Karasar'ın (1991: 110) tanımladığı gibi çalışma evreni seçilmiştir. Bunun için Samsun Şehir merkezinde yer alan üç büyük belediyenin- Atakum, Canik, İlkadım- idari sınırları içerisindeki ortaöğretim okullarının, 2013-2014 ğretim yılında yedinci sınıflarında öğrenim gören öğrenciler çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Bu alışma evreninden, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden biri olan basit rasgele örnekleme ile üç ortaöğretim kurumu seçilmiştir. Araştırma için veri toplamaya yönelik olarak Samsun Milli Eğitim Mdrlğnden gerekli izinler alınmış ve örnekleme alınan her okulun rastgele iki 7. Sınıf Őubesindeki ğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak veri toplama aracını cevaplamaları sağlanmıştır.

Araştırma rneklemine alınan öğrencilerin demografik özellikleri aŐađdaki tablolar yoluyla verilmiştir. Tablo 1'den de grldğ gibi çalışmanın örneklemindeki 9 okuldan, 230 (% 49) erkek ve 243 (% 51) kız ğrenci olmak üzere toplam 473 ğrenci veri toplama aracını cevaplamışlardır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Ve Cinsiyete Göre Dağılımı

İlçe	Okul adı	Cinsiyet				Toplam	
		Erkek		Kız		N	%
		N	%	N	%		
Atakum	Adnan Kahveci Ortaokulu	32	50	32	50	64	13
	Deniz Evleri Ortaokulu	23	41	33	59	56	12
	Seyfi Demirsoy Ortaokulu	27	49	32	51	59	13
	Toplam	82	46	97	54	179	38
Canik	Kocatepe Ortaokulu	25	58	18	42	43	9
	Teyfik İleri Ortaokulu	23	45	28	55	51	10
	Toptepe Ortaokulu	28	62	17	38	45	10
	Toplam	76	55	63	45	139	29
İlkadım	Belediye Ortaokulu	24	53	21	47	45	10
	Gülsüm Sami Kefeli Ortaokulu	28	53	25	47	53	11
	Yıldırım Beyazıt Ortaokulu	20	35	37	65	57	12
	Toplam	72	46	83	54	155	33
Genel Toplam		230	49	243	51	473	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin % 38'i Atakum ilçesinde yer alan Adnan Kahveci, Deniz Evleri ve Seyfi Demirsoy ortaokullarında; %29'u Canik ilçesinde yer alan Kocatepe, Teyfik İleri ve Toptepe ortaokullarında; %33'ü ise İlkadım ilçesindeki Belediye, Gülsüm Sami Kefeli ve Yıldırım Beyazıt ortaokullarında öğrenim görmektedir.

Verilerin toplandığı 2012-2013 öğretim yılında Samsun il merkezi genelinde 79 214 ilköğretim öğrencisi olup bunun 40 666'sı erkek, 38 548'i ise kız öğrencisidir. Samsun şehir merkezi sınırları içerisinde ise toplam 53 821 ilköğretim öğrencisi olup bunun 27 860'sı erkek, 25 961'i ise kız öğrencidir (MEB, 2014: 72). Bu veriler dikkate alındığında çalışmanın örneklem büyüklüğü (N= 473) % 95 güven düzeyinde, $\pm 5\%$ hata payı ile çalışma evrenini temsil etme yeteneğini taşıyan bir sayı olduğuna kanaat getirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini tespit etmek amacıyla, Çelikkaya (2010) tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu ölçek 40 maddeden oluşan beşli likert tipinde olup ölçekte yer alan maddelerin cevap seçenekleri “5= her zaman”, “4= sık sık”, “3= ara sıra”, “2= nadiren” ve “1= hiçbir zaman” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin aralık genişliğinin, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 1996) formülü ile hesaplanması göz önünde tutularak, araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralığı

- 1,00-1,80 = hiç bir zaman,
- 1,81-2,60 = nadiren,
- 2,61-3,40 = ara sıra,
- 3,41- 4,20 = sık sık,
- 4,21-5,00 = her zaman şeklindedir.

Ölçekteki puanlar, 1,00 ile 5,00 arasında olduğundan, puanlar 5’e yaklaştıkça öğrencilerin önermeye katılım düzeylerinin yüksek, 1’e yaklaştıkça ise düşük olduğu kabul edilmiştir.

Çelikkaya (2010) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini test etmek için geliştirilmiş orijinal ölçeğin, eldeki çalışmanın yaş grubuna (12- 13 yaş grubu) uygunluğunu; bu ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve yapı geçerliliğini test etmek için çalışmanın örnekleminde yer alan okulların 7. Sınıflarında öğrenim gören 150 öğrenci ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Uygulama sonunda toplanan veriler SPSS 17,0 paket programı ile analiz edilmiştir. Bu analizler için betimsel ve yordamsal istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Betimsel analiz kapsamında; her bir soruya ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde-frekans değerleri incelenmiştir. Yordamsal analiz kapsamında ise, ölçme aracının güvenirlik düzeyi ve alt boyutlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan istatistikler yer almıştır.

Araştırmada kullanılan örneklemin yeterliliğini ölçmek için ise Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett’s Test of Sphericity (BTS) testleri kullanılmıştır. Faktör analizinin uygulanabilmesi için KMO testinin 0,50’den daha büyük değerleri kabul edilebilir

görülmüştür. KMO istatistiğinde, “0,50-0,70 arası=orta düzey”, “0,70-0,80 arası=iyi”, “0,80-0,90 arası=çok iyi” ve “0,90 ve üzeri=mükemmel” olarak adlandırılır (Field, 2002). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan sosyal bilgiler öğrenme stratejileri ölçeğinin KMO test sonucunun 0,88 olduğu belirlenmiştir. Bu değer ise “çok iyi” sınıflandırmasına karşılık gelmektedir. Böylece, bu veriler üzerine yapılan faktör analizinin güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen veriler için BTS testi de yüksek düzeyde (% 99 güven aralığında) anlamlıdır ($B = 2711,39; p < 0,00$). Buradan da bu verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Örneklemeden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesinden sonra, ölçeğin faktör yapısını belirlemek için döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmıştır (Tabachnick & Fidell, 1996). Bu çalışmada varimax rotasyonunda, faktör yüklerinin alt kesim noktası olarak 0,40 faktör yüküne sahip maddeler işleme alınmış ve 0,40'dan küçük faktör yüküne sahip maddeler ihmal edilmiştir. Bu durumda toplam açıklanan varyans ve ortak varyans tabloları incelendiğinde ölçme aracının, öz değeri 1,00'den büyük dört faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Döndürülmüş bileşenler matris tablosu verilerine göre, ölçekteki bazı maddelerin birden fazla faktör üzerine yüklendiği veya faktör yüklerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Orijinal ölçekteki 13 madde bu durumda olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Orijinal ölçekten geriye kalan 27 maddenin analizi sonunda ortaya çıkan dört faktörün, toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın yaklaşık % 47,48'lik kısmını açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin 27 maddelik son halinin iç tutarlılık güvenilirliği (Cronbach Alpha) ise 0,80 olarak hesaplanmıştır.

Bu pilot çalışma sonrasında 27 maddeye indirilen sosyal bilgiler öğrenme stratejileri ölçeğini, çalışmanın örnekleminde yer alan 9 öğretim kurumundaki 473 yedinci sınıf öğrencisi cevaplamışlardır. Bu çalışmadan elde edilen verilere göre de ölçeğin 4 faktör altında toplandığı ve Cronbach Alpha değerinin ise 0,83 olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme stratejileriyle ilgili alan yazın dikkate alınarak ölçme aracının boyutlarındaki maddelerin içeriklerine göre ölçme aracının boyutları isimlendirilmiştir. Bu bağlamda

Gagne ve Driscoll sınıflandırmasında olduğu gibi, ölçekte yer alan boyutlardan anahtar sözcüklerin veya temel fikirlerin altına çizme, metin kenarına not alma gibi dikkati çekici yöntemlerin kullanıldığı maddelerden oluşan birinci boyut **dikkat stratejileri** olarak adlandırmıştır. Zihinsel imge oluşturma, özetleme ve kendi cümleleriyle not alma birçok çalışmada (Weinstein ve Mayer, 1986; Öztürk, 1995; Özer, 1998) anlamlandırma stratejileri kapsamında ele alınmıştır. Dolayısıyla bu tür maddelerin yer aldığı ölçeğin ikinci boyutuna **anlamlandırma stratejileri** denmiştir.

Giriş kısmında belirtildiği gibi Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) öğrenme stratejilerini *bilişsel stratejiler* ve *kaynakları yönetme stratejileri* olarak ikiye ayırmıştır. Bunlardan kaynakları yönetme stratejileri öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarının yanı sıra onların kendi hedeflerine ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için çevrelerindeki ortamı değiştirmelerine de yardımcı olmaktadır (Pintrich, 1999). Bu stratejiler; zaman ve çalışma ortamı çevresinin düzenlenmesi, emek yönetimi, akran işbirliği ve yardım arama boyutlarını içermektedir. Bu nedenle ölçeğin kaynakları yönetmelerini çağrıştıran maddelerin yer aldığı boyutlardan biri **çalışma ortamı stratejileri**, diğeri ise **emek yönetimi stratejileri** olarak adlandırılmıştır.

Buna göre dört faktörlü ölçeğin “Dikkat Stratejileri” boyutunda 9 madde, “Anlamlandırma Stratejileri” boyutunda 10 madde, “Çalışma Ortamı” boyutunda 4 madde ve “Emek Yönetimi” boyutunda 4 madde yer almaktadır. Bu boyutlarda yer alan maddeler ve bunların sahip oldukları faktör yükleri ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablodan da görüldüğü gibi;

- Dikkat stratejileri boyutunda bulunan maddelerin faktör yükleri 0,447- 0,627 arasında,
- Anlamlandırma stratejileri boyutunda bulunan maddelerin faktör yükleri 0,454– 0,689 arasında,
- Çalışma ortamı stratejileri boyutunda bulunan maddelerin faktör yükleri 0,514– 0,651 arasında,
- Emek yönetimi stratejileri boyutunda bulunan maddelerin faktör yükleri 0,406– 0,706 arasındadır.

Varimax rotasyonu sonunda elde edilen faktör yüklerinde

- 0,32–0,44 arası “kötü”,
- 0,45–0,54 arası “normal”,
- 0,55–0,62 arası “iyi”,
- 0,63–0,70 arası “çok iyi” ve 0,70 ve üzeri “mükemmel” olarak kabul edilmektedir (Reise, Waller, & Comrey, 2000).

Tablo 2: Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki Maddelerin Faktör Yükleri.

Madde No	Dikkat stratejileri	
25	Anlamadığım yerleri tekrar tekrar okuyarak çalışırım	,627
24	Çalışırken önemli gördüğüm noktalarda durur, zihnimde okuduğum kısmı tekrar ederim	,608
4	Dersi dikkatlice dinlerim	,602
3	Derste yapılan her türlü etkinliğe katılırım.	,556
26	Çalışmaya başlarken metindeki şekil, grafik, tablo, resim vb'nin altındaki açıklamaları okurum.	,528
9	Kendi ders notlarıma çalışırım.	,505
27	Konuyu önce genel okur, sonra önemli yerlerin altını kalemle çizerim.	,496
5	Konuyu çalışırken farklı kaynaklardan yararlanırım	,467
22	Ezber yaparak değil, mantığı kavrayarak çalışırım.	,447
Anlamlandırma stratejileri		
14	Çeşitli kavramları hikâyeye dönüştürerek çalışırım	,689
19	Kavram haritaları oluştururum	,687
16	Kendime soru hazırlarım.	,62
15	Hatırlamayı kolaylaştırmak için kavramları günlük yaşantımla ilişkilendirmeye çalışırım	,555
20	Konunun ana başlıklarının alt dalları varsa, onları maddeler haline getiririm.	,523
21	Özet çıkararak ders çalışırım.	,508
23	Aynı konuyu belli aralıklarla (1 gün,1 hafta gibi) tekrar ederim.	,485
2	Haftalık program hazırlar ve ona uyarım.	,474
17	Ders anlatırken not tutarım.	,468
18	Konuları zihnimde canlandırarak öğrenirim	,454
Çalışma ortamı		
6	Ders çalışırken masada çalışmayı tercih ederim.	,651
11	Çalışma ortamının düzenli olmasına dikkat ederim.	,635
12	Çalışma ortamının sessiz olmasına dikkat ederim.	,588
10	Kendi başıma çalışırım.	,514
Emek yönetimi		
8	Ders çalışırken bir şeyler yiyip içerim.	,706
1	Dolaşarak, hareketli çalışırım.	,567
7	Saatlerce ders çalışmam , mola vererek ders çalışırım.	,560
13	Ders çalışırken kalıcılığı artırmak için sesli olarak çalışırım.	,408

Tablo 2'ye göre bu çalışma için, varimax rotasyonu sonunda elde edilen faktör yüklerinin, 13 madde için normal, 9 madde için iyi, 5 madde için çok iyi değişim gösterdiği görülmektedir. Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeği'ni (SBÖSÖ)

oluşturan dört alt faktörün, tüm ölçek puanları içindeki varyansın % 48,48'ini açıkladığı görülmektedir. Bu dört faktör içinde en yüksek varyans değerine sahip olan 1. faktör (Dikkat Stratejileri: DS) toplam varyansın % 16'lık kısmını, 2. faktör (Anlamlandırma Stratejileri: AS) toplam varyansın % 15'lik kısmını açıklamaktadır. Buna karşılık 3. faktör (Çalışma Ortamı Stratejileri: ÇOS) toplam varyansın % 10'luk kısmını, 4. faktör (Emek Yönetimi Stratejileri: EYS) ise toplam varyansın % 8'lik kısmını açıklamaktadır.

Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,83 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları da incelenmiştir. Yapılan bu analizler sonunda, alt faktörlerin Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayıları 0,51 ile 0,75 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Tablo 3. SBÖSÖ'nin Alt Faktörlerin Betimsel İstatistik Sonuçları ve Güvenirlik Sonuçları

Faktörler	N	\bar{X}	Varyans	α
Faktör 1		4,08	1,08	0,75
Faktör 2		3,26	1,57	0,79
Faktör 3	473	4,22	1,07	0,55
Faktör 4		3,11	1,65	0,51
Toplam		3,66	1,34	0,83

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS 17.00 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak, elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SD) dağılımları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, çoklu değişkenlerle karşılaştırma yapmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov normallik testi ile karar verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre testin dikkat ve çalışma ortamı stratejileri boyutlarında verilerin normal dağılıma uymadığı; anlamlandırma ve

emek yönetimi stratejileri boyutlarında ise verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bu nedenle dikkat ve çalışma ortamı stratejileri boyutlarında parametrik olmayan testlerden, anlamlandırma ve emek yönetimi stratejileri boyutlarında ise parametrik testlerden faydalanılmıştır. Buna göre iki değişkenli karşılaştırmalarda parametrik olmayan boyutlar için Mann-Whitney U Testi, üç ve daha fazla değişkenlerde ise Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Bu test sonunda anlamlı farklılık tespit edildiğinde, farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu anlayabilmek için ikili karşılaştırmalar Mann-Whitney U Testi ile yapılmıştır.

Buna karşılık testin normal dağılıma uyan anlamlandırma ve emek yönetimi stratejileri alt boyutlarında, iki değişken için bağımsız örneklem t testi; üç ve daha fazla değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizlerinde anlamlı farklılık bulunduğunda, farklılığın kaynağı Scheffe testi ile analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin çoklu değişkenlere göre değişip değişmediğine yönelik bulgulara ve buna bağlı yorumlara yer verilmiştir.

4.1. İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri

Tablo 4'e göre öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeyine bakıldığında sosyal bilgiler dersinde en çok çalışma ortamı stratejileri (4,22 = Her Zaman) en az da emek yönetimi stratejilerini (3,11 = Ara Sıra) kullandıkları görülmektedir. Ek olarak dikkat stratejileri “sık sık” düzeyinde, anlamlandırma stratejileri ise “ara sıra” düzeyinde kullanılmaktadır.

Tablo 4. SBD’de öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeyi

Öğrenme stratejileri	N	\bar{X}	Varyans	Düzye
Dikkat	473	4,08	1,08	Sık sık
Anlamlandırma		3,26	1,57	Ara sıra
Çalışma Ortamı		4,22	1,07	Her zaman
Emek Yönetimi		3,11	1,65	Ara sıra

4.2. Dikkat stratejileri boyutuyla ilgili bulgular:

Çalışmaya katılan öğrencilerin SBÖSÖ'nin dikkat stratejileri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına ($\bar{X} = 4.08$) göre, öğrencilerin dikkat stratejilerini sık sık kullandıkları anlaşılmaktadır (Tablo 4). Bu bölümde SBÖSÖ'nin dört boyutundan ilki olan dikkat stratejilerini kullanma durumları örneklemdaki öğrencilerin bazı demografik

özellikleri esas alınarak incelenmiştir. Bu demografik özellikler bağlamında şu hipotezler sınanmıştır:

H1: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları **ilçelere** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H2: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları **okullara** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H3: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları **cinsiyete** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H4: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları **anne eğitim seviyesine** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H5: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları **anne meslek** durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H6: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları **anne yaşına** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H7: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları **baba eğitim seviyesine** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H8: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları **baba meslek** durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H9: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları **baba yaşına** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H10: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları **evde çalışma odası olma** durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H11: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları öğrencilerin **bir etüt merkezi veya dershaneye gitme** durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Ölçeğin bu boyutu ile ilgili veriler normal dağılıma uymadığı için, yukarıdaki hipotezlerin sınanmasında non- parametrik testler kullanılmıştır.

4.2.1. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları İlçelere Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 5’te görüldüğü gibi Atakum ilçesindeki üç okuldan toplam 179, Canik ilçesindeki üç okuldan toplam 139, İlkadım ilçesinde ise üç okuldan toplam 155 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Her bir ilçeden çalışmaya katılan toplam öğrenci sayısı bir grup olarak ele alındığında, öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma durumları ilçe grupları arasında anlamli bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($\chi^2= 9,31$; $p < 0.05$).

Tablo 5. Dikkat Stratejilerinin İlçelere Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

İlçeler	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Atakum	179	253,39			
Canik	139	246,16	2	9,31	,01
İlkadım	155	209,86			

Bu işlemin ardından, Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamli farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere, tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda Atakum grubu ile Canik grubu arasında dikkat stratejilerini kullanma durumları arasında anlamli bir farklılık gözlenmezken; anlamli farklılığın Atakum ile İlkadım ve Canik ile İlkadım grupları arasında olduğu anlaşılmıştır. Atakum ve Canik ilçelerinden örnekleme yer alan öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri, İlkadım ilçesindeki örneklemeden daha yüksektir. Bu analiz sonuçlarına göre dikkat stratejileri ile ilgili birinci hipotez (H1: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları ilçelere göre anlamli farklılık göstermektedir) doğrulanmaktadır.

4.2.2. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Okullara Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 6’dan da görüldüğü gibi örneklemeindeki dokuz okulun her birinden çalışmaya katılan toplam öğrenci sayıları 64 ile 43 arasında değişmektedir. Öğrencilerin cevaplamış olduğu ölçeğin dikkat stratejileri boyutundan almış oldukları puanların okul

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlayabilmek için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 6. Dikkat Stratejilerinin Okul Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

Okullar	N	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Seyfi Demirsoy Ortaokulu	59	256,75			
Tevfik İleri Ortaokulu	51	253,90			
Deniz Evleri Ortaokulu	56	253,50			
Adnan Kahveci Ortaokulu	64	250,20			
Toptepe Ortaokulu	45	245,84	8	10,126	,26
Kocatepe Ortaokulu	43	237,30			
Belediye Ortaokulu	45	215,40			
Gülsüm Sami Kefeli Ortaokulu	53	214,96			
Yıldırım Beyazıt Ortaokulu	57	200,74			

Bu analiz sonucuna göre özellikle Seyfi Demirsoy, Tevfik İleri ve Deniz Evleri ortaokullarının sıra ortalamaları diğer okullara göre daha yüksek olmakla birlikte, öğrencilerin ölçeğin dikkat stratejileri alt boyutundan aldıkları puanlar, okullara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2=10,126$; $p > 0.05$).

Bu sonuçlara göre dikkat stratejileri ile ilgili ikinci hipotez (H2: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları okullara göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.2.3. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenme stratejileri ölçeğinin (SBÖSÖ) Dikkat stratejileri alt boyutundan almış oldukları puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Bu tablodan da görüldüğü gibi, 231 erkek ve 242 kız öğrenciden oluşan gruplar arasında kızların puanlarının sıra ortalamaları erkeklerin puanlarının sıra ortalamalarından daha yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=23417$, $p < 0.05$). Başka bir ifade ile dikkat stratejilerini kızlar erkeklere göre daha fazla kullanmaktadır.

Tablo 7. Dikkat Stratejilerinin Cinsiyete İlişkin U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Erkek	231	217,37	50213	23417	,002*
Kız	242	255,74	61888		

Bu analiz sonuçlarına göre dikkat stratejileri ile ilgili üçüncü hipotez (H3: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmaktadır.

4.2.4. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 8'den de görüldüğü gibi çalışmaya katılan 30 öğrencinin annesi okula hiç gitmemişken 32 öğrencinin annesi üniversite mezunudur. Buna karşılık örneklemdaki öğrencilerin yaklaşık yarısının annesi ilkokul mezunu, yaklaşık üçte biri ise lise mezunudur. Sekiz yıllık eğitim alan ortaokul mezunu anne sayısı ise 61'dir.

Tablo 8. Dikkat Stratejilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Anne eğitim durumu	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Okula gitmemiş	30	200,97	4	11,294	,023
İlkokul	232	234,22			
Ortaokul	61	205,25			
Lise	118	255,53			
Üniversite	32	283,19			

Okula gitmemiş/lise, okula gitmemiş/üniversite, ortaokul/ lise, ortaokul/üniversite.

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($\chi^2 = 11,294$, $p < 0.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan U testi sonuçlarına göre ise anlamlı farklılığın,

- Annesi okula gitmemiş ile annesi lise mezunu olanlar arasında,
- Annesi okula gitmemiş ile annesi üniversite mezunu olanlar arasında
- Annesi ortaokul mezunu olanlar ile annesi lise mezunu olanlar arasında

- Annesi ortaokul mezunu olanlar ile annesi üniversite mezunu olanlar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Başka bir ifade ile annesi üniversite ve lise mezunu olan öğrenciler dikkat stratejilerini, annesinin eğitim seviyesi düşük olan öğrencilere göre daha iyi bir şekilde kullanabilmektedir.

Bu analiz sonuçlarına göre dikkat stratejileri ile ilgili 4. hipotez (H4: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmaktadır.

4.2.5. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Anne Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Çalışmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin annelerinin büyük bir kısmı ev hanımı (N=364) olup memur (N= 41), işçi (N=54) veya esnaf (N=14) olanların sayısı daha azdır. Tablo 9 incelendiğinde dikkat stratejilerinin anne meslek durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($\chi^2 = 2,35$; $p>0.05$).

Tablo 9. Dikkat Stratejilerinin Anne Meslek Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

Anne meslek durumu	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Ev hanımı	364	237,73			
Memur	41	258,73	3	2,345	,504
İşçi	54	215,81			
Esnaf	14	236,07			

Bu analiz sonuçlarına göre dikkat stratejileri ile ilgili 5. hipotez (H5: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları anne meslek durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.2.6. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Anne Yaş Grubuna Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?

Çalışmaya katılan 473 öğrencinin annelerinin yaşı minimum 25, maksimum 55 yaş aralığındadır. Örnekleme yer alan öğrencilerin % 57'sinin annesinin yaşı 36-45 yaş aralığında, % 36'sının annesinin yaşı 25-35 yaş aralığında ve sadece yaklaşık % 7'sinin yaşı 46-55 yaş aralığındadır. Dikkat stratejilerinin anne yaş grubuna göre Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, anne yaşının öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır ($\chi^2 = 6,91$; $p < 0.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu anlamak için yapılan U testi analizi sonuçlarına göre, annesinin yaşının 36-45 yaş aralığında olanların lehine olmak üzere 25-35 yaş grubu ile 36-45 yaş grubu arasındadır.

Tablo 10. Dikkat Stratejilerinin Anne Yaş Grubuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Anne yaş grubu	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
25-35	172	215,97			
36-45	269	250,96	2	6,910	,032
46-55	32	232,72			

Anlamlı fark: 25-35 / 36-45 arasında.

Bu analiz sonuçlarına göre dikkat stratejileri ile ilgili altıncı hipotez (H6: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları anne yaş durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmaktadır.

4.2.7. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?

Çalışmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim seviyesinin annelerinin eğitim seviyelerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak örnekleme yer alan öğrencilerin yaklaşık % 37'sinin babası ya okula gitmemiş ya da beş yıllık ilköğretim mezunudur. Buna karşılık yaklaşık % 15'i üniversite eğitimi (ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora) almıştır. Öğrencilerin yaklaşık % 30'unun babası lise mezunu, % 18'i de sekiz yıllık ortaöğretim mezunudur.

