



T.C.

TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI
PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ KULLANMA
DÜZEYLERİ İLE TEOG BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (9. SINIFLAR)**

Ali Ekrem ÇINAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMMUZ 2017



T.C.

**TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI
PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ
KULLANMA DÜZEYLERİ İLE TEOG (TEMEL EĞİTİMDEN
ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ) SINAVI BAŞARI DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYİNİN İNCELENMESİ (9.SINIFLAR)**

Ali Ekrem ÇİNAR

DANIŞMAN

Prof.Dr. Kamuran ELBEYOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMMUZ 2017

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Ali Ekrem ÇİNAR tarafından hazırlanan "Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle TEOG Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (9. Sınıflar) " başlıklı bu çalışma 25/07/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Psikoloji Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.



Jüri Başkanı

Yrd. Doç. Dr. Ercüment YERLİKAYA (Çukurova Üniversitesi)



Jüri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Kamuran ELBEYOĞLU



Jüri Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Sema Bengi GÜRKAN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum .



Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Haluk KORKMAZYÜREK

ETİK BEYANI

Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;


- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

25 / 7 / 2017

İMZA

Adı Soyadı

Ali Ekrem Çınar



**ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ İLE
TEOG BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(9. SINIFLAR)**

(Yüksek Lisans Tezi)

Ali Ekrem ÇINAR

**TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

2017

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile TEOG başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaca ulaşmak için 9. sınıf öğrencilerinin TEOG başarı puanları temel alınmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışmada iki ayrı veri grubuna ulaşılmıştır. Bunlardan biri buldukları okula 2015-2016 Öğretim yılında kayıt yaptırıp devam eden öğrencilere ait TEOG 2015 Başarı Puanları, diğeri de öğrencilere uygulanan Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği verileridir. TEOG 2015 Başarı puanları uygulamanın yapıldığı okul idaresinden alınmıştır. Çalışma, Kayseri il merkezinde bulunan Özel Hisarcıkloğlu Anadolu Lisesi ve Özel Hisarcıkloğlu Fen Lisesi'ne 2015-2016 öğretim yılında kayıt yaptıran ve öğrenime başlayan 104 9.sınıf öğrencisine ait veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlar, öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile TEOG 2015 başarı puanları arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu, aynı zamanda öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin öğrencilerin TEOG başarılarını önemli düzeyde yordadığını ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: Öğrenme, Öğrenme Stratejileri, TEOG, Öğrenme Stratejilerinin Başarı Üzerindeki Etkisi.

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE STUDENTS' LEVEL OF USING
LEARNING STRATEGIES AND THE SUCCESS SCORES OBTAINED FROM
THE TEOG EXAM (9TH GRADE)**

(M. Sc. Thesis)

**TOROS UNIVERSITY
SOCIAL SCIENCE INSTITUTE**

Ali Ekrem ÇINAR

2017

ABSTRACT

The ultimate objective of this study is to find out the relationship between the Learning Strategies and the score obtained from the TEOG exam. In order to reach this objective, TEOG scores of the 9th grade students were taken as a base to determine successes. In this study, relational descriptive method was followed as a methodology.

Two different data collection method was used in this study. The first one is the TEOG scores of the students which were obtained in 2015-2016. The second is the Determination of the Learning Strategies Questionnaire. Scores obtained in TEOG was determined from the management of the school while the Questionnaires were carried out among the Özel Hisarcıkloğlu Anadolu Lisesi ve Özel Hisarcıkloğlu Fen Lisesi students who were registered to 9th grade in the 2015-2016 semesters. The schools are based in Kayseri city centre.

The results showed that there is a positive relationship between Learning Strategies and the TEOG scores of the students. Similarly the results also showed that the level which students use his/her Learning Strategy is an influencing factor on TEOG Scores.

Keywords: Learning, Learning Strategies, TEOG, Effect of Learning Strategies on Success

TEŞEKKÜR

Öncelikle bana tez alıŐma sürecimde destek veren, yol gösterici olan ve yaptığı eleŐtiriler ve verdiği altın değerindeki yorumlar ile araŐtırmamı tamamlamamı sağlayan danışman hocam Prof. Dr. Kamuran Elbeyoğlu'na teŐekkürlerimi sunarım.

Sonrasında da tüm akademik kariyerim boyunca benden desteklerini esirgemeyen, her daim bana olan güvenlerini üzerimde hissettiğim aileme ve dostlarıma çok teşekkür ederim.

ALİ EKREM ÇINAR



İÇİNDEKİLER

ÖZET	İV
ABSTRACT	V
TEŞEKKÜR	VI
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	X
KISALTMALAR	XI
GİRİŞ	1
TANIMLAR	5

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1. ÖĞRENME STRATEJİSİ KAVRAMI	6
1.1. Öğrenme Stratejilerinin Gelişim Evreleri.....	8
1.2. Öğrenme Stratejisi Çeşitleri	9
1.2.1. Yineleme stratejileri.....	9
1.2.2. Anlamlandırma stratejileri.....	12
1.2.3. Örgütlenme stratejileri.....	16
1.2.4. Anlamayı izleme stratejileri.....	20
1.2.5. Duyuşsal stratejiler.....	23
1.3. Öğrenme Stratejisi Kullanımındaki Farklılıklar	25
1.4. Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciye Sağladığı Katkı.....	26
1.5. Başarı ve Başarıyı Etkileyen Faktörler.....	29
1.5.1. Dikkat.....	30
1.5.2. Güdülenme.....	31
1.5.3. Tutum.....	33
1.5.4. Kaygı.....	33

1.6. Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	34
1.6.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar	34
1.6.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar	39

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2. ARAŞTIRMANIN MODELİ	44
2.1. Veri Toplama Yöntemi ve Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği’nin Geçerliliği ve Güvenilirliği.....	44
2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	45
2.3. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi.....	46

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3. BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI	47
3.1. TEOG 2015 Yerleştirme Puanları ile Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin Tamamından ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki.....	48
3.1.1. Yineleme stratejilerini kullanım düzeyi ile teog başarı düzeyi arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi.....	49
3.1.2. Anlamlandırma stratejilerini kullanım düzeyi ile teog başarı düzeyi arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi.....	49
3.1.3. Örgütlenme stratejilerini kullanım düzeyi ile teog başarı düzeyi arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi.....	49
3.1.4. Anlamayı izleme stratejilerini kullanım düzeyi ile teog başarı düzeyi arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi.....	50
3.1.5. Duyuşsal stratejilerini kullanım düzeyi ile teog başarı düzeyi arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi.....	50

3.1.6. Öğrenme stratejileri belirleme ölçeğinin tamamından alınan puan ile teog başarı düzeyi arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi	50
3.2. Öğrenme Stratejilerinin TEOG Başarı Düzeyini Yordama Gücü	51

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

4. TARTIŞMA VE YORUMLAR.....	52
4.1. Yineleme Stratejileri ve Akademik Başarı.....	52
4.2. Anlamlandırma, Örgütlenme Stratejileri ve Akademik Başarı	53
4.3. Duyuşsal Stratejiler ve Akademik Başarı	55

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

SONUÇ VE ÖNERİLER	56
KAYNAKÇA	60
EK-ANKET FORMU	70
ÖZGEÇMİŞ.....	74

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 2.1. Ölçeğe ait madde numaralarının ve cronbach alpha güvenirlik değerlerinin alt ölçeklere göre dağılımı	45
Çizelge 2.2 Okul türü ve cinsiyete göre öğrenci dağılımları	45
Çizelge 3.1 Alt boyutlarına göre öğrencilerin öğrenme stratejileri belirleme ölçeğinden aldıkları puanlar ve verilere ait betimsel istatistikler	47
Çizelge 3.2 TEOG 2015 Yerleştirme puanları ile öğrenme stratejileri belirleme ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişki	48
Çizelge 3.3. TEOG 2015 Yerleştirme puanı basit doğrusal regresyon analizi çizelgesi	51

KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış bazı kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

CTBS : California Test of Basic Skills (Kaliforniya Temel Yetenekler Testi).

GNO : Genel Not Ortalaması

LGS : Lise Giriş Sınavı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSS : Öğrenci Seçme Sınavı

SAT : Scholastic Aptitude Test (Eğitim Yetenek Testi)

SBS : Seviye Belirleme Sınavı

SPSS : Statical Packages for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Programı)

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

çalışma sürecinde hangi öğrenme stratejilerinin ne düzeyde kullanıldığı önemlidir. Kişisel öğrenme tarzıyla uyum içerisinde, nasıl ders çalışması gerektiğini ve ne şekilde daha iyi öğreneceğini tespit edememiş öğrenciler, zamanı etkin yönetemeyecek ve verimli öğrenme gerçekleştiremeyeceklerdir. Etkili ve kalıcı öğrenme becerilerine sahip olmanın yaşamın her alanında önemli katkıları olacaktır. Öğrenciler nasıl daha etkili öğrendiklerini kavradıklarında ve zamanı kullanma becerisi kazandıklarında, ders çalışmaya gerekenden fazla zaman ayırmak yerine sinema, müzik, tiyatro ya da spor gibi sosyal aktivitelere zaman bularak toplumsal ve duygusal yönlerden de kendilerini geliştirebileceklerdir (Karagözoğlu, 2016).

Bir çok kaynakta bilişsel stratejiler olarak adlandırılan öğrenme stratejileri algılamayı, anlamayı, kodlamayı ve hatırlamayı kolaylaştıran araçlar ve yöntemler olarak tanımlanmaktadır (Samuncuoğlu & Yıldırım, 1998).

Öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmek, eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Öğrenim gören kişilerin başarıları, önemli oranda kişisel öğrenme yöntemlerinin bilincinde olmaları ve kişisel öğrenmelerini yönlendirebilmeleri ile ilişkilidir. Örneğin Durkin'e (1978-1979, akt. Senemoğlu, 1997) göre, ilköğretimde görev alan öğretmenler öğrencilerine etkin ödevler vermekte, fakat öğrencilere hangi yöntemle nasıl daha etkili öğrenebilecekleri konusunda beceri kazandıramamaktadırlar.

Weinstein ve Mayer'a (1986) göre, öğrencilere anlama, kodlama, hatırlama, düşünme ve kendini motive etme gibi bilişsel becerileri kazandırmak daha da önemli hale gelecek. Böylelikle öğrenciler, etraflarından devamlı çoğalan şekilde elde ettikleri bilgiler toplamını organize etme, daha elverişli duruma getirme ve kişisel düşünüş şekillerinin arasına almakta daha yetkin olabileceklerdir (Namlu, 2004).

Gerçekleştirilen çalışmalar, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları ile akademik başarılarının yükseldiğini ortaya koymaktadır (balabanbayındır & Sarıbayraktar, 2007; Duban, 2006; Tay, 2002). Bu anlamda, öğrencilerin kullandıkları öğrenme tarzlarının farkına varmaları sağlanarak, onlara bununla uyumlu öğrenme stratejilerinin anlatılması gerekmektedir.

Shuell (1988), öğrenmeyi kişinin faal ve farkında olarak birtakım stratejileri uygulayarak çevresinden bilgi toplaması ve belleğinde mevcut olan bilgilerle bir araya getirerek kendisinde sürekli davranışlar meydana getirmesi işlemleri şeklinde açıklamaktadır.

Her bireyin etkili bir öğrenme stratejisi bulunmaktadır. Pek çok öğrenci başarı potansiyeli yüksek olmasına rağmen, öğrenme stratejilerini gerekli düzeyde ve etkin kullanamadıkları için başarısız olmaktadır.

Öğrenme sırasında kişi, sürekli olarak hafızasında bulunan bilgileri işlemek için çeşitli metot ve pratikleri uygulamak mecburiyetindedir. Neticede öğrenme sırasında bilginin alındığı zamandaki kullanılabilirliği ve devamlılığı kadar, çevresel etkenler de önemlidir (Kozma, 1994). Öğrenme sürecinde bilişsel prosesleri etkin hale getiren, öğrenen kişinin öğrenme stratejileri olmaktadır (Namlu, 2003).

Riding ve Rayner (1998), öğrenme stratejilerinin, kişinin sahip olduğu öğrenme tarzını en etkin biçimde uygulama metotları olduğunu belirtmektedir. Zhang ve Sternberg (2001) öğrenme stratejilerinin, kişinin etkin karar verme aktivitesinde uyguladığı işlemler dizisi olduğunu ifade etmektedir. Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini, “yineleme, anlamlandırma, örgütlenme, anlamayı izleme ve duyuşsal” stratejiler şeklinde gruplandırmıştır. Akinoğlu ve Sarıbayrakdar’a (2007) göre ise öğrenme stratejileri, “dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama, bilişi yönetme ve duyuşsal” stratejiler şeklinde de gruplandırılabilir. Senemoğlu’na (1997) göre ise öğrenme stratejileri, “dikkat, kısa süreli bellekte depolamayı arttırıcı, anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici, geri getirmeyi (hatırlamayı) arttırıcı, güdülenme ve yürütücü biliş” stratejileri şeklinde gruplandırılmıştır. Öğrenme stratejilerinin bilinmesinin yanında, nerede, ne zaman, ne kadar süreyle ve nasıl uygulanacakları da önemlidir. Bundan dolayı öğrenciler, zamanı etkin bir şekilde kullanma yeteneklerini de geliştirmiş olmalıdırlar (Karagözoğlu, 2016).

Türkiye’deki eğitim sisteminde farklı eğitim aşamalarındaki öğrencilerin başarı sağlayamamaları ve öğrenme zorlukları, oldukça sık ortaya çıkan bir mesele olmaktadır. Bu meseleye yol açan sebeplerin başını öğrencilerin etkin öğrenmede yetersiz kalmalarının çektiği, pek çok öğrencinin öğrenme stratejilerini uygulama yetkinliğine sahip olmadığı ve bunları öğrenmeye ihtiyaç hissettikleri vurgulanmaktadır. Öğrenme stratejileri ile öğrenim gören kişilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek, hem sonraki çalışmalara temel olması hem de öğretmenleri yönlendirmesi bakımından fonksiyonel önem taşıyacaktır (Tunçer & Güven, 2007).

Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu

Öğrenme stratejileri öğrencilerin kendi düşüncelerine güvenmesi, bir işi yapmak için birden fazla yol olduğunu bilmesi, kendi yanlışlarını fark etmesi ve onları düzeltmesi, kendi

öğrenmelerini ve davranışlarını değerlendirmesi, hafızasını güçlendirmesi, öğrenme düzeyini artırması, nasıl öğreneceğini bilmesi, kendi öğrenme sürecini geliştirmesi ve kendi öğrenmesinde daha fazla sorumluluk üstlenmesine katkı sağlar (Beckman, 2002).

Tamamlanan birçok araştırma, öğrenme stratejileri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişki test edilecek ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin TEOG Sınavı sonuçlarını ne derecede yordadığı araştırılacaktır. Akademik başarının yordanması yönünden öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyinin tespit edilmesinin eğitimciler için önemli bir yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrenme stratejilerinin önemi ve etkililiği gösterilerek, eğitimcilerin bu stratejileri içerik bilgisinin yanında öğrencilere öğretmeleri ve kullanmalarını teşvik ederek bir çok öğrenme sorunun çözüleceği ve akademik başarının bu yolla artırılacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile TEOG başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaca ulaşmak için 9. sınıf öğrencilerinin TEOG başarı puanları temel alınmıştır. Araştırmanın alt amaçları:

- Öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi ile TEOG başarı puanı arasındaki ilişkiyi bulmak.
- Öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin TEOG başarı puanını ne derecede yordadığını bulmak.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma, Kayseri il merkezinde bulunan Özel Hisarcıkloğlu Anadolu Lisesi ve Özel Hisarcıkloğlu Fen Lisesi'ne 2015-2016 öğretim yılında kayıt yaptıran ve öğrenime başlayan 104 9.sınıf öğrencisine ait veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu öğrenci grubu ile sınırlıdır. Araştırmada sadece kantitatif yöntemlerle veriler toplanmış ve verilerin analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda sonuçlar bu veri toplama ve veri analizi yapısı ile sınırlıdır. Akademik başarı göstergesi olarak sadece 2015 TEOG sınavı yerleştirme puanları esas alınmıştır.

TANIMLAR

Araştırma sürecinde sıklıkla kullanılan bazı temel kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir.

Öğrenme: bireyin aktif ve bilinçli olarak bazı stratejileri kullanarak çevreden bilgi edinme ve hafızada var olan bilgilerle birleştirerek kalıcı davranışlar oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır(Namlu 2004).

Öğrenme stratejisi: bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her birine verilen genel addır(Weinstein ve Mayer, 1986).

TEOG Başarı Puanı: Ülkemizde Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçişte, 8.sınıflara uygulanan iki sınavın sonunda hesaplanan ve öğrencilerin liselere yerleştirilmesinde esas alınan başarı puanıdır. TEOG Başarı Puanı, TEOG Yerleştirme puanı olarak da isimlendirilmektedir(Milli Eğitim Bakanlığı 2013).

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde öğrenme stratejileri, öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması, gelişimi, öğrenme becerilerin öğretimi ile ilgili kuramsal açıklamalara ve öğrenme stratejileri ile ilgili yapılmış bazı araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

1. ÖĞRENME STRATEJİSİ KAVRAMI

Hayat süresince öğrenme, modern hayat şartlarının gerektirdiği eğitimsel bir mecburiyet şeklini almaktadır. Yaşam boyu ilkesi, başka bir deyişle bilginin devamlı değişmesiyle öğrenmenin de devamlılığının sağlanması, stratejiye dayalı öğrenmenin de önemini vurgulamaktadır (Can, 2012).

“Strateji” çoğunlukla bir nesneyi ya da soyut bir kavramı kazanmak için takip edilen yöntem veya hedefe varmak için yapılan bir programın hayata geçirilmesi tanımını almaktadır (Açıkgöz, 2005). Bu noktadan hareketle, öğrenme stratejileri belli bir öğrenme vazifesinin gereğini yapmak amacıyla öğrenen kişilerin başvurdukları türlü fikir ve hareket etkinlikleriyle ilgili bir programın tatbiki olduğu şeklinde tanımlanabilir. Bir programın tatbiki, öğrencinin bir parçada gerçekleşen hadiseleri okuyup belleğinde canlanmasını sağlayarak idrakini kolay bir hale getirmesi daha sonra kavradığı bu parçayı yeniden yazıya dökmesi ya da ifade etmeyi seçmesi süreci olarak tanımlanabilir. Bu tanımda, öğrenen kişinin hadiselerin belleğinde canlanmasını sağlaması ve mana verdiği hadiseleri kendi ağzından aktarması farklı iki taktiktir. Her ikisi belirli bir hedef doğrultusunda birlikte uygulandığında öğrenme stratejisi söz konusu olmaktadır. İnsanlar bazen öğrenme taktiği ve öğrenme stratejisi kavramlarını birbiriyle karıştırmaktadır. Özetle bir öğrenme stratejisi, taktikler kombinasyonundan meydana gelmektedir.

Öğrenme stratejileri, öğrenen kişilerin öğrenme aşamasında başvurdukları ve okuldaki başarıyı büyük oranda belirleyen etkenlerden biridir. Literatürde bilişsel stratejiler ismini de alan öğrenme stratejilerinin önemine ve faydasına dair ortak bir kanı oluşmuştur (Güven, 2004). Buna göre, pek çok inceleme, öğrenen kişinin okuldaki başarı seviyesiyle ders çalışırken öğrenme stratejilerine başvurma seviyesinin anlamlı bir şekilde bağlantılı olduğunu ispat etmiştir.

Her ne kadar öğrenme stratejilerinin ehemmiyeti ve faydası üzerinde fikir birliğine varılmış olsa da öğrenme stratejilerinin çeşitli tanımları bulunmaktadır. Tanımlarda gözlenen büyük farklılıklara rağmen, öğrenme stratejilerinin öğrenen kişinin öğrenilen şeyleri inceleme sürecinde kişisel fikir ve fiilleri ile alakası ön plana çıkmaktadır. Çeşitli tanımlardan birkaçı aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejilerini, öğrenen kişilerin öğrenme işlemi sırasında geçtikleri öğrenilen şeyi elde etme, onu hafızada şifreleme ve ihtiyaç olduğunda ona tekrar erişme aşamalarına olasılıkla etki eden hareket ve fikirler olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle Weinstern ve Mayer (1986) öğrenme stratejisini, öğrencinin öğrenme esnasında ortaya koyabileceği ve kodlama işlemine etki etmesi beklenen hareketleri ve fikirleri olarak tanımlamaktadır. Öğrenme stratejilerinin, öğrenen kişilerin enformasyonu ele alarak inceleme şekline tesir etmeyi hedefleyen hareketleri olduğu ifade edilmektedir (Subaşı, 2000).

Derry ve Murphy (1986) öğrenme stratejisini, enformasyon ve yeteneğe sahip olmayı kolay hale getirmek amacıyla özgün bir öğrenme sürecinde kişinin elde ettiği mental taktiklerin bir kombinasyonu olarak betimlemiştir. Arends (1997) ise, öğrenme stratejilerinin, öğrenen kişilerin uyguladığı, öğrenme kadar hafıza ve bilme süreçlerini şekillendiren hareket ve kavrama yetisi işlemleri dizisi olduğunu ifade etmiştir.

Gagne ve Drisscoll (1988) öğrenme stratejilerini, öğrenen kişinin kimseyle ilişkisi olmadan tek başına öğrenebilmek için uyguladığı süreçler olarak açıklamıştır. O'Neil (1978) ise, öğrenme stratejilerini, öğrenme halini etkinleştiren mental ve sezikle ilgili yetenekler olarak betimlemiştir.

Arends (1997) öğrenme stratejisini, hafızaya yerleşmesini sağlama ve hafızadan tekrar çağırma gibi bilişsel stratejiler ile bu stratejileri şekillendiren yürütücü bilişsel stratejileri içeren, öğrencinin öğrenme sürecine etki eden ve öğrencinin uyguladığı hareketler ve fikirler şeklinde açıklamaktadır.

Harmanlı (2000) öğrenme stratejisini öğrenmede takip edilen yöntem, öğrenen kişinin tek başına öğrenebilmek üzere uyguladığı prosedürler, öğrenen kişinin öğrenme esnasında uyguladığı ve kişinin kodlama sürecine tesir etme gayesinde olan hareketler ve fikirler olarak betimlemektedir.

Tüm bu tanımları bir araya getirmek gerekirse; öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenme işlemi sırasında “algılama”, “anlama”, “kodlama” ve “hatırlama”dan oluşan kişisel bilişsel fonksiyonlarına pozitif anlamda tesir eden, dolayısıyla öğrenme aşamalarını yönlendirmelerini ve tek başına kavramalarındaki güçlükleri ortadan kaldıran fikir ve hareketlerdir olarak yeniden tanımlanabilir (Akdeniz, 2007).

