

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**BAZI YÜKSEKÖĞRENİM KURUMLARINDA
FARKLI ÖĞRENME STİLLERİNE SAHİP OLAN ÖĞRENCİLERİN GENEL
ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ**

Özlem KARAKIŞ

Ağustos-2006

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

BAZI YÜKSEKÖĞRENİM KURUMLARINDA FARKLI ÖĞRENME
STİLLERİNE SAHİP OLAN ÖĞRENCİLERİN GENEL ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Özlem KARAKIŞ

Danışman:
Doç. Dr. Süleyman ÇELENK

BOLU-2006

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Özlem KARAKIŞ'a ait "Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Süleyman ÇELENK.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hikmet BAYRAM.....

Prof. Dr. Uğur ESER

Enstitü Müdürü

ABSTRACT**THE USAGE LEVEL OF GENERAL LEARNING STRATEGIES OF
STUDENTS' HAVING DIFFERENT LEARNING STYLES AT SOME OF
THE HIGHER STUDIES INSTITUTIONS****Özlem KARAKIŞ****M.A. Degree,****Curriculum Development and Instruction****Thesis Consultant: Assoc. Prof. Dr. Süleyman ÇELENK****August, 2006; xvii+227 Page**

The aim of this study is to determine the usage level of general learning strategies students' having different learning styles at some of the higher studies institutions.

Two hundred and fifty eight volunteered students from the 1st classes having education at the Faculty of Education, the Faculty of Science and Letters and the Faculty of Management and Business Administration from Abant İzzet Baysal University participated in this study.

In order to determine the learning styles of the students "Learning Styles Inventory" developed by David A. Kolb in 1985, of which the reliability had been proved and later being translated into Turkish and the reliability of which being

checked by Buket Akkoyunlu and Petek Aşkar in 1993; in order to determine the usage level of general learning strategies of the students “General Learning Strategies Inventory” developed by Öztürk in 1995 and in order to determine the demographic characteristics of the students and the independent variables related to the learning styles and general learning strategies “Personal Information Inquiry” were used.

According to the findings gained from the study;

1. That 59,3 % (n=153) of the students had Assimilator, 26,7' % (n=69) of the students had Converger, 10,5 % (n=27) of the students had Diverger and 3,5 % (n=8) of the students had Accomadator learning style was found.
2. A meaningful relationship was not found for the students' having different learning styles related to their faculties and gender.
3. That the students “frequently” use Attention Strategy, Metacognitive Strategy, Elaboration Strategy, Cognitive Strategy and Memory Strategy and “sometimes” use Affective Strategy and Reherasal Strategy were found.
4. While a meaningful relationship was not found between the students' learning strategy usage level and gender in terms of Attention Strategy, Metacognitive Strategy and Affective Strategy; a meaningful relationship was found between the gender and Rehearsal Strategy, Elaboration Strategy, Cognitive Strategy and Memory Strategy in favour of female students.
5. A meaningful relationship was not found for the students' use of general learning strategies level with regards to the faculties.

6. That the students participating in this study and having all learning styles “frequently” use Attention Strategy, Elaboration Strategy, Cognitive Strategy, Memory Strategy and Metacognitive Strategy was found. That the students participating in this study and having Accommodating, Diverging and Converging learning styles “sometimes” use Affective Strategy and students having Assimilating learning style “frequently” use Affective Strategy were found. A meaningful difference was found between the students having Assimilating learning style and Converging learning style in favour of the students having Assimilating learning style.

Key Words: Learning Styles, Learning Strategies

ÖZET

BAZI YÜKSEKÖĞRENİM KURUMLARINDA FARKLI ÖĞRENME STİLLERİNE SAHİP OLAN ÖĞRENCİLERİN GENEL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ

Özlem KARAKIŞ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Süleyman ÇELENK

Ağustos, 2006; xvii+227 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemektir.

Araştırmaya, Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ne bağlı bulunan Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 1. sınıflarında öğrenim görmekte olan gönüllü 258 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemek için David A. Kolb tarafından 1985 yılında geliştirilen ve güvenilirliği sınanmış, daha sonra 1993 yılında Buket Akkoyunlu ve Petek Aşkar tarafından Türkçe'ye çevrilerek

güvenirlilik çalışması yapılmış olan “Öğrenme Stilleri Envanteri”; genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini saptamak için Öztürk tarafından 1995 yılında geliştirilen ve güvenirliliği sınanmış “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği”; öğrencilerin demografik özellikleri, stil ve strateji ile ilgili bağımlı değişkenleri saptamak için “Kişisel Bilgiler Anketi” kullanılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen veriler, özelliklerine uygun istatistiksel teknikler kullanılarak bilgisayar ortamında SPSS 13.0 (Statistical Package for The Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde ki-kare, f-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre;

1. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 59,3'ünün (n:153) Özümsmeyen, %26,7'sinin (n:69) Ayrıştırıcı, %10,5'inin (n:27) Değiştiren, %3,5'inin ise (n:8) Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.
2. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri bakımından öğrenim gördükleri fakülterlere ve cinsiyetlerine göre manidar bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.
3. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, Dikkat Stratejilerini, Bilişi Yönetme Stratejilerini, Anlamlandırma Stratejilerini, Zihne Yerleştirme Stratejilerini ve Hatırlama Stratejilerini “sıklıkla”, Duyuşsal Stratejileri ve Tekrar Stratejilerini “ara sıra” kullandıkları belirlenmiştir.
4. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında Dikkat Stratejisi, Bilişi Yönetme Stratejisi ve Duyuşsal Strateji boyutlarında manidar bir ilişki saptanmazken; öğrencilerin cinsiyetleri ve kullandıkları Tekrar Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne

Yerleştirme Stratejisi ve Hatırlama Stratejisi boyutlarında kız öğrencilerin lehine manidar bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

5. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenim gördükleri fakülteler arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

6. Araştırma kapsamındaki yerleştiren, değiştiren, özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahip öğrencilerinin, dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama ve bilişi yönetme stratejilerini “sıklıkla” kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki yerleştiren, değiştiren ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahip öğrencilerinin, duyuşsal stratejileri “ara sıra”; özümseyen öğrenme stillerine sahip öğrencilerinin, duyuşsal stratejileri “sıklıkla” kullandıkları belirlenmiştir. Değiştiren öğrenme stiline ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin Duyuşsal Stratejiyi kullanma düzeylerinde, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin lehine istatistiksel olarak manidar bir fark bulunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stratejileri

Aileme

TEŞEKKÜR

Uzun süren araştırmam boyunca, sabırla beni destekleyip yönlendiren, araştırmanın her aşamasında bana yardım eden Tez Danışmanım Doç. Dr. Süleyman ÇELENK'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Değerli görüşleriyle tezime katkıda bulunan jüri üyeleri Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL ve Yrd. Doç. Dr. Hikmet BAYRAM'a ve araştırmamın istatistiksel hesaplamalarında, değerli görüşleri ve yardımlarıyla yol gösteren saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e şükranlarımı sunarım.

Değerli hocam Bülent ÖZTÜRK'ün eşi Fatma ÖZTÜRK'e yardımlarından ve ilgisinden dolayı teşekkür ederim.

Öğrenci İşleri Dairesi'nden Selami CANDAN ve Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden Bünyamin ZEREN'e teşekkür ederim

Yardımlarından dolayı Gazi Üniversitesi'nden Arş. Gör. Gülçin EROĞLU, Eskişehir'den Hatice ÇAKICI ve İlknur AKÇORA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın başlangıcından itibaren her aşamasında yanımda olan, yardımlarını esirgemeyen, fikirleri ile rehberlik eden Öğr. Gör. M. Cengiz GÖK, Arş. Gör. Tanju GÜREL, Yrd. Doç. Dr. Rukiye ŞAHİN, Arş Gör. A. Tolga TAŞCI ve Sınıf Öğretmeni Serpil SONER'e teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisansım boyunca yanımda olan sevgili dostum E. Selin KEPEKÇİOĞLU'na teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Bütün eğitim hayatım boyunca bana güvenen, destek olan aileme sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZET	vi
İTHAF	ix
TEŞEKKÜR	x
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvii
BÖLÜM I	
GİRİŞ	
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem	18
1.3 Alt Problemler	18
1.4 Araştırmanın Amacı	19
1.5 Araştırmanın Önemi	19
1.6 Sayıtlar	20
1.7 Sınırlıklar	20
1.8 Tanımlar	20