Tablo 11. Dikkat Stratejilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Baba eğitim durumu	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Okula gitmemiş	32	181,63			
İlkokul	145	228,10			
Ortaokul	84	235,75	4	9,946	,041
Lise	141	243,68			
Üniversite	71	268,35			

Anlamli fark: Okula gitmemiş/ortaokul, okula gitmemiş/lise, ilkokul/üniversite.

Baba yaşının öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını anlamak için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları, baba eğitim seviyesinin anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 9,95$; $p < 0.05$). Mann-Whitney U testi sonuçları ise bu farklılığın babası okula gitmemiş olanlar ile babası ortaokul mezunu ve babası lise mezunu olanlar arasında; babası ilkokul mezunu olanlar ile babası üniversite mezunu olanlar arasında olduğunu göstermektedir. Yani babası lise veya üniversite mezunu olan öğrenciler dikkat stratejilerini, babasının eğitim seviyesi daha düşük olan öğrencilere göre daha sıklıkla kullanmaktadır.

Bu analiz sonuçlarına göre dikkat stratejileri ile ilgili 7. hipotez (H7: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmaktadır.

4.2.8. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Baba Meslek Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Öğrencilerin yaklaşık %70'i babasının mesleğini işçi olarak belirtmiştir. Geri kalanların yaklaşık %16'sının babaları memur, % 9 kadarı ise esnaftır. Öğrencilerin 22 tanesi de baba mesleğini belirtmemiştir. Anne mesleği değişkeninde olduğu gibi, öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde baba mesleğinin de anlamlı bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2 = 3,852$; $p > 0.05$).

Tablo 12. Dikkat Stratejilerinin Baba Meslek Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Baba meslek durumu	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Memur	78	260,88			
İşçi	329	231,66	3	3,852	,278
Esnaf	44	223,73			
Belirtilmemiş	22	258,68			

Bu analiz sonuçlarına göre dikkat stratejileri ile ilgili 8. hipotez (H8: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları baba meslek durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.2.9. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Baba Yaş Grubuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Baba yaşı değişkeni incelendiğinde öğrencilerin babalarının yaşını minimum 30, maksimum 55 olarak bildirmiş oldukları anlaşılmıştır. Buna göre örneklemdaki öğrencilerin yaklaşık % 68'inin babası 36-45 yaş grubunda yer almaktadır. Buna karşılık yaklaşık % 15'i 30-35 yaş grubunda, geri kalan % 17'si ise 46-55 yaş grubunda yer almaktadır.

Dikkat stratejilerinin baba yaş grubuna göre Kruskal-Wallis testi sonuçları, anne yaşı değişkeninde olduğu gibi, babanın yaşının da öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 5,56$; $p < 0.05$). Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, bu farklılığın babaları 30–35 yaş grubunda olan öğrenciler ile babaları 46–55 yaş grubunda olanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile babası 46-55 yaş grubunda olan öğrencilerin dikkat stratejilerini, babaları diğer yaş grubunda olanlara göre daha sıklıkla kullanmaktadırlar.

Tablo 13. Dikkat Stratejilerinin Baba Yaş Grubuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Baba yaş grubu	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
30-35	71	207,31			
36-45	320	237,85	2	5,560	,04*
46-55	82	259,38			

Anlamlı fark: 30-35/46-55 yaş grupları arasında.

Bu analiz sonuçlarına göre dikkat stratejileri ile ilgili 9. hipotez (H9: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları baba yaş durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmaktadır.

4.2.10. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Çalışma Odası Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Çalışmaya katılan öğrencilerin cevapladıkları demografik sorular arasında evlerinde bir çalışma odalarının olup olmaması ile ilgili bir soru yer almış ve bu soruya öğrenciler evet ve hayır olarak cevaplamışlardır. Bu soruya verilen cevaplara göre öğrencilerin yaklaşık %78'inin evlerinde ayrı bir çalışma odasına sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 14. Dikkat Stratejilerinin Çalışma Odası Durumuna İlişkin U Testi Sonuçları

Çalışma odası var mı?	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Evet	370	249,72	92397	14348	,000
Hayır	103	191,30	19704		

Evde bir çalışma odasının varlığının öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 14'de de görüldüğü gibi evinde çalışma odası olanların sıra ortalaması, olmayanlara göre daha yüksektir (U=14348, $p < 0.05$). Başka bir ifade ile evde çalışma odası olan öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri, evlerinde çalışma odası olmayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Bu analiz sonuçlarına göre dikkat stratejileri ile ilgili 10. hipotez (H10: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları çalışma odası durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmaktadır.

4.2.11. Öğrencilerin Dikkat Stratejileri Kullanma Durumları Özel Dershaneye/Etüde Gitme Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin % 42'si bir etüt merkezi veya dershaneye gittiğini, % 58'i ise gitmediği anlaşılmaktadır. Dikkat stratejilerinin özel dershaneye/etüde gitme

durumuna ilişkin U testi sonuçlarından, özel dershaneye veya etüt merkezine gitme durumunun öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır (U: 23770, $p < 0.05$). Tablo 15’den de görüldüğü gibi bir özel dershaneye veya etüt merkezine gidenlerin sıra ortalamaları gitmeyenlerden daha yüksektir. Bu durum özel bir dershaneye veya etüt merkezinde giden öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 15. Dikkat Stratejilerinin Özel Dershaneye/Etüde Gitme Durumuna İlişkin U Testi Sonuçları.

Özel dershane/etüt gitme	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Evet	200	254,65	50930	23770	,016
Hayır	273	224,07	61171		

Bu analiz sonuçlarına göre dikkat stratejileri ile ilgili 11. hipotez (H11: Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları özel dershaneye/etüde gitme durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmaktadır.

4.3. Anlamlandırma Stratejileri Boyutuyla İlgili Bulgular:

SBÖSÖ’nin anlamlandırma stratejileri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına ($\bar{X} = 3.26$) göre, çalışmaya katılan öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini ara sıra kullandıkları anlaşılmaktadır (Tablo 5).

Bu bölümde SBÖSÖ’nin dört boyutundan ikincisi olan anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları örneklemdaki öğrencilerin bazı demografik özellikleri esas alınarak incelenmiştir. Bu demografik özellikler bağlamında şu hipotezler sınanmıştır:

H1: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri **ilçelere** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H2: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri **okullara** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H3: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri **cinsiyete** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H4: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri **anne eğitim seviyesine** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H5: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri **anne meslek durumuna** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H6: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri **anne yaşına** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H7: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri **baba eğitim seviyesine** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H8: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri **baba meslek durumuna** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H9: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri **baba yaşına** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H10: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri **evde çalışma odası olma** durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H11: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri öğrencilerin **bir etüt merkezi veya dershaneye gitme** durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Ölçeğin bu boyutu ile ilgili veriler normal dağılıma uyduğu için, yukarıdaki hipotezlerin sınanmasında parametrik testler kullanılmıştır.

4.3.1. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları İlçelere Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 16'daki ANOVA sonuçlarına göre sosyal bilgiler derslerinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları anlamlandırma stratejilerinin ilçelere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F(2-470) = 2,86; p>0.05$].

Tablo 16. Anlamlandırma Stratejilerinin İlçelere Göre ANOVA Sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	5,673	2	2,836		
Gruplar içi	466,327	470	,992	2,859	,058
Toplam	472,000	472			

Buna göre ölçeğin anlamlandırma stratejileri boyutuyla ilgili 1. Hipotez (H1: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları **ilçelere** göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamıştır.

4.3.2. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Okullara Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 17'ye göre sosyal bilgiler derslerinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları anlamlandırma stratejilerinin örneklemdaki okullara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F(8-464) = 1,66; p > 0,05$].

Tablo 17. Anlamlandırma Stratejilerinin Okullara Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	13,113	8	1,639		
Gruplar içi	458,887	464	,989	1,66	,107
Toplam	472,000	472			

Buna göre ölçeğin anlamlandırma stratejileri boyutuyla ilgili 2. Hipotez (H2: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları **okullara** göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamıştır

4.3.3. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 18'deki anlamlandırma stratejilerinin cinsiyete göre t testi sonuçlarına göre, cinsiyetin öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($t = 2,57; p < 0,05$). Bu sonuca göre anlamlandırma stratejilerini kız öğrencilerin daha sıklıkla kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 18. Anlamlandırma Stratejilerinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	231	,120	,98			
Kız	242	,114	1,00	471	2,57	,01*

Bu sonuçlara göre ölçeğin anlamlandırma stratejileri boyutuyla ilgili 3. Hipotez (H3: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları **cinsiyete** göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmaktadır.

4.3.4. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Anne Eğitim Seviyesine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 19'daki anlamlandırma stratejileriyle ilgili anne eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları, sosyal bilgiler derslerinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları anlamlandırma stratejilerinin düzeyi üzerinde anne eğitim durumunun anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir [F(4-468)= ,2.059; p>0.05].

Tablo 19. Anlamlandırma Stratejilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	8,165	4	2,041		
Gruplar içi	463,835	468	,991	2,059	,09
Toplam	472,000	472			

Bu sonuçlara göre ölçeğin anlamlandırma stratejileri boyutuyla ilgili 4. Hipotez (H4: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları **anne eğitim durumuna** göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.3.5. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Anne Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 20'ye göre Sosyal bilgiler derslerinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları anlamlandırma stratejilerinin anne meslek durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [F(3-469)= ,1.558; p>0.05]. Bir başka ifade ile 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları anlamlandırma stratejileri annelerinin meslek durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 20. Anlamlandırma Stratejilerinin Anne Meslek Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	4,657	3	1,552		
Gruplar içi	467,343	469	,996	1,558	,199
Toplam	472,000	472			

Bu sonuçlara göre ölçeğin anlamlandırma stratejileri boyutuyla ilgili 4. Hipotez (H4: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları **anne mesleğine** göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.3.6. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Anne Yaşına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

21 nolu tabloda da görüldüğü üzere, anne yaş durumunun anlamlandırma stratejisine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F(2-470) = ,060$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile araştırmada örnekleme giren grubun kullandıkları anlamlandırma stratejileri annelerin yaş durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 21. Anlamlandırma Stratejilerinin Anne Yaş Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	,121	2	,060		
Gruplar içi	471,879	470	1,004	,060	,942
Toplam	472,000	472			

Bu sonuçlara göre ölçeğin anlamlandırma stratejileri boyutuyla ilgili 6. Hipotez (H6: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları **anne yaş durumuna göre** anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır

4.3.7. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları anlamlandırma stratejilerinin baba eğitim durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 23'te verilmiştir. Tablo 22'ye göre sosyal bilgiler derslerinde 7. sınıf öğrencilerinin

kullandıkları anlamlandırma stratejilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F(4-468)= ,2.224$; $p>0.05$].

Tablo 22. Anlamlandırma Stratejilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	8,806	4	2,202		
Gruplar içi	463,194	468	,990	2,224	,067
Toplam	472,000	472			

Bu sonuçlara göre ölçeğin anlamlandırma stratejileri boyutuyla ilgili 7. Hipotez (H7: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları **baba eğitim durumuna göre** anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.3.8. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Baba Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

23 nolu tabloda da görüldüğü üzere, baba meslek durumunun anlamlandırma stratejisine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F(3-469)= ,613$; $p>0.05$]. Bir başka ifade ile araştırmada örnekleme giren grubun kullandıkları anlamlandırma stratejileri babalarının meslek durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 23. Anlamlandırma Stratejilerinin Baba Meslek Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,843	3	,614		
Gruplar içi	470,157	469	1,002	,613	,607
Toplam	472,000	472			

Bu sonuçlara göre ölçeğin anlamlandırma stratejileri boyutuyla ilgili 8. Hipotez (H8: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları **baba meslek durumuna göre** anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır

4.3.9. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Baba Yaşına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 24'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları anlamlandırma stratejilerinin baba yaş durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F(2-470)= ,2.882$; $p>0.05$]. Bir başka ifade ile 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları anlamlandırma stratejileri babalarının yaş durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 24. Anlamlandırma Stratejilerinin Baba Yaş Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	5,718	2	2,859		
Gruplar içi	466,282	470	,992	2,882	,06
Toplam	472,000	472			

Bu sonuçlara göre ölçeğin anlamlandırma stratejileri boyutuyla ilgili 9. Hipotez (H9: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları **baba yaş durumuna göre** anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.3.10. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Evde Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Anlamlandırma stratejilerinin çalışma odası durumuna göre t testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin çoğunun evlerinde ayrı bir çalışma odasına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Evde bir çalışma odasının varlığının öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır ($t=1.57$, $p > 0.05$). Başka bir ifade ile evde çalışma odası olan öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri, evlerinde çalışma odası olmayan öğrencilere göre değişmemektedir.