Öğrenmedeki yetkinlik, ağırlıklı olarak öğrenen kişinin kişisel öğrenme şekillerinin bilincine varmasıyla ve kişisel öğrenmelerinin izleyeceği yolu göstermesiyle ilişkilidir. Bu gerçek, öğrencilerin öğrenme stratejilerini ilkokuldan itibaren öğrenmeleri gereğine işaret etmektedir (Erdem, 2005). Öğrenme stratejisinin hedefi, öğrenen kişinin duyuyla ilgili haline etki etmek ve öğrenen kişinin yeni verileri elde etmesine, organize etmesine ve bütün hale getirmesine yardımcı olmaktır (Harmanlı, 2000).

1.1. Öğrenme Stratejilerinin Gelişim Evreleri

Öğrenme stratejilerinin gelişim evreleri, Mayer (1988, akt. Gülumbay, 2005) tarafından “erken dönem”, “geçiş dönemi” ve “son dönem” olarak üçe ayrılmıştır. Erken dönem ismini alan okul öncesi evrede, kişi öğrenme stratejilerini daha edinmemiştir. Çalışmalar, 6. ve 7. yaşlarda kişilerin tekrar stratejilerini öğretildikleri takdirde uygulayabildiklerini göstermektedir. 11. ve 12. yaşlardaki kişiler ise, söz konusu stratejileri kendi kendilerine uygulamaya meyillidirler (Weinstein & Mayer, 1986).

Geçiş dönemi ismi verilen ilkokul çağında kişi, bundan böyle öğrenme stratejilerini uygulamaya başlamıştır. Fakat bu dönemde eğitim alan kişiler, öğrenme stratejilerinin anlatılmasına gerek duymakta ve öğrenme stratejilerini tekrar tek başlarına uygulayamamaktadırlar. 6. sınıf öncesinde öğrenciler, “not alma” ve “altını çizme” gibi faaliyetlerde eldeki malzemenin hangi kısımlarının daha fazla önem taşıdığını tespit etmede hala zorlanmaktadırlar (Şimsek & Deryakulu, 1994). Anaokulundan 3. sınıfa devam eden öğrencilere kadar, kişiler mental imajlar yaratamamakta, sadece öğretmen tarafından tavsiye edilen imajları kullanabilmektedirler. Buna karşın, daha sonraki sınıflara devam eden öğrenciler, diğerleri olmaksızın mental imajlar oluşturup kullanabilmektedirler (Weinstein & Mayer, 1986).

Son dönem ismi verilen evre ise, uygulanacak stratejiye göre ortaokul, lise ve yetişkin olma çağlarını içermektedir. Bu dönemde, kişiler öğrenme stratejilerini bundan böyle edinmişler ve başkası tarafından öğretilmesine ihtiyaç duymadan uygulayabilmektedirler.

Bu evrede kişiler, öğrenme stratejilerini kişisel öğrenme hedeflerine bağlı olarak organize edebilmektedirler (Gülümbay, 2005).

1.2. Öğrenme Stratejisi Çeşitleri

Öğrenmeye yönelik genel bir strateji dizini sunan öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenim ve öğrenme süreçlerini yönetmek ve amaçladıkları hedeflere ulaşmak adına attıkları adımları olarak nitelendirilmektedir (Zengin & Seven, 2007). Bu noktadan hareketle araştırmacılar, öğrenme stratejilerini çeşitli sınıflamalara tabi tutmuştur. Öğrenen kişilerin bağımsız olarak ortaya koydukları öğrenme süreçlerinin analiz edilmesiyle geliştirilen bu sınıflamaların arasında çoğunlukça benimsenmiş olan Weinstein ve Mayer'in sınıflaması olmuştur. Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejilerini tek tek farklı öğrenme modelleri ile tasvir etmiş ve öğrenme stratejilerini epey ayrıntılı bir şekilde sınıflamıştır. Sekiz farklı kümeye ayrılan öğrenme stratejileri, aşağıda sıralanan isimleri almıştır:

- Temel Yineleme Stratejileri
- Karmaşık Yineleme Stratejileri
- Temel Anlamlandırma Stratejileri
- Karmaşık Anlamlandırma Stratejileri
- Temel Örgütlenme Stratejileri
- Karmaşık Örgütlenme Stratejileri
- Anlamayı İzleme Stratejileri
- Duyuşsal Stratejiler

Bazı uzmanlar, temel ve karmaşık stratejileri bir araya getirerek bu sınıflamayı tekrar oluşturmuştur (Demirel, 1993; Özer, 1998). Bu sınıflamaya göre öğrenme stratejileri “yineleme”, “anlamlandırma”, “örgütlenme”, “anlamayı izleme” stratejileri ile “duyuşsal” stratejiler olmak üzere beş grupta toplanmıştır (Erdem, 2005, Güven, 2004). Bu çalışma da bu sınıflamayı takip etmektedir.

1.2.1. Yineleme stratejileri

Öğrenme sürecinin başlaması için öğrencinin öğrenmesi gereken önemli bilgiyi seçmiş olması gerekmektedir. Öğrencilerin bilgiyi belirleyerek seçmelerini ve edinmelerini sağlayan yineleme stratejilerinin temelinde zihinsel yineleme mevcuttur (Özer, 1998).

Yineleme stratejilerinin, olduğu gibi hatırlanması gereken bilgilerin öğrenilmesinde etkili olmasının yanında bilginin kısa süreli bellekte kalma süresini artırma ve böylelikle anlamamayı kolaylaştırma işlevi yönünden de önemli bir strateji grubunu temsil ettiği görülmektedir (Özer, 1998). Bir öğrencinin, hücre türlerini, Cumhuriyet ilanının ardından imzalanan antlaşmaların isimlerini ve tarihlerini, İngilizce bir sözcüğün söylenişini öğrenmesi ya da bir şiiri ezberlemesi esnasında yineleme stratejilerini kullanması bu duruma güzel bir örnek teşkil etmektedir.

Weinstein ve Mayer'e (1986) göre temel ve karmaşık olmak üzere iki çeşit yineleme stratejisi bulunmaktadır. Basit bir yineleme olan temel yineleme türünde metin veya öğrenme materyalinin olduğu gibi tekrar edilmesi söz konusudur. Çoğunlukla doğrudan ezberleme amacıyla kullanılan temel yinelemede ezberlenecek bilgi doğrudan tekrar edilmektedir. Bu duruma örnek olarak edebi akımlara göre yazar adlarını öğrenmek isteyen bir öğrencinin basit yinelemeyi kullanması gösterilebilir.

Genellikle karmaşık materyalleri hatırlamak için kullanılan karmaşık yineleme stratejilerinin seçme ve edinme olmak üzere iki önemli amacından bahsedilmektedir (Weinstein & Mayer, 1986). Seçme özelliğiyle öğrenciler öğrenme materyalindeki önemli bilgileri, önemsiz olan bilgilerden ayırt eder, önemli bilgiye dikkatlerini yoğunlaştırırlar. Edinme özelliğiyle de yeterince yineleme yaparak seçtikleri bilgileri ezberler ve ilerideki öğrenmelere temel oluşturacak bilgileri uzun süreli belleğe aktarırlar. Karmaşık öğrenmelerde kullanılan stratejiler okunan bir metnin ya da cümlelerin yeniden sesli ya da sessiz okunması, önemli bilginin üzerinde herhangi değişiklik yapılmadan yazılması, önemli bilginin altının çizilmesi, önemli bilginin işaretlenmesi şeklinde sıralanabilmektedir. Bunlara bir savaşın tarihi, nerede ve kimler arasında yapıldığı, savaşın nasıl sonuçlandığına dair bilgilerin altının çizilmesi ya da ilgili cümlelerin işaretlenmesi gibi örnekler verilebilir.

Yineleme stratejilerinde seçme ve zihinsel tekrar olmak üzere iki temel bilişsel görev mevcuttur. Öğrencinin seçme işlemi bilginin özelliği doğrultusunda tek tek ya da gruplama yaparak gerçekleştirilebilmektedir (Erdem, 2005). Zihinsel yineleme stratejilerinin bir yandan bilginin daha sonra uzun süreli belleğe yerleştirilmesi noktasında gereken ileri işlemlere hazır durumda tutulmasında yardımcı olduğu diğer yandan da gerekli olduğu ezberleme amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Şahin & Çakar, 2011).

Yineleme stratejileri zihinsel yineleme ve gruplama olarak ayrı ayrı ele alınmaktadır. Örneğin coğrafi bölgelerin isimlerinin ya da bir şiirin tekrar tekrar okunarak ya da yazılarak

ezberlenmesi gibi. İşleyen bellekteki kapasite sınırlılığını azaltıcı, daha çok bilgiyi işleyen bellekte tutmayı sağlayan gruplama stratejilerine örnek olarak, telefon numarasını tek tek rakamlarıyla akılda tutmak yerine, sayı gruplarına ayırarak akılda tutma gösterebilir (Senemoğlu, 1997).

Bu stratejilerin kullanımı sırasında yeni bilgi ve öğrencinin sahip olduğu önceki bilgiler arasında anlam bağı kurulamayacağından farklı konularda da sorun çözmede işe yarayacak anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin elde edilmesi kolay değildir. Ayrıca yeniden yazma ya da altı çizilen yerlerden notlar çıkarma gibi çalışmaların zaman aldığı da bir gerçektir. Yineleme stratejilerinde en çok, öğrenilecek gerecin gelecekteki çalışmalar adına kısa süreli belleğe geçmesi söz konusu olmaktadır (Özer, 1998).

Bu noktadan hareketle bu stratejide başlıca aktivite, zihinsel tekrarlama. Verilerin aynen anımsanması istenildiğinde yineleme stratejileri etkilidir. Esas öğrenmelerde uygulanan bu stratejileri kişiler anaokulundan itibaren öğrenmektedirler (Erdem, 2005). Öğrenen kişiler, 6. ve 7. yaşlarda kendilerine anlatıldığında ve kendilerinden istenildiğinde bu stratejileri uygulamaktadırlar. 11. ve 12. yaşlardan başlayarak da bu stratejileri başkalarının etkisi olmaksızın uygulamaya eğilimlidirler. Bu stratejiler “metinde yazıların altını çizme”, “aynı sözcüklerle not alma”, “değiştirmeden yazma” olarak sınıflandırabilmektedir (Özer, 1998).

Metinde yazıların altını çizme: Konuyu en açık biçimde yansıtan kelimelerin ve ana fikirlerin altını çizme, öğrenen kişilerce çoğunlukla uygulanmaktadır. Fakat bu işlem, metindeki mühim fikirlerle ehemmiyet taşımayanların ayrılması temeli üzerine olmalıdır. Kimi öğrenciler, bütün cümlelerin altını çizmektedirler. Bilhassa alt sınıflara devam eden öğrenciler, önceden bildiklerinin kâfi olmaması ve önemli fikir ile önemsizi ayırt edememeleri sebebiyle bu hataya daha çok düşmektedirler. Arends’e (1997) göre, altını çizmenin iki faydası bulunmaktadır.

İlk olarak altını çizme anahtar kelimelerin ve başlıca fikirlerin konumlarını belirlemektedir, bundan dolayı tarama ve hatırlama hızlı ve etkili bir biçimde meydana gelmektedir. İkinci olarak altını çizme mevcut verilerle yeni verilerin bir araya getirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu strateji kilit öğelere ve ana fikirlere kişiyi yoğunlaştıracak taktiklerden biri olmasına rağmen, alt sınıflara devam eden kişiler için elverişli olmamaktadır. 6. sınıftan küçük öğrencilerin önemli verileri tespit etmede yetersiz kaldıkları,

dolayısıyla altını çizme stratejisini kullanamadıkları Brown ve Smiley (1977, akt. Subaşı, 2000) tarafından ortaya konulmaktadır.

Aynı sözcüklerle not alma: Bu stratejide yazının dışındaki boşluklara, yazıdaki aynı sözcükler kullanılarak not alınması söz konusudur. Aynı sözcüklerle not alma, öğrenen kişinin yinelemesini, yeni verilere hazırlanmasını ve verileri kodlamasını sağlamaktadır (Arends, 1997).

Değiştirmeden yazma: Öğrencinin yazıyı okuduktan sonra ihtiyaç hissettiği kısımları değiştirmeden birkaç defa yazmasıdır.

Yineleme stratejileri, başlıca iki öğrenme niteliğini elde etmede etkilidir. Bunlar aşağıda belirtilmektedir (Özer, 1998):

- *Seçme özelliği:* Kişiler öğrenmedeki önemli unsurları özen göstererek seçebilmektedir.
- *Edinme özelliği:* Kişiler yeterli derecede tekrarlayarak önemli unsurları edinebilmektedir.

1.2.2. Anlamlandırma stratejileri

Yeni bilgi, uzun süreli bellekteki önceki bilgilerle ilişkilendirilerek anlamlandırıldığından yineleme stratejilerinin, anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirmek adına tek başına yeterli olmadığı görülmektedir (Weinstein & Mayer, 1986). Anlamlı öğrenmelerde bilginin anlamlandırılması ve öğrenme çabasıyla anamlandırma stratejilerinin kullanılması gerekmektedir. Bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlayan stratejileri ifade eden (Özer, 1998) anlamlandırma stratejilerinde, yeni bilgi önceki bilgilerle ilişkilendirilir ve böylelikle anlamın gerçekleşmesi sağlanır.

Söz konusu stratejinin temelindeki durum öğrencinin karşılaştığı bilgiyi aynen alması veya zihnine yerleştirmesinin ötesinde belleğinde var olan önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle bütünleştirerek anlamlar katması ve böylece zihnine yerleştirmesiyle açıklanmaktadır (Sünbül, 1998).

Ezber öğrenmeler ve anlamlı öğrenmeler arasındaki en büyük farkı anlamlandırma stratejileri ortaya çıkarmaktadır. Farklı sorunlarda kullanılacak öğrenmeler anlamlı olmalı, anlamlı öğrenmelere ulaşabilmek için de anlamlandırma stratejileri kullanılmalıdır. Metne çalışırken zihinsel imgelerden faydalanma, yeni bilgi ve uyarıcıları önceden öğrenilenlerle ilişkilendirme ve yorumlama, metni ve öğrenme görevini kendi cümleleriyle

özetleme ve materyal üzerinde yorumlamak suretiyle not alma gibi özellikleri anlamlandırma stratejilerinin taktikleri ve öğrenme etkinlikleri olarak sıralamak mümkündür (Simpson vd. 1994, akt. Sünbül, 1998).

Anlamlandırma stratejilerinin kullanılmasındaki amaç, bilginin geçmişte öğrenilmiş bilgilerle ilişkilendirilmesi ve bütünleştirilmesidir. Uzun süreli bellekteki bilgi kısa süreli belleğe çağırılarak buradaki yeni bilgi ile ilişkilendirilme yoluna gidilmektedir. Anlama sürecinde, daha önceden öğrenilen bilgilerin yeni bilgiler adına kaynak olarak kullanılması gerekmektedir. Karmaşık öğrenme durumlarında diğer kelimelerle anlatma, sözel bilgileri bir başka şekle dönüştürme (çizelge, şekil, grafik gibi), özetleme, benzetim yaratma, not alma, soru yanıtlama gibi stratejilerin kullanılması söz konusudur (Özer, 1998).

Okuma ya da dinleme esnasında anlamayı kolaylaştıran en etkin stratejilerden birisi de zihinsel imgeler oluşturulmasıdır. Bu stratejinin hem okunan bir metnin içeriğinin zihinde canlandırılmasında hem de yabancı bir dili öğrenirken kullanılması mümkündür. Bir yabancı dil öğrenme esnasında, bilinmeyen sözcüklerin anadildeki sözcüklerle eşleştirilmesi ve buna dayanan zihinsel imgeler yaratılması bu tür bir etkinliğe örnek olarak verilebilir (Özer, 1998). Bir diğer örnek de İngilizcede “yılan” anlamına gelen “snake” sözcüğü ve Türkçe’deki “sinek” sözcüğünün söylenişlerindeki benzerliklerden dolayı eşleştirilerek zihinde yılan üzerine konmuş bir sinek imgesi oluşturulmasıdır (Şimşek & Deryakulu, 1994).

Bir materyal doğru anlaşıldığında bunu ortaya koyacak en önemlisi ölçütlerden biri de o materyalin farklı ifadelerle doğru bir biçimde aktarılabilmesi, yeni baştan cümlelere dökülebilmesidir. Diğer kelimelerle ifade etme, öğrencinin anlatımda metni kendi kelimeleri ile aktarması veya metnin içindeki kelimelerden farklı olanları kullanmasıdır (Özer, 1998). Diğer kelimelerle anlatma ya da yazma söz konusu bilginin uzun süreli bellekte depolanmasını sağlamaktadır (Subaşı, 2000).

Materyali diğer kelimelerle anlatmada ve öğrenmede kullanılan önemli stratejilerden birisi de özetleme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu strateji materyalin ana çizgileriyle anlatılmasını içermektedir anlama ve bilgileri uzun süreli belleğe anlamlı bir şekilde yerleştirme konusunda da öğrencilere yardımcı olmaktadır. Özetlemenin öğrenciyi anlamak amacıyla okumaya, önemli düşünceleri ayırt etmeye ve bilgiyi kendi kelimeleriyle aktarmaya yönlendirmesi bunun en önemli nedenidir (Özer, 1998; Senemoğlu, 1997).

Özetleme uzun süreli belleğe depolanan bilgilerin kalıcı olmasını ve gerektiğinde hatırlanmasını sağladığı için öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Özetlemede, öğrenci ne öğreneceğini düşünür, mantıksal ve anlaşılabilir bir yapıda kendi kelimeleriyle ne öğrendiğini yazar ve anlamak için okur. Fakat özetleme yapmayı öğrenmenin zaman aldığı ve uygulama gerektirdiği de bir gerçektir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerine model olarak ve devamlı surette özet yapmayı öğretmeleri gerekmektedir (Anderson, Hidi & Babadoğan, 1991).

Bir diğer anlamlandırma stratejisinin de benzetim yaratma olduğu söylenebilir. Öğrenilecek bilginin, öğrencinin önceden sahip olduğu bilgilerle yapay benzerliklerinin kurulmasını ifade eden bu stratejide bu işi öğrencinin kendisi yapabileceği gibi öğretmenin yaratmış olduğu benzetimler de kullanılabilir. Burada yeni öğrenilecek bilgi bir şekilde öğrenci açısından anlamlı hale getirilmelidir. Öğrencinin insan zihninin işleyişini bilgisayarın işleyişine benzeterek öğrenebilmesi bu duruma iyi bir örnektir (Özer, 1998). Bu stratejide nesnelere, düşünceler ve kavramlar arasında benzer ve karşıt özellikleri görme ve karşılaştırma yapma imkânı söz konusudur (Arends, 1997). Kıyaslamalar, fikirler veya nitelikler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların görülmesini sağlamaktadır.

Not alma da bilginin öğrencinin kendi ifadeleri ile anlatmasını gerektiren önemli öğrenme stratejilerinden bir diğeridir (Öztürk, 1995). Not alma yazının temel öğelerini, kısımlar arasındaki bağlantıları anlatarak, verileri daha manalı ve kullanıma elverişli şekle sokarak yazma işidir. Not alma doğru şekilde yapılırsa öğrenilecek bilgi, mevcut bilgilerle etkili bir şekilde bağdaştırılmakta ve üzerinde çalışılmış bilginin organize edilmesine fayda sağlamaktadır (Senemoğlu, 2007). Bunlarla birlikte, pek çok öğrenci, yazının altını çizmede olduğu kadar not almada da başarılı olamamaktadır. Öğrencilerin bazıları öğretmenin söylediklerinin tamamını yazmaktadırlar. Bu tip öğrenciler, kritik fikirleri tespit etmede ve hedefe yönelik betimlemede zorluk çekmektedirler. Öğretmen tarafından ifade edilen her şeyi aynen yazıya aktarmaya kalkışan öğrencinin not almayı bildiği söylenememektedir. Üstelik konuşan bir kişi, dakikada ortalama 125 kelime kullanmaktadır. Öğrenci kısaltarak not almaya kalkışsa dahi her şeyi yazması imkânsızdır (Subaşı, 2000).

Bu anlamda etkin not alma, kişinin şahsi cümleleriyle temel fikirleri bularak, kritik fikir ve öğeleri özet olarak bütünleştirerek bir form yaratmasıdır (Subaşı, 2000). Bir konuda bilgilerin özetlenerek ileride kullanılmak üzere belli bir yere kaydedilmesi işlemi olan not alma, okunulan bir metinde amaçlar bağlamında önemli görülen fikirlerin başka bir kâğıda

yazılmasını da ifade etmektedir (Öztürk, 1995). Bu strateji ayrıca öğrencinin dinlediği, gözlemlendiği veya düşündüğü bir konu üzerinde önemli hususları belirlemesi ve bunları kâğıt üzerine kaydetmesi olarak da tanımlanmaktadır. Bu yönüyle not alma öğrencinin pek çok açıdan öğrenme süreci içinde kalmasını sağlamakta ve akademik başarısına etki eden yorucu, dikkat gerektiren bir süreci işaret etmektedir (Belet, 2005). Bu stratejinin bilişsel amacı, işleyen belleğe aktarılacak bilgiyi seçme ve buradaki bilgiler arasındaki yapılandırma olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili bir not almayla, kişinin kendi sözcükleriyle ana düşüncelerini belirleme, önemli düşünce ve noktaları özetlemek, birleştirmek suretiyle bir biçim oluşturulmaktadır (Subaşı, 2000). Bu noktada bilhassa öğrencinin kendi bellek kaydını yapması, seçmiş olduğu kelimeleri kullanması, ilişkileri dikkate alması, anlamlı bilgileri seçmesi ve kullanışlı bilgiler üretmesi önemli bir rol oynamaktadır (Şimşek, 2006).

Not alabilme yeteneğinin öğrencinin, etkili bir biçimde anlatılan konuya odaklanmasına, üzerinde düşünmesine ve anlamlandırdığı bilgileri kayıt altına almasına yardımcı olduğu bir gerçektir. Kısacası etkili not almanın, öğrencinin ilerideki çalışmalarını kolaylaştırmanın yanında bilginin uzun süreli bellekte anlamlı bir biçimde tutulmasında da etkili olduğu ifade edilmektedir (Senemoğlu, 1997).

Yine bir diğer önem arz eden anlamlandırma stratejilerinden birisinin de soru yanıtlama olduğu söylenebilir. Bu strateji öğrenme sürecinden önce hazırlanmış olan soruların yanıtlarının aranması ve öğrenme esnasında öğrencinin kendine sorduğu soruları yanıtlaması olarak tanımlanabilir. Bilhassa anlamlı öğrenmeler için öğrenme sırasında öğrencinin kendine “Bu bilgi hangi sorunun yanıtıdır?”, “Niçin böyle olmuştur? Böyle olmasaydı nasıl olurdu?” gibi sorular sorması gerekmektedir (Özer, 1998).

Soru yanıtlama da yine öğrenilecek materyale ilişkin öğrencinin kendisinin oluşturduğu soruları yanıtlaması ve öğretmenin verdiği sorulara yanıtlar bulması şeklinde gerçekleşmektedir. Kişinin öğrenme sırasında kendi kendisine sorular sorup yanıtlaması açılımlayıcı sorgulama olarak ifade edilmektedir. Bu sorgulamayla anlama güçlenmekte, eksik ve hatalı öğrenmeler en aza inmektedir. Kişinin kendisine veya diğerlerine soru sorarak düşünme stratejisinin, fazlasıyla etkin bir strateji olduğu bilinmektedir (Subaşı, 2000).