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	
2.1 Öğrenme Kuramları.....	21
2.2 Öğrenme Stilleri İle İlgili Kuramsal Temeller.....	26
2.2.1 Kolb Öğrenme Stilleri Modeli.....	26
2.2.2 Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli.....	45
2.2.3 Gregorc Öğrenme Stili Modeli.....	48
2.2.4 McCarthy Öğrenme Stili Modeli.....	50
2.2.5 Lawrence Öğrenme Tipi Modeli.....	52
2.2.6 Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli.....	53
2.2.7 Simon ve Byram Öğrenci Tipleri.....	55
2.2.8 Jung Öğrenme Tipi Modeli.....	56
2.2.9 Honey ve Mumford'un Öğrenme Tercihleri Sınıflaması.....	57
2.2.10 Curry Öğrenme Stili Modeli.....	59
2.2.11 Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması.....	59
2.3 Bilgi İşleme Kuramı.....	62
2.4 Genel Öğrenme Stratejileri İle İlgili Kuramsal Temeller.....	75
2.4.1 Öğrenme Stratejilerine Yönelik Çeşitli Sınıflamalar.....	75
2.4.2 Öztürk'ün Genel Öğrenme Stratejileri Modeli.....	78
2.5 Öğrenme Stilleri İle İlgili Araştırmalar.....	95
2.5.1 Öğrenme Stilleri İle İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar.....	95
2.5.2 Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	117
2.6 Öğrenme Stratejileri İle İlgili Araştırmalar.....	126
2.6.1 Öğrenme Stratejileri İle İlgili Türkiye'de Yapılmış Araştırmalar.....	126
2.6.2 Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	152

2.7 Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki İle İlgili Araştırmalar.....	156
---	-----

BÖLÜM III

YÖNTEM.....

3.1 Araştırmanın Modeli	160
3.2 Evren	160
3.3 Örneklem	161
3.4 Veri Toplama Araçları	166
3.4.1 Kişisel Bilgiler Anketi	166
3.4.2 Öğrenme Stilleri Envanteri	166
3.4.3 Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği.....	167
3.5 Verilerin Toplanması	170
3.6 Verilerin Analizi	171

BÖLÜM IV

BULGULAR.....

4.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	173
4.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	174
4.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	177
4.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	177
4.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	180

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....

Sonuçlar ve Tartışama.....	183
----------------------------	-----

BÖLÜM VI

ÖNERİLER.....	
6.1 Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	195
6.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	196
KAYNAKÇA	197
EKLER	219
EK 1: Kişisel Bilgiler Anketi.....	220
EK 2: Öğrenme Stilleri Envanteri	221
EK 3: Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği.....	222
EK 4: Öğrenme Stilleri Envanteri Kullanım İzni.....	226
EK 5: Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni... 	227

ÖZGEÇMİŞ

TABLolar DİZİNİ

Tablo No 1: Araştırmaya Katılan İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümler.....	161
Tablo No 2: Araştırmaya Katılan Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümler.....	162
Tablo No 3: Araştırmaya Katılan Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümler.....	163
Tablo No 4: Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteler.....	164
Tablo No 5: Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Cinsiyetleri.....	164
Tablo No 6: Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Haftada Çalıştıkları Ortalama Ders Saati.....	165
Tablo No 7: Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Ders Çalışma Zamanlarını Planlama Yolları.....	165
Tablo No 8: Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri.....	173
Tablo No 9: Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Fakülteler Arasındaki Fark.....	174
Tablo No 10: Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Arasındaki İlişki.....	176
Tablo No 11: Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma	

Düzeyleri.....177

Tablo No 12: Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma

Düzeyleri ve Cinsiyet Arasındaki İlişki.....178

Tablo No 13: Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejileri Kullanma Düzeyleri ile

Fakülte Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular.....179

Tablo No 14: Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme

Stratejilerini Kullanma Düzeyleri181

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Sayfa No
Şekil 1. Yaşantısal Öğrenme Kuramı'na Göre “Öğrenme Çemberi”.....	33
Şekil 2. Yaşantısal Öğrenme Kuramı'na göre Öğrenme Stillerinin Yer Aldığı Boyutlar.....	34
Şekil 3. İnsan Zihnindeki Bilgi İşleme Sitemi.....	64
Şekil 4. Savaşların Öğretiminde Kullanılabilecek Bilgi Haritası.....	88
Şekil 5. Yaşantısal Öğrenme Kuramı'na Göre Öğrenme Stillerinin Yer Aldığı Boyutlar.....	167

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1. 1 Problem Durumu

Hızla değişen dünyada, bilim ve teknolojiye meydana gelen baş döndürücü gelişmeler, bilginin ve bilgi tabanının sürekli ve artarak değişmesi, bireyin bu hızlı değişime uyum sağlayabilmesi için eğitilmesini önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkarmaktadır.

Bilgi ve teknolojiye bu hızlı değişim sonucunda bireylerin topluma uyum sağlamaları için öğrenmeleri gereken davranış sayısı artmakta, bu arada bireylerin öğrenmesi gereken bazı kavramlar, ilkeler ve uygulamalar da değişikliğe uğramaktadır (Senemoğlu,1987:1).