Tablo 25. Anlamlandırma Stratejilerinin Çalışma Odası Durumuna Göre T Testi Sonuçları

Çalışma odası	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	370	,037	,99	471	1,57	,12
Yok	103	,136	1,01			

Buna göre ölçeğin anlamlandırma stratejileri boyutuyla ilgili 10. Hipotez (H10: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları **çalışma odası durumuna** göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamıştır.

4.3.11. Öğrencilerin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumları Öğrencilerin Bir Etüt Merkezi Veya Dershaneye Gitme Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları anlamlandırma stratejilerinin dershane /etüt gitme durumunu test etmek için yapılan bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 26’ da verilmiştir. Bu analizin sonuçlarına göre bu farklılığın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.(t=64 p>0.05).

Tablo 26. Anlamlandırma stratejilerinin dershane/etüt gitme durumuna göre t testi sonuçları

Dershane/etüt	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	200	,035	1,00	471	,64	,52
Hayır	273	,025	,99			

Buna göre ölçeğin anlamlandırma stratejileri boyutuyla ilgili 11. Hipotez (H11: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri dershane/etüt gitme durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamıştır.

4.4. Çalışma Ortamı Stratejileri Boyutuyla İlgili Bulgular:

SBÖSÖ’nin çalışma ortamı stratejileri alt boyutundan alınan puanların ortalamasına ($\bar{X} = 4.22$) göre, çalışmaya katılan öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini her zaman kullandıkları anlaşılmaktadır (Tablo 5).

Bu bölümde SBÖSÖ'nin dört boyutundan ikincisi olan çalışma ortamı stratejileri kullanma düzeyleri örneklemedeki öğrencilerin bazı demografik özellikleri esas alınarak incelenmiştir. Bu demografik özellikler bağlamında şu hipotezler sınanmıştır:

H1: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejileri kullanma düzeyleri **ilçelere** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H2: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejileri kullanma düzeyleri **okullara** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H3: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejileri kullanma düzeyleri **cinsiyete** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H4: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejileri kullanma düzeyleri **anne eğitim seviyesine** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H5: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejileri kullanma düzeyleri **anne meslek** durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H6: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejileri kullanma düzeyleri **anne yaşına** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H7: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejileri kullanma düzeyleri **baba eğitim seviyesine** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H8: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejileri kullanma düzeyleri **baba meslek** durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H9: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejileri kullanma düzeyleri **baba yaşına** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H10: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejileri kullanma düzeyleri **evde çalışma odası olma** durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H11: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejileri kullanma düzeyleri öğrencilerin **bir etüt merkezi veya dershaneye gitme** durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Ölçeğin bu boyutu ile ilgili veriler normal dağılıma uymadığı için, yukarıdaki hipotezlerin sınanmasında non- parametrik testler kullanılmıştır.

4.4.1. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri İlçelere Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?

Tablo 27’de görüldüğü gibi Atakum ilçesindeki üç okuldan toplam 179, Canik ilçesindeki üç okuldan toplam 139, İlkadım ilçesinde ise üç okuldan toplam 155 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Tablo 27’de görüldüğü gibi öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerin kullanma düzeyleri ilçelere göre anlamli bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2=2,15$; $p > 0.05$).

Tablo 27. Çalışma Ortamı Stratejilerinin İlçelere Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

İlçeler	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Atakum	179	246,59			
Canik	139	238,35	2	2,148	,342
İlkadım	155	224,71			

Buna göre ölçeğin çalışma ortamı stratejileri boyutuyla ilgili 1. Hipotez (H1: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri ilçelere göre anlamli farklılık göstermektedir) doğrulanmamıştır

4.4.2. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Okullara Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?

Öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeylerinin okul değişkenine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis testi ile hesaplanmıştır (Tablo 28). Bu analiz sonucuna göre öğrencilerin ölçeğin çalışma ortamı stratejilerinin alt boyutundan aldıkları puanlar, okullara göre istatistiksel olarak anlamli bir farklılık göstermekte olduğu anlaşılmaktadır ($\chi^2=15,54$; $p < 0.05$). Bu farklılığın hangi okullar arasında olduğunu anlamak için öğrencilerin ölçeğin bu boyutundan aldıkları puanları, okullara göre ikili karşılaştırmaları yapılarak Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçları ölçeğin çalışma ortamı stratejileri boyutundaki okullara göre anlamli farklılığın;

- Adnan Kahveci Ortaokulu ile örneklemdaki beş okul -Kocatepe, Gülsüm Sami Kefeli, Toptepe, Yıldırım Beyazıt ve Seyfi Demirsoy Ortaokulları- arasında;

- Teyfik İleri Ortaokulu ile de Gülsüm Sami Kefeli ve Seyfi Demirsoy ortaokulları arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 28. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Okul Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Okullar	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Belediye Ortaokulu	45	243,22			
Kocatepe Ortaokulu	43	220,81			
Gülsüm Sami Kefeli Ortaokulu	53	212,17			
Adnan Kahveci Ortaokulu	64	283,22			
Toptepe Ortaokulu	45	221,36	8	15,54	,045
Yıldırım Beyazıt Ortaokulu	57	221,75			
Tevfik İleri Ortaokulu	51	268,14			
Deniz Evleri Ortaokulu	56	240,05			
Seyfi Demirsoy Ortaokulu	59	213,07			

Bu sonuçlara göre ölçeğin çalışma ortamı stratejileri alt boyutuyla ilgili ikinci hipotez (H2: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri okullara göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmaktadır.

4.4.3. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

SBÖSÖ'nin çalışma ortamı stratejileri alt boyutunun cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 29 verilmiştir. Bu tablodan da görüldüğü gibi, 231 erkek ve 242 kız öğrenciden oluşan 473 kişilik grupta erkeklerin çalışma ortamı stratejileri puanları (ÇOSP) ile kızların ÇOSP arasındaki fark anlamlıdır (U: 24408, $p < 0.05$). Kızların puanlarının sıra ortalamaları erkeklerin puanlarının sıra ortalamalarından daha yüksektir. Başka bir ifade ile örneklemden kız öğrenciler çalışma ortamı stratejilerini erkeklere göre daha sıklıkla kullanmaktadır.

Tablo 29. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Cinsiyete İlişkin U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Erkek	231	221,66	51204	24408	,017
Kız	242	251,64	60897		

Bu sonuçlara göre ölçeğin çalışma ortamı stratejileri boyutuyla ilgili üçüncü hipotez (H3: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmaktadır.

4.4.4. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Anne Eğitim Seviyesine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 30'dan da görüldüğü gibi çalışmaya katılan 30 öğrencinin annesi okula hiç gitmemişken 32 öğrencinin annesi üniversite mezunudur. Buna karşılık örneklemelediği öğrencilerin yaklaşık yarısının annesi ilkokul mezunu, yaklaşık üçte biri ise lise mezunudur. Sekiz yıllık eğitim alan ortaokul mezunu anne sayısı ise 61'dir.

Tablo 30. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

Anne eğitim durumu	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Okula gitmemiş	30	220,90			
İlkokul	232	234,70			
Ortaokul	61	253,79	4	4,599	,331
Lise	118	247,34			
Üniversite	32	198,63			

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır ($\chi^2 = 4,59$, $p > 0.05$). Bir başka ifade ile çalışma ortamı stratejilerinin anne eğitim durumuna göre değişiklik göstermemektedir.

Bu analiz sonuçlarına göre çalışma ortamı stratejileri ile ilgili 4. hipotez (H4: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejileri kullanma düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.4.5. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Anne Meslek Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 31 incelendiğinde öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri anne meslek durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

($\chi^2=2.345$, $p>0.05$). Bir başka ifade ile araştırmada örnekleme giren öğrencilerden annesi memur olanların sıra ortalamaları diğer meslek gruplarındaki annelere göre daha yüksek olmakla birlikte, bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

Tablo 31. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Anne Meslek Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

Anne meslek durumu	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Ev hanımı	364	237,73			
Memur	41	258,73	3	2,345	,504
İşçi	54	215,81			
Esnaf	14	236,07			

Bu analiz sonuçlarına göre çalışma ortamı stratejileri ile ilgili 5. hipotez (H5: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejileri kullanma düzeyleri anne meslek durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.4.6. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Anne Yaşına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Çalışma ortamı stratejilerinin anne yaş grubuna göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir. Analiz sonuçları çalışma ortamı stratejilerinin anne yaş grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($\chi^2 = .617$, $p > 0.05$).

Tablo 32. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Anne Yaş Grubuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

Anne yaş grubu	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
25-35	172	243,33			
36-45	269	232,86	2	,617	,735
46-55	32	237,84			

Bu analiz sonuçlarına göre çalışma ortamı stratejileri ile ilgili 6. hipotez (H6: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejileri kullanma düzeyleri anne yaş durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.4.7. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Baba Eğitim Seviyesine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Çalışma ortamı stratejilerinin baba eğitim seviyesine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 33’de verilmiştir. Öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri baba eğitim seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2=3.89$, $p>0.05$).

Tablo 33. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

Baba eğitim durumu	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Okula gitmemiş	32	236,31			
İlkokul	145	248,59			
Ortaokul	84	219,39	4	3,89	,421
Lise	141	244,16			
Üniversite	71	220,25			

Bu sonuçlara göre çalışma ortamı stratejileri ile ilgili yedinci hipotez (H7: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.4.8. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Baba Meslek Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 34’e göre öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri, baba meslek durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2=3.685$, $p > 0.05$). Bir başka ifade ile araştırmada örnekleme giren öğrencilerin kullandıkları çalışma ortamı stratejileri babalarının meslek durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 34. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Baba Meslek Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

Baba meslek durumu	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Memur	78	239,47			
İşçi	329	242,26	3	3,685	,298
Esnaf	44	212,75			
Belirtilmemiş	22	198,05			

Bu sonuçlara göre çalışma ortamı stratejileri ile ilgili 8. hipotez (H8: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri baba meslek durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.4.9. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Baba Yaşına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Çalışma ortamı stratejilerinin baba yaş grubuna göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 35’te verilmiştir. Çalışma ortamı stratejilerinin baba yaş grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2=0.008, p>0.05$).

Tablo 35. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Baba Yaş Grubuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

Baba yaş grubu	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
30-35	71	237,41			
36-45	320	237,21	2	,008	,996
46-55	82	235,82			

Bu sonuçlara göre çalışma ortamı stratejileri ile ilgili 9. hipotez (H9: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri baba meslek durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.4.10. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Evde Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Çalışmaya katılan öğrencilerin cevapladıkları demografik sorular arasında evlerinde bir çalışma odalarının olup olmaması ile ilgili bir soru yer almış ve bu soruya öğrenciler

evet ve hayır olarak cevaplamışlardır. Bu soruya verilen cevaplara göre öğrencilerin yaklaşık %78'inin evlerinde ayrı bir çalışma odasına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 36'daki U testi sonuçlarından da görüldüğü gibi, evinde çalışma odası olan öğrencilerin sıra ortalamaları olmayanlara göre daha yüksektir ($U=16344$, $p < 0.05$). Başka bir ifade ile evinde çalışma odası olan öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri, evlerinde çalışma odası olmayan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 36. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Çalışma Odası Durumuna İlişkin U Testi Sonuçları.

Çalışma odası var mı?	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Evet	370	244,33	90401	16344	,027
Hayır	103	210,68	21700		

Buradan hareketle elde edilen verilerle çalışma ortamı stratejileri ile ilgili 10. hipotez (H_{10} : Öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri çalışma odası durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmaktadır.

4.4.11. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Stratejileri Kullanma Düzeyleri Öğrencilerin Bir Etüt Merkezi Veya Dershaneye Gitme Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Örneklemdaki öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeylerinin öğrencilerin özel dershaneye/etüde gitme durumlarına ilişkin U testi sonuçları (Tablo 37), bu durumun anlamlı bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir ($U: 27196$, $p > 0.05$).

Tablo 37. Çalışma Ortamı Stratejilerinin Özel Dershaneye/Etüde Gitme Durumuna İlişkin U Testi Sonuçları.