Bu strateji sayesinde bir yandan materyal anlaşılırken diğer yandan da öğrencinin sorun çözme becerisi gelişmektedir. Öğrencilere soru oluşturmanın öğretilmesi gerekmektedir. Bu eğitim bilhassa öğrencilerin sorulara yanıt vermesinde bilişsel süreçlerin geliştirilmesi açısından önemli olabilir (Öztürk, 1995). Çalışmalar neticesinde karmaşık

anlamlandırma stratejilerinin öğrenme düzeyini çok yükselttiği, öğrencilerin kendilerinin oluşturmuş oldukları anlamlandırmaların, hemen her zaman dışarıdan sağlanan anlamlandırmalara nazaran daha etkin olduğu ve öğrencilerin etkin anlamlandırmalar oluşturabilmelerinin kapsama dair ön bilgi düzeyleriyle doğrudan ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Weinstein & Mayer, 1986).

Sonuç olarak anlamlandırma stratejilerinin asıl fonksiyonu, öğrenen kişilerin yeni bilgi ile daha önce edindikleri bilgiler arasında bağlantılar kurarak bu bilgileri birleştirmelerine yol açmaktır (Özer, 1998).

1.2.3. Örgütlenme Stratejileri

Örgütlenme stratejileri karmaşık enformasyonu tekrar tertiplemeyi, parçadaki enformasyonu paylaşılan niteliklerine bakarak sınıflandırmayı, sözcüklerin mana tamlığı çerçevesinde sınırını çizmeyi kapsamaktadır (Weinstein & Mayer, 1986).

Bu tür stratejiler kavranması hedeflenen enformasyonun tekrar tanzim edilerek kavranmasına, anlamı olan öğrenmenin süreklileştirilmesine, enformasyonun çok zaman kapsayıcı bir şekilde hafızaya iletilmesine katkı sağlamaktadır. Örgütlenme stratejileri de, anlamlandırma stratejileri gibi enformasyonu anlamlandırmaya ağırlık vermektedir (Özer, 1998).

Örgütlenme yöntemleri, “çizelge, tablo ve matrisler kullanma, hiyerarşik yapılar oluşturma, konunun ana hatlarını oluşturma, grafik ve modeller”den oluşmaktadır (Senemoğlu, 2007). Örgütlenme stratejilerini anlamlandırma stratejileriyle beraber kullanmak gerekmektedir. Böylece, enformasyonlar arasında iç ve dış bağlantılar oluşturma imkânı doğmaktadır.

Örgütlenme stratejileri, öğrenilmesi gereken verilerin tekrar organize edilip oluşturularak öğrenilmesi sürecidir. Bu stratejiler, anlamlandırma stratejileri ile beraber uygulanmaktadır. Ausubel, “örgütlenme” kavramının ilk kullanıcılarından. “Ön örgütleyiciler” şeklinde kullanılan bu kavram, kişilerin öğrenilecek mevzuya yönelik hazırlık yapımlarına ve önceki bilgileri ile yeni bilgileri sistematik olarak anlamalarına yarayan arçları içine almaktadır (Hergenhahn, 1998 akt. Yılmaz & Sümbül, 2000).

Örgütlenme stratejileri sınıflandırmayı, kavram veya fikirleri toplamayı, alt kısımlara ayırmayı kapsamaktadır. Bunların yanında mühim fikirleri tespit etmeyi veya daha kapsamlı veriler içerisinden temel fikirleri bulmayı da kapsamaktadır. Bu stratejileri uygulayan birey,

elindeki malzemeyi tekrar oluşturarak düzenleyecek ve kendisi için anlamlı bir duruma dönüştürecektir (Subaşı, 2000).

Bu stratejilerde kullanılan yöntem ve öğrenme aktivitelerine örnek olarak, nitelikleri benzerlikler doğrultusunda sınıflandırma rastlanılan bilgilerin tamamını manalı ve mühim unsurlara bölme yazıdaki ana ve ikincil öğeler ile bunlar arasındaki bağlantılara işaret etme gibi eylemler verilebilir (Erdem, 2005).

Öğrenme stratejilerinin kişinin üst seviyede muhakeme etmesini sağlayacak bir biçimde organize edilmesi lazımdır. Örgütlemeye kavrama ve hafızada süreklilik için basitlik ve etkinlik temin edilecektir. Örgütleme stratejileri “ana çizgileri çıkarma”, “bilgi şeması oluşturma” ve “çizelgeleştirme”den oluşmaktadır (Özer, 1998).

Ana çizgileri çıkarma: Ana çizgileri çıkarma stratejisi, konunun başlıca enformasyonunun çıkarılması anlamına gelmektedir. Bir parçanın ana çizgilerini çıkarması, öğrenen kişiye o mevzudaki ana ve yan fikirler arasında bulunan bağlantıyı ayırt etmesinde kolaylık sağlar. Bu stratejide, gerçek anlamın ana ve alt başlıklarını tespit etmek ve bunları tekrar organize etmek lüzumu doğmaktadır. Ana çizgileri çıkarma stratejisi, enformasyonların eksiksiz bir biçimde anlamlandırılmasının yanı sıra, başka örgütleme stratejilerinin uygulamasına da katkıda bulunmaktadır. Örneklendirmek gerekirse, hücre hakkında çalışmakta olan bir kişi bu meseleyi hücre çeşitleri, hücrenin fonksiyonları vb. alt başlıklarıyla inceleyebilir (Özer, 2002).

Bu anlamda ana çizgileri çıkarma yazının temel ve ikincil fikirlerini, kelime veya kelime toplulukları şeklinde tespit etmedir. Öğrenen kişi, bir mevzu veya bölümün ana ve alt başlıklarını belirleyerek, bunlar arasında bağlantılar oluşturabilmektedir. Ana çizgiler tesis etmede kişiler, farklı mevzu veya fikirler ile birtakım ana fikirler arasında ilişki kurmayı kavramaktadır (Erdem, 2005).

Bilgi şeması oluşturma: Yazıdaki temel fikirlerle ikincil fikirlerin arasındaki bağlantıların, sebep niteliğinde olan ya da basamaklı bir şekilde sunulmasıdır. Şema oluşturma, fikirler arası bağlantıların gözle izlenecek bir biçime dönüştürülmesidir. Yazıdaki kritik fikirler birbirleri ile alakalandırılmaktadır. Öğrenen kişiler kavramla ilgili şema oluştururken, fikirleri mantığa uygun biçimlere göre sıraya koymayı ve mevzuların her birinde tespit edilen anahtar fikirleri birbirleri ile ilişkilendirmeyi öğrenmektedirler. Bu şemalar, bazen basamaklı bir şekilde, bazen de sebep niteliğindeki bağlantıları ortaya koyan şekilde tasarlanmaktadır. Bilgi şeması oluşturma, öğrenciler için oldukça zevkli

olabilmektedir. Bilgilerin görsel bir hale getirilmesi, kişilerin yeni malzemeyi daha etkin kavramalarına ve fikirler arası bağlantıları anlamalarına, ana çizgilerini çıkarmadan daha fazla fayda sağlamaktadır (Subaşı, 2000).

Bilgi şeması oluşturma, başka bir karmaşık örgütlenme stratejisini teşkil etmektedir. Bu strateji, belirli bir başlık altında öne çıkan düşüncelerin aralarındaki bağlantılara işaret etmektedir (Arends, 1997). Öğrenen kişi, temel fikri şemanın başına veya ortasına koyup ikincil fikirleri temel fikre oklar veya çizgiler ile ilişkilendirmektedir (Özer, 1998). Başlıca bilgi şeması oluşturma stratejileri, “kavram haritaları ve bilgi haritaları” olmaktadır.

İlk kez 1970’lerde Novak ve Gowin tarafından tasarlanan bir öğrenme stratejisi olan “kavram haritaları”, temel ögesini Ausubel’in öğrenme teorisinden almıştır. Ausubel, öğrenmeyi belirleyen en mühim faktörün öğrencinin bilgisi olduğunu söylemektedir (Dil & Öz, 2014).

Buna göre “anlamli öğrenme” kişilerin yeni edindikleri enformasyonu alakalı eski enformasyonla net ve şuurli bir şekilde bağlamalarıyla meydana gelmektedir (Belet, 2005). Novak ve Canas’a (2007) göre kavram haritası kavramlar ile alt kavramları ilişkilendiren, kavramlar ile alt kavramlar arasındaki ilişkiyi takdim eden bir vasıttır.

Yine Şimşek’e (2006) göre kavram haritası, belli bir sahadaki kavramların bağlantılarını resmeden iki boyutlu şekil veya grafiklerdir. Başka bir tanıma göre ise kavram haritaları, bir mevzuyla alakalı kavramların isimlerinin genelden başlayarak özele doğru giderek, aralarındaki bağlantılar uyarınca bir şemada gösterilmesidir (Herrel & Jordan, 2002). Sökmen ve Bayram (2000), kavram haritalarının bir parçadaki kritik enformasyon ve kavramların düzenlenmesi ve organize edilmesi süreçlerinde mühim bir payı bulunduğunu ifade etmektedir. Posner ve Rudnitsky (1986, akt. Şubaşı, 2000) ise kavram haritalarını yol haritalarına benzeterek, yol haritalarındaki konumların karşılığının kavram haritalarındaki fikirler arasındaki bağlantılar olduğunu öne sürmektedir. Erden ve Akman (1998), kavram haritalarının kompleks materyalleri öğrenmede, öğrenen kişilerin kavramlarla ilgili bağlantıları fark etmesine yol açtığını savunmaktadır. Çeşitli incelemelerin verileri sonucunda kavram haritalarının kavramsal bilginin ölçülmesinde, öğrenen kişinin sorunları çözmesinde, bağımsız olarak öğrenmede, yetersiz kavramsallaştırmaların tespit edilmesindeki önemi vurgulanmaktadır (McAleese, 1999).

Çeşitli enformasyon ve fikirler arasındaki bağlantının şemalarda gözle izlenecek bir şekle dönüştürülmesi, öğrenme malzemesindeki dikkate değer sözel enformasyonun ve bu

enformasyonun içindeki bağlantıların şemalar yardımıyla sunulması bilgi haritası adını almaktadır (Görge, 2001).

Şemalar, enformasyon ve fikirler arasındaki bağlantıları görmeye dayalı olarak temsil ettiklerinden, belirli bir konudaki enformasyon ve fikirler arasından hangilerinin esas özellik teşkil ettiğini, diğer enformasyon ve fikirlerle nasıl bağlandıklarını ayırt etmeyi ve bu bağlantılara anlam yüklemeyi kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, şema ile gösterme stratejisinin, kimi hallerde, özellikle kompleks öğrenme malzemesi varlığında, ana çizgileri çıkarma stratejisinden daha fazla etkisini gösterdiği beyan edilmektedir (Özer, 1998).

Arslan'a (2000) göre bilgi haritası parçanın temel fikri ile alakalı esas kavramlar, bu kavramlarla alakalı nitelikler, olaylar, modeller gibi etkili fikirlerin özünü veren bilgileri "hücre" denilen farklı şekil ve ebattaki kutuların içine koymak suretiyle oluşturulmaktadır. Farklı kelimelerle ifade edersek, bilgiler "hücre-bağ-hücre" grupları şeklinde sunulmaktadır.

Bu bağların her biri, hücrelerin içindeki bilgiler arasındaki bağlantıyı belirginleştirmek maksadıyla konulan özetlenmiş bir "sözel etiket" ile belirtilmektedir. Oklar hangi bağlantıya işaret ediyorsa o bağlantı bunların üstüne not edilmektedir (Görge, 1997). Bilgi haritaları, öğrenen kişilerin daha önceden tanımadıkları bilgileri kavramalarına yardımcı olmaktadır. Çünkü, yazı için kompleks olan bir bilgi, bilgi haritası üzerinde daha çabuk kavranmaktadır. Bilgi haritası vasıtasıyla öğrenen kişiler, parçadan öğrenenlere kıyasla, temel fikirleri daha çok anımsamaktadır. Araştırmalara göre, bilgi haritasından en fazla faydayı sağlayan kişiler, kelime hazinesi zayıf olan kişiler olmaktadır. Hücre-bağ organizasyonu, öğrenen kişinin daha önce karşılaşmadığı hakikatleri ve detaylandırılmış bilginin merkezde bulunan kavramlarla ne şekilde uyum sağladığını kavramasına yol açmaktadır. Üstelik bu örgütlenme, geniş çaplı bilgi ağının kazanılmasına ve düzgün duruma getirilmesine yardımcı olmaktadır (O'Donnell, 1994).

Çizelgeleştirme: Çizelgeleştirme, yazıdaki verileri çizelge şeklinde organize etmedir. Öğrenen kişi, yatay ve dikey kısımları olan bir çizelge oluşturarak, verileri sınıflandırıp aralarında bağlantı kurabilmektedir. Çizelgeleştirme farklı bir örgütlenme stratejisidir. Bu stratejide öğrenen kişi, sunulan bilgileri çizelge halinde organize etmektedir. Kişi yatay ve dikey bölmelerden oluşan çizelgeyi, bilgileri bölmeler içine koyarak düzenleyebilmektedir (Özer, 1998). Çizelgeleştirme kişinin bilgiyi anlamlandırmasını, bilgiyi düzenlemesini ve bilgiyi uzun süreli hafızaya kaydetmesini etkili ölçüde kolaylaştırmaktadır.

Çoğunlukla kişilerin, enformasyonun kendi içinde çeşitli ilişkilerle bağlantılandırılmasının ve tekrar düzenlenmesinin altını çizen örgütlenme stratejilerini verimli uygulayabilmeleri için, bu mevzuda hususi olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Çeşitli incelemelere göre, örgütlenme stratejilerinin uygulanma tekrarı ile okuldaki başarı seviyesi ve yaş etkenleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Gerçekleştirilen diğer çalışmalarda öğrencilerin yaşlarının, ölçülen becerilerin ortalaması sayılan beceri seviyelerinin ve içinde buldukları toplumsal ve kültürle ilişkili ortamın örgütlenme stratejilerinin uygulanmasında önemli bir rol oynadıkları ileri sürülebilmektedir (Senemoğlu, 1997).

Diğer araştırmalar ise, öğrenen kişilere öğrenme malzemesini kavram bazında alakalı kısımlara bölebilmeye ve bundan sonra bu kısımlar arasındaki bağlantıları betimleyebilme ve inşa edebilme yeteneklerini kazanmalarını sağlamayı amaçlayan tasarıların kişilerin başarısını pekiştirdiğini göstermiştir (Weinstein & Mayer, 1986). Yineleme stratejileri ile kıyaslandığında, örgütlenme ve anlamlandırma stratejileri daha manalı bir öğrenmeye yol açmaktadır.

Sonuç olarak örgütlenme stratejileri, başlıca iki hedefe varılmasında yardımcı olmaktadır (Özer, 1998). Bunlar kısa vadeli transfer edilecek bilgilerin tercih edilmesi ve kısa vadeli hafızada fikirler arasındaki bağlantıların oluşturulmasıdır (Sünbül, 1998).

1.2.4. Anlamayı İzleme Stratejileri

Kimi bilişsel psikologlara göre, stratejiler “öğrenme stratejileri” ve “yürütücü biliş stratejileri” olarak gruplandırılmaktadır. Başka bilişsel psikologlara göre ise öğrenme stratejileri, yürütücü biliş stratejilerini de kapsamaktadır. Çoğu kez öğrenme stratejileri ismi verilen bilişsel stratejiler, “bilginin işlenmesi” hakkındadır. Yürütücü bilişsel stratejiler ise, “bilişsel stratejilerin seçilmesi, kullanılması ve izlenmesi” hakkındadır (Lenz, 1992).

“Üst biliş”, “biliş yönlendirici” veya “yürütücü biliş” stratejileri isimleriyle belirtilen anlamayı izleme stratejileri kişinin kişisel düşünce ve öğrenme yöntemlerini idrak etmesi, kişisel öğrenme sürecini programlaması, takip etmesi ve denetlemesi ile kişisel öğrenmesini verimli bir biçimde organize edebilmesi ile alakalıdır. Anlamayı izleme stratejileri öğrenen kişilerin kişisel öğrenme niteliklerini tayin edip organize etmesine, idare etmesine ve kontrol etmesine katkı sağlamaktadır (Özer, 1998).

Anlamayı izleme öğrenen kişinin öğrenme aktivitesi için öğrenme hedefleri yaratmasını, bu hedeflere erişme seviyesini ölçmesini ve ihtiyaç halinde hedeflere erişmede uyguladığı taktikleri kararlaştırmasını içermektedir (Weinstein & Mayer, 1986).

Anlamayı izleme stratejilerinden yoksun olan kişiler, öğrenme sürecinde gerçekte anlamadıkları ve öğrenmedikleri halde anlayıp öğrendiklerini farz edebilmektedirler (Erdem, 2005). Anlamayı izleme stratejilerini kullanan kişiler ise, öğrenme sürecinin ilk anından son anına dek kendilerini takip etmekte, kontrol etmekte ve doğru işleyip işlemediğinin, kavramadıklarının ayırımına vardıklarında uyguladıkları stratejileri değişikliğe uğratabilmekte, amaca hizmet ettiğinden şüphe duymadıkları stratejileri ise başka öğrenme süreçlerinde de bilinçli bir biçimde uygulamayı seçebilmektedirler (Çalışkan & Sünbül, 2011).

Pintrich ve Garcia'ya (1991) göre, “bilgi yönlendirici stratejiler” “anlamaya hazırlanma”, “anlamayı takip etme” ve “anlamayı yönlendirme” olarak üç grupta incelenmelidir. Bu gruplar arasında bağımsızlık söz konusudur.

Anlamaya hazırlanma stratejileri bir parçayı okuma öncesinde amaç belirleme, parçayla alakalı sorular hazırlama ve parçayı süratli bir şekilde tarayıp okuyarak parçadaki bilginin çeşidini ve organizasyonunu belirleme fiillerinden oluşmaktadır (Pintrich & Garcia, 1991). Tüm bu hareketlerin gayesi, daha güçlü bir öğrenmenin gelişimi için elverişli bir zemin yaratmaktır.

Anlamayı takip etme stratejileri “düşünme, kavrama ve tüm diğer öğrenme davranışları”nın tesirlerini araştırmaya dönüktür. Pintrich ve Garcia (1991) bilgi yönlendirici stratejilerin kapsadığı hareketleri “soru sorarak kavramayı sınama”, “dikkati odaklayarak konsantrasyonu bozabilecek etkenlere karşı koyma” ve “zamanı etkin kullanma” olarak üç kategoride incelemiştir. Anlamayı takip etme stratejileri, öğrenen kişinin anlamıyla veya zihin uyanıklığıyla ilgili muhtemel eksikliklerini izleyip, bu konudaki bilinç yeteneğinin ve kapsama kuvvetinin artırılmasını anlatmaktadır.

Anlamayı yönlendirme stratejileri ise anlamayı takip etme fiillerinden sonra edinilen enformasyonun aydınlatması altında öğrenme süreçlerini gereken biçimde organize etmeyi kapsamaktadır (Pintrich, 1990). Örneklendirmek gerekirse, “okuma hızını ayarlama”, “yeniden okuma” ve “çalışma yöntemini dersin gereklerine göre düzenleme” aktiviteleri sıralanabilir. Bu hareketler, bilişsel süreçleri gerektiği biçimde ve anında organize etmek ve uyarlamak maksadıyla bütün bir öğrenme süresince ve durmaksızın hayata geçirilmektedir.

Öğrenen kişilerin anlamayı takip etme stratejilerini diğerlerinden bağımsız olarak tek başlarına ilerletmeleri zor olmaktadır. Gerçekten bazı araştırmalar, bilhassa yaşça küçük olan kişiler ile tüm yaşlardaki ve yetersiz beceri seviyesindeki kişilerin öğrenme sırasında anlamayı takip etme stratejilerini tespit edip uygulamada kötü olduklarını ispat etmiştir (Garner, 1990; Weinstein & Mayer, 1986). Bundan dolayıdır ki, öğreten kişilerin, öğrenen kişilerin anlamayı takip etme stratejilerini güçlendirecek şekilde öğretme işini gerçekleştirmelerine gereksinim duyulmaktadır. Anlamayı takip etme stratejileri, üst biliş mevzusu incelenirken daha ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Üst biliş stratejileri öğrenen bireylerin kişisel öğrenmelerini organize etmelerini, yönetmelerini ve kontrol etmelerini yönlendiren stratejilerdir.

Anlamayı izlemede öğrenen kişilerin “biliş bilgisi”ne sahip olmaları gereklidir. Biliş bilgisi, kişinin şahsi biliş oluşumu ve bu oluşumun ne şekilde çalıştığı ile alakalı bilgisidir. Öğrencilerin her biri değişik biliş bilgisine sahiptir. Bu tür bir bilgisi olan bir öğrenci, öğrenme süreçlerinde kendisine aşağıdaki soruları sorup cevaplayabilmektedir (Özer, 1998):

- Bu konuyu hangi amaçla öğrenmekteyim?
- Öğrenme faaliyeti neticesinde neler öğreneceğim?
- Öğrenmek üzere hangi yöntemi takip etmeliyim?
- Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zaman gereklidir?
- Öğrenip öğrenmediğimi ne şekilde kontrol edebilirim?

Biliş bilgisi iki ana unsuru kapsamaktadır (Subaşı, 2000):

- Bilişe ilişkin bilgi: Öğrencinin, belli bir öğrenme halinde uyguladığı farklı türdeki öğrenme stratejileri ve kişisel öğrenme sürecinin dair görüşünün bulunmasıdır. Örneğin görsel yeteneği yüksek bir öğrenci bilgi şemaları kullanmanın, yeni verileri kavrama ve hatırlamada kendisi için etkili bir yöntem olduğunu bilmektedir.
- Bilişi izleme: Kişinin öğrenme sürecinde en elverişli stratejiyi ayırt etme, uygulama, takip etme ve ölçme, tekrar tertipleme becerisidir. İleri seviyede biliş bilgisine sahip olan bir öğrenci neyi, ne şekilde, ne kadar süratle öğrenebileceğini bilmektedir, böylece şahsına uyan öğrenme stratejilerini tercih edebilmektedir.

Anlamayı izleme stratejileri “sorunları belirleme ve tanımlama”, “dikkatini toplama ve tepkilerini yönlendirme”, “kendini pekiştirme ve değerlendirme”, “hatalarını düzeltme ve çözüm üretme” olarak sıralanmaktadır (Özer, 1998).

Sorunları belirleme ve tanımlama: Kişinin şahsi öğrenme süreciyle alakalı rastladığı sorunların bilincine varabilmesi ve bu sorunları betimleyebilmesidir.