Bireylerin bu değişim sürecine uyum gösterebilmeleri ve bu süreci geliştirebilmeleri için sahip olmaları gereken niteliklerin başlıcaları Özer (1998:149) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmıştır;

- Düşünme yollarını bilip uygulayabilme,
- Sorun çözebilme,
- Araştırma yapabilme,
- Bilgiyi yaratıcı biçimde kullanabilme,
- Bilgi ve teknoloji üretebilme.

Bireylerin bu niteliklere sahip olmaları ise etkili bir biçimde gerçekleştirilecek olan eğitim uygulamalarından geçmektedir. Bireylerin, öğrenme beklentilerinin artması, eğitim kurumlarında, eğitim uygulamaları esnasında öğrenme-öğretme sürecinin verimliliğinin ve kalitesinin artırılmasını gerekli kılmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde kaliteyi arttırmanın bir yolu da bireylere öğrenmeyi öğretmektir.

Bireylerin kendi kendilerini yönlendirebilmeleri, bilgiye erişme yollarını bilmeleri, bu bilgiyi kullanabilmeleri ve öğrenme becerilerine sahip olmaları, öncelikle “öğrenmeyi öğrenmesi”, içinde bulunduğumuz bilgi çağına ayak uydurabilmeleri için gereklidir. Diğer bir ifadeyle, “yaşam boyu öğrenme” içinde bulunulan çağın bir gereğidir ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için öğrencilerin, öğrenmeyle ilgili çeşitli taktik, teknik, beceri ve bilişsel özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Somuncuoğlu ve Yıldırım,1998:31). Bu özellikler de bireylere sunulacak kaliteli bir eğitim ile mümkündür.

Genel anlamda davranış değiştirme süreci olarak nitelenen “eğitim” kavramı (Tyler,1950:4; Taba,1962:194; Ertürk,1998:9), bireyin davranışlarını düzene koyma, sistematize etme, değiştirme ve sonuçta kişinin bilgilerini anlamlı hale getirme sürecidir (Mutlu ve Aydoğdu,2003;15). “Eğitim”, insanın kişiliğini besleme süreci ve insan sermayesine yapılan yatırım olarak kabul edilmektedir (Senemoğlu,2002:7).

Bu tanımlardan yola çıkarak, eğitimi, belirlediği hedefler doğrultusunda, aldığı dönütler gereği kendini değiştirebilen ve yenileyebilen, gelişmeye ve yeniliğe açık aktif bir süreç olarak tanımlanabilir.

Eğitim sürecinin üç temel ögesi vardır. Bu ögeler; “amaç”, “öğrenme-öğretme faaliyetleri” ve “değerlendirme”dir. “Amaç”, ne öğretileceğini ifade eder; “öğrenme ve öğretme faaliyetleri”, seçilmiş ve kontrollü bir ortam içinde öğretme yoluyla öğrenen tarafından gerçekleşir, dolayısıyla, eğitim süreci öğrenenle öğretenden arasında bir etkileşimi gerektirir; “değerlendirme” ise öğrenme-öğretme süreci sonunda alınan

ürünün eğitim amaçlarına uygun olup olmadığının sınanması işlemidir (Fidan,1986:11). Bu üç öge, yaşanan gelişmelere paralel olarak sürekli bir değişim içindedir. Bu nedenle, son zamanlarda ne öğretim ve nasıl öğretim sorularına doğrudan ve kısır yanıtlar vermek yerine olaylara bütünsel açıdan bakış gerektiren program geliştirme etkinliklerine yer verilmektedir (Varış,1991:3). Bu açıdan “program geliştirme” çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

“Program geliştirme” kavramı, Fidan (1986:25) tarafından "programın daha gerçekçi ve daha etkili bir duruma getirilmesi için yapılan tüm etkinlikler" olarak tanımlanmaktadır. “Program geliştirme”, öğretim programının bütün öğelerini daha etkili ve yeterli hale getirme sürecidir (Senemoğlu,2002:8). Demirel (2003:5) ise “program geliştirme” kavramını, eğitim programının öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere “program geliştirme” ile “eğitim programı” kavramı bir birleri ile yakından ilişkilidir. Öyle ise eğitim programı nedir?

Eğitime işlerlik kazandıran “eğitim programı” kavramı ise farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ertürk (1988:14)’e göre “yetişek” olarak adlandırılan “eğitim programı” kavramı, “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü”dür. Demirel (2003:6) “eğitim programı” kavramını, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamaktadır. Fidan (1986:20) ise, verilen hedefleri gerçekleştirmek üzere planlanan tüm etkinlikleri eğitim programı tasarısı; bu etkinliklerin uygulamadaki durumunu da “eğitim programı” olarak nitelemektedir.