Özel dershaneye gitme	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Evet	200	236,48	47296	27196	,944
Hayır	273	237,38	64805		

Buradan hareketle elde edilen verilerle çalışma ortamı stratejileri ile ilgili 11. hipotez (H11: Öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri özel dershaneye/etüde gitme durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.5. Emek Yönetimi Stratejileri Boyutuyla İlgili Bulgular:

Çalışmaya katılan öğrencilerin SBÖSÖ'nin emek yönetimi stratejileri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına ($\bar{X} = 3.11$) göre, emek yönetimi stratejilerini ara sıra kullandıkları anlaşılmaktadır (Tablo 5).

Bu bölümde SBÖSÖ'nin dördüncü boyutu olan emek yönetimi stratejilerini kullanma durumları örneklemdaki öğrencilerin bazı demografik özellikleri esas alınarak incelenmiştir. Bu demografik özellikler bağlamında şu hipotezler sınanmıştır:

H1: Öğrencilerin emek yönetimi stratejileri kullanma düzeyleri **ilçelere** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H2: Öğrencilerin emek yönetimi stratejileri kullanma düzeyleri **okullara** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H3: Öğrencilerin emek yönetimi stratejileri kullanma düzeyleri **cinsiyete** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H4: Öğrencilerin emek yönetimi stratejileri kullanma düzeyleri **anne eğitim seviyesine** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H5: Öğrencilerin emek yönetimi stratejileri kullanma düzeyleri **anne meslek** durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H6: Öğrencilerin emek yönetimi stratejileri kullanma düzeyleri **anne yaşına** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H7: Öğrencilerin emek yönetimi stratejileri kullanma düzeyleri **baba eğitim seviyesine** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H8: Öğrencilerin emek yönetimi stratejileri kullanma düzeyleri **baba meslek** durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H9: Öğrencilerin emek yönetimi stratejileri kullanma düzeyleri **baba yaşına** göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H10: Öğrencilerin emek yönetimi stratejileri kullanma düzeyleri **evde çalışma odası olma** durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H11: Öğrencilerin emek yönetimi stratejileri kullanma düzeyleri öğrencilerin **bir etüt merkezi veya dershaneye gitme** durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Ölçeğin bu boyutu ile ilgili veriler normal dağılıma uyduğu için, yukarıdaki hipotezlerin sınanmasında parametrik testler kullanılmıştır.

4.5.1. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları İlçelere Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler derslerinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları emek yönetimi stratejilerinin ilçelere göre durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 38’de verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre öğrencilerin emek yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri ilçe değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F(2-470)= 1,43; p >0.05$].

Tablo 38. Emek Yönetimi Stratejilerinin İlçelere Göre ANOVA Sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,855	2	1,427		
Gruplar içi	469,145	470	,998	1,43	,24
Toplam	472,000	472			

Buna göre ölçeğin anlamlandırma stratejileri boyutuyla ilgili 1. Hipotez (H1: Öğrencilerin emek yönetimi stratejilerini kullanma durumları **ilçelere** göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamıştır.

4.5.2. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Okullara Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 39'daki tek yönlü varyans analizi sonuçlarından da görüldüğü gibi, sosyal bilgiler derslerinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları emek yönetimi stratejileri okullara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$F(8-464)= 1,75; p>0.05$].

Tablo 39. Emek Yönetimi Stratejilerinin Okullara Göre ANOVA Sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	13,822	8	1,728		
Gruplar içi	458,178	464	,987	1,75	,085
Toplam	472,000	472			

Buna göre ölçeğin emek yönetimi stratejileri boyutuyla ilgili 2. Hipotez (H2: Öğrencilerin emek yönetimi stratejilerini kullanma durumları **okullara** göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamıştır.

4.5.3. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Emek yönetimi stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığı cinsiyete göre durumunu test etmek için t testi analizi kullanılmış ve sonuçları Tablo 40'da verilmiştir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t(471)=1,54; p > 0.05$) kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında emek yönetimi stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 40. Emek Yönetimi Stratejilerinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	231	,072	,99	471	1,54	,12
Kız	242	,068	1,00			

Buna göre ölçeğin emek yönetimi stratejileri boyutuyla ilgili 3. Hipotez (H3: Öğrencilerin emek yönetimi stratejilerini kullanma durumları **cinsiyete** göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamıştır.

4.5.4. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Anne Eğitim Seviyesine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 41'e göre sosyal bilgiler derslerinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları emek yönetimi stratejilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F(4-468)=,494$; $p>0.05$].

Tablo 41. Emek Yönetimi Stratejilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,984	4	,496		
Gruplar içi	470,016	468	1,004	,494	,74
Toplam	472,000	472			

Buna göre ölçeğin emek yönetimi stratejileri boyutuyla ilgili 4. Hipotez (H4: Öğrencilerin emek yönetimi stratejilerini kullanma durumları **anne eğitim durumuna göre** anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamıştır.

4.5.5. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Anne Meslek Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 42'ye göre sosyal bilgiler derslerinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları emek yönetimi stratejilerinin anne meslek durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F(3-469)=,697$; $p>0.05$]. Bir başka ifade ile 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları emek yönetimi stratejileri annelerinin meslek durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 42. Emek Yönetimi Stratejilerinin Anne Meslek Durumuna Göre Anova Sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,095	3	,698		
Gruplar içi	469,905	469	1,002	,697	,554
Toplam	472,000	472			

Buna sonuca göre ölçeğin emek yönetimi stratejileri boyutuyla ilgili 5. Hipotez (H5: Öğrencilerin emek yönetimi stratejilerini kullanma durumları **anne meslek durumuna göre** anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamıştır.

4.5.6. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Anne Yaşına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Tablo 43'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları emek yönetimi stratejilerinin anne yaş durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F(2-470) = ,594$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları emek yönetimi stratejileri annelerinin yaş durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 43. Emek Yönetimi Stratejilerinin Anne Yaş Durumuna Göre Anova Sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,191	2	,595		
Gruplar içi	470,809	470	1,002	,594	,552
Toplam	472,000	472			

Bu sonuçlara göre ölçeğin emek yönetimi stratejileri boyutuyla ilgili 6. Hipotez (H6: Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları **anne yaş durumuna göre** anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.5.7. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Baba Eğitim Seviyesine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları emek yönetimi stratejilerinin baba eğitim durumunu test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 44'te verilmiştir. Tablo 44'e göre sosyal bilgiler derslerinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları emek yönetimi stratejilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F(4-468) = ,0.882$; $p > 0.05$].

Tablo 44. Emek Yönetimi Stratejilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	3,531	4	,883		
Gruplar içi	468,469	468	1,001	,882	,48
Toplam	472,000	472			

Bu sonuçlara göre ölçeğin emek yönetimi stratejileri boyutuyla ilgili 7. Hipotez (H7: Öğrencilerin emek yönetimi stratejilerini kullanma durumları **baba eğitim durumuna göre** anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.5.8. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Baba Meslek Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları emek yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin baba meslek durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir (Tablo 45). Bu analiz sonuçları öğrencilerin emek yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin baba meslek durumuna göre farklılaşmadığını göstermiştir [$F(3-469) = 1,814$; $p > 0,05$].

Tablo 45. Emek Yönetimi Stratejilerinin Baba Meslek Durumuna Göre Anova Sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	5,413	3	1,804		
Gruplar içi	466,587	469	,995	1,814	,144
Toplam	472,000	472			

Bu sonuçlara göre ölçeğin emek yönetimi stratejileri boyutuyla ilgili 8. Hipotez (H8: Öğrencilerin emek yönetimi stratejilerini kullanma durumları **baba meslek durumuna göre** anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.5.9. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Baba Yaşına Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal bilgiler derslerinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları emek yönetimi stratejilerinin baba yaş durumuna göre anlamli bir şekilde farklılık gösterip göstermediği ile ilgili tek yönlü varyans analizi sonuçları (Tablo 46), bu farklılığın istatistiksel olarak anlamli olduğunu göstermemektedir [$F(2-470)= ,1.272; p>0.05$].

Tablo 46. Emek Yönetimi Stratejilerinin Baba Yaş Durumuna Göre Anova Sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,542	2	1,271		
Gruplar içi	469,458	470	,999	1,272	,28
Toplam	472,000	472			

Bu sonuçlara göre ölçeğin emek yönetimi stratejileri boyutuyla ilgili 9. Hipotez (H9: Öğrencilerin emek yönetimi stratejilerini kullanma durumları **baba yaş durumuna göre** anlamli farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.5.10. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Evde Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?

Evde bir çalışma odasının varlığının, öğrencilerin emek yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamli bir etkiye sahip olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Tablo 47’de de görüldüğü gibi, evde çalışma odası olan öğrenciler ile olmayan öğrenciler arasında emek yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamli bir farklılık yoktur ($t(471)= ,03; p>0.05$).

Tablo 47. Emek Yönetimi Stratejilerinin Çalışma Odası Durumuna Göre T Testi Sonuçları.

Çalışma odası	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	370	,034	,99	471	,03	,16
Yok	103	,122	,99			

Bu sonuçlara göre ölçeğin emek yönetimi stratejileri boyutuyla ilgili 10. Hipotez (H10: Öğrencilerin emek yönetimi stratejilerini kullanma durumları çalışma odası **durumuna göre** anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

4.5.11. Öğrencilerin Emek Yönetimi Stratejileri Kullanma Durumları Öğrencilerin Bir Etüt Merkezi Veya Dershaneye Gitme Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Öğrencilerin bir etüt merkezine veya dershaneye gitme durumlarının, öğrencilerin emek yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Tablo 48’de de görüldüğü gibi, bir etüt merkezine veya dershaneye giden öğrenciler ile gitmeyen öğrenciler arasında emek yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t(471) = ,51$; $p > 0.05$).

Tablo 48. Emek Yönetimi Stratejilerinin Dershane/Etüt Gitme Durumuna Göre T Testi Sonuçları

Dershane/etüt	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	200	,027	1,00	471	,51	,61
Hayır	273	,020	,99			

Bu sonuçlara göre ölçeğin emek yönetimi stratejileri boyutuyla ilgili 11. Hipotez (H11: Öğrencilerin emek yönetimi stratejilerini kullanma durumları dersane/etüt gitme durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir) doğrulanmamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlar açıklanmış ve araştırma sonuçlarını destekleyen ya da desteklemeyen çalışmalara değinilerek önerilere gidilmiştir.

Çalışmanın örnekleminde yer alan 7. sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerinin çoklu değişkenlere göre durumunun araştırıldığı bu çalışmada veri toplama araçları ile elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

1. Sosyal bilgiler dersini öğrenirken 7. Sınıf öğrencilerinin en çok kaynakları yönetme stratejilerinden biri olan çalışma ortamı stratejilerini, en az ise yine kaynakları yönetme stratejilerinden biri olan emek yönetimi stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte dikkat stratejilerini sık sık düzeyinde, anlamlandırma stratejilerini ise ara sıra düzeyinde kullanmaktadır.
2. Öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri örnekleme yer alan ilçeler tek tek ele alındığında anlamlı farklılık gösterirken, okullar arasında karşılaştırma yapıldığında bu farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.
3. Öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.
4. Öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri anne eğitim durumu ve anne yaşına göre anlamlı farklılık göstermekte iken, anne mesleğinin öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmıştır.
5. Anne değişkeninde olduğu gibi, öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri baba eğitim durumu ve baba yaşına göre anlamlı farklılık göstermekte

iken, baba mesleğinin öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmıştır.

6. Evlerinde çalışma odası olan öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri evlerinde çalışma odası olmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu farklılık istatistiksel olarak da anlamlıdır. Öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları özel dershaneye/etüde gitme durumuna göre de anlamlı farklılık göstermektedir.
7. Araştırma sonuçları cinsiyetin öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve anlamlandırma stratejilerini kız öğrencilerin daha sıklıkla kullandığı anlaşılmaktadır.
8. Çalışmaya katılan öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde, öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyesi, meslekleri ve yaşlarının anlamlı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmıştır.
9. Evde bir çalışma odasının varlığının öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile evde çalışma odası olan öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri, evlerinde çalışma odası olmayan öğrencilere göre değişiklik göstermemektedir.
10. Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri, öğrencilerin bir dershaneye veya etüt merkezine gitme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
11. Kaynakları yönetme stratejilerinden biri olan çalışma ortamını düzenleme ile ilgili analiz sonuçları, örnekleme yer alan ilçeler esas alındığında öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

12. Buna karşılık okullar esas alındığında öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğu anlaşılmıştır.
13. Cinsiyetin öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmanın örnekleminde yer alan kız öğrenciler çalışma ortamı stratejilerini erkeklere göre daha sıklıkla kullanmaktadır.
14. Çalışmaya katılan öğrencilerin çalışma ortamlarını düzenlemeleri ile ilgili stratejileri kullanma düzeyleri üzerinde, öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyesi, meslekleri ve yaşlarının anlamlı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmıştır.
15. Evinde çalışma odası olan öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri, evlerinde çalışma odası olmayan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
16. Buna karşılık öğrencilerin bir özel dershaneye/etüde gitme durumları, onların çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.
17. Sosyal bilgiler öğrenme stratejileri ölçeğinin kaynakları yönetmeyle ilgili olan emek yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde, araştırmada sorgulanan çoklu değişkenlerin (ilçe, okul, cinsiyet, ebeveynlerin eğitim, meslek, yaş durumları, çalışma odası ve dersane/etüt) anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, elde edilen bulgular doğrultusunda, daha önce yapılmış olan alan yazı çalışmaları ile bulguları destekleyen ya da desteklemeyen çalışmalara değinerek bazı yorumlamalar yapılmıştır.