Dikkatini toplama ve tepkilerini yönlendirme: Kişinin öğrenme süreçleri üstüne odaklanarak reaksiyonlarına yön verebilmesidir.

Kendini pekiştirme ve değerlendirme: Kişinin şahsi öğrenme süreçleri üstünde öğrenip öğrenmediğini kontrol edebilmesidir.

Hatalarını düzeltme ve çözüm üretme: Kişinin şahsi öğrenme süreçleri üstünde hatalarını gidermesi ve tekrarlamamasıdır.

1.2.5. Duyuşsal Stratejiler

Birey olarak öğrenme stratejilerinin birkaçını yerinde uygulayabilmek daima öğrenen kişilere fayda sağlayabilmektedir. Kişiler, bağımsız öğrenme sürecinde elverişli öğrenme stratejilerini uygulayabilseler de kimi zaman, buna rağmen, öğrenme hedeflerine varmada bazı sıkıntılar yaşayabilmektedir. Bu sıkıntılar bilişsel değil, fakat güdüsel veya duygusal olabilmektedir.

Dolayısıyla duyuşsal stratejiler, güçlü bir öğrenmenin ortaya çıkmasında büyük bir rol oynamaktadır. Öğrenmedeki güdüsel ve duygusal bariyerleri yok etmeyi sağlayan stratejiler, duyuşsal stratejiler ismini almaktadır (Ulusoy, Güngör & Köksal Akyol, 2006). Bu stratejiler, yaygın olarak manalı ve sürekli öğrenmelere elverişli iç ve dış şartların meydana getirilmesine ve devam ettirilmesine katkı yapmaktadır. Öz-öğretime sahip kişiler, duyuşsal stratejileri de uygulayarak manalı ve sürekli öğrenmelere ulaşabilmektedirler.

Duyuşsal stratejilerin içinde dış kaynaklı ve öğrenmeyi sabote etme ihtimali olan uyarılar karşısında dikkatli davranma ve tedirgin olmama, dikkati bir noktada toplama, dikkati devam ettirme, kendini motive etme, dış kaynaklı yoğunlaşmayı bölen etmenleri uzaklaştırmak için sessiz bir çalışma ortamı tercih etme, lüzumsuz bir şekilde çalışmayı uzatmamak için başlıca temel konuları tespit etme, başarısızlık fobisini veya endişesini yok etmek için olumlu telkinler yapma ve süreyi verimli harcamak için bir zamanlama yapma gibi eylemler sıralanabilir (Weinstein & Mayer, 1986). Buna ek olarak, öğrenen kişilerin güdüsel ve duygusal bariyerlerini kaldırmada başvurulan duyuşsal stratejilerin en fazla önem taşıyanları dikkat yoğunlaşması, motivasyon ve endişe ile alakalı alanlarda tespit edilebilmektedir (Özer, 1998). Oldukça çok sayıda etken, öğrenen kişinin öğrenme yetkinliğine direkt olarak etki etmektedir.

Duyuşsal stratejiler, öğrenme sürecindeki güdü ve duygulara ilişkin bariyerleri yok etmeyi sağlayan stratejilerdir. Öğrenen kişiler başkaları olmaksızın öğrenme esnasında bilişsel stratejileri yerli yerinde uygulamasalar dahi, bazı zamanlarda öğrenme amaçlarına varmada zorluklara rastlamaktadırlar. Bu zorluklar, duygusal faktörlerin sonucu olabilmektedir. Öğrenme sırasında güdüsel veya duygusal faktörlerden kaynaklanan bariyerleri gidermek üzere uygulanan stratejiler, duyuşsal stratejiler ismini almaktadır (Subaşı, 2000).

Öğrenen kişilerdeki dikkat dağınıklığı, negatif tavırlar, sınav endişesi gibi sorunlar, duyuşsal stratejilerden faydalanarak giderilebilmektedir. Duyuşsal stratejiler “dikkat yoğunlaştırma”, “olumlu tutum geliştirme”, “güdülenme” ve “kaygıyı azaltma (güven sağlama)”dan oluşmaktadır (Özer, 1998).

Dikkat yoğunlaştırma: Dikkat yoğunlaştırma, dikkati öğrenilecek mevzu üstünde toplamadır. Dikkatin başka taraflara çevrilmesi, çoğunlukla çalışma ya da okuma esnasında müziğin başlaması, başkalarının çalışma ortamına girmeleri gibi dış faktörlerden kaynaklanmaktadır. Kişiler, öğrenmelerini en kolaylaştıran çevreye ait nitelikleri tespit edip, tertipleyerek psikolojik hallerini öğrenmede en elverişli hale getirmektedirler. Diğer bir ifadeyle, içinde buldukları çevreyi öğrenebilmeleri için organize etmektedirler (Subaşı, 2000). Dikkatin toplanamaması, bazen öğrenen kişiden dolayı da meydana gelmektedir. Anlayamadığını veya başarma olasılığının çok zayıf olduğunu düşünme gibi negatif fikirler, motivasyonu azaltarak dikkati dağıtmaktadır.

Meichenbaum (1977 akt. Subaşı, 2000), kendi kendileriyle negatif konuşan kişilere bunu terk etmelerini ve şahıslarıyla alakalı ifadelerini daha pozitif hale getirmelerini tavsiye etmektedir.

Olumlu tutum geliştirme: Tutum, kişiyi belirli kişiler, objeler ve haller karşısında belirli hareketler sergilemeye yönlendiren davranışsal eğilimlerdir. Öğrenen kişilerin derslere, okula, öğrenme sürecine ve öğretmene karşı negatif tutumlarının olması öğrenme sürecine negatif anlamda tesir etmektedir. Bu negatifliğin sebepleri tespit edilerek ortadan kaldırılmalı ve kişinin öğrenme sürecine karşı pozitif tutumlar edinmesi temin edilmelidir (Özer, 1998).

Güdülenme: Güdülenme, kişiyi öğrenme amacıyla aktive eden kuvvet sebebidir. Güdülenmiş kişi öğrenme sorumluluğuna sahiptir, öğrenmekten hoşlanmaktadır, öğrenmeye erişebilmek üzere devamlı gayret sarf etmektedir. Alakayı çoğaltmada uygulanan bir strateji

de öğrenileceklerle mevcut bilgilerin birleştirilmesi gayretidir. Kişi kendisine “Bu bilgi bildiklerimle uyuyor mu?” sorusunu yöneltmelidir. Şayet mevcut bilgi ile yeni edinilen bilgi arasında bir farklılık bulunuyorsa, kişi bunların uzlaşmalarını sağlamaya çabalamalıdır (Subaşı, 2000).

Kaygıyı azaltma (güven sağlama): Kaygı, kuvvetli arzu veya güdünün hedefe varmasını önleyen rahatsız edici haldir. Kaygı en fazla derslerde veya imtihanlarda başarı sağlayamama haliyle alakalı olmak üzere gözlenmektedir. Gereğinden fazla olan kaygı sistemli hazırlanarak, başarıya ulaşarak ve kendine güven ilerletilerek yok edilebilmektedir (Özer, 1998).

Güven, öğrenmek için emek verme ve hedefe varma esnasında kişinin inandığı şeylerde belirlemektedir. Kendi kendine pozitif telkinler, güvenin oluşturulması ve devam ettirilmesinde tesirli olabilmektedir. Güvene negatif etki eden faktörler ise kaygı bozukluğu, sınav endişesi ve vazifeyi yerine getirememeye fobisi olabilmektedir (Subaşı, 2000).

1.3. Öğrenme Stratejisi Kullanımındaki Farklılıklar

Eğitim alan kişiler, ders veya konuyla birlikte değişen çeşitli öğrenme stratejilerini uygulayabilmektedirler. Öğrenme stratejilerinin kullanımındaki çeşitlilik, bireyden bireye farklılık göstermektedir. Öğrenme tarzları kişiye özgüdür başka bir ifadeyle, öğrencilerin her birinin öğrenme tarzı diğer öğrencilerinkinden ayrıdır. Ayrıca, öğrenme tarzları çoğunlukla yaş, cinsiyet, kültür ve başarı seviyesiyle birlikte de değişmektedir. Aslında, bir bireyin öğrenme tarzı onun şahsi nitelikleriyle benzeşmektedir veya uyumludur. Mesela, olağan hayatında ağır ve temkinli davranan bir birey, öğrenme sırasında da benzer şekilde hareket etmektedir. Buna karşın, aceleci ve düşünmeksizin karar alarak davranan bir şahsiyete sahip bir birey ise, öğrenme sürecinde de davranışlarının yerindeliği tartışılır olarak gelişigüzel bir tavır sergilemektedir. Diğer bir ifadeyle, davranışlarını düşünerek belirleyen bir bireyin sistematik bir öğrenme tarzı, aceleci bir bireyin ise sezgi odaklı bir öğrenme tarzı gösterdiği belirtilebilmektedir (Budakoğlu & Babadoğan, 2011).

Öğrencilerin öğrenme tarzları etraflarındakilerin tamamını içselleştirmeleri neticesinde biçimlenmektedir. İçselleştirme, sadece mental bir aktivite olmamakta, aynı zamanda fiziki ve duyuşla ilgili tarafları da bulunmaktadır. Bu yüzden öğrenme tarzları fiziksel, duyuşsal ve mental aktivitelerin toplamı sonucunda bireylerde ortaya çıkmaktadır. Öğrenme tarzları günümüze kadar farklı şekillerde ele alınmıştır. Bu ele alış biçimlerinde kişilerin öğrenme süreçleriyle alakalı farklı nitelikler baz alınmıştır. Dunn ve Dunn'ın

yaklaşımına göre, öğrenme tarzları dört bölümde incelenebilmektedir. Bu bölümler “çevresel koşullar”, “duyuşsal özellikler”, “sosyal tercihler” ve “fiziksel özellikler”den oluşmaktadır. Çevresel koşullar öğrenmede içinde bulunulan çevrenin ses, ısı ve ışıkla alakalı şartlarını belirtmektedir. Bireyler, bu şartlarla alakalı farklı seçimler yapmaktadır. Mesela, bazı öğrenciler çalışırken sessiz bir çevreyi seçerken, bazıları sesli çevrelerde hatta müzikle birlikte çalışabilmektedir (Sever, 2008).

Duyuşsal özellikler bireylerin öğrenmeye güdülenme, öğrenmelerinde devamlılık, öğrenme mesuliyetleri ve öğrenmede yapısal özellikleri gibi faktörleri temsil etmektedir. Mesela, bazı öğrenciler için öğrenmede dışsal güdülenme önemliyken, bazı öğrenciler buna ihtiyaç hissetmeyebilmektedir. Sosyal tercihler bireylerin ne şekilde bir toplumsal çevrede öğrenmeyi tercih ettiklerine ilişkindir. Mesela, bazı öğrenciler bağımsız olarak çalışmayı, bazıları da arkadaşlarla beraber çalışmayı seçmektedir. Fiziksel özellikler bireylerin öğrenmelerinde duyu organı ve vakit tercihleri, öğrenme esnasında gıda ya da hareket etmeye ihtiyaç hissedip hissetmedikleri gibi şartları belirtmektedir. Öğrenciler öğrenme esnasında kullandıkları duyu organları açısından değişkenlik sergilemektedir. Mesela, bazı öğrenciler öğrenirken görme duyularına daha fazla başvururken, bazıları da genellikle işitme veya dokunma duyularına başvurmaktadır (Özer, 1998).

1.4. Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciye Sağladığı Katkı

Öğrencilerin başarılarını arttırma, eğitim ve öğretimin en mühim hedeflerinin başını çekmektedir (Güven, 2004). Eğitim alan kişilerin başarılarını güçlendirmenin ve ileriki hayatlarında gelişimi benimseyen kişiler olmalarına yol açmanın en etkili yöntemlerinden biri, kişilere bireysel öğrenme stratejilerinin öğretilmesi şeklinde algılanmaktadır (Baş, 2012). Öğrencilerce edinilecek öğrenme stratejileri, kendilerinin bireysel öğrenme süreçlerinin izleyeceği yolu belirlemelerine ve neticede de başarı seviyelerini yükseltmelerine imkân verebilecektir (Açıkgöz, 2005). Öğrencilerin kullanacağı ve öğretmenlerce onlara verilecek mental uygulamaları kapsayan öğrenme stratejileri eğitimi ile öğrenmenin kalitesi arttırılarak öğrenme sürecinde kolaylaşma ve kalıcı olma hali temin edilebilmektedir (Babadoğan, 1994).

Bazı öğrenme stratejileri, önem arz eden şeylerin altının çizilmesi ya da boş yerlere aynen aktarılması gibi hayli basit bir hal alırken diğerleri, önemli kavramların zihin haritalarına çevrilmesi gibi kompleks bir hal almaktadır. Birçok uzman basit veya karmaşık tüm öğrenme stratejilerinin, hedefe yönelik ve yerinde uygulandıklarında, bilişsel

fonksiyonları (algılama, anlama, kodlama ve hatırlama) geliştirdiğini ispatlamıştır (Baş, 2012).

Öğrenme stratejileri, bilişsel işlevlerin hedefe yönelik bir biçimde daha etkin kullanılmalarını sağlamaktadır. Mesela, önem arz eden şeylerin altının çizilmesi veya yüksek sesle tekrar okunması öğrenen kişinin öğrenme materyaline odaklanmasını sağlarken, zihinde canlandırma öğrenen kişinin kavrayışını güçlendirmeye önemli katkı sağlamaktadır. Öğrenme stratejileri, öğrenen kişi tarafından uygulandığında, kendisine anlamlı ve sürekli öğrenme çıktıları sağlayan vasıtalarlardır. Özer (2002), öğrenme stratejilerinin öğrenen kişilere aşağıdaki yardımlarda bulunduğunu belirtmektedir:

- Öğrenen kişiyi bilinçlendirmektedir.
- Öğrenen kişiye öğrenmede etkinlik sağlamaktadır.
- Öğrenen kişinin kendi kendine öğrenme becerisini arttırmaktadır.
- Öğrenen kişinin öğrenmeye olan isteğini ve ilgisini arttırmaktadır.
- Öğrenen kişinin okul dışı öğrenmelerine elverişli zemin yaratmaktadır.

Ancak şahıslarca eskisinden farklı bir bilgiyi öğrenmede takip edilen stratejiler daima her bakımdan benzer olmayabilmektedir (Erden & Akman, 1998). Bu farklılıklar kişilerin geçmiş tecrübeleri, kişisel seçimleri, görevin algılanan zorluk oranı, kişinin ön hazırlığı veya benzer konulardaki geçmiş tecrübeleri, görevde başarılı olabilmek üzere kişisel becerisine dair beklentileri gibi pek çok değişik etkenden kaynaklanabilmektedir (Weinstein, Ridley, Dahl, & Weber, 1989). Bu noktada kritik olan öğrenme stratejilerinin, kişiye ve mevzuya bağlı olarak değişmesi değil, hedefle uyum içerisinde uygulanmalarıdır. Zira öğrenmede rastlanılan problemlerin özünde, yüksek oranda kişilerin verimli öğrenme stratejilerini oluşturamamış olmaları, yani, öğrenme sürecini bilmemeleri bulunmaktadır (Açıkgöz, 2005). Böylece, öğrenme stratejilerinden yararlanamayan kişilerin öğrenmede sarf edecekleri gayretlerin boşu boşuna olacağı ve arzuladıkları başarıyı yakalayamayacakları net olarak görülmektedir. Gerçekten, eğitim kurumlarında çok çabalamasına rağmen arzuladığı başarıyı gösteremeyen ya da çabalarının geri dönüşü olmadığı için öğrenme isteğini bütünüyle yitirmiş pek çok kişiye rastlamak muhtemeldir.

Öğrenim gören kişilerin öğrenme stratejilerinin çeşitleri, nitelikleri, benzer ya da farklı olma durumları ve uygulanma sahaları hakkında bilgilerinin artırılması, akademik

başarılarına pozitif anlamda tesir edecektir (Ergür, 2000). Dolayısıyla, güçlü öğrenme sonuçları almak amacıyla, öğrencilerin eğitimlerce öğrenme stratejileri hakkında aydınlatılmaları zorunludur (Özer, 2002).

Gagne ve Glasser'a (1987) göre, öğrenciler öğrenme stratejileri geliştirdiklerinde onlardan güçlü bir şekilde yararlanabilmektedir. Öğrenme stratejilerinin edinilmesi ve uygulanması, yaş ve okuldaki başarı ile birlikte değişmektedir. Olağan şartlar altında, ileriki yaşlarda ve öğrenme tecrübeleri çoğaldıkça, öğrenme stratejilerinin edinilmesi ve kendi kendine uygulanması kolaylaşmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendi kendilerine uygular duruma ulaşması, onlarda mevcut olan ve etkin olabilecek olan, bizzatıhi öğrenme gücünü kullanabildikleri manasını taşıyabilmektedir. Okuldaki başarı seviyesi azaldıkça öğrenme stratejilerinin uygulama seviyesi de azalmaktadır.

Kendiliğinden öğrenebilen veya öğrenmesini yönetebilen öğrenciler, “stratejik öğrenenler”, “bağımsız öğrenenler”, “öz-düzenleyici öğrenenler” ve “öz-öğretimli öğrenciler” gibi farklı şekillerde isimlendirilmektedir (Senemoğlu, 1997).

Derry ve Murphy (1986), öz-öğretimli öğrenciler tarafından kullanılması gerekli, beş aşamadan oluşan model öne sürmüştür. Bu aşamalar, sıraya dikkat ederek aşağıdaki gibi özetlenebilir (Senemoğlu, 1997):

- 1. Hedefi analiz etme ve tanımlama:** Bu ilk aşamada öğrenci ne öğrenmek istediğine karar verecek ve öğrenme ortamının gerektirdiklerini ele alacaktır. Şöyle ki öğrenci neyi öğreneceğini, hangi ölçütlere uygun olarak öğreneceğini, nerede öğreneceğini ve ne zaman öğreneceğini kararlaştıracaktır.
- 2. Strateji planlama:** İlk aşamadaki incelemeler doğrultusunda öğrenci neyi, nasıl, nerede ve ne zaman öğreneceğini göz önünde bulundurarak, arzu edilen öğrenmeye yol açacak strateji veya stratejiler bileşimini içeren bir program yapacaktır.
- 3. Stratejiyi uygulama:** Bu aşamada öğrenci, öğrenmedeki amacına erişmek için seçtiği strateji veya stratejileri hayata geçirecektir.
- 4. Stratejilerin sonuçlarını izleme:** Bu aşamada öğrenci, belirlediği ve tatbik ettiği strateji veya stratejilerin hedefe varmasını hangi ölçüde sağladığını takip edecek ve tartacaktır. Öğrenci, mesela, zihin güçlendiren bu uygulama öğrenip anımsamamı kolaylaştırdı mı veya konuya şekil yardımıyla çalışmak kavrayışımı basitleştirdi mi gibi soruların yanıtını arayabilir.

5. Stratejiyi uygun biçime getirme: Bir önceki aşamadaki soruların yanıtları olumlu olduğunda, strateji öğrenmeyi kolaylaştırmıştır. Bu noktada öğrenci, kullandığı stratejiyi bırakıp yenisini aramaya ihtiyaç duymamaktadır. Fakat strateji öğrenmede doyurucu olmadıysa, öğrenci, durumu tekrar değerlendirip ilk aşama olan hedef analizi ve tanımlamasını ve ikinci aşama olan planlamayı değiştirmeye yönelecektir.

1.5. Başarı ve Başarıyı Etkileyen Faktörler

Güçlü eğitim sistemlerinde öğrenmenin gerçekleşeceği ortam, bütün öğrencilerin gereksinimlerine göre organize edilmekte ve öğrenme stratejileri, öğrencilerin başkaları olmaksızın kişisel öğrenme görevlerini yerine getirmelerine imkân veren yöntem, prensip veya davranışlar olarak betimlenmektedir. Bununla birlikte bir öğrenme stratejisinin, kişinin bir görev veya duruma olan eğilimini sergilediğini ve bu eğilimin öğrenen kişilerin öğrenme vazifelerini programlarken, uygularken, neticeleri ve performansı ölçerken ne şekilde düşünüp davranacağını kapsadığı aktarılmaktadır (Katims ve Haris, 1997 akt. Demirel, 2007).

Çağdaş dünyada, teknolojik ilerlemeler ve zamanın gerekliliklerinin gerisinde kalmayan, bilgiyi anlayan ve kullanan bireylere olan ihtiyaç, ülkelerin eğitim sistemlerini güncellemelerini bir zorunluluk haline getirmiştir (Gültekin & Anagün, 2006; Turan, 2005). Çağdaş zamanların koşullarını ve gereksinimlerini karşılamak için gösterilen bu güncelleme çabaları, eğitim sisteminin nasıl şekillendirileceğini ve o ülkede hangi eğitim değişikliklerinin yapılacağını belirleyen eğitim politikalarına yansımaktadır (Sağlam, Özüdoğru & Çıray, 2011).

Zamanın gereksinimlerine ayak uyduran bireyler yetiştirme hedefi, Milli Eğitim Bakanlığı'nı (MEB) bazı iyileştirmeler yapmaya sevk etmiştir (Dinç, Dere & Koluman, 2014). MEB'in eğitim sistemini yeniden yapılandırma girişimleri sonucunda, ortaöğretime geçişte bir değişikliğe gidilmiştir. 2013-2014 arası eğitim yılında TEOG sınavı, önceki yıllarda uygulanan Seviye Belirleme Sınavı'nın (SBS) yerine geçmiştir (MEB, 2013). Bu yeni sistemin asıl amacı, öğrencinin başarısını anlık bir performansa dayalı olmaktan ziyade uzun bir süre içinde ölçmektir. Yerleştirmede, 6.7. ve 8. sınıflardaki "Genel Not Ortalaması" ortalamasının %30'u ve 8. sınıfın sonunda verilen merkezi sınav puanlarının %70'i dikkate alınmaktadır (MEB, 2013). TEOG sınavı, 8. sınıfın her döneminde altı temel ders için öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Öğrenciler, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden

sorular içeren sınavlara girmektedirler. Çoktan seçmeli sınavda, yanlış cevaplar doğru cevapların sayısını etkilememekte ve GNO'ya göre hesaplanan ortalama puan ve 8. sınıfta girilen merkezi sınavın puanı, öğrencinin hangi ortaöğretim devam edebileceğini belirlemektedir ve dolayısıyla, ortaöğretime giriş için merkezi yerleştirme sınavı yapılmaktadır (MEB, 2013). Bu yeni sınav sisteminin devreye girmesiyle birlikte, öğrencilerin okul başarısı, ortaöğretime geçiş sürecine dâhil edilmiştir ve bu da okul başarı notu ile TEOG sınavının puanı arasındaki ilişkiyi inceleme gereksinimi artırmıştır (Doğan & Demir, 2015).