Eğitim programının temel öğeleri arasında dinamik bir ilişki vardır ve bu ilişkiden dolayı eğitim programının bir ögesinde yapılan bir değişme programın tümünü etkiler (Demirel,2003:5–6). “Program geliştirme”, gerek okul içinde gerek okul dışında, Milli Eğitim Bakanlığı ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine

yönelik koordine çabaların tümüdür. Eğitim programlarının uygulanmasında en iyi sonuçları almak üzere yapılan etkinliklerin tümü program geliştirme kapsamına girer (Varış,1996:17–19). Bu bağlamda, “program geliştirme”e eğitim programının “hedef”, “içerik”, “öğrenme-öğretme süreci” ve “değerlendirme” öğeleri arasındaki ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel,2003:5).

Program geliştirme sürecinin ilk ögesi olan “hedef”, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen veya yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar gibi istendik özellikler ve toplumun felsefesi, idealleri, sosyal ve ekonomik gereksinimlerinin bireylerden beklediği ortak davranışlar olarak nitelenmektedir (Fidan,1986:23; Ertürk,1998:14; Demirel,2003:105). Kısaca, “hedef”, bireyin kazanması beklenen davranışlardır. Eğitimde hedefler, öğretimi yönlendirmesi, öğretme-öğrenme işleminin yapılmasını ortaya koyması ve ölçmelere kılavuzluk etmesi açısından gerekli görülmektedir.

Demirel (2003:120) “içerik” kavramını, eğitim programında hedeflere uygun düşecek konuların düzenlenmesi; Varış (1996:114) ise, olguların ve olayların ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, anlamlı yaşama alanlarının aktif olarak düzenlenmesi olarak nitelenmektedirler. Bu bağlamda “içerik”, “ne öğretilim?” sorusuna verilen yanıttır.

Hedeflerin uygun içerikle öğrencilere nasıl kazandırılacağı ise eğitim durumlarında, yani, “öğrenme-öğretme süreçleri”nde belirlenir. Öğrencileri, öğrenme yaşantılarından geçirecek hedeflere ulaşmak için uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile materyallerin seçilerek düzenlenmesi öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleşir (Ertürk,1998:82–84).

Program geliştirmenin son basamağı ise “değerlendirme”dir. “Değerlendirme”, öğrencinin davranışlarında istendik yönde değişme olup olmadığını kontrol eder ve eğitim ve öğretim programlarının etkililiğine ilişkin

sonuçlarla ilgili geri bildirim alınmasını sağlar (Fidan ve Erden,1994:22; Ertürk,1998:15, Demirel,2003:183).

Eğitimde yenileşmenin, amaçların saptanması ve amaçlarla değerlendirme süreçleri arasındaki boşluğun doldurulması üzerinde yoğunlaşmanın gereğine değinen Varış (1996:15), program geliştirme çalışmalarında ağırlığın öğrenme-öğretme sürecinde olduğunu vurgulamaktadır. Amaç öğrenme-öğretme sürecinin verimliliğinin artırılmasıdır.

Öğrenme-öğretme sürecinde verimliliğin artırılmasında, öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiğinin anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Öğrenme-öğretme süreci iki temel ögeden oluşmaktadır. Bunlardan biri “öğrenme”, diğeri “öğretme”dir. (Erden ve Akman,1996: 121; Senemoğlu,1997: 94).

İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğeri canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. “Öğrenme”, değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, psikologların çoğu öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler (Fidan ve Erden,1994:20). Kolb (1984:38) “öğrenme” kavramını, yaşantının dönüştürülmesi yoluyla oluşturulan bilginin elde edildiği süreç olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme tanımları incelendiğinde, öğrenmenin ortak özelliklerinin;

- 1) Davranışta gözlenebilir bir değişim olması,
- 2) Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması,
- 3) Davranıştaki değişimin yaşantı sonucunda olması,
- 4) Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi,
- 5) Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması, olduğu görülmektedir (Senemoğlu, 2002:95).

Sonuç olarak, “öğrenme”, bireyin yaşantısı içinde gerçekleşen, kalıcı davranış değişikliğidir.

Öğrenme-öğretme sürecinin ikinci ögesi ise “öğretme”dir. “Öğretme”, öğrenmeyi sağlama ve rehberlik etme etkinliği (Fidan,1986:17; Erden ve Akman, 1996: 121; Senemoğlu,1997: 94); eğitimin okulda planlı, programlı olarak, güdümlü ve destekli yürütülen kısmı (Fidan,1986:17) olarak nitelendirilmektedir. “Öğretme”, planlı bir faaliyettir; öğrenmede olduğu gibi, bireyin yaşantısı içinde kendiliğinden gerçekleşmesi beklenemez. Yüksel ve Koşar (2001:29)’a göre “öğretme”, öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiği ve etkili öğrenme için birey davranışlarının nasıl olacağına saptanmasıyla başarılı olabilir.