Sosyal bilgiler dersini öğrenirken 7. Sınıf öğrencilerinin en çok kaynakları yönetme stratejilerinden biri olan çalışma ortamı stratejilerini, en az ise yine kaynakları yönetme stratejilerinden biri olan emek yönetimi stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte dikkat stratejilerini sık sık düzeyinde, anlamlandırma stratejilerini ise ara sıra düzeyinde kullanmaktadır. Bu durumda öğrencilerin ders çalışırken masada çalışmaları, ortamın düzenliliğine ve sessizliğine dikkat etmeleri duyuşsal olarak öğrenme sürecini verimli kullandıklarını ayrıca derse ilişkin tutumlarını, dikkat, ilgi ve kaygı düzeylerini kontrol edebilme yeteneklerinin gelişmiş olduğunu gösterir niteliktedir.

Araştırmada yer verdiğimiz çalışma ortamı stratejisi alan yazında duyuşsal stratejiler olarak geçmektedir. Bu anlamda yapılan araştırmalara baktığımızda Tay (2002), 4 ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin duyuşsal stratejileri her zaman kullandıklarını belirlemiştir. Karalar (2006) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerini belirlediği araştırmasında öğrencilerin en fazla duyuşsal stratejileri kullandıklarını tespit etmiştir. Yine Şahin ve Çakar'ın (2011) çalışmasında öğrencilerin daha çok duyuşsal stratejileri kullandığı bulgusuyla bu araştırma sonucuna benzerlik göstermektedir. Karalar (2006) öğrenme stratejileri ile ilgili araştırma sonucunda, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fenbilgisi dersinde en çok duyuşsal stratejileri kullandıkları, bunu tekrar stratejilerinin izlediği, en az da örgütlenme stratejilerini kullandıkları bulunmuştur. Araştırma sonucunda en çok duyuşsal stratejilerin kullanılması bu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Örneklem grubu farklı olmakla birlikte Talu (1997), 10. sınıfların öğrenme stratejilerini belirlediği araştırmasında öğrencilerin en fazla anlamlandırma stratejisini kullandığı bulgusuyla bu araştırma sonucu benzerlik göstermezken, Hamurcu (2002), öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini belirlediği araştırmasında öğrencilerin en fazla duyuşsal stratejileri kullandığı sonucu yine araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Öğrenme stratejileri ile ilgili literatür incelendiğinde öğrenme stratejileriyle ilgili farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Örneğin; Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2008), 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde dikkat, zihinsel tekrar, gruplama, örtük ve açık tekrar, eklemleme, geri getirmeyi artırıcı, güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerini her zaman, örgütleme ve bellek destekleyici stratejileri ara sıra düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Güven (2004), öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, ortaöğretim öğrencilerinin anlamlandırma stratejilerini ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullandıkları, duyuşsal stratejileri, yineleme stratejilerini ve örgütleme stratejilerini daha az kullandıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak, kaynakları yönetme stratejilerinden biri olan çalışma ortamı stratejilerinin Sosyal bilgiler 7. Sınıf öğrencileri tarafından yoğun olarak kullanılan öğrenme stratejileri olduğu söylenebilir. Bu stratejinin tercih edilme nedeni öğrencilerin öğrenme ortamını düzenleyerek çalışmalarını kontrol edebildikleri olgunluğa sahip oldukları anlamında yorumlanabilir.

Öğrencilerin kullandıkları dikkat stratejileri, anlamlandırma stratejileri, çalışma ortamı stratejileri cinsiyete göre değişirken emek yönetimi stratejileri cinsiyete göre değişmemektedir. Dikkat stratejileri, anlamlandırma stratejileri, çalışma ortamı stratejilerini kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok kullanmaktadırlar. Kız öğrencilerin bu stratejileri erkek öğrencilerden fazla kullanması kız öğrencilerin erkek öğrencilerden farklı olarak daha düzenli olmalarıyla yorumlanabilir.

Örneklem grubu farklı olmakla birlikte Çelikkaya (2010) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dikkat stratejilerini kullanmalarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş olması çalışma sonucunun desteklediğini

gösterebilir. Medo (2000), lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejileri kullandıklarını tespit etmiştir. Bu da araştırmada bulunan kız öğrencilerin belli stratejileri daha çok kullandıkları bulgusunu desteklenmektedir. Yine Güven'in (2004), araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin dikkat stratejileri olan yineleme stratejilerinin kullanımında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kullandıkları sonucu da çalışma sonucunu destekler durumdadır. Aynı şekilde Şahin ve Çakar'ın (2011), araştırmasında öğrencilerin cinsiyetlerine göre kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmektedir Fakat yapılan başka çalışmalarla (Güven, 2004; Karakış, 2006; Taşdemir ve Tay, 2007; Karakış ve Çelenk, 2007) araştırma sonuçlarının örtüşmediği de görülmektedir.

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

Öğrencilerin dikkat stratejilerini ve çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir ifade ile annesi üniversite ve lise mezunu olan öğrenciler dikkat stratejilerini ve çalışma ortamı stratejilerini annesinin eğitim seviyesi düşük olan öğrencilere göre daha iyi bir şekilde kullanabilmektedir. Buna ilaveten anne eğitim durumunun öğrencilerin emek yönetimi ve anlamlandırma stratejileri kullanımında herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma bulgularını doğrudan destekleyen ortaokul öğrencileriyle ilgili araştırma bulgularına rastlanmamıştır. Bununla birlikte farklı eğitim basamaklarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda kimi bulgulara ulaşılmıştır. Kafadar (2013), sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi adlı çalışmasında, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile anne eğitim durumu arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Öğrencilerin kullandıkları geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejileri öğrencilerin

annelerinin eğitim durumlarına göre değişirken dikkat, kısa süreli bellekte depolama ve kodlama stratejileri öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre değişmediği sonucuna varmıştır. Anne eğitim durumu ile geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejilerindeki anlamlı farklılığın eğitim düzeyi yüksek olan anneler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Anne değişkeninde olduğu gibi, öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri baba eğitim durumu ve baba yaşına göre anlamlı farklılık göstermekte iken, baba mesleğinin öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgular kimi araştırma bulguları ile tutarlılık gösterirken kimi araştırma bulguları ile tutarlılık göstermemektedir.

Eldeki araştırmanın bulgularının aksine Kafadar'ın (2013), çalışmasında öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile kullandıkları öğrenme stratejileri (dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejiler) arasında anlamlı bir farklılık tespit edildiği bildirilmektedir. Buna karşılık Kontaş'ın (2010), araştırmasında üstün zekâlı öğrencilerin yineleme, anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerinin kullanımının öğrencilerin baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermesi bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Ancak baba meslek durumunun öğrencilerin dikkat stratejisi kullanımında herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Kafadar'ın (2013), çalışmasında da öğrencilerin babalarının meslek durumları ile kullandıkları öğrenme stratejileri (dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme izleme ve duyuşsal stratejiler) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bildirilmektedir.

Öğrencilerin annelerinin meslek durumları ile kullandıkları öğrenme stratejilerinden tüm stratejiler (dikkat, anlamlandırma, çalışma ortamı ve emek yönetimi stratejileri) arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrenme stratejilerinin anne meslek durumuna göre değişmediğine dair benzer sonuç Kafadar'ın (2013), sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmasında tespit edilmiştir.

Evlerinde çalışma odası olan öğrencilerin dikkat stratejilerini, anlamlandırma stratejilerini, çalışma ortamı stratejilerini ve emek yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri evlerinde çalışma odası olmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu doğrultusunda, öğrencilerin kendilerine ait çalışma odası olması durumunda öğrenmenin elverişli bir süreçte gerçekleştiği söylenebilir. Bu stratejilerin verimli kullanılmasında içinde bulunulan çalışma ortamının elverişliliği de göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir.

BÖLÜM VII


ÖNERİLER

1. Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.
2. Sosyal bilgiler dersini öğrenirken 7. Sınıf öğrencilerinin en çok kaynakları yönetme stratejilerinden biri olan çalışma ortamı stratejilerini, en az ise yine kaynakları yönetme stratejilerinden biri olan emek yönetimi stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Emek yönetimi stratejileri kendi kendine öğrenen öğrencilerin öğrenmelerini yönetmesi anlamına gelmektedir. Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin kendi öğrenmelerini yönetebilmede yeterli olmadığı araştırma sonucundan hareketle öğrencilere bu stratejilerin öğretilmesi önerilebilir. Bununla birlikte anlamlandırma stratejileri ise ara sıra düzeyinde kullanılmaktadır. Anlamlandırma stratejisinin uzun süreli bellekte bilginin yerleştirilmesi ve kalıcı hale getirilmesine yaradığı düşünüldüğünde öğrencilere bu stratejinin de öğretilmesi önerilebilir.
3. Araştırma sonuçları cinsiyetin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve öğrenme stratejilerinin çoğunlukla kız öğrenciler tarafından daha sıklıkla kullandığı anlaşılmaktadır. Öğrenme stratejilerinin öğrenmedeki kalıcılığı göz önünde bulundurulduğunda tüm öğrencilere öğrenme stratejileriyle ilgili sunumlar yapılarak stratejiler konusunda öğrenciler bilinçlendirilebilir. Öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerinde anne ve baba etkisi de düşünüldüğünde aynı şekilde ailelerde seminerler ya da toplantılarla bilinçlendirilebilir.
4. Araştırmada öğrenme stratejileri ile demografik özelliklerden bazıları ile ilişkisi araştırılmıştır. Yapılacak olan diğer araştırmalarda öğrencilerin derslerdeki akademik başarı ve derslere olan ilgi, tutumları gibi değişkenler de demografik özellikler içerisine katılarak öğrenme stratejileriyle ilişkisi incelenebilir.
5. Araştırma sonucunda baba ve anne eğitim ve meslek durumunun öğrencilerin öğrenme stratejilerinden bazılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak olan diğer araştırmalarda bunun nedeni kapsamlı olarak araştırılabilir.

6. Bu çalışmada öğrencilerin kullandıkları çalışma ortamı ile anlamlandırma stratejileri öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre değişmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin annelerine de öğrenme stratejileri öğretilbilir ve çocukların öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri artırılabilir.
7. Araştırma sonucunda baba eğitim ve baba meslek durumu ile öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanma durumları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Bu bağlamda babalara öğrenme stratejileri eğitimi verilerek, babaların çocuklarının öğrenme stratejileri kullanma durumları üzerindeki etkisi artırılabilir.
8. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının anne eğitim düzeyinin yükselmesi ile doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda anne eğitim durumu düşük anneler daha fazla öğrenme stratejileri kullanma konusunda bilinçlendirilmelidir.
9. Bu çalışmada 7. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Değişik sınıf düzeylerinde öğrenme stratejileri öğretilerek farklı deneysel çalışmalar yapılabilir.