1.5.1. Dikkat

Dikkat, kişinin öğrenmedeki başarısını direkt olarak belirleyen faktörlerden biridir (Uluğ, 1995). Öğrenim gören kişinin dikkati, ders esnasında ya da evde derse hazırlanırken çevrede oluşan istenmeyen sesler veya hareketlilik sebebiyle dağılabilmektedir. Dikkati dağıtan unsurlar dış kaynaklı olabileceği gibi, kişinin karşılaştığı bir sözcük ya da tümcenin farklı şeyler anımsatması gibi iç kaynaklı da olabilmektedir. Bu tür hallerin önlenmesinde zihnin öğrenilecek konu üstünde odaklanması “dikkat toplama” olarak adlandırılabilir (Senemoğlu, 1997). Verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için kişinin çalışılan konuya konsantre olması, lüzumsuz kesintilerden kaçınması, özetle dikkat toplama temin etmesi gerekmektedir (Özer, 1998).

Kimi araştırmalar, kişinin çalışırken meydana gelebilecek olası konsantrasyon bozukluklarının üstesinden gelmesinde öz denetim metodunu tavsiye etmişler (Dansereau, 1985; akt. Senemoğlu, 1997). Bu metod, en başta kişinin çalışma çevresini, zihnini veya ilgisini başka tarafa çekmeyecek biçimde organize etmesiyle alakalıdır. Örneklendirmek gerekirse öğrencinin çalışmak üzere en gürültüsüz, ışıklı, havalandırma ve ısıtma bakımından en elverişli odayı tercih etmesi ve çalışacağı masayı tertiplemesi gösterilebilir. Çevre şartlarının elverişliliği, kişiye göre farklılaşabilmektedir (Erden & Altun, 2006). Mesela bir kişi çalışmak için gürültüsüz bir çevreyi seçerken, bir başkası çevrede müzik bulunmasını seçebilmekte bir kişi sabah erken vakitleri seçerken, bir başkası gece geç saatleri seçebilmektedir (Riding & Rayner, 1998). Fakat yalnızca elverişli çevre şartlarının oluşturulması, dikkat toplama temininde kâfi olmayabilir. Kişi aynı zamanda, karşılaştığı bir sözcük ya da tümce sebebiyle ortaya çıkan ve kendisini çalışılan mevzudan başka mevzulara yönlendiren anımsatmalara karşı da tetikte olmalıdır. Tam da burada “yürütücü biliş stratejileri” etkili bir biçimde uygulanmalıdır. Kişi çalışırken dikkatinin

bölündüğünün bilincine varıp derhal öğrenme görevindeki eski haline dönmelidir. Neticede, öğrenim gören kişiler öğrenmede yetkinlik sağlayabilmek amacıyla, konsantrasyonlarını bozan etkenleri yok etmeye yönelik bir gayret sarf etmeye ihtiyaç duymaktadır. etkili öğrenme stratejilerine başvurmamasından dolayı kişinin konuyu kavrayamaması ve buna rağmen öğrenmek için emek vermeye devam etmesi kişinin can sıkıntısı hissetmesine ve konsantrasyonunun bozulmasına yol açmaktadır (Senemoğlu, 1997). Bu sebeple, öğrenme stratejilerinin yerli yerince uygulanması, pek çok açıdan öğrencinin dikkat toplamaına fayda sağlamaktadır.

1.5.2. GÜDÜLENME

Öğrencinin öğrenme sürecinde faal olması için, bu süreç içinde yer almaya istekli olması, başka bir ifadeyle güdülenmiş olması gerekmektedir. Okuldaki öğrenmelerin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, öğretme işlemine olduğu gibi, bu süreçte bulunan öğrencinin özelliklerine de önemli oranda bağlı olmaktadır (Kelecioğlu, 1992).

Her ne kadar amaçlar öğrencilerin seviyeleriyle uyumlu, öğrenme ve öğretme sırasında başvuru alan uygulamalar elverişli ve gerektiği biçimde olsa da, öğrencilerin öğrenmeye yönelik isteksizlik göstermesi durumunda başarısız sonuçlar alınabilmektedir. Kısaca güdülenme, öğretme ve öğrenme süreçlerine etki eden en önemli öğelerdendir (Kelecioğlu, 1992).

Normal zekâdaki öğrencilerin beklenen kadar ya da yaşlıları kadar başarılı olamayışı, zekâdan başka başarıya etki edebilecek farklı öğelerin bulunduğuna işaret etmektedir. Zekâ öğesi ayrı olarak ele alındığında, diğer öğelerin başında güdülenme yer almaktadır. Öğrencinin okul hayatının getirdiği başlıca aktivitelere dair güdülenme seviyesi yeterince yüksek olmak zorundadır. Güdülenme, başarılı olmada gereken bilişsel ve davranışsal aktivitelerde harcanan enerji miktarını ayarlamaktadır (Şahin & Çakar, 2011). Öğrencinin başarı elde etme ihtiyacı, okuma ve öğrenmeye yönelik alakası, kendine bir hedef tayin edip etmediği, hedeflerinin gerçekçi olması ve fonksiyonelliği, önceki başarı ya da başarısızlıklarını hangi etmenlere bağladığı, öğrenebilmede kendisiyle ilgili yetkinlik görüşü ve ne sebeple öğrendiğine dair bilişlerinin tamamı öğrencinin güdülenme seviyesine etki etmektedir (Bozanoğlu, 2004).

Pek çok çalışmada güdü ve motivasyon kavramları birbirinin yerini almaktadır. Güdü, davranışı biçimlendiren içsel bir haldir ve canlı varlığın belli reaksiyonlar göstermesine ya

da bir takım şeyler öğrenmesine yönelik arzudur. GÜdülenme, organizmada harekete veya öğrenmeye geçme arzusu olarak nitelenebilir. Bu yüzden güdülenme, öğrenmede lüzumlu ön koşullardan biridir. Öğrenme motivasyonu ise, öğrenme aktivitelerinin kişi tarafından anlamlı ve kıymetli olarak değerlendirilmesi ve bu aktivitelerden bilimsel kazançlar sağlanması olarak betimlenebilir. Öğrencilerin motivasyon yetersizlikleri, bugünkü öğretim sistemlerinde itina edilmesi gereken mühim meselelerden biridir. Öğretmenlerle birlikte anne-babalar ve öğrencilerin kendileri de okul, ders veya öğrenmeye yönelik motivasyon eksikliklerini dile getirmektedirler (Yıldırım, Doğanay & Türkoğlu, 2000).

Öğrenim gören kişinin kendini öğrenmeye güdülemiş olması, büyük önem taşımaktadır. Balaban Salı'ya (2006) göre güdü belli bir koşulda, belli hedeflere varmak ve gerekli hareketleri sergileyebilmek maksadıyla kişiyi eyleme yöneltten ve kişiye yol gösteren itici bir kuvvettir. GÜdüler çoğunlukla "biyolojik güdüler" ile "sosyal veya öğrenilmiş güdüler" olmak üzere iki sınıfta incelenmektedir. Biyolojik güdülerden olan açlık, susuzluk, cinsellik gibi güdüler birincil güdüler olarak nitelenmektedir. Başarı güdüsü ise, sosyal veya öğrenilmiş bir güdüdür. Güdü, varlığı ve gücü ortaya henüz çıkmamış bir enerjiyi belirtirken güdülenme bu enerjinin ortaya çıkarılma işlemini belirtmektedir (Bozanoğlu, 2004).

Pokay ve Blumenfeld (1990) tarafından yapılan çalışmada güdü ve öğrenme stratejilerini uygulamanın, başarıya olan etkisi araştırılmıştır. Çalışmada kullanılan örnekleme 283 lise öğrencisi bulunmaktadır. Öğrenme stratejilerine dair yaygın öğrenme stratejileri, biliş bilgisi, geometri stratejileri ve gayret değerlendirilmiştir. Çalışmanın neticesi, öğrencilere dönem başında alana veya konuya özgü stratejilerin, dönem sonunda ise biliş bilgisinin anlatılması gerektiğini göstermiştir.

Kendini öğrenmeye güdülemiş kişinin öğrenmeye karşı istekli olması, öğrenme sorumluluğu hissetmesi, öğrenmekten hoşlanması ve başarı için devamlı gayret sarf etmesi bunun sebeplerindedir. Kişi ne sebeple öğrenmesinin gerektiğinin, öğrendiği zaman sağlayacağı başarı ile pozitif neticelerin bilincinde olduğunda ve öğrenme vazifesini yerine getirebileceğinin inancına sahip olduğunda güdülenme meydana gelmektedir. Kavrama, öğrenme ve başarı, kişileri en çok motive eden sebeplerdir (Özer, 1998). Dolayısıyla, uygun öğrenme stratejilerinin uygulanmasının güçlü bir motive edici unsur olabileceği de belirtilebilmektedir. Güdülenme, daha karmaşık olmayan bir biçimde de meydana gelebilmektedir. Mesela, öğrenci ödevi için kütüphane içinde üç saat geçirdikten sonra kendisine sinemaya gitmeyi veya arkadaşlarla beraber eğlenmeyi vaat edebilir. Bu şekilde

kendisine vaat ettiği ödüle hızla erişmek üzere çalışmayı hevesle devam ettirebilir (Senemoğlu, 1997).

1.5.3. Tutum

Duyuşsal stratejilerin bir başkası da, eğitim alan kişinin tutumlarıyla alakalıdır. Bireyin hayatında ve öğrenmesinde kritik bir rol oynayan tutum bireyi belirli kişiler, objeler ve durumlarda belirli tavırlar sergilemeye iten davranışsal eğilimler olarak açıklanabilir (Enç, 1980). Okul, dersler ve öğrenmeye yönelik tutum, okul çağından önceki dönemlerde başlayarak biçimlenmekte ve kişi bunlara yönelik negatif bir tutum oluşturursa kişinin başarısız olma ihtimali önlenemez bir sonuca dönüşmektedir. Okula gitmenin, derslerin ve konuların neden önemli oldukları sorularına pozitif cevaplar vermek kişinin okul, dersler ve konulara yönelik ilgisinin devam etmesini kolaylaştırmaktadır. Diğer bir ifadeyle negatifliğin sebeplerini yok etme, başarı elde etme ve kendine güveni ilerletme ile kişi öğrenmeye karşı pozitif tutumlar geliştirmelidir (Özer, 1998 Subaşı, 2000). Tutumlar tecrübeler vasıtasıyla ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla kişiler, küçük yaşlardan başlayarak öğrenmeye yönelik pozitif bir tutum oluşturmaları konusunda ebeveynlerinden ve eğitimcilerden yardım almalıdır.

1.5.4. Kaygı

Kaygı, öğrenme süreci ve sonuçlarının kalitesine kayda değer oranda etki eden faktörlerden biridir. Böylece kaygı idaresine yönelik stratejiler de önemli duyuşsal strateji olmaktadır. Kaygı, şiddetli bir arzu veya güdünün hedefe varamayacak gibi görüldüğü hallerde ortaya çıkan rahatsızlık verici bir hal olarak tanımlanabilmektedir (Enç, 1980). Gereğinden fazla seviyedeki kaygı, kişinin özgüvenini oldukça sarsabilmektedir. Mesela, sınavlarda başarı sağlayamamakla alakalı endişeler, öğrencilerde sınav kaygısının oluşmasına neden olabilmektedir. Bu tür bir kaygı gerek sınavlara hazırlanma evresinde, gerekse sınavlar sırasında öğrenciye olumsuz tesir edebilmekte ve üstelik öğrencinin kaygıdan kaynaklanan değişik ruhsal bozukluklara yakalanmasına bile yol açabilmektedir. Bu yüzden kişilere, başarı sağlamalarını önleyen kaygılarıyla baş etmelerini, motive olmalarını veya pozitif tutumlar oluşturmalarını temin edecek duyuşsal stratejileri geliştirmeleri mevzularında öğrenim sağlanmalıdır (Weinstein & Mayer, 1986).

Bireylerin kaygılarını idare edebilmeleri hakkında birtakım farklı bakış açıları mevcuttur. Kaygıya sebep olan evhamlı fikirlerin ortadan kaldırılması ve kaygının fiziksel

işleyişinin idare edilmesi bu bakış açılarını oluşturmaktadır. Örneklendirmek gerekirse, kişinin kendine dair pozitif konuşmalarda bulunması, realist düşünebilmesi, soluk alıp verme alıştırmaları gibi farklı sıkıntıdan kurtulma yöntemlerine başvurması sayılabilir. Ayrıca, bilhassa öğrencilerin başarılı olabilecekleri seviyede testlere tabi tutulmaları ve başarılı olduklarını gözlemlemeleri özgüven sağlanması ve kaygının giderilmesinde etkin bir tekniktir (Senemoğlu, 1997).

Gerçekleştirilen çalışmalar, okul başarıları yüksek ya da düşük olan öğrencilerde kaygının önemli bir etkisinin olmadığına işaret ederken, ortalama düzeydeki öğrencilerde kaygının kritik bir faktör olduğuna işaret etmektedir (Morgan, 1991). Bunlarla birlikte, özsaygı da kaygının öğrenme üzerindeki tesirini değiştirebilmektedir. Özsaygısı ileri seviyede olan kişilerin kaygıya tahammül limitleri de ileri seviyede olmaktadır ve bu kişiler, başka kişilerin öğrenme süreçlerine negatif etki eden kaygı seviyelerinde dahi öğrenmede başarılı olabilmektedir (Bacanlı, 2005).

1.6. Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrenen kişinin etkin katılımı ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğrenme sırasında öğrenen kişi tarafından kullanılan öğrenme stratejilerinin öğretimin etkinliğini belirli ölçülerde değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Baş, 2014).

1.6.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar

Öztürk (1990) tarafından ortaya konan, “Kendi Kendine Öğrenme Yönteminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” adlı çalışmada ilkokul fen bilgisi dersi esnasında kendi kendine öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıflar içerisinde üst toplumsal ortamdaki sınıfın son testteki başarısının, alt toplumsal ortamdaki sınıfın başarısından anlamlı seviyede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kendi kendine öğrenme faaliyetleri, okulun içinde olduğu toplumsal ortamın öğrenme sonuçlarındaki negatif tesirlerini düşüren bir etken olmaktadır. Deney öncesi yapılan ön testin ortalamaları ile tutum ölçeği uygulamalarının ortalamaları incelendiğinde, üst toplumsal ortamın ortalamasının anlamlı seviyede daha fazla olmasına rağmen deney sonrası ortalamalar birbirine yaklaşmış, ortalamalar arası farklar anlamsızlaşmış ve alt toplumsal ortam ortalamasının öne geçtiği görülmüştür. Bu sonuçlar, kendi kendine öğrenme metodundan umulan kişisel ve sosyal yararların elde edilebileceği sinyalini vermektedir.

Öztürk (1995) tarafından hazırlanan “Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları” adlı doktora tezinde, öğrencilerin genel öğrenme stratejilerine çalışma esnasında hangi oranda başvurdukları ve stratejilerin kullanılma durumlarının nasıl geliştiği incelenmiştir. Çalışma neticesinde, öğrencilerin %55’inin çalışırken öğrenme stratejilerine yüksek sıklıkla başvurdukları “tekrar” ve “duyuşsal stratejiler”den ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerince sık bahsedildiği fakat başka stratejilerden çok az bahsedildiği öğrencilerin öğrenme stratejilerini uygulamalarıyla öğretmenlerin bu stratejilere ders içinde birçok kez dikkat çekmelerinin anlamlı seviyede ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunlara ek olarak aile fertlerinin öğrencilere çalışmalarında kılavuzluk etme hallerinin hayli düşük seviyede kaldığı en sık uygulanan kılavuzluk çeşidinin, çalışması konusunda öğrenciyi ikaz etmek olduğu aile fertlerinin öğrenim seviyesi ile öğrencinin çalışmalarında kılavuzluk etme oranları ve uygulanan kılavuzluk çeşitlerinin anlamlı seviyede ilişkili olduğu ve aile fertlerinin kılavuzluğu ile öğrenme stratejilerinin öğrencilerce uygulanmasının anlamlı seviyede ilişkili olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır. Öğrencilerin çalışırken “zihne yerleştirme” stratejisine başvurmaları ile Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) sonuçlarının anlamlı seviyede ilişkili olduğu ve öğrencilerin çalışma esnasında tekrara başvurmaları ile lise mezuniyet puanlarının anlamlı seviyede ilişkili olduğu da gözlenmiştir.

Somuncuoğlu (1996) tarafından yürütülen, öğrencilerin belli bir derste birtakım öğrenme stratejilerini pratiğe dökmelerini şekillendiren etkenleri analiz eden çalışma, öğrenciler tarafından “anlamlı bilişsel stratejiler”in diğer stratejilerden daha fazla uygulandığı ve yalnız “anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici stratejiler”in uygulanmasının farklı nicelik ve ölçülebilir niteliklerle birlikte değiştiği sonuçlarına varmıştır. İlaveten, “yetkinlik yönelimi”yle anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici stratejilerin uygulanmasının “sosyal benlik yönelimleri” ve “minimum çalışma yönelimleri”yle derine inmeyen biliş stratejilerinin uygulanmasının birlikte değiştiği bulunmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin belli bir derste manalı ve diğerlerine bağlı olmaksızın öğrenme uygulamalarında yetkinlik yönelimlerine sahip olmalarının mühim olduğu biçiminde açıklanmaktadır.

Görgen’in (1997) “Kurallı Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” adlı çalışması “kurallı özetleme” ve “bilgi haritası oluşturma” stratejilerinin anlatıldığı öğrenciler grubu ile kişisel tekniklerini uygulayarak metni özetleyen öğrenciler grubu, bilgilendirici bir metin üzerinde

çalışmada kullandıkları zaman yönünden anlamlı farklılık göstermiştir. Kurallı özetleme stratejisinin öğretildiği gruptaki özetleme yeteneği farklı seviyelerde değişen öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama seviyeleri ile bilgi haritası oluşturma stratejisinin öğretildiği gruptaki özetleme yeteneği farklı seviyelerde değişen öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama seviyeleri yüksek anlamlılık düzeyinde farklılık sergilemiştir.

Sünbül'ün (1998) gerçekleştirdiği çalışmada, üniversitelerin eğitim fakültelerince verilen "Formasyon" ya da "Eğitim Psikolojisi" adları verilen derste, değişik öğrenme stratejileri uygulamalarının, öğrencilerin öğrenme stratejilerine karşı tavırlarını, okuduklarını anlamalarını ve öğrendiklerinin kalıcı olması durumlarını nasıl etkilediği analiz edilmiştir. Değişik öğrenme stratejilerinin kullanıldığı gruplarda öğrenciler anlamlı seviyede değişen erişim sonuçları almıştır. Erişim testi sonuçlarında "anlamlandırma" ve "örgütlenme" stratejilerinin birlikte kullanımı en üst seviyede başarıya yol açarken, "tekrar" stratejisi en alt seviyede bir erişim sonucu sağlamıştır. Anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin tek başına kullanıldığı grupların öğrencileri ise tekrar stratejisinin uygulandığı grupların öğrencilerine göre daha üst seviyede erişim sonuçlarına ulaşmışlardır.

Bedir'in (1998) hazırladığı "Türk Öğrencilerin Okuma Anlama Yetilerinde Bilişsel Öğrenme Stratejileri Kullanmalarının Etkisi" adlı doktora tezinde bilişsel öğrenme stratejilerinin kullanılmasıyla öğrencilerin okuma ve anlama yetilerini geliştirmesinin oldukça ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışma, okuma ve anlama konusunun bilişsel öğrenme stratejilerine başvurarak öğretilmesi ile öğrencilerin yüksek seviyede düşünme yeteneği ile elde ettikleri bilgileri uygulama yeteneği geliştirdiklerini de belirtmiştir.

Kaçar'ın (1999) Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü hazırlık sınıfı öğrencileri ile birlikte yaptığı çalışmada, öğrencilerin öğrenme stratejilerini uygulamaları ve bunların başarı yakalamaları üzerindeki tesiri analiz edilmiştir. Bu çalışma neticesinde, öğrenme stratejilerinin uygulanması ile öğrencilerin başarılı sonuçlar almasının istatistiksel açıdan anlamlı bir seviyede ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu, öğrenme stratejilerini öğrenen öğrencilerin başarı seviyesinin arttığı anlamına gelmektedir.

Yorulmaz'ın (2001) "Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrenci Ders Başarısı Üzerine Etkisi" adlı araştırmasında, ilköğretim 7. sınıfta okutulan sosyal bilgiler dersinde, bir tarih ve bir coğrafya bölümü deney grubundaki öğrencilere

öğrenme stratejileri kullanılarak anlatılmıştır. Bütünleştirilmiş yaklaşımı izleyen çalışmanın neticesine göre öğrenme stratejileri kullanılarak ders verilen öğrenciler, bu stratejiler kullanılmadan ders verilen öğrencilere kıyasla, öğretilen bölümleri daha fazla kavramış ve daha üstün başarı sergilemişlerdir.

Tay'ın (2002) "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri" adlı çalışmasında 4. ve 5. sınıfa devam eden öğrenciler tarafından sosyal bilgiler dersinde sınıf içinde "dikkat" stratejilerinin bazen uygulandığı, geçici hafızada biriktirmeyi arttıran stratejilerden olan "zihinsel tekrar" stratejilerinin ise sürekli uygulandığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda, kısa süreli hafızada biriktirmeyi arttıran stratejilerden olan "gruplama" stratejilerinin bazen uygulandığı, anlamlandırma stratejilerinden olan "örtük ve açık tekrar" stratejilerinin ise sürekli uygulandığı görülmüştür. Ayrıca, yine anlamlandırma stratejilerden olan "örgütleme" stratejilerinin bazen uygulandığı, fakat hafıza destekleyen stratejilerin ise hiç uygulanmadığı belirlenmiştir. Başka bir sonuç ise, geri getirmeyi (anımsamayı) arttıran stratejilerin ve motivasyon stratejilerinin sürekli uygulandığı ama yürütücü biliş stratejilerinin hiç uygulanmadığıdır.

Özdemir'in (2004) öğrencilerinin faydalandıkları öğrenme stratejilerini inceleyen araştırmasında, en fazla "anlamlandırma" stratejileri ile "anlamayı izleme" stratejilerinin lise öğrencileri tarafından uygulandığı, bunların ardından "duyuşsal" stratejiler ile "yineleme" stratejilerinin geldiği, "örgütleme" stratejilerinin ise minimum seviyede uygulandığı saptanmıştır. Ayrıca, tüm öğrenme stratejilerinin kız öğrencilerce erkek öğrencilerden daha fazla uygulandığı da belirlenmiştir.

Kabakçı, Gülumbay ve Namlu (2003) tarafından yürütülen çalışmada ise, öğrenme stratejilerinin öğrenme güdüsü ve okuldaki başarı ile nasıl ilişkili olduğunun tespit edilmesi hedeflenmiştir. 500 öğrencinin katıldığı çalışmada sonuçlar, öğrenme stratejileri ve güdülenme ölçekleri ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın neticesi incelendiğinde başarı, güdü ve bilişsel öğrenme stratejilerinin anlamlı bir seviyede ilişkili olduğu gözlenmektedir. Ayrıca çalışmada, başarı etkenine yalnız öğrenme güdüsünün etki ettiği neticesine de varılmıştır.