Öğrenmelerin öğretme yoluyla oluşturulduğu sürece “öğretme süreci” denilmektedir (Fidan,1986:12). Sürece, davranışı değişen birey açısından bakıldığında yapılan eylem "öğrenme"; davranışın değişmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında yapılan eylem (Özçelik,1989:1-2) veya öğrenmeyi sağlama etkinlikleri (Fidan ve Erden,1994:20) "öğretme"dir.

Mayer’e (1989) göre “öğrenme-öğretme süreci” altı ögeden oluşmaktadır. Bu ögeler:

1)Öğrenen özellikleri: Bireyin öğrenme ortamına getirdiği önceki öğrenmeler ya da yeterlilikler,

2)Öğrenme ürünleri: Öğrencinin öğrenme sonunda kazandığı bilgi ve beceriler,

3)Öğrenme süreci: Öğrencinin öğrenilmiş bilgiyi kodlama yoludur. Bu süreç, öğrencinin bilgiyi seçme, düzenleme, bütünleştirme gibi öğrenme sırasındaki içsel bilişsel süreçleri kapsar,

4)Öğretim yöntemi: Materyalin öğrenene sunulmasında kullanılan yöntemler,

5)Öğrenme materyali: Öğrenciye kazanması için sunulan konu alanı içeriği,

6)Öğrenen davranışı: Öğrenme sonucunda bilgilerin davranışa dönüşmesidir (Akt.Çiftçi,1998:12). Bu öğeler, öğrenmenin oluşmasına katkıları açısından ele alınmalıdır.

Etkili öğrenme, eğitim programlarının içeriği ve bu içeriğin aktarılma şekli, öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını etkileyen bireysel özellikleri ve öğrencinin eğitimiyle ilgili gördüğü destekle yakından ilgilidir. Dolayısıyla, bu değişkenlerin, öğrenme performansına etkisiyle ilgili daha çok bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır (Riding ve Al-Hajji,2000:32). Diğer bir ifadeyle, etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için eğitim programlarının iyi yapılandırılması gerekmektedir.

Eğitim programlarının geliştirilmesi, süreci etkileyen tüm unsurların; öğretim programlarının geliştirilmesi ise özellikle öğretene-öğrenen etkileşimi ve bu etkileşimle ilgili tüm unsurların gelişmesiyle gerçekleştirilmektedir (Babadoğan,1994:1057).

Eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi, yeniden düzenlenen program amaçlarının öğrencilerde yeni davranışlar olarak nasıl daha kolay ortaya çıkarılabileceği yönünde yeni yolların bulunmasını gerekli kılmıştır (Ekici:2002:42). Çünkü eğitimde amaç, öğrencilerin zihinlerine ezbere dayalı bilgileri depolamak değil, onlara tüm yaşamları boyunca kendilerini gerçekleştirebilecek imkânları sağlamak, yani öğrenmeyi öğretmektir. En iyi nasıl öğrenilebileceğine ilişkin sorular, eğitimcileri, bireyin öğrenme esnasındaki tercihlerine ve bireyin gelişmiş ya da eğitilebilir niteliklerinin irdelenmesini amaçlayan araştırmalara yönlendirmiştir.

Özellikle son dönemlerde, benzer zekâ düzeyine sahip öğrencilerin öğrenmesi için değişik ve öğrenciye uygun koşullar sağlanması durumunda, öğrencilerin belirlenen amaçları gerçekleştirebileceği fikri yaygınlaşmaya ve öğrencilerin neler yapabildiğinden çok, neler yapabilecekleri ve potansiyel yeteneklerinin nasıl ortaya çıkarılabileceği ön plana çıkmaya başlamıştır (Mutlu ve Aydoğdu,2003:17). Ortaya

ıkan bu sonuçlar da öğrencilerin bireysel farklılıklarının, öğrenme sürecinde dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur.

Weinstein ve Mayer (1986:21) de nasıl ğrenileceğinin, nasıl problem zleceğinin, nasıl hatırlanacağına ilkelerini geliştirmeye ve sonra da bunları uygulamayı sağlayacak ğretim programlarının hazırlanmasına gerek duyulduğunu belirtmektedir.