EKLER

Ek.1 İzin Belgesi


T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 42276601/604.01/88661
Konu : Tez Çalışması

08/01/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi,
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğünün 26/12/2013 tarihli ve 7323 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Neslihan ŞAHİN'in "7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumları" konulu çalışmasını ilimiz Atakum İlçesi Denizevleri Ortaokulu, Seyfi Demirsoy İlk./Ortaokulu, Adnan Kahveci Ortaokulu, Canik İlçesi Teyfik İleri Ortaokulu, Toptepe İlk./Ortaokulu, 100.Yılı İlk./Ortaokulu İlkadım İlçesi Gülsüm Sami Kefeli Ortaokulu, Belediye Ortaokulu, İlyasköy Türkîş İlkokulu 7. Sınıf öğrencilerine uygulayabilmesi ile ilgili, ilgi (b) yazı ekindeki tez çalışması müdürlüğümüzde kurulan, "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 07/01/2014 tarihinde incelenmiş olup, uygun bulunmuştur.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Neslihan ŞAHİN'in "7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumları" konulu çalışmasını ilçe millî eğitim müdürlükleri uhdesinde ve okul müdürlükleri sorumluluğunda ilimiz Atakum İlçesi Denizevleri Ortaokulu, Seyfi Demirsoy İlk./Ortaokulu, Adnan Kahveci Ortaokulu, Canik İlçesi Teyfik İleri Ortaokulu, Toptepe İlk./Ortaokulu, 100.Yılı İlk./Ortaokulu İlkadım İlçesi Gülsüm Sami Kefeli Ortaokulu, Belediye Ortaokulu, İlyasköy Türkîş İlkokulu 7. Sınıf öğrencilerine ilgi (b) yazı ekindeki tez çalışmasını uygulayabilmesi hususunu;

Olurlarımıza arz ederim.

İsmail YAVUZ
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
08/01/2014

Osman Nuri ÇOBANOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza ile Ayarız.
08.01.2014
Lale KARADUMAN
Sek

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6d71-4947-31da-82bf-8b25 kodu ile yapılabilir.

Adres : Atatürk Bulvarı Yeni Hükümet Konagi Kat:3-SAMSUN
Santral : 0(362) 435 80 63 - 435 80 64 - 435 54 50
E-Posta:samsunmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi : ALİ ERİŞGİN (Temel Eğitim 231)
Fax: 0(362) 431 93 76 - 432 48 54 - 432 06 09
Web <http://samsun.meb.gov.tr>

Ek.2 Uygulanan Anket Ölçeği (Ön Sayfa)

Öğrenme Stratejileri Tutum Ölçeği

AÇIKLAMA: Bu bölümde verilen cümleler sizin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandığınız öğrenme stratejilerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her cümle ilgili görüş ve kişilere göre değişebilir bunun için vereceğiniz cevaplar sizin görüşleriniz yansıtmalıdır. Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuduktan sonra bu maddelerde ifade edilen görüşlerin sizin düşüncelerinize ne derecede uygun olduğuna karar veriniz. Her bir maddedeki görüşe ne derece katıldığınızı, ilgili seçeneğe X işareti koyarak belirtiniz.

1. İlçe:

2. Okul:

3. Cinsiyet: E () K ()

4. Anne eğitim durumu:

- () Herhangi bir okula gitmemiş ama okuma yazma biliyor.
() Herhangi bir okula gitmemiş ama okuma yazma bilmiyor.
() Beş yıllık ilköğretim mezunu.
() Sekiz yıllık ilköğretim mezunu.
() Lise mezunu.
() İki yıllık yüksekokul mezunu
() Dört yıllık fakülte mezunu
() Yüksek lisans mezunu
() Doktora Mezunu

5. Baba eğitim durumu:

- () Herhangi bir okula gitmemiş ama okuma yazma biliyor.
() Herhangi bir okula gitmemiş ama okuma yazma bilmiyor.
() Beş yıllık ilköğretim mezunu.
() Sekiz yıllık ilköğretim mezunu.
() Lise mezunu.
() İki yıllık yüksekokul mezunu
() Dört yıllık fakülte mezunu
() Yüksek lisans mezunu
() Doktora Mezunu

6. Annenizin mesleği nedir? Lütfen yazınız:.....

7. Babanızın mesleği nedir? Lütfen yazınız:.....

8. Annenizin yaşını lütfen yazınız:.....

9. Babanızın yaşını lütfen yazınız:.....

10. Evinizde ders çalışmak için ayrı bir odanız var mı ? A-Evet () B-Hayır ()

11. Bir etüt merkezi veya dershaneye gidiyor musunuz ? A-Evet () B-Hayır ()

LÜTFEN ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Ek.3. Uygulanan Anket Ölçeği (Arka Sayfa)

Aşağıdaki ifadeler sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandığınız stratejilerinizle ilgilidir. Bu ifadelerin size ne kadar uygun olduğuna karar verip, bu ifadenin önündeki kutucuklardan size uygun olduğunu düşündüğünüz birine X işareti koyunuz

ÇALIŞMAYA KATILDIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM

		1	2	3	4	5
		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
1	Dolaşarak, hareketli çalışırım.					
2	Haftalık program hazırlar ve ona uyarım.					
3	Derste yapılan her türlü etkinliğe katılırım.					
4	Dersi dikkatlice dinlerim					
5	Konuyu çalışırken farklı kaynaklardan yararlanırım					
6	Ders çalışırken masada çalışmayı tercih ederim.					
7	Saatlerce ders çalışmam mola vererek ders çalışırım.					
8	Ders çalışırken bir şeyler yiyip içerim.					
9	Kendi ders notlarıma çalışırım.					
10	Kendi başıma çalışırım.					
11	Çalışma ortamının düzenli olmasına dikkat ederim.					
12	Çalışma ortamının sessiz olmasına dikkat ederim.					
13	Ders çalışırken kalıcılığı artırmak için sesli olarak çalışırım.					
14	Çeşitli kavramları hikâyeye dönüştürerek çalışırım.					
15	Hatırlamayı kolaylaştırmak için kavramları günlük yaşantımla ilişkilendirmeye çalışırım					
16	Kendime soru hazırlarım.					
17	Ders anlatırken not tutarım.					
18	Konuları zihnimde canlandırarak öğrenirim					
19	Kavram haritaları oluştururum.					
20	Konunun ana başlıklarının alt dalları varsa onları maddeleştiririm.					
21	Özet çıkararak ders çalışırım.					
22	Ezber yaparak değil mantığı kavrayarak çalışırım.					
23	Aynı konuyu belli aralıklarla (1 gün, 1 hafta gibi) tekrar ederim.					
24	Çalışırken önemli gördüğüm noktalarda durur, zihnimde okuduğum kısmı tekrar ederim.					
25	Anlamadığım yerleri tekrar tekrar okuyarak çalışırım					
26	Çalışmaya başlarken metindeki şekil, grafik, tablo, resim vb'nin altındaki açıklamaları okurum.					
27	Konuyu önce genel okur sonra önemli yerlerin altını kalemle çizerim.					

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, Kamile, 1996. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

ARENDS, I. Richard, 1997. **Classroom Instruction and Management**, The McGraw-Hill Companies, Inc.

ARSEVEN, A.D., 1993. **Alan Araştırma Yöntemi**, Ankara: Kadioğlu Matbaası.

ATASOY, Bilal, 2004. "Bilgisayar destekli öğretim ortamlarında farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının akademik başarılarına etkisi", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

AYDIN, Fatih, 2011. "Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri", **Turkish Studies**, 6(2): 199-212.

AYKAÇ, Necdet, 2007. "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(22): 46-73.

AYDEMİR, U. Vedat, 2007. "İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BACANLI, Hasan, 1999. **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtımı.

BAŞARAN, İ. Ethem, 1995. **Eğitim Psikolojisi Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri** (8. Baskı), Ankara: Sevinç Matbaası.

BAYINDIR, Nida, 2006. "Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansıması", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul; Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BELET, Dilek, 2005. "Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi", **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit, 1978. **Eğitim Psikolojisi** (4.Baskı), Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

BOZKURT, Necati, 2007. “Lise 1 Tarih Dersinde Uygulanan Farklı Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BRATEN, Ivar & Olaussen, Bodil S. 1998. “The Learning and Study Strategies of Norwegian First-Year College Students”, **Learning and Individual Differences**, 10 (4): 309–327.

BROWN, Ann. L. & Sandra S. Smiley, 1977. Rating the Importance of Structural Units of Prose Passages: A Problem of Metacognitive Development. **Child Development**, 48: 1-8.

BULUT, Serpil, 2006. “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ve Başarı Güdülleri”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, 2002. “Faktör analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, 32: 470- 48.

CARNS, W. Ann & Michael R. Carns, 1991. “Teaching Study Skills, Cognitive Strategies and Metacognitive Skills Through Self-Diagnosed Learning Styles”, **The School Counselor**, 38: 341-46.

CARTER, Carol, Joyce Bishop & S. Lyman Kravits, 2002. **Keys to Effective Learning**. 3rd. Ed. New Jersey: Printice Hall.

CHAMOT, U. Anna, 2004. “Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching”, **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, 1(1): 14-26.

CURRY, Lynn, 1990. “A Critique of the Research on Learning Styles”, **Educational Leadership**, 48 (2): 50-56.

ÇALIŞKAN, Muhittin, 2010. “Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya Ve Başarıya Etkisi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÇELİKKAYA, Tekin & Zafer Kuş, 2010. “Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları”, **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29:321–336.

ÇİFTÇİ, Özlem, 1998. “Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DEMİREL, Melek, 1993. “Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi”, **Eğitim ve Bilim**, 17 (83): 52-59.

DERRY, J. Sharon & Debra A. Murphy, 1986. “Designing Systems that Train Learning Ability: From Theory to Practice”, **Review of educational research**, 56(1):1-39.

DİKBAŞ, Yeliz, 2008. “Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DİKBAŞ, Yeliz & Özlem Kaf Hasırcı, 2008. ”Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi”, **Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı**, 1: 232-239.

DİVESTA, Francis J. & Scott G. Gray, 1972. “Listening and Note Taking”, **Journal of Educational Psychology**, 63(1): 8-14.

DRISCOLL, M. Perkins, 2005. Psychology Of Learning for Instruction, (çevrimiçi: [http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9013/mod_resource/content/1/driscollch10%20\(1\).pdf](http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9013/mod_resource/content/1/driscollch10%20(1).pdf)).

DUNN, Rita, 1984. Learning style: State of the science. *Matching Teaching & Learning Styles*, 23, 1, 10-19 (<http://www.jstor.org/stable/1476733>)

EDGAR B. Wesley, 1937. **Teaching the Social Studies**. New York: D.C.Heath.

ELLEZ, A. Murat, 2004. “Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Günü ve Cinsiyet İlişkileri”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

ERDEN, Münire & Yasemin Akman, 2006. **Eğitim Psikolojisi-Gelişim, Öğrenme, Öğretme** (15.Baskı), Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ERDEN, Münire & Yasemin Akman, 2004. **Gelişim Ve Öğrenme** (13. Baskı), Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ERTÜRK, Selahattin, 1998. **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Meteksan Yayınları.

FİELD, Andy, 2009. **Discovering Statistics Using SPSS**, Sage Publications Ltd., UK: London.

GAGNE, M. Robert, 1985. **The Conditions of Learning**, New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

GAGNE, M. Robert & Marcy Perkins Driscoll, 1988. **Essentials of Learning for Instruction 2**.Ed. Englewood Cliffs Printice-Hall, Inc.

GAGNE, M. Robert & R. Glaser, 1987. *Foundations in Learning Research, Instructional Technology: Foundations*, (Ed.: R. M. Gagne): Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

GÜVEN, İsmail, 2002. “Eğitimde 4+ 4+ 4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı= Reform mu?”, **İlköğretim Online**, 11(3):556- 577.

GÜVEN, Meral, 2004. “Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

GÜVEN, Meral & Dilruba Kürüm, 2006. Öğrenme Stilleri Ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış, (çevrimiçi: <http://hdl.handle.net/11421/430>).

HAMURCU, Hülya, 2002. “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23:127–134.

HAŞLAMAN, Tülin, 2005. “Programlama dersi ile ilgili öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

HERTZBERG, H. Whitman, 1981. Social Studies Reform 1880-1980. SSEC Publications, 855 Broadway, Boulder, CO 80302. (çevrimiçi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED211429.pdf>)

ILGAZ, Gökhan, 2006. “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İFLAZOĞLU, S. Ayten & Songül Tümkaya, 2008. “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ile Sosyo-Demografik Özellikler ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Ege Eğitim Dergisi** , 9(1): 1–22.

IRANDOUST, Manuchehr & Karlsson, Niklas 2002. “Impact of Preferences, Curriculum, and Learning Strategies on Academic Success”. **Education Economics**, 10 (1): 41-48.

İNAN, Afize, 2003. “İlköğretim birinci sınıfta aktif öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrenci başarısına etkisi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

JONASSEN, H. David & Barbara L. Grabowski, 1993. **Handbook of Individual Difference, Learning and Instruction**, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

JONES, Beau Fly, 1988. "Text Learning Strategy Instruction: Guidelines from Theory to Practice", **Learning and Strategies**, Edited by C. E. Weinstein, G. Miller and P. E. Alexander. New York: Academic Press (223-257)

KAFADAR, Tuğba, 2013. "Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Çoklu Değişkenler Açısından İncelenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KARADAĞ, Oğuz, 2009. "Endüstri Meslek Liselerinde Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Öğrenme Becerileri Düzeyleri ve Etkili Olan Faktörler (Bağcılar Örneği)". **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KARADENİZ, B. Cemile, 2010. "The geography learning strategies of the education faculty students", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 39: 69-80.