Bayındır'ın (2006) gerçekleştirdiği çalışmada, ilkokullarda öğrenme stratejilerinin eğitimine yeteri kadar ağırlık verilip verilmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada 2004-2005 öğretim yılında İstanbul'da bulunan ilkokullardaki 260 öğretmen ve 500 öğrenci yer almıştır. Anket vasıtasıyla fikirlerin alındığı çalışmanın neticesinde öğretmenlerin

öğrenme stratejilerinin eğitimine oldukça az zaman ayırdıkları, öğrencilere yalnızca stratejilerin faydalarını anlattıkları, stratejileri anlatmada ise yetersiz kaldıkları ve öğrenme stratejilerine dair bir eğitim programına tabi tutulmayı arzuladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tay (2002) tarafından yürütülen çalışma, sosyal bilgiler dersinde sınıf içerisinde öğrencilerin uyguladıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin örgütleme stratejilerini, gruplama stratejilerini ve dikkat stratejisini bazı zamanlarda kullandıkları belirlenmiştir. Yine öğrencilerin güdüleme stratejilerini, geri getirmeyi artırıcı stratejileri, anlamlandırma stratejilerinden örtük ve açık tekrar stratejilerini, kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejilerden zihinsel tekrar stratejilerini ve ekleme stratejilerini ise her zaman kullandıkları belirlenmiştir. Bellek destekleyici ve yürütücü biliş stratejilerini ise öğrencilerin hiçbir zaman kullanmadıkları bulunmuştur.

Talu'nun (1997) gerçekleştirdiği araştırma ise, 10. sınıfa devam eden öğrencilerin uyguladıkları öğrenme stratejilerinin okul başarısına olan etkisini incelemiştir. Çalışmaya 88 öğrenci katılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin %52'si anlamlandırma stratejilerini, %41'i tekrar stratejilerini, %7'si ise örgütleme stratejilerini uygulamaktadır. Tekrar stratejilerini uygulayan öğrencilerin notlarının daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2003) tarafından yapılan araştırma, ilkokul 5. sınıf fen bilgisi dersi sırasında öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin okuldaki başarıları ve hafızada tutma seviyeleri ile ilişkisini incelemiştir. Deneysel metotla gerçekleştirilen çalışmanın neticeleri ise şöyledir: Öğrenme stratejilerinin anlatıldığı deney grubuyla, bu stratejilerin anlatılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Buna göre, deney grubunda bulunan öğrenciler daha yüksek seviyede başarı sergilemişlerdir. Yine bu grupta bulunan öğrenciler, bilgiyi daha yüksek seviyede hafızada tutmaktadırlar.

Süer (2014) ise, öz düzenleme becerilerinin TEOG sınavı başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir ve öz düzenleme becerilerinin, TEOG sınav puanları üzerinde pozitif etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Tomul ve Savaşçı (2012), sosyal çevreden gelen sosyal desteğin, öğrencilerin akademik performansı üzerinde etkili olup olmadığını araştırmış ve sosyal çevrelerindeki insanlardan gelen sosyal desteğin, öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır.

Şeker, Çınar ve Kaya (2004) da çalışmalarında, ebeveynlerin gelir düzeyi, eğitim düzeyi gibi faktörlerin, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir ve ebeveynlerin gelir düzeyi ve eğitim düzeyi gibi değişkenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını etkilemediğini ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

1.6.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Pintrich ve De Groot'un (1990) yaptıkları çalışma, güdü ve öğrenme stratejilerinin kullanımı ile sınıf performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın neticeleri, öz yeterlik algısı ve sınav kaygısının, performansı pozitif etkilediklerini göstermiştir. Göreve verilen değer, performansı direkt etkilemediği ancak bilişsel stratejilerin uygulanmasında hayli pozitif bir etkiye bulunduğu tespit edilmiştir.

Kramer (2012), ebeveyn davranış kontrolü ile akademik başarı arasındaki ilişki üzerine bir çalışma yapmıştır ve olumlu ebeveyn davranışlarının, akademik başarıyı artırdığını ve olumsuz ebeveyn davranışlarının, akademik başarıyı azalttığını ortaya çıkarmıştır.

Carns ve Carns (1991) tarafından yürütülen çalışmada, öğrenme stratejilerinin okul hayatındaki başarı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. İlkokul 4. sınıfa devam eden öğrenciler arasından 118'i üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilere 5 oturumdan oluşan bir eğitim programı uygulanmıştır. Programdan sonra öğrenciler CTBS (California Test of Basic Skills) testine katılmış ve alınan sonuçlar programdan önce uygulanan ön testten aldıkları sonuçlar ile kıyaslanmıştır. Çalışmanın neticeleri, öğrenme stratejilerinin okuldaki başarıya pozitif etki ettiğine dikkat çekmektedir.

Wolters'ın (1999) gerçekleştirdiği çalışmada, lise öğrencileri tarafından kullanılan öğrenme stratejileri saptanmış, strateji uygulamaları ile güdülenme ve sınıftaki performansları arasında bulunan bağlantı analiz edilmiştir. 88 öğrencinin katıldığı çalışmada, öğrencilerin kendi kendilerini güdülemeleri ve öğrenme stratejilerinin öğrenme modelleriyle birleştirilmesi gereği ortaya konmuştur.

Schunk ve Hanson (1989), aritmetikte zorlanan öğrenciler üzerinde “özyeterlik (self-efficacy)” oluşumunu anlamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. İlk deneyde, çocukların bir kısmı kesir problemleri üzerinde çalışırken arkadaşlarını örnek alarak izlemiştir. Çocukların diğerleri ise kesir problemleri üzerinde çalışırken kasete alınmıştır.

Bu çocukların daha sonra kasetten kendilerini izlemeleri sağlanmıştır. Kayıtlarını ve arkadaşlarını izleyen bu iki öğrenci grubu eşit seviyede başarı yakalamıştır. Metotların ikisi de, kayıtla denetim yapılan bir uygulama ile daha fazla etkisini hissettirmiştir. Sonraki deneyde, çocuklara nispeten kolay ya da nispeten zor problemleri çözmeleri esnasındaki halleri kayıt altına alındıktan sonra izlettirilmiştir. Her iki kendilik formülü de başarıda aynı oranda yükselişe sebep olmuş ve öğretimle ilgili denetleme koşullarıyla kayıt denetiminden daha etkili olmuştur. Son deneyde, çocukların problem çözmeyi öğrenirken ki ya da problem çözmeyi öğrendikten sonraki halleri kayıt altına alınmıştır. Özyeterlik formülüne ait objeler, öğrencilerin kayıtla denetim yapan çevreden daha başarılı olmalarına yol açmıştır. Özetle kendilik formülü, yetenek geliştirmede çok etkili bir yetidir, öyle ki bu da öğrencilerin özyeterlik yararlarını çoğaltmaktadır.

Shrager ve Mayer'in (1989) not almanın üretici öğrenme stratejileri üzerine olan etkisini araştırdığı çalışmasında, kişilere bir konferansı seyredirken not almaları ya da almamaları emri verilmiştir. Not alan kişiler, almayanlara nazaran, enformasyonu anımsamada ve konu hakkında önceki bilgileri az olan öğrencilere enformasyonu aktarmada daha fazla başarı sergilemişlerdir. Ancak aynı netice, konu hakkında önceki bilgileri fazla olan öğrencilerde söz konusu olmamıştır. Bu bulgular, değişik gereçler için izlenen özellik ile davranış arasındaki bağlantıyla ve üretici varsayımını savunan geçmiş araştırma sonuçlarıyla paralel doğrultudadır.

Stipek ve Gralinski (1996) tarafından yürütülen çalışmada ise öğrencilerin zekâları ile çabaları, hedefe doğru ilerlemeleri, kendilerince izah edilen öğrenme stratejileri ile okuldaki başarılarının nasıl bağlantılı olduğunun bulunması hedeflenmiştir. 3.-6. sınıflardaki 319 öğrenci bir sene boyunca iki kez tüm nicelik ve nitelikler ölçülerek gözlemlenmiştir. Neticelere göre öğrencilerin zeka inançları hep aynı seviyede kalmakta, bu inançlar başarının da hep aynı seviyede kaldığına dair inançları geliştirmekte ve öğrenciler zekayı başarıyı biçimlendiren genel bir etken olarak algılamaktadır.

Pintrich'in (1998) tarafından yapılan araştırma, güdüleyici belirli tip inanma duygularının adapte edici olduklarını ve başkaları olmaksızın tek başına öğrenmeyi çoğaltmayı ve uygulamayı kolaylaştırdıklarını net bir şekilde gözler önüne koymaktadır. Kendi kendine öğrenme süreci, hem zor olmaktadır, hem de kendiliğinden gerçekleşmemektedir. Araştırma, kendi kendine öğrenmeyi çoğaltan ve sürdüren güdüleyici inanma duygularının uyum gösteren özelliklerinin bütünü ile ilgili üç mühim netice

sunmaktadır. İlk olarak, kendine yeterlik kendi kendine öğrenmeyle birlikte aynı yönde değişmektedir. Sahip olduğu becerilere itimat ettiğini ifade eden ve bu becerilerle başarıyı yakalayabileceğine inanan öğrencilerin kendi kendine öğrenme stratejilerine başvurmaları büyük olasılıklıdır. İkinci olarak, vazifeye yüklenen kıymet kendi kendine öğrenmeyle aynı doğrultuda değişmektedir. Derse hazırlıklarını ilgi çekici, mühim ve işe yarar olarak değerlendiren öğrencilerin kendi kendine öğrenmeyi belirtmeleri oldukça muhtemeldir. Üçüncü olarak, yaygın bir hedefin benimsenmesine dikkat etmek, kendi kendine öğrenmede daha adapte edicidir. Öğrenciler, bireysel ilerlemelerini hedefine ulaştırma isteğinde buldukları takdirde öğrenme ve bitirme becerilerini olumlu etkileyecek pek çok türde yürütücü biliş ve bilişsel aktiviteleri göstermeyi sürdürebileceklerdir.

Sperling, Howard ve Staley'in (2000) yürütücü biliş ve kendi kendine öğrenme kalıpları üzerine yaptıkları araştırmada yürütücü bilişe ait doğruluğunu tasdik eden, ölçme sonucu elde edilen sonuçların yakınlaştığı gözlenerek yürütücü biliş ve okul hayatındaki başarının anlamlı seviyede ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kendini izah eden yürütücü biliş ile doğruluk oranlarının ters yönde ilişkili yürütücü biliş ile motivasyon ve strateji kullanmanın doğru yönde ilişkili olduğu sonuçları çıkarılmıştır.

Wolters ve Rosenthal'in (2000) öğrencilerin motivasyonel inançları ve motivasyonel düzenleme stratejilerini kullanımları üzerine yaptıkları araştırma neticeleri ise kısaca şöyle aktarılabilir. 8. sınıfa devam eden bir öğrenci grubu, dört farklı motivasyonel inançları ile "çevresel kontrol, kendi önemlilik derecesi, ilgi arttırılması, hakim olma ve performans" hakkındaki beş farklı motivasyonel düzenleme stratejilerine başvurmalarının tekrarlanma sayısını raporlamıştır. Çok değişkenli analiz bulguları, motivasyonel inançların grupça denetlenen tüm düzenleme stratejilerinin uygulanmasını hedeflemektedir. Sonraki neticeler "görev değeri", "öğrenmenin amaçsal uyumu" ve "performans-amaç uyumu" stratejilerinin kişisel olarak izah edildiği üç ya da daha çok motivasyonel düzenleme stratejisi kullanıldığına dairdir. Yalnız kendine yeterlik, bahsedilen beş stratejiyle anlamlı seviyede ilişkili çıkmamıştır. Sonuçlar, öğrencilerin okul vazifelerindeki motivasyonunu organize eden pek çok strateji türünü uygulayabileceklerine dikkat çekmektedir. Ayrıca, bahsedilen çok sayıda strateji türü, motivasyonun birçok bilişsel türü ile birlikte değişen motivasyonel düzenleme modellerinin bulunduğunu kanıtlamaktadır.

Medo (2000) tarafından yapılan lise öğrencilerinin sosyal bilimler alanında başvurdukları öğrenme stratejilerini analiz etmeyi hedefleyen çalışmada, öğrencilerin %50 -

%91'i tarafından kullanılan "not alma, altını çizme, yineleme, çizelge oluşturma, özetleme, soru sorma" vb. 30-36'ya yakın öğrenme stratejisi listelenmiştir. Sonuçlar, özel okullara devam eden öğrencilerin daha fazla öğrenme stratejisi uyguladıklarını ve bu öğrencilerin daha uzun süre derse hazırlandıklarını ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla öğrenme stratejisi uyguladıklarını ve daha uzun süre derse hazırlandıklarını göstermiştir.

Ritchi ve Volkl'in (2000) yaptıkları araştırmada fen bilgisi dersinde uygulanan "kavram haritası" ve "nesnel el becerisine dayalı stratejiler" isimlerini alan iki yaygın stratejinin etkili olma durumları incelenmiş ve bu derste bireysel çalışmanın mı yoksa grup çalışmasının mı daha etkili olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmadan bilhassa kavram haritasının nesnel el becerilerine dayalı stratejilere nazaran öğrenmeyi daha pozitif anlamda etkilediği sonucu çıkarılmıştır. Ayrıca, fen bilgisinde grup olarak yapılan çalışmanın, tek başına yapılan çalışmalara oranla öğrenmede daha iyi sonuçlar verdiği yanıtına ulaşılmıştır.

Cornford (2002) tarafından yapılan araştırma ise, tüm yaşam boyunca öğrenme için öğrenmeyi öğrenme stratejilerini ilerletmenin en önemli zorunluluk olduğunu özellikle vurgulamaktadır. "Hızlı okuma", "not alma", "özetleme", "tekrar" stratejileri gibi beceriler yöntemlerin gelişmesini sağlama ve yaşam boyu öğrenmeyi kapsayan alanların incelenmesinde genellikle ihmal edilmektedir. Bu beceriler, bunlarla birlikte yürütücü biliş ve bilişsel öğrenme stratejilerini de içermektedir. Bazı becerileri gösterme konusundaki ilk pratiklerin, istikrarlı ve bağlantılı olmaları için okulda yapılması lazımdır. Bu gerekliliğe karşın, bu yürütücü biliş ve bilişsel öğrenme stratejilerinin uygulamalarının büyük bir kısmı, ilkokul 2. sınıf sonunda hala yapılmış değildir. Bilhassa yürütücü bilişe ilişkin becerilere, yalnız mesleki tecrübeler sahasında gerçek bir ilerleme ile erişilmesi olasıdır. Bilişsel ve yürütücü bilişsel öğrenme stratejilerinin önemiyetinin ayırımına varma, hususi durumlar için hususi öğrenme becerilerinin eğitimini netleştirmeyi içine alan bir eğitim reformunun başlangıcıdır. Bu amacın gerçekleşmesi için ilk gereklilik, öğretimin her derecesinde eğitimci ve öğretmenlerin bu stratejileri aktaracak yetkinliğe sahip olmasıdır. İkinci gereklilik ise, neredeyse bütünüyle model eğitime yoğunlaşan öğretim programı yapısının yürürlüğe konmasıdır. Bunların uygulamaya geçirilmesinde yaşanan güçlükler oldukça kritiktir ve öğrencilerin öğrenme sürecinin uzmanların işaret ettiği ölçüde göz önünde bulundurulmadığı neticesine ulaşılmıştır.

Eshel ve Kohavi'ye (2003) ait akademik başarı, öz düzenleme ve algılanan sınıf kontrolü üzerine yaptıkları incelemede öğrenmeyi etkileyen, öğrenci ve öğretmen kontrolü dengesiyle zeminlenen, dört farklı algılanan sınıf kontrolü model bölgesi tespit edilmiştir. Öğrenci ve öğretmen tarafından gerçekleştirilen denetleme oluşturan kuvvetlerin her birinin öğrencilerin okuldaki başarılarını şekillendirdiği iddia edilmektedir. Öğrenci ve öğretmen kontrolü yükseldiğinde akademik başarı da yükselmekte, bu iki kontrol düştüğünde akademik başarı da düşmektedir. Sınıfın üstünde hem kendini düzenleme stratejilerinin hem de akademik başarının güçlü etkileri olduğu bulunmuştur. Güdüleyici inanma duyguları, sınıftaki tecrübelerin tipikliği, kendini düzenleme stratejileri ile akademik başarının birbirleriyle olan ilişkisi vurgulanmaktadır.

Azevedo ve Cromley'in (2004) yaptığı çalışmada ise öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme eğitimi aldıklarında, kompleks konuları kavramada becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Paris ve Paris'in (2001) öz düzenlemeli öğrencilerle gerçekleştirdiği incelemede ise, öz düzenlemeli öğrenme sürecinin belli başlı üç niteliğinin altı çizilmiştir. Bunlardan birincisi "düşüncenin farkındalığı", yani öz düzenlemenin bir ögesi olma halidir ve etkin düşünmenin bilinci ile bireysel düşünme huylarının analizini kapsamaktadır. İkincisi "stratejilerin kullanımı"dır ve bireyin öğrenme süreci, derse hazırlığı, duygu denetimi, hedefleri izlemesi vb. biriktirdiği pek çok stratejiler haznesini içine almaktadır. Üçüncüsü "sürekli güdülenme"dir ve öğrenme süreci çeşitli alternatifleri ve gayretleri gerekli kıldığından önem taşımaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması amacıyla kullanılan ölçme aracı ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgi verilmiştir.

2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımlarından birisi ilişkisel tarama yaklaşımıdır. Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girmektedir (Karasar, 1984). Öğrencilerin TEOG 2015 yerleştirme puanları ile öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.1. Veri Toplama Yöntemi ve Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'nin Geçerliliği ve Güvenilirliği

Çalışmada iki ayrı veri grubuna ulaşılmıştır. Bunlardan biri öğrencilerin buldukları okula 2015-2016 öğretim yılında kayıt yaptırıp devam eden öğrencilere ait TEOG 2015 yerleştirme puanları, diğeri de öğrencilere uygulanan “Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” verileridir. TEOG 2015 yerleştirme puanları uygulamanın yapıldığı okul idaresinden alınmıştır.

Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için ise Güven (2004) tarafından çalışmaları yapılan “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır.

Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .90 olarak belirlenmiş olan ölçek “Yineleme Stratejileri, Anlamlandırma Stratejileri, Örgütlenme Stratejileri, Anlamayı İzleme Stratejileri ve Duyuşsal Stratejileri” kullanma düzeylerini amaçlayan 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğe ait madde numaralarının ve cronbach alpha güvenirlik değerlerinin alt ölçeklere göre dağılımı Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 2.1. Ölçeğe ait madde numaralarının ve cronbach alpha güvenilirlik değerlerinin alt ölçeklere göre dağılımı

Alt Ölçekler	Madde Numaraları	Cronbach Alpha
Yineleme Stratejileri	1, 10, 13, 20, 27, 36	.61
Anlama stratejileri	2, 4, 9, 11, 15, 19, 24, 26, 28, 31, 35	.74
Örgütlenme stratejileri	3, 6, 12, 18, 23, 32, 39	.64
Anlamayı izleme stratejileri	7, 14, 17, 21, 22, 25, 29, 33, 37	.73
Duyuşsal stratejiler	5, 8, 16, 34, 38	.64

Örneklem grubundan elde edilen verilere göre “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği”nin yeniden Cronbach Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Buna göre kullanılan ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışma, Kayseri il merkezinde bulunan Özel Hisarcıkloğlu Anadolu Lisesi ve Özel Hisarcıkloğlu Fen Lisesi’ne 2015-2016 öğretim yılında kayıt yaptıran ve öğrenime başlayan 104 adet 9.sınıf öğrencisine ait veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 2.2 Okul türü ve cinsiyete göre öğrenci dağılımları

Okul Türü	Erkek Öğrenci		Kız Öğrenci		Toplam	
	f	%f	f	%f	f	%f
Fen Lisesi	41	50,6	40	49,4	81	77,8
Anadolu Lisesi	23	100	0	0	23	22,2
Toplam	64	61,5	40	38,5	104	100

Çizelge 2.2.’de de görüldüğü gibi örneklem grubunun %61,5’ini erkek, %38,5’ini kız öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem grubunun %77,8’ini Özel Fen Lisesi, %22,2’sini de Özel Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmuştur.

2.3. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

İlk olarak betimsel analizler yardımıyla (ortalama, standard sapma) ölçeğe verilen tüm cevaplar listelenmiştir. Ölçeğe verdikleri yanıtlara göre her bir öğrenci için alt ölçek puanları hesaplanmış ve yüz üzerinden ifade edilmiştir. Son olarak da her bir öğrenci için bütün ölçeğe verdiği yanıtlara göre öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi puanı hesaplanmış ve yüz üzerinden ifade edilmiştir. Bütün korelasyon hesaplamaları yukarıda bahsedilen işlemlerden sonra yapılmıştır.

Korelasyon işlemlerinin ardından regresyon analizi yapılarak öğrenme stratejilerinin öğrencilerin TEOG başarı puanı üzerindeki yordama gücüne de bakılmıştır. Bütün analiz işlemleri SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) istatistik yazılımı ile yapılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma alt problemlerine yönelik olarak yapılan istatistik çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla incelenmiştir

3. BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI

Bu bölümde öğrencilerin ölçeğin bütününden aldıkları en düşük ve en yüksek puanlarla, puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş, öğrencilerin en çok hangi öğrenme stratejilerini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Çizelge 3.1 Alt boyutlarına göre öğrencilerin öğrenme stratejileri belirleme ölçeğinden aldıkları puanlar ve verilere ait betimsel istatistikler

Öğrenme Stratejileri	Min.	Maks.	Ortalama	Std. Sapma
Yineleme stratejilerini kullanım düzeyi puanı	37,0	100,0	73,0	14,4
Anlamlandırma stratejilerini kullanım düzeyi puanı	36,4	96,4	64,6	13,2
Örgütlenme stratejilerini kullanım düzeyi puanı	28,6	91,4	55,9	14,6
Anlamayı izleme stratejilerini kullanım düzeyi puanı	33,0	97,0	72,8	12,2
Duyuşsal stratejilerini kullanım düzeyi puanı	36,0	100,0	75,9	13,9
Öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi toplam puanı	40,0	93,9	68,3	10,9

Yukarıda yer alan Çizelge 3.1'den anlaşılacağı üzere, katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğu genellikle duyuşsal, yineleme ve anlamayı izleme stratejilerini kullanmaktadır.

Anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri ise diğer stratejilere nazaran daha az yoğunlukta tercih edilen öğrenme stratejileri olarak belirlenmiştir.

3.1. TEOG 2015 Yerleştirme Puanları ile Öğrenme Stratejileri Belirleme

Ölçeğin Tamamından ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki

Öğrencilerin TEOG 2015 Yerleştirme Puanları ile Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin Tamamından aldıkları puan arasında pozitif yönlü yüksek korelasyon (.51) olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin 2015 TEOG yerleştirme puanları ile öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar (öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri) arasındaki ilişki Çizelge 3.1’te incelenmiştir.

Çizelge 3.2 TEOG 2015 Yerleştirme puanları ile öğrenme stratejileri belirleme ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişki

	TEOG Yerleş. Puanı	Yineleme Stratejileri Kullanım Düzeyi Puanı	Anlamlandırma Stratejileri Kullanım Düzeyi Puanı	Örgütlenme Stratejileri Kullanım Düzeyi Puanı	Anlamayı İzleme Stratejileri Kullanım Düzeyi Puanı	Duyuşsal Stratejileri Kullanım Düzeyi Puanı
Yineleme Stratejileri Kullanım Düzeyi Puanı	.49**	1				
Anlamlandırma Stratejileri Kullanım Düzeyi Puanı	.48**	.64**	1			
Örgütlenme Stratejileri Kullanım Düzeyi Puanı	.36**	.52**	.67**	1		
Anlamayı İzleme Stratejileri Kullanım Düzeyi Puanı	.46**	.63**	.74**	.59**	1	
Duyuşsal Stratejileri Kullanım Düzeyi Puanı	.37**	.56**	.51**	.45**	.62**	1
Öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi toplam puanı	.51**	.77**	.89**	.79**	.86**	.71**

**p<.01

Öğrencilerin TEOG 2015 Yerleştirme Puanları ile öğrenme stratejileri belirleme ölçeğine ait alt ölçeklerden alınan puanlar arasındaki ilişki düzeyleri yukarıdaki Çizelge 3.2'ye göre aşağıda ayrı ayrı incelenmiştir.

3.1.1. Yineleme stratejilerini kullanım düzeyi ile teog başarı düzeyi arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi

Yapılan araştırma neticesinde öğrencilerin “Yineleme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” ve “TEOG Başarı Düzeyleri” arasındaki ilişki düzeyinin 0.49 olduğu saptanmıştır (Çizelge 3.2). Bu bağlamda bu çalışma, iki değişken arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin yineleme stratejilerini kullanım düzeyi ile öğrenme stratejileri ölçeğinin tamamından aldıkları puan arasında da 0.77 gibi pozitif yönlü yüksek korelasyon olduğu tespit edilmiştir. (Çizelge 3.2).

3.1.2. Anlamlandırma stratejilerini kullanım düzeyi ile teog başarı düzeyi arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi

Çalışmanın sonuçlarına göre, bilginin anlamlandırılması noktasında kullanılan “Anlamlandırma Stratejilerinin Kullanma Düzeyi” ve öğrencilerin “TEOG Başarı Düzeyleri” arasındaki ilişki 0.48 olarak ölçülmüştür (Çizelge 3.2). Buradan iki değişken arasındaki ilişkinin orta düzeyde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon analizi sonuçları, öğrenme stratejileri belirleme ölçeğine ait alt ölçeklerin ölçtüğü değişkenler arasında, TEOG 2015 yerleştirme puanı ile en yüksek korelasyonu olan stratejilerin, yineleme stratejileri ve anlamlandırma stratejileri olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışma, anlamlandırma stratejilerinin kullanma düzeyi ve diğer öğrenme stratejilerinin kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin de yine yüksek düzeylerde olduğunu saptamıştır.

3.1.3. Örgütlenme stratejilerini kullanım düzeyi ile teog başarı düzeyi arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi

Anlamlı öğrenme stratejilerinin yanında yine bilginin anlamlandırılması ve kalıcılığının sağlanması noktasında etkisi olan “Örgütlenme Stratejilerinin Kullanma Düzeyi” ve öğrencilerin “TEOG Başarı Düzeyleri” arasındaki ilişki 0.36 olarak belirlenmiştir (Çizelge 3.2). Bu da, iki değişken arasındaki ilişkinin orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu anlamına gelmektedir

3.1.4. Anlamayı izleme stratejilerini kullanım düzeyi ile teog başarı düzeyi arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi

Çalışmanın sonuçlarına göre, baştan sona anlamlı öğrenme sürecinin niteliğini etkileyen strateji alanlarından biri olan “Anlamayı İzleme Stratejilerinin Kullanma Düzeyi” ve öğrencilerin “TEOG Başarı Düzeyleri” arasındaki ilişki 0.46 olarak ölçülmüştür (Çizelge 3.2). Bu da, iki değişken arasındaki ilişkinin orta düzeyde anlamlı olduğuna işaret etmektedir.

3.1.5. Duyuşsal stratejilerini kullanım düzeyi ile teog başarı düzeyi arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi

Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, “Duyuşsal Stratejilerin Kullanma Düzeyi” ve öğrencilerin “TEOG Başarı Düzeyleri” arasındaki ilişki 0.37 olarak saptanmıştır (Çizelge 3.2). Bu da, iki değişken arasındaki ilişkinin orta düzeyde anlamlı olduğu anlamına gelmektedir.

3.1.6. Öğrenme stratejileri belirleme ölçeğinin tamamından alınan puan ile teog başarı düzeyi arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi

Yapılan korelasyon analizinde, “Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin” tamamından alınan toplam puan ve öğrencilerin “TEOG Başarı Düzeyleri” arasındaki ilişki 0.51 olarak ölçülmüştür (Çizelge 3.2). Bu da, iki değişken arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde anlamlı olduğunu işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğrenme stratejilerinin kullanma düzeyi, öğrencilerin TEOG başarı düzeylerini ortaya koyan önemli değişkenlerden biridir. Ayrıca duyuşsal strateji kullanma düzeyleri hariç diğer tüm stratejilerden alınan puanlar arasında pozitif yönlü yüksek korelasyonun bulunmaktadır. Bu da, bir öğrenme stratejisinin kullanılma düzeyindeki artışın, diğerlerinin kullanılma düzeyini de arttırdığını göstermektedir. Bilhassa “Anlamlandırma” ve “Anlamayı İzleme” stratejilerinin kullanılma düzeyleri ve öğrenme stratejileri belirleme ölçeğinin tamamından alınan puan arasındaki ilişkinin, diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olması oldukça dikkat çekicidir. Bu iki strateji alanı öğrenciler açısından, anlamlı öğrenme ürünlerine ulaşabilme konusunda çok önemli bir rol oynamaktadır.

3.2. Öğrenme Stratejilerinin TEOG Başarı Düzeyini Yordama Gücü

Bu bölümde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin TEOG 2015 Yerleştirme Puanını ne derecede yordadığı araştırılmıştır. Bunun için değişkenler arasında basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Çizelge 3.3. TEOG 2015 Yerleştirme puanı basit doğrusal regresyon analizi çizelgesi

Model 1				Tahmin Edilen Değişken: TEOG 2015 Yerleştirme Puanı		
Değişkenler	B	S.Hata	β	T	P	r
Sabit	176,84	39,72	,507	4,49	,000	,51
Öğrenme Stratejileri Kullanım Düzeyi	3,38	,57		5,94	,000	

R=,51 R²= ,26

Çizelge 3.3'te görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin TEOG 2015 Yerleştirme Puanlarına anlamlı bir etkisi vardır. Regresyon analizi sonuçlarına göre TEOG 2015 Yerleştirme Puanlarına ilişkin regresyon eşitliği ise aşağıda verilmiştir.

$$\text{TEOG 2015 Yerleştirme Puanı} = 176,84 + 3,38 \times \text{Öğrenme Str. Kullanma Düzeyi}$$

Bu modele göre öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri TEOG 2015 Yerleştirme Puanlarına ait varyansın %26'sını açıklamaktadır (R=,51, R²=,26). Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri TEOG başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

4. TARTIŞMA VE YORUMLAR

Bu araştırma kapsamında öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin, TEOG başarı düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu ve aynı zamanda öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin TEOG sonuçlarını yordadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda öğrenme stratejileri kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin, öğrenme stratejilerini düşük düzeyde kullanan öğrencilere göre daha başarılı olmaları beklenmektedir.

Yapılan farklı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Öztürk (1995) tarafından yapılan “Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları” isimli çalışmada öğrencilerin çalışırken “zihne yerleştirme” stratejisine başvurmaları ile ÖSS sonuçlarının anlamlı seviyede ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Kaçar’ın (1999) Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü hazırlık sınıfı öğrencileri ile birlikte yaptığı çalışmada, da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kaçar’ın (1999) çalışması neticesinde, öğrenme stratejilerinin uygulanması ile öğrencilerin başarılı sonuçlar almasının istatistiksel açıdan anlamlı bir seviyede ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu, öğrenme stratejilerini öğrenen öğrencilerin başarı seviyesinin arttığı anlamına gelmektedir. Bu araştırma sonucunda da aynı sonuçlar elde edilmiş olup öğrenme stratejilerinde yaşanan bir birimlik artışın TEOG puanlarını oldukça arttırdığı gözlemlenmiştir. Carns ve Carns (1991) tarafından yürütülen çalışma da, öğrenme stratejilerinin okuldaki başarıya pozitif etki ettiğine dikkat çekmektedir.

4.1. Yineleme Stratejileri ve Akademik Başarı

Metnin en ince detayına kadar sesli ya da sessiz tekrar okunması, okunulan metnin zihinde tekrar edilmesi, dinlenenin olduğu gibi söylenmesi/yazılması, önemli görülen yerlerin altının çizilmesi ve bunların tekrar okunması ya da yazılması, tutulan notların tekrar okunması, yazma/temize çekilmesi gibi stratejiler yineleme stratejilerini oluşturmaktadır. Bu stratejiler öğrenme aşamalarında öğrencinin önemli bilgiyi seçmesini ve seçilen bilgiyi belli bir süreliğine kısa süreli bellekte tutmasına yardımcı olmaktadır. Her ne kadar bunların tek başlarına kullanılması anlamlı öğrenmeler meydana getirmese de yineleme stratejileri anlamının gerçekleşmesinde önemli bir ön koşuldur. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarında, yineleme stratejilerinin kullanım düzeyi ile öğrenme stratejileri ölçeğinin tamamından alınan

puan arasında 0.77 gibi pozitif yönlü yüksek korelasyon bulunmuştur. Buradan yineleme stratejilerinin, sadece anlamının yanında, diğer stratejilerin kullanımı açısından da önemli olduğu anlaşılmaktadır. Yineleme stratejilerini kullanamayan bir öğrenciye, diğer stratejilerin öğretilmeye çalışılmasının akademik başarının arttırılmasına önemli bir katkısı olmayacaktır.

Öztürk (1995) araştırmasında öğrencilerin çalışma esnasında tekrara başvurmaları ile lise mezuniyet puanlarının anlamlı seviyede ilişkili olduğunu gözlenmiştir. Bu çalışmada da yineleme stratejileri ile TEOG başarı puanı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ancak, Sünbül (1998) yaptığı çalışmada yineleme stratejilerini kullanma düzeyinin diğer öğrenme stratejilerine göre başarıyı daha düşük seviyede etkilediğini tespit etmiştir.

4.2. Anlamlandırma, Örgütlenme Stratejileri ve Akademik Başarı

Anlamlandırma stratejileri zihinde canlandırma yaparak okumamak ve dinlemek, okunan ya da dinlenen bilgiyi başka kelimelerle anlatmak, özetlemek, yeni bilgiyi önceden öğrenilmiş olan başka bir bilgiye benzeterek yazmak, söylemek, etkin not almak, sorular sormak ve sorgulamak suretiyle okumak, ders çalışırken konunun temel ve yardımcı düşüncelerini belirlemek, konuya sorular çıkararak çalışmak, sınavda çıkabileceği muhtemel soruları belirlemek, kavramların anlamlarını önemsemek gibi stratejilerden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, bilginin anlamlandırılması noktasında kullanılan “Anlamlandırma Stratejilerinin Kullanma Düzeyi” ve öğrencilerin “TEOG Başarı Düzeyleri” arasındaki ilişki 0.48 olarak ölçülmüştür. Buradan iki değişken arasındaki ilişkinin orta düzeyde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon analizi sonuçları, öğrenme stratejileri belirleme ölçeğine ait alt ölçeklerin ölçtüğü değişkenler arasında, TEOG 2015 başarı puanı ile en yüksek korelasyonu olan stratejilerin, yineleme stratejileri ve anlamlandırma stratejileri olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışma, anlamlandırma stratejilerinin kullanma düzeyi ve diğer öğrenme stratejilerinin kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin de yine yüksek düzeylerde olduğunu saptamıştır.

Anlamlı öğrenme stratejilerinin yanında yine bilginin anlamlandırılması ve kalıcılığının sağlanması noktasında etkisi olan “Örgütlenme Stratejilerinin Kullanma Düzeyi” ve öğrencilerin “TEOG Başarı Düzeyleri” arasındaki ilişki 0.36 olarak belirlenmiştir. Bu da, iki değişken arasındaki ilişkinin orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu anlamına gelmektedir. Örgütlenme stratejileri çalışılan konunun neyle ilişkili olduğunu ve ne tür bilgileri içerdiğini anlama noktasında ana başlıkların gözden geçirilmesi, konunun ana hatlarının ve bunları

meydana getiren alt bilgilerin çıkarılması, alt düşüncelerin şema biçiminde gösterilmesi, bilgilerin ortak özellikleri doğrultusunda sınıflanması, konunun bilgi şemalarıyla, zihin haritalarıyla gösterilebilmesi, konu içeriğiyle ilgili kavram haritalarının oluşturulabilmesi, konuda geçen işlemlerin aşamalarının şekiller ile ifade edilmesi gibi stratejilerden oluşmaktadır.

Sünbül'ün (1998) gerçekleştirdiği çalışmada, değişik öğrenme stratejilerinin kullanıldığı gruplarda öğrenciler anlamlı seviyede değişen erişim sonuçları almıştır. Erişim testi sonuçlarında “anlamlandırma” ve “örgütlenme” stratejilerinin birlikte kullanımı en üst seviyede başarıya yol açarken, “tekrar” stratejisi en alt seviyede bir erişim sonucu sağlamıştır. Anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin tek başına kullanıldığı grupların öğrencileri ise tekrar stratejisinin uygulandığı grupların öğrencilerine göre daha üst seviyede erişim sonuçlarına ulaşmışlardır.

4.3.Anlamayı İzleme Stratejileri ve Akademik Başarı

Çalışmanın sonuçlarına göre, baştan sona anlamlı öğrenme sürecinin niteliğini etkileyen strateji alanlarından biri olan “Anlamayı İzleme Stratejilerinin Kullanma Düzeyi” ve öğrencilerin “TEOG Başarı Düzeyleri” arasındaki ilişki 0.46 olarak ölçülmüştür. Bu da, iki değişken arasındaki ilişkinin orta düzeyde anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Anlamayı izleme stratejileri ders çalışmaya başlamadan önce amacı belirleyerek, hangi aşamalarda, konuyu bölerek hangi adımlarla çalışacağına ve hangi öğrenme stratejisinin kullanılacağına karar verilmesi, plan yapılması ve bu plan doğrultusunda çalışılması, çalışma sürecinde anlayıp anlamadığının sürekli denetlenmesi, anlamadığını fark ettiğinde anlamayı kolaylaştırıcı stratejinin belirlenmesi, anlamamanın nereden kaynaklandığının bulunması ve sorunun çözülmesi gibi stratejileri kapsamaktadır. Bunlarla birlikte ders çalışırken farklı şekilde yazılmış kelime veya cümlelere daha çok önem verilmesi, konunun içindeki şekil ve çizelgelerin açıklamalarına dikkat edilmesi, eksik öğrenmelerin tamamlanması veya yanlış öğrenmeleri düzeltmek amacıyla kendine yeni öğrenme stratejilerinin belirlenmesi, çalışma sonunda yeterli düzeyde öğrenip öğrenmediğini belirlemek için kendine sorular sorulması ve soruların yanıtlanması, ders çalışma yönteminin konunun özelliği doğrultusunda belirlenmesi gibi stratejiler de anlamayı izleme stratejileri arasında yer almaktadır.

4.3.Duyuşsal Stratejiler ve Akademik Başarı

Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, “Duyuşsal Stratejilerin Kullanma Düzeyi” ve öğrencilerin “TEOG Başarı Düzeyleri” arasındaki ilişki 0.37 olarak saptanmıştır. Bu da, iki değişken arasındaki ilişkinin orta düzeyde anlamlı olduğu anlamına gelmektedir. Duyuşsal stratejilere örnek olarak ders çalışırken dikkatin yalnızca çalışılan konu üzerine yoğunlaştırılabilmesi, derse başlanmadan önce çalışmayı engelleyebilecek her türlü gürültü, dağınıklık, kalabalık gibi olumsuz durumların ortadan kaldırılması, derslerde başarının kişisel çabalara bağlı olduğuna inanılması, yeni şeyler öğrenmekten zevk alınması, öğrenmeye istekli olmak amacıyla bazen geleceğe dair amaçların düşünülmesi gibi stratejiler gösterilebilir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde araştırma sonuçlarının genel bir değerlendirilmesi yapılmış, değerlendirmenin sonunda hem yapılan çalışmaya hem de ileride bu alanda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenme stratejileri öğrencilerin kendi düşüncelerine güvenmesi, bir işi yapmak için birden fazla yol olduğunu bilmesi, kendi yanlışlarını fark etmesi ve onları düzeltmesi, kendi öğrenmelerini ve davranışlarını değerlendirmesi, hafızasını güçlendirmesi, öğrenme düzeyini artırması, nasıl öğreneceğini bilmesi, kendi öğrenme sürecini geliştirmesi ve kendi öğrenmesinde daha fazla sorumluluk üstlenmesine katkı sağlar. Tamamlanan birçok araştırma, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinin farkına varmasını sağlayan öğrenme stratejilerinin, öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu kanıtlamıştır. Bu araştırmanın amacı da bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile TEOG başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaca ulaşmak için 9. sınıf öğrencilerinin TEOG başarı puanları temel alınmıştır. Çalışmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışmada iki ayrı veri grubuna ulaşılmıştır. Bunlardan biri öğrencilerin buldukları okula 2015-2016 Öğretim yılında kayıt yaptırıp devam eden öğrencilere ait TEOG 2015 Başarı Puanları, diğeri de öğrencilere uygulanan Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği verileridir. TEOG 2015 başarı puanları uygulamanın yapıldığı okul idaresinden alınmıştır. Çalışma, Kayseri il merkezinde bulunan Özel Hisarcıklioğlu Anadolu Lisesi ve Özel Hisarcıklioğlu Fen Lisesi'ne 2015-2016 öğretim yılında kayıt yaptıran ve öğrenime başlayan 104 adet 9.sınıf öğrencisine ait veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen verileri ilk olarak betimsel analizler yardımıyla (ortalama, standart sapma) ölçeğe verilen tüm cevaplar listelenmiştir. Bunu takiben ham veriler, korelasyon hesaplamalarına uygun hale getirilmiştir. Korelasyon işlemlerinin ardından regresyon analizi yapılarak öğrenme stratejilerinin öğrencilerin TEOG başarı puanı üzerindeki etkisine bakılmıştır. Bütün analiz işlemleri SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) istatistik yazılımı ile yapılmıştır.

Sonuçlara göre öğrenme stratejileri belirleme ölçeğinin tamamından alınan puan ile öğrencilerin TEOG Başarı düzeyleri arasında 0.51'lik bir ilişki bulunmuştur. Bu değer, iki değişken arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin, öğrencilerin TEOG başarı düzeylerini belirleyen önemli değişkenlerden biri olabileceği söylenebilir. Yine, sonuçlar öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin TEOG 2015 başarı puanları üzerinde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yineleme stratejisi diğer stratejilere oranlara TEOG başarısı ile daha yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bunu takiben en yüksek korelasyon değeri anlamlandırma, ardından anlamayı izlemeyi stratejisine aittir. Bu sonuçlardan yola çıkarak bir sonraki araştırmaların bu konular üzerinde yapılarak TEOG başarısı üzerindeki tüm etkenlerin ortaya konulması ve bu konuların üzerine giderek öğrencilerin başarılı olmasının yolunun açılması önemli olacaktır.

Birçok değişkenin yanında öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerinin olabileceği açıktır. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik yapılacak çalışmalar ve bu çalışmalardan elde edilecek öğretim modellerinin okullarımızda işlenen derslere yansıtılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Talu'nun (1997) gerçekleştirdiği araştırma ise, 10. sınıfa devam eden öğrencilerin uyguladıkları öğrenme stratejilerinin okul başarısına olan etkisini incelemiştir. Çalışmaya 88 öğrenci katılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin %52'si anlamlandırma stratejilerini, %41'i tekrar stratejilerini, %7'si ise örgütleme stratejilerini uygulamaktadır.

Yorulmaz'ın (2001) çalışmasının neticesine göre öğrenme stratejileri kullanılarak ders verilen öğrenciler, bu stratejiler kullanılmadan ders verilen öğrencilere kıyasla, öğretilen bölümleri daha fazla kavramış ve daha üstün başarı sergilemişlerdir. Bu çalışmada da beklenen öğrenme stratejileri kullanarak yapılan çalışmaların kullanılmadan yapılan çalışmalara kıyasla daha yüksek TEOG başarı puanına ulaştıracığı sonucudur. Gerçekten de Yıldız (2003) tarafından yapılan araştırma, öğrenme stratejilerinin anlatıldığı deney grubuyla, bu stratejilerin anlatılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre, deney grubunda bulunan öğrenciler daha yüksek seviyede başarı sergilemişlerdir. Yine bu grupta bulunan öğrenciler, bilgiyi daha yüksek seviyede hafızada tutmaktadırlar.

Ancak bu araştırma kapsamında incelenen değişkenler TEOG başarı puanı üzerinde etkisi olan değişkenlerin %26'sını açıklamaktadır ($R^2 = .26$). Bir başka deyişle TEOG başarı üzerinde etkisi olan başka faktörler de bulunmaktadır. Literatür taramasında bu değişkenlere ilişkin bulgular da yer almaktadır. Örneğin Davis Kean (2005), aile gelir düzeyinin, eğitim düzeyinin ve davranışlarının, öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi üzerine bir çalışma yapmış ve ebeveynlerin yüksek gelir ve eğitim düzeyinin ve çocuğa karşı olumlu davranışlarının, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Shapiro (2009), ebeveyn eğitim seviyesi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve ebeveyn eğitim seviyesi ile bireyin akademik başarıları arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Duckworth ve Seligman (2006) cinsiyetin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiş ve kız öğrencilerin akademik başarılarının, erkek öğrencilere göre biraz daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre çeşitli öneriler geliştirilebilir. Bunlardan ilki öğrencilerin öğrenme stratejileri hakkında bilgilendirilmeleri ve öğrenme, akademik başarı ile ilgili yaşadıkları sorunların önemli bir kısmını bu stratejileri kullanarak aşabilecekleri gösterilmeli.

Bu sonuçlardan yola çıkarak bir sonraki araştırmaların ailenin gelir düzeyinin öğrencilerin TEOG başarı puanı üzerindeki etkisi, farklı ebeveyn tutumlarının öğrencilerin TEOG başarı puanı üzerindeki etkisi, öğrencilerin farklı demografik özelliklerinin TEOG başarı puanı üzerindeki etkisi, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stratejilerini öğrenme sürecinde test eden ölçeklerin geliştirilmesi, öğrencilere öğrenme stratejilerini kazandırmayı amaçlayan özgün öğretim programlarının geliştirilmesi, gibi konular üzerinde yapılması önerilecektir.

Öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi ile öğrencileri akademik başarı düzeyleri arasındaki pozitif yönlü ilişki düzeyi ortadadır. Bu durumda ders müfredatları hazırlanırken, sınıf içinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini geliştirme fırsatı tanıyacak öğretmen etkinliklerine önem verilmeli, eğitim fakültelerinde öğretmenlere öğrenciler için öğrenme stratejilerini geliştirme becerileri kazandırılmalıdır.

Öğrencilerini ders çalışmaya motive etmek isteyen veliler sadece çalışmaya teşvik etmek yerine çocuklarının öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını kontrol edip çocuklarını bu stratejileri öğrenmeye ve kullanmaya teşvik etmeli.

Özellikle ilköğretim seviyesinde öğretmen ve veliler içerik bilgisinden daha fazla bu stratejileri edinmeleri için gayret göstermeleri gerekmektedir

Son zamanlarda üniversitelerin de gerçekleştirdikleri öğrenci koçu yetiştirme programları müfredatında «Öğrenme Stratejilerinin» kazandırılması konusunda mutlaka bir ünite veya özel bir ders yer almalıdır.

Bunun yanında doğrudan öğrencinin cevapladığı ölçeklerle “öğrenme stratejileri kullanma düzeyinin tespiti” yerine doğrudan öğrenme sürecinde konu ile ilgili becerilerin test edilmesine yönelik özgün çalışmalara ihtiyaç vardır. Örneğin anlamlandırma stratejisi zayıf olan bir öğrencinin ölçeğe vereceği yanıtlar ile elde edilecek bulgular, o öğrenciye sağlanacak katkı konusunda uygulayıcıyı yanlış yönlendirebilir.

PDR uzmanları, kaygı ve dikkat sorunu gibi duyuşsal sorunlar yaşayan ve derse karşı olumsuz tutum geliştirmiş öğrencilere, öğrenme stratejilerini kazandırarak yardımcı olabilirler.

Öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi ile ilgili eğitim almanın kaygı, dikkat ve derse karşı olumsuz tutumları üzerindeki etkisi deneysel olarak araştırılabilir.

IQ seviyesi ve Öğrenme stratejileri eğitimi alan öğrencilerle bu eğitimi almayan öğrenciler arasında ilişki ve başarıya etkisi araştırılabilir.

Başarısız öğrencilere öğrenme stratejileri eğitimi verilerek stratejilerin kullanımın katkısı deneysel olarakta belirlenebilir.

öğrenme stratejileri kullanım düzeyi ile derse ve okula karşı olumsuz tutum arasındaki ilişki araştırılarak anlamlı ilişki tespit edilerek olumsuz tutuma sahip öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri için öğrenme stratejileri eğitimi verilip etkisi deneysel olarak araştırılabilir.

Dikkat ve konsantrasyon sorunları ile öğrenme stratejileri kullanım düzeyi arasındaki ilişki araştırılarak anlamlı ilişki bulunursa öğrenme stratejileri eğitimi verilerek deneysel olarak bu ilişki test edilebilir

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (6. bs.). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akdeniz, C. (2007). *Öğrenme stratejileri*. Sunu Raporu, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akinoğlu, O., & Sarıbayrakdar, S. (2007). Ortaöğretim tarih derslerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 269-312.
- Anderson, V., Hidi, S., & Babadoğan, C. (1991). Özetlemenin öğrencilere öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 587-594.
- Arends, R.I. (1997). *Classroom instruction and management*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Arslan, M. (2000). İlköğretim okulu beşinci sınıf fen bilgisi dersinde not alma ve kavram haritaları ile öğretimin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 215-238.
- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523-535.
- Babadoğan, C. (1994). *Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki*. I. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri, Adana.
- Bacanlı, H. (2005) *Gelişim ve öğrenme* (11. bs.), Nobel Yayınları: Ankara.
- Balaban Salı, J. (2006). Öğrenmede güdülenme. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (2. bs.) içinde (s. 169-193). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baş, G. (2012). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına, tutumlarına ve bilişötesi farkındalık düzeylerine etkisi. *AKU, Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 49-71
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 166-179.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme stratejileri öğretimi ve bilişsel süreçlere yansımaları*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Bedir, H. (1998). *The effects of using cognitive learning strategies on reading comprehension ability of Turkish students*. PhD. Thesis, Çukurova University, Adana.
- Beckman, Pat (2002). *Strategy Instruction*, Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, (ED474302)
- Belet, D.Ş. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altındaki öğrencilerin akademik alandaki güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Budakoğlu, İ.İ. & Babadoğan, C. (2011). 1998-2008 yılları arasında sağlık alanında eğitim gören öğrencilerle yapılan öğrenme stil çalışmalarında kullanılan ölçekler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 30, 17-28.
- Can, T. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji öğretimi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-16.
- Carns, A.W., & Carns, M.R. (1991). Teaching study skills, cognitive strategies and metacognitive skills through self-diagnosed learning styles. *The School Counselor*, 38(5), 341-346.
- Cornford, I.R. (2002). Learning to learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Çalışkan, M., & Sünbül, A.M. (2011). Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi (ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 133-153.
- Davis-Kean, P.E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Demirel, M. (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 17(83), 52-59.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (10. bs). Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Derry, S.J., & Murphy, D.A. (1986). Designing systems that train learning ability: from theory to practice. *Review of Educational Research*, 56(1), 1-39.
- Dil, S., & Öz, F. (2014). Hemşirelik öğretiminde bir strateji: kavram haritasının kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 81-89.
- Dinç, E., Dere, İ., & Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 399-423.
- Doğan, E., & Demir, S.B. (2015). Examination of the relation between Teog score and school success in terms of various variables. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 113-121.
- Duban, N.Y. (2006). İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 111-120.
- Duckworth, A.L., & Seligman, M.P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.
- Enç, M. (1980). *Ruhbilim terimleri sözlüğü*. (2. bs.), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdem, A.R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 1-6.
- Erden, M., & Akman, Y. (1998). *Gelişim öğrenme-öğretme eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M., & Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ergür, D.O. (2000). Hacettepe Üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 57-66.
- Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, 23(3), 249-260.
- Gagne, R.M., & Driscoll, M.P. (1988). *Essential of learning for instruction*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Gagne, R.M., & Glasser, R. (1987). Foundations in learning research. In R.M. Gagne (Ed.), *Instructional technology: foundations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60, 517-529.
- Görgeç, İ. (1997). *Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Görgeç, İ. (2001). Metni anlama tekniğinde “bilgi haritaları”. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 6, 151-162.
- Gültekin, M., & Anagün, Ş.S. (2006). Avrupa Birliği'nin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 145-170.
- Gülümbe, A.A. (2005). *Yükseköğretimde web'e dayalı ve yüzyüze ders alan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin, bilgisayar kaygılarının ve başarı durumlarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Harmanlı, Z. (2000). *Öğrenme stratejileri (etkili öğrenme eğitimi)*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi.
- Herrel, A., & Jordan, M. (2002). *50 Active learning strategies for improving reading comprehension*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Kabakçı, İ., Gülümbe, A., & Namlu, A. (2003). The relationship between learning strategies and motivation of university students with academic success. In C. Crawford, N. Davis, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference* (pp. 716-719). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Kaçar, N.E. (1999). *The effects of using learning strategies on student success at the University of Gaziantep*. Master Thesis, The University Of Gaziantep Institute Of Social Sciences, Gaziantep.

- Karagözoğlu, N. (2016). Öğrencilerin Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi becerilerinin akademik başarı üzerindeki etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(7), 164-175.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.
- Kerres, M.C., & Kilpatrick, D.M. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 375-395.
- Kozma, R.B. (1994). Will media influence learning? Reframing the debate. *Educational Technology Research & Development*, 42(2), 7-19.
- Kramer, K.Z. (2012). Parental behavioural control and academic achievement: striking the balance between control and involvement. *Research in Education*, 88, 85-98.
- Lenz, B.K. (1992). Self-managed learning strategy systems for children and youth. *School Psychology Review*, 21(2), 211-228.
- McAleese, R. (1999). Concept mapping – a critical review. *Innovations in Education & Training International*, 36(4), 351-360.
- Medo, M.A. (2000). *The status of high school students' learning strategies: what students do when they read to acquire knowledge*. PhD Thesis, University of Minnesota.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Temel eğitimden orta öğretime geçiş sistemi kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Morgan, C.T. (1991). *Psikolojiye giriş* (Çev. Hüsnü Aracı, vd.) (8. bs.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları Yayın No:1.
- Namlu, A.G. (2003). The effect of learning strategy on computer anxiety. *Computer in Human Behavior*, 19, 565-578.
- Namlu, A.G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 123-136.
- Novak, J.D., & Canas, A.J. (2007). Theoretical origins of concept maps, how to construct them, and uses in education. *Reflecting Education*, 3(1), 29-42.

- O'Donnel, A. (1994). Learning from knowledge map: the effects of map orientation. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 33-44.
- O'Neil, H.F. (Ed.). (1978). *Learning strategies*. New York: Academic.
- Özdemir, Ö. (2004). *Lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özer, B. (1993). *Öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışmadaki yeterliliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. A. Hakan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler*, içinde (s. 147-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(1), 17-32.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, M.G. (1990). *Kendi kendine öğrenme yönteminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Paris, S.G., & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychology, 36*(2), 89-101
- Pillay, H. (1998). An investigation of the effect of individual cognitive preferences on learning through computer-based instruction. *Educational Psychology, 18*(2), 171-183.
- Pintrich, P.R. (1988). A process-oriented view of student motivation. In J. Stark & L. Mets (Eds.), *Improving teaching and learning through research: New directions for instructional research* (pp. 65-79). San Francisco: Jossey- Bass.
- Pintrich, P.R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 826-857). New York: Macmillan.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.

- Pintrich, P.R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pokay, P., & Blumenfeld, P.C. (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.
- Riding, R., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Ritchie, D., & Volkl, C. (2000). Effectiveness of two generative learning strategies in science classroom. *School Science and Mathematics, 100*(2), 83-89.
- Sağlam, M., Özüdoğru, F., & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 87-109.
- Schunk, H.D., & Hanson, R.A. (1989). Self-modeling and children's cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 155-163.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim. kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sever, E. (2008). *Öğrenme stilleri: ilköğretim 6-8. sınıf öğrencilerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Shapiro, M.A. (2009). *Parental education level: academic involvement and success*. Master Thesis, Literature, School of Science and Arts University of Michigan, Ann Arbor.
- Shrager, L., & Mayer, R.E. (1989). Note-taking fosters generative learning strategies in novices. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 263-264.
- Shuell, T. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology, 13*, 276-295.

- Somuncuoğlu, Y. (1996). *Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile çeşitli değişkenler ve başarı algıları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Somuncuoğlu, Y., & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(110), 31-39.
- Sökmen, N. & Bayram, H. (2000). Eğitimde kavram haritalarının önemi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 115, 39-42.
- Sperling, R., Howard, B.C., & Staley, R. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 1(2), 117-139.
- Stipek, D. & Gralinski, J.H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 397-407.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 1-4.
- Süer, N. (2014). *Öz düzenleme becerilerinin TEOG sınavı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Sünbül, A.M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erışı ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, H., & Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şeker, R., Çınar, D. & Özkaya, A. (2004). *Çevresel faktörlerin üniversite öğrencilerinin başarı düzeyine etkileri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Şimşek, A. (2006). *İçerik türlerine dayalı öğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şimşek, A., & Deryakulu D. (1994). *Kubaşık kümelerde akran etkileşimini artırmanın bir yolu olarak türetimci öğrenme*. 28-30 Nisan Çukurova Üniversitesi I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Cilt 2, s. 461-169.

- Talu, N. (1997). *Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tomul, E., & Savaşçı, H. S. (2012). Socioeconomic determinants of academic achievement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 24(3), 175-187.
- Tunçer, B.K., & Güven, B. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-20.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara Doğu Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Avrupa Çalışma Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Uluğ, F. (1995). *Okulda başarı etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Ulusoy, A., Güngör, A. & Köksal Akyol, A. (2006). *Gelişim ve öğrenme* (2. bs.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan Company.
- Weinstein, C.E., Ridley, D.S., Dahl, T., & Weber, E.S. (1989). Helping students develop strategies for effective learning. *Educational Leadership*, 46(4), 17-19.
- Wolters, C.A. (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), 281-299.
- Wolters, C.A., & Rosenthal, H. (2000). The relations between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme becerileri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, N. (2003). *İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz, H.A. & Sümbül, M. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Konya: Mikro Yayınları.
- Yorulmaz, E. (2001). *Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin ilköğretim sosyal bilgiler öğrenci ders başarıları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Zengin, B. & Seven, M.A. (2007). İkinci dil öğrenme stratejileri ve algılama farklılıkları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 99-109.
- Zhang, L.F., & Sternberg, R.J. (2001). *Thinking styles across cultures: their relationships with student learning, perspectives on thinking, learning and cognitive styles*. Mahwah: Erlbaum Associates.

Ek-1 Anket Formu

Öğrencinin Okulu	<input type="checkbox"/> Fen Lisesi	<input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi
Adı – Soyadı		
Sınıfı / Şubesi		
Telefon Numarası		
E-Mail Adresi		

TEOG 2015 YERLEŞTİRME PUANINIZ : _____



ÖĞRENME STRATEJİLERİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenci,

Bu ölçek, **DERSLERİ ÖĞRENİRKEN GENELLİKLE HANGİ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ KULLANDIĞINIZI ÖLÇMEYİ** amaçlamaktadır. Vereceğiniz bilgilerden yararlanılarak daha başarılı olabilmeniz için hangi konularda desteğe ihtiyacınız olduğu tespit edilecektir. Bu nedenle, olabildiğince doğru cevaplar vermeniz gerekmektedir. Her bir ifadeyi dikkatle okuduktan sonra, bunun size ne ölçüde uygun olduğunu ölçeğin üzerinde ayrılan yere (X) işareti koyarak belirtiniz. Bir ifadeyi okuduktan sonra ilk anda size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz madde bırakmayınız. Ölçeği cevaplamak yaklaşık 25 dakikanızı alacaktır. Teşekkürler...

İfadeler	Bana tamamen uygun	Bana oldukça uygun	Bana biraz uygun	Bana pek uygun değil	Bana hiç uygun değil
1.Ders çalışırken önemli gördüğüm adları, kavramları, tarihleri bir kaç kez sessiz okuyarak tekrar ederim.					
2.Çalıştığım konuya ilişkin bilgileri kısa bir öykü oluşturarak zihnimde canlandırmaya çalışırım.					
3.Çalışacağım konunun ne ile ilgili olduğunu ve ne tür bilgileri kapsadığını anlamak için ana başlıkları gözden geçiririm.					
4.Ders çalışırken konuyla ilgili kendime sorular çıkararak onları yanıtlarım.					
5.Ders çalışırken dikkatimi sadece çalıştığım konu üzerine yoğunlaştırırım.					
6.Öğreneceğim konudaki ana düşünceleri şema çıkararak çalışırım.					
7.Öğrenmemi sağlayan bir stratejiyi sonraki öğrenmelerimde kullanmaya çalışırım.					
8.İlgimi çekmeyen derslerde bile yapmam gereken çalışmaları tam olarak yaparım.					
9.Ders çalışırken kavramları çeşitli simgelerle zihnimde canlandırırım.					
10.Derslere ve sınavlara çalışırken konuyu en ufak ayrıntısına kadar birkaç defa sesli okuyarak tekrar ederim.					

İfadeler	Bana tamamen uygun	Bana oldukça uygun	Bana biraz uygun	Bana pek uygun değil	Bana hiç uygun değil
11.Ders çalışırken öncelikle konunun ana düşüncesi ile yardımcı düşüncelerini belirlemeye çalışırım.					
12.Öğreneceğim konuyla ilgili olgular, kavramlar ve örnekler arasındaki ilişkileri gösteren bilgi/zihin haritaları oluştururum.					
13.Ders çalışırken metni sessiz biçimde – içimden- okuyarak tekrar ederim.					
14.Ders çalışırken farklı biçimde yazılmış sözcük ya da cümlelere (yatık, koyu, altı çizili vb.) daha çok önem veririm.					
15.Yeni bilgiyi daha önce öğrendiğim başka bir bilgiyle benzerliğini kurarak öğrenmeye çalışırım.					
16.Ders çalışmaya başlamadan önce çalışmamı engelleyeceğini düşündüğüm gürültü, dağınıklık, kalabalık gibi olumsuz durumları ortadan kaldırıyorum.					
17.Ders çalışırken konunun içerisindeki şekil ve çizelgelerin açıklamalarına dikkat ederim.					
18.Öğrenmem gereken bilgileri ortak özelliklerine göre gruplandırarak öğrenirim.					
19.Ders çalışırken konuyu metinde verildiğinden farklı olarak kendi cümlelerimle anlatmayı tercih ederim.					
20.Metinde önemli gördüğüm bilgileri metinde geçen biçimiyle aynen not alırım.					
21.Öğretmenimin yaptığı ödevlerle ilgili dönüt vermesini (ödevde neleri iyi yaptığımı, neleri düzeltmem gerektiği vb. konularda beni bilgilendirmesini) isterim.					
22.Eksik öğrenmelerimi tamamlamak ya da yanlış öğrenmelerimi düzeltmek için kendime yeni öğrenme stratejileri belirlerim.					
24.Ders çalışırken verilen metnin özetini çıkarırım					

İfadeler	Bana tamamen uygun	Bana oldukça uygun	Bana biraz uygun	Bana pek uygun değil	Bana hiç uygun değil
25.Ders çalışmaya başlamadan önce plan yapar ve bu plana göre çalışmamı sürdürürüm.					
26.Çalıştığım konuda sınavda soru olarak çıkabileceğini düşündüğüm yerleri işaretlerim.					
27.Çalıştığım metinde önemli gördüğüm yerlerin altını çizerek bunları tekrar ederim.					
28.Çalıştığım materyalde metin kenarlarına kendi cümlelerimle açıklamalar yaparım.					
29.Çalışma sonunda yeterli düzeyde öğrenip öğrenmediğimi belirlemek için kendime sorular sorar ve yanıtlar veririm.					
30.Derslerde başarımın kendi çabama bağlı olduğuna inanırım.					
31.Yeni bir sözcüğü öğrenirken gerektiğinde onu cümle içinde kullanarak öğrenmeye çalışırım.					
32.Çalışırken bir konuyla ilgili bilgileri çizelge biçiminde düzenlerim.					
33.Eksik ya da yanlış öğrendiğim noktaları niçin öğrenemediğimi araştırırım.					
34.Yeni şeyler öğrenmek bana zevk vermez.					
35.Derste önemli gördüğüm ve öğretmenimin vurguladığı noktaları not alırım.					
36.Ders çalışırken tuttuğum ders notlarını kendi kendime sesli tekrar ederek ezberlemeye çalışırım.					
37.Ders çalışma yöntemimi konunun özelliğine göre belirlerim.					
38.Öğrenmeye istekli olmak için geleceğimle ilgili amaçlarımı düşünürüm.					
39.Öğreneceğim konunun öncelikle ana hatlarını ve bunları oluşturan alt bilgilerini çıkarırım.					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : Ali Ekrem Çınar
Uyruğu : T.C
Doğum Tarihi : 10/01/1971
Doğum Yeri : Kayseri
Medeni hali : Evli
Adresi : Seyrani mh. Bekir Y.Blv. 142/54 Kocasinan KAYSERİ
Telefon : 05055825030
E-Posta : aliekrem38@hotmail.com

Eğitim Derecesi	Eğitim Birimi	Mezuniyet yılı
Yüksek lisans	Toros Üniv. Sosyal Bil. Ens.Psikoloji Tezli YL.	2017
Lisans	Anadolu Üniversitesi, İ.İ.B.F.Sosyoloji Bölümü	2014
Lise	Kayseri End. Meslek Lisesi	1987

İş Deneyimi

Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2005-devam ediyor.	İstem koleji	Rehberlik

Yabancı Dil

İngilizce



T.C.
TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNTİHAL PROGRAMI RAPORU

PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 25/7/2017

Tezin başlığı: Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile TEOG Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (9. Sınıflar)

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın;

- a) Giriş,
- b) Ana bölümler ve

c) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 78 sayfalık kısmına ilişkin, 25/7/2017 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 5 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç
- 3- Benzer kelime sayısı 10 adet

yapıldığında en fazla %10,

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dahil
- 3- Benzer kelime sayısı 10 adet

yapıldığında en fazla %30'u geçmemelidir.

Tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Yukarıda belirtilen başlıkta danışmanımla birlikte tamamlamış olduğum tezimin fikir/araştırma sorusu, yöntem, bulgular ve tartışma kısımları özgün olup kısmen veya tamamen diğer çalışmalardan alınan kısımlar olduğu durumlarda kaynak belirtilmesine dikkat edilmiştir. Tezimin tez yazım kurallarına uygun olarak ve intihal olmaksızın hazırladığımı taahhüt eder; intihal olması durumunda tez çalışmamın başarısız sayılacağını ve mezuniyetimin iptalini kabul ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı

: Ali Ekrem Çınar

İmzası

Tarih: 25/7/2017

Yukarıda kişisel ve tez bilgileri verilen öğrencimin belirtilen başlıkta birlikte tamamlamış olduğumuz tezi Turnitin intihal yazılım programında kontrol edilmiş ve etik bir ihlale rastlanmamıştır. İntihal yazılım programının rapor çıktısı ektedir. Ayrıca tezin fikir/araştırma sorusu, yöntem, bulgular ve tartışma kısımları özgün olup kısmen veya tamamen diğer çalışmalardan alınan kısımlar olduğu durumlarda kaynak belirtilmesine dikkat edilmiştir.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Danışmanın Unvanı-Adı-Soyadı

İmzası

Prof. Dr. Kamuran ELBEYOĞLU

Tarih: 25/7/2017

Ek: İntihal yazılım programının rapor çıktısı (2 .sayfa)

Öğrencilerin Öğrenme
Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile TEOG Başarı Düzeyleri
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (9. Sınıflar)
Yazar Ali Ekrem Çınar

DOSYA ALI_EKREM_INAR_TEZ_SON_30,6,2017 .DOCX (162.06K)

GÖNDERİLDİĞİ ZAMAN04-TEM-2017 11:54 AM

KELİME SAYISI

19621

GÖNDERİM NUMARASI828922598

KARAKTER SAYISI

149253



Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile TEOG Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (9. Sınıflar)

ORIJINALLIK RAPORU

%5

%2

%1

%4

BENZERLİK ENDEKSİ

İNTERNET
KAYNAKLARI

YAYINLAR

ÖĞRENCİ
ÖDEVLERİ

ALINTILARI ÇIKART KAPAT
BIBLIYOGRAFYAYI ÜZERİNDE
ÇIKART

EŞLEŞMELERİ ÇIKAR < %1