Aynı zamanda okullarda istendik öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan ya da bunlara rehberlik eden öğretmenlerin, öğrenmelerin planlı olmasında kullandıkları araç olan ğretim programı, bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenen eğitim durumlarını ve davranışların ne derece kazandırıldığını belirleyen lme ve değerlendirme etkinliklerini kapsayan, gelişmeye açık etkileşim içinde bulunan öğeler bütünüdür (Senemoğlu,2002:8). Kısaca, bir ğretim programının bağarisının, saptanan davranışların kazandırılabilme derecesine bağlı olduğu söylenebilir. Öğretim programının bağarisını arttırmada temel ağırlık noktası ise “ğrenme-öğretme süreci”nin kalitesini arttırmaktır.

Eğitim programının en işevuruk öğesi olan “ğrenme-öğretme süreci”nde, öğrencilere, belirlenen hedefleri kazandırabilmek için, geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenip işe koşulması ve öğrencilerden öğrenmesi istenen davranışların gelişebilmesi için yaşantıların etkili biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Demirel,2003:135). Bu amaçla, öğrenme-öğretme süreçlerinin yeni yaklaşımlarla zenginleştirilmesi, öğrencilerin öğrenme biçimlerine, öğrenme stillerine uygun öğrenme faaliyetlerinin hazırlanması ve öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayacak öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir.

Her ğrencinin en iyi öğrendiği bir yolunun, tarzının olmasının, diğer bir ifadeyle farklı yollarla öğrenmelerinin nedeni farklı öğrenme stillerine sahip olmaları

ve öğrenme stratejilerini etkili kullanabiliyor olmalarından kaynaklanmaktadır. Sınıf ortamında eşit olduğu varsayılan öğrencilerin bilgiyi edinme yollarının farklı olduğunun en iyi kanıtı ise aynı süreçlerden geçen öğrencilerin farklı başarı düzeylerine sahip olmalarıdır. Öğrenme stilleriyle ilgili son yıllarda yapılan bazı araştırmalar (Çağatay,2000; Kayıntı,2001; Hasırcı Kaf,2005), öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretim ortamlarının öğrenci başarısını belirleyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Bireylerin bilgiyi alma ve işleme yollarındaki farklılıklar onların öğrenme biçimini etkiler. Jonassen ve Grabowski (1993:23), “öğrenme biçimi” kavramını, bireyin nasıl öğrendiği, diğer bir ifadeyle öğrenirken nasıl bir yol izlediğini gösterdiğini ifade eder.

Bireyin, günlük hayatta gerçekleştirdiği aktivitelerinde nasıl bir stili varsa uygun şartlarda, daha kolay ve etkili öğrendiği bir öğrenme stili de vardır. Stil ya da tarz, bireyin başkaları ile ortak olabilen ancak bireye özgü olan, göreceli olarak durağan olan ve bireyin kişiliğinin bir boyutu olan tercihlerini ifade eder (Erden ve Altun,2006:21).

İlk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılan “öğrenme stili” kavramı, üzerinde sürekli çalışılan ve araştırılan bir konu olmuştur. Bu çalışmaların temel amacı, insanların birbirinden farklı olarak öğrendiklerini ortaya koymaktır. Bireylerin kişilik özellikleri bakımından farklı özelliklere sahip olmaları, araştırmacılar ve eğitimcileri bu farklılıkların kaynağına yönlendirmiştir. Öğrenme stilleri konusunda uzun çalışmalar yapan Dunn ve Dunn (1993) “öğrenme stili”ni, her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine odaklanması ile başlayan bilgiyi alma ve belleğe yerleştirme süreciyle devam eden bir yol olarak ifade etmişlerdir (Akt. Bahar ve Bilgin,2003:42). Öğrenme stilleri, yaşamımızın her anında, her boyutunda davranışlarımızı etkileyen ve doğuştan var olan karakteristik özelliklerdir (Boydak (2001:3).

“Öğrenme stili”, genel olarak bir öğrencinin, öğrenme çevresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, çevresi ile nasıl etkileşimde bulunduğunu ve nasıl tepki verdiğini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler grubu olarak tanımlanır (Ersoy,2003:12).

Kolb (1984:11) “öğrenme stili”ni, öğrenmede kişisel olarak tercih edilen yöntem; Peker (2003:13), “bireyin bilgiyi algılama ve işleme boyutlarını dikkate alan bireysel özelliklerin örüntüsü” olarak tanımlamaktadır. Ülgen (1997:38) ise “öğrenme stillerini”, bireyin öğrenme koşulları ve öğrenme sürecindeki tercihleri ile ilgili olduğunu belirtmiştir.

Hergenhahn (1988) "öğrenme stilleri”nin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik olarak üç çeşit davranışı kapsadığını belirtmiştir. Bilişsel davranış, bilgiyi işleme sürecindeki tercihi; duyuşsal davranış tutum ve fikirleri; fiziksel ya da psikolojik davranış ise çevresel ve biyolojik etmenleri içerir (Akt. Chi-Ching ve Noi:1993:594).

Keefe (1979) “öğrenme stilleri”ni, bireyin öğrenme çevresini nasıl algıladığını, onunla nasıl etkileşimde bulunduğunu ve ona nasıl tepki verdiğini gösteren oldukça dengeli bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin bileşen olarak tanımlamaktadır (Atk.Ekici,2001:52). Bu tanım, bireysel farklılıkların bireysel, duygusal ve fizyolojik ya da duyuşsal üç yönünü ortaya çıkarmaktadır.

Çağatay (2000:3) “öğrenme stili”ni, öğrencilerin öğrenme ortamlarını algılamalarına, etkileşimde bulunmalarına ve tepki vermelerine etki eden etkili, kavrayışsal ve psikolojik durumların bir bileşkesi olarak nitelemektedir.

Açıkgöz’e (2003:56–57) göre “öğrenme stili”, öğrencilerin nasıl algıladığı, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğu ve bu çevreye yönelik tepkilerin az çok kalıcı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliktir ve stil özelliklerinin biçimlenmesinde genetik etmenler ve kişilik gelişimi oldukça etkilidir.

“Öğrenme stili”, en genel anlamıyla bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir (Özer,2001:164).

Kolb (1984:63)’a göre benzer öğrenme tercihleri olan kişiler, belli stillere göre hareket ederler. Öğrencilere, tüm stillere uygun etkinlikleri sunabilmek oldukça önemlidir. Böylece öğrenciler tercih ettikleri bir öğrenme sürecine alışır ve etkili düşünme becerilerini ve problem çözme yeteneklerini bu sürece göre geliştirirler (Brock ve Cameron, 1999:252).

Heterojen yapıya sahip olan sınıflarda, her öğrencinin en iyi ya da daha iyi öğrendiği bir yol bulunmaktadır. Öğrencilerin farklı yollarla öğrenmelerinin nedeni, farklı öğrenme stillerine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin, etkili bir öğrenme-öğretme sürecine sahip olabilmesi için öğrencilerin sahip oldukları farklı öğrenme stillerini göz önünde bulundurmaları ve eğitim durumlarını bu farklılıklara göre düzenlemeleri gerekmektedir. Öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılayacak biçimde düzenlenen sınıf ortamı, etkili öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur. Etkili öğrenmede, öğrencilere yardımcı olacak diğer bir öge de psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarıdır.

Sperry (1973:480), gelişimsel olarak, çoğu çocuğun okul öncesi yaşlarda kinestetik, daha sonra görsel, sonra da sözel tercihlere doğru yönelim gösterdiği göz önüne alınarak, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının ve öğretmenlerin işbirliği içerisinde, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri doğrultusunda eğitim durumlarını düzenlemesi gerektiğini belirtmiştir. Erkan (1996:6) ise, okullardaki rehberlik hizmetlerinin, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri belirlenerek uygun meslek veya programlara yöneltmesinde ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine uygun strateji ve teknikler kullanma yönünde davranış değişiklikleri sağlanmasında önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, “öğrenme stili”, bireyin bilgiyi algılama, işleme ve kullanmada izlediği yoldur. Öğrenme stilinin farkında olan bir öğrenci kendi öğrenme yollarını

tanır ve öğrenmelerini yönlendirebilir. Öğrenilecek bir materyalin bütün öğrenciler tarafından kavranmasını sağlamak için materyalin değişik yönlerden ele alınması, farklı öğrenme stillerine uygun örnekler ve yöntemlerle sunulması, konunun kavranılmasını ve kalıcılığını etkiler.

Öğretilecek bir materyalin bütün öğrenciler tarafından kavranmasını sağlamak için materyalin değişik yönden ele alınması, öğrenme stillerine uygun örnekler ve yöntemlerle verilmesi, konunun çabuk kavratılmasını ve kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bilgi, sınıfta öğrencilerin anlayabileceği biçimde şekillendirilip sunulursa ya da konu her öğrenme şekline uygun örnekler ile işlenirse öğrenme stilleri dikkate alınmış olunur (Baran,2000:1).

Öğrenme stillerinin nasıl belirleneceği ile bu amaçla kullanılacak araç ve yöntemlere ilişkin de, farklı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlar genellikle "öğrenme modeli