KARAKIŞ, Özlem, 2006. "Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KARAKIŞ, Özlem & Süleyman Çelenk, 2007. "Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri: A.Ğ.B.Ü. Örneği", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(1):26-46.

KARALAR, Füsün, 2006. "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

KARASAR, Niyazi, 1991. **Bilimsel Araştırma Teknikleri**, Ankara: Sanem Matbaacılık.

KAYA, Dilek, 1995. “Bir Türk üniversitesinde öğrencilerin öğrenme stratejileri seçimi ve akademik başarı arasındaki ilişki ve öğrenme strateji seçimi ile ilgili faktörler”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KAYDU, Melike, 2004. “Ortaöğretim 1. Sınıflarda Coğrafya Derslerinde Kullanılan Farklı Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KEEFE, W. James, 1982. **Assesing student learning styles:An overview**. Bulunduğu Eser: J. W. Kefe (Ed.), Student learning styles and brain behavior (ss. 43-53). Reston, VA: National Association of Secondary School Principal.

KEEFE, W. James,1991. **Learning Style: Cognitive and Thinking Skills**. Instructional Leadership Series. Reston, VA.: National Association of Secondary School Principals.

KIROĞLU, M. Kasım, 1995. “Anlamli Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KOLB, David, 1984. **Experiential learning: Experience as The Source of Learning and Development**, Englewood Cliffs: Prentice Hall.

KONTAŞ, Hakkı, 2010. “Learning Strategies of Gifted Elementary Students”, **İlköğretim Online**, 9 (3):1148–1158.

KÖSE, Abdurrahman, 2010. ”Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Ders Çalışma Stratejileri İle Fen Bilgisi Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Çanakkale:18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

LORANGER, Ann L., 1994. “The Study Strategies of Successful and Unsuccessful High School Students”, **Journal of Literacy Research**, 26(4): 347-360.

LEVİN, Joel R., 1988. “Elaboration-Based Learning Strategies: Powerful Theory-Powerful Application”, **Contemporary Educational Psychology**. 13: 191-205.

MEYDAN, Ali, 2004. ”Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MEB, 2004, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, (Çevrimiçi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>)

MEB, 2014. Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2012–2013. Online: http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2012_2013.pdf.

MEDO, Mary Anne, 2000. “The Status of School Students Learning Strategies: What Students Do When They Read to Acquire Knowledge”, **DAI-A**. 61(3): 934-1073.

MCMILLIAN, H. James & Sally Schumacher, 2010. **Research in Education: Evidence-Based Inquiry** (7th Edition). Boston: Pearson.

MCCOMBS, Barbara L., 1988. “Motivational Skills Training: Combining Metacognitive, Cognitive and Affective Learning Strategies. Learning and Study Strategies”, Edited by C. E. Weinstein, E. T. Goetz and P. E. Alexander, New York: **Academic Pres, Inc.** Page: 141-165.

NANNETTE, Evans & Branda D. Simith, 1995. “Developing adjunct reading and learning courses that work”, **Journal of Reading**, 38 (5): 352-360

NCSS, 2002. **Curriculum Standards for Social Studies: Expectations of Excellence**. Washington: DC: National Council for the Social Studies.

NİST, L. Sherrie, 1993. “What the literature says about academic literacy”, **Georgia Journal of Reading**, 19: 11-18.

NİST, L. Sherrie & Michele L. Simpson. 1995. "The Relation Between Self- Selected Study Process and Test Performance", **Amercan Educational Research Journal**, 28 (4): 849-74.

NORMAN, A. Donald, 1978. "Notes toward a theory of complex learning", In A. M. Lesgold, J. W. Pellegrino, S. D. Fokkema, & R. Glaser (Eds.), **Cognitive Psychology and Instruction**. Springer US, pp:39-48.

O'MALLEY J. Michael & Anna U. Chamot, 1990. "**Learner Strategies in Second Language Acquisition**", Cambridge: Cambridge University Pres.

OXFORD, L. Rebecca, 2003. "Language learning styles and strategies: Concepts and relationships", **IRAL** 41 (4): 271-278.

OXFORD, L. Rebecca, 1990. "Language learning strategies: What Every Teacher Should Know", New York. Newbury House.

ÖZER, Bekir, 1998. **Eğitim Bilimlerinde Yenilikler** (Editör: Ayhan Hakan) içinde Öğrenmeyi Öğretme. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, 559: 147-162.

ÖZER, Bekir, 2002. "İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri", **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, 1(1):17-32.

ÖZTÜRK, Bülent, 1995. "Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları", **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZTÜRK, Cemil & Dursun Dilek, 2002. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ankara: PegemA Yay.

ÖZTÜRK, Cemil & Dursun Dilek, 2003. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ankara: PegemA Yay.

PINTRICH, R. Paul, David A.F. Smith, Teresa García, & Wilbert J. McKeachie, 1991. "A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)", **Educational and Psychological Measurement**, 53 (3):801-813.

PINTRICH, R. Paul, 1999. "The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning", **International Journal of Educational Research**, 31(6): 459-470.

PRESSLEY, Michael & Harris, Karen R. 1990. "What we really know about strategy instruction", **Educational Leadership**, 48 (1):31-34.

POKAY, Patricia & Phyllis C. Blumenfeld, 1990. "Predicting Achievement Early and Late in the Semester: The Role of Motivation and Use of Learning Strategies". **Journal of Educational Psychology**, 82 (1):41-50.

REISE, P. Steven, Niels G. Waller & Andrew L. Comrey, 2000. "Factor analysis and scale revision", **Psychological Assessment**, 12 (3):287-297.

RİDİNG, J. Richard & Rayner, G. Stephen, 1998. "Cognitive Styles and Learning Strategies", **The Cromwel Press Limited**. Londra.

SANKARAN, Siva R., 2001. "Impact of Learning Strategies and Motivation on Performance: A Study in Web-Based Instruction". **Journal of Instructional Psychology**, 28 (3): 191-198.

SARIBAYRAKTAR, Selin, 2006. "Ortaöğretim Tarih Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SCHMECK, Ronald Ray Ed. 1988. **Learning Strategies and Learning Styles**, Plenum Pres.

SCHUNK, H. Dale & Barry J. Zimmerman, 2003. "Self-regulation and learning", In W. M. Reynolds & G.J. Miller (Ed.), **Handbook of Psychology**. 7: 59-79. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

SHARON J. Derry & Debra A. Murphy, 1986. "Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory to Practice", **Review of Educational Research**. 56 (1):1-39.

SENEMOĞLU, Nuray, 2012. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya** (22.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

SHIH, C. Chung & Julia A. Gamon, 2002. "The relationships among learning strategies, patterns, styles and achievement in web-based courses", **Journal of Agricultural Education**, 43 (4):1-11.

SIMPSON, L. Michele, Stephen Olejnik, Alice Yu-Wen Tam & Suchada Supattathum, 1994. "Elaborative Verbal Rehearsals and College Students' Cognitive Performance". **Journal of Educational Psychology**. 86 (2):267-78.

SOMUNCUOĞLU, Yeşim, 1996. "Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Çeşitli Değişkenler ve Başarı Algıları Arasındaki İlişkiler", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SOMUNCUOĞLU, Yeşim & Ali Yıldırım, 1998. "Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama için Ortaya Koyduğu Sonuçlar", **Eğitim ve Bilim**, 110: 31-39.

SÖNMEZ, Veysel & Füsün Alacapınar, 2011. **Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Anı Yayıncılık.

SÖNMEZ, Veysel, 1999. **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**, Ankara: M.E. B.

STEFANO, R. Candica & Jill D. Salisbury-Glennon, 2002. “Developing Motivation and Cognitive Learning Strategies Through an Undergraduate Learning Community.” *Learning Environments Research*, 5: 77–97.

SUBAŞI, Güzin, 2000. “Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri.” **Milli Eğitim Dergisi**, 146:1-4. (Çevrimiçi: <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.html>.)

SUBAŞI, Güzin, 2002. **Bilgiyi İşleme Kuramı, Gelişim ve Öğrenme**, Ankara: Anı Yayıncılık.

SÜNBÜL, Ali Murat, 1998. “Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlara Etkisi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞAHİN, Harun & Esra Çakar, 2011. “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri Ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 9 (3), 519-540.

ŞENSOY, Eşref, 2008. “Ortaöğretim Coğrafya Dersinde Tekrar Stratejisinin Kullanımı ve Öğrenci Başarısına Etkisi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TALU, Nilay, 1997. “Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10.Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerine Etkisi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

TABACJNICK, G. Barbara & Linda S. Fidell, 1996. **Using Multivariate Statistics**. (4th Edition), Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

TARHAN, Özge, 2009, “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Zekâ Alanlarıyla Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Pamukkale: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TAŞCI, Guntay, 2011, "Yüksek Öğretim Biyoloji Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri Ve Bilişsel Yapılarının İncelenmesi", **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

TAŞDEMİR, Adem & Bayram Tay, 2007. "Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri", **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20 (1):173–187.

TAY, Bayram, 2002, "İlköğretim 4. ve 5 Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TAY, Bayram, 2005, Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6 (1):209–225

TEKİN, Halil, 1996. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** (9. Baskı), Ankara: Yargı Yayınları.

TOY, Özden, 2007. "Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ve başarı güdüsü arasındaki ilişkiler", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TUNÇER, Berfu, 2007. "Öğretimde öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

THOMAS, John W. & Rohwer D. William, 1986. "Academic Studying: The Role of Learning Strategies" , **Educational Psychologist**, 21: 9-4.

UYAR, Miray, 2008. "Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışmada öğrenme stratejileri kullanım sıklığının ve akademik başarılarının karşılaştırılması olarak incelenmesi", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

UYSAL, İbrahim, 2006.” Sosyal bilgiler dersinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin anlama ve yorumlama düzeylerine etkisi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

VARIŞ, Fatma, 1985. **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

YILDIZ, Nil, 2003. “İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

YORULMAZ, Emel, 2001. “Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin ilköğretim sosyal bilgiler öğrenci ders başarıları üzerindeki etkisi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

WARR, B. Peter & Catriona Allan, 1998. Learning strategies and occupational training. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), International review of industrial and organizational psychology ,(13:83-121). Chichester : Wiley

WARR, Peter & Jonathon Downing, 2000. Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. **British Journal of Psychology**. 91: 311-333

WEINSTEIN, Claire E. & Richard E. Mayer, 1983. “The Teaching of Learning Strategies”, **Innovation Abstracts**, 5 (32):3-4.

WEINSTEIN, Claire E. & Richard E. Mayer, 1986. The teaching of learning strategies. In M. C. WITTRICK (Hrsg.), Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, S. 315-327.

WITTRICK, C. Merlin, 1986. Students’ thought processes. In Wittrock, M.C. (ed) **Handbook Of Research On Teaching**. New York: Macmillan.

WITTROCK, C. Merlin & Arthur A. Lumsdaine 1977. *Instructional Psychology*. *Annual Review of Psychology*. 28: 417-459.

WOLTERS, A. Christopher, 1999. "The Relation Between High School Student's Motivational Regulation and Their Use of Learning Strategies, Effort and Classroom Performance", **Learning and Individual Differences**, 11 (3): 281- 301.

WOOLFOLK, E. Anita, 1990. **Educational Psychology**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

YILDIRIM, Ali & Hasan Şimşek, 2008, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (6. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÜCEDAĞ, Ş. Birol, 2001. "Öğrenme Stratejilerine Yönelik Karşılaştırmalı Öğrenci Görüşleri", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ZHANG Li-fang & Robert J. Sternber, 2001. "Thinking Styles Across Cultures: Their Relationships With Student Learning." (In: Ed. Zhang Li-fang & Robert J. Sternber, **Perspectives On Thinking, Learning And Cognitive Styles**, 197-226.)

ZIMMERMAN, J. Barry, 1990. "Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. **Educational Psychologist**. 25: 3-17.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı- Soyadı	Neslihan ŞAHİN
Doğum Yeri ve Tarihi	Samsun - 05/05/1987
EĞİTİM DURUMU	
Lisans	Balıkesir Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Anabilim Dalı
Yüksek Lisans	OMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
İŞ DENEYİMİ	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	Uğur Dershaneleri
İLETİŞİM	
E-Posta Adresi	neslisahin55@hotmail.com
Telefon	0 537 343 44 09
Tarih	05/06/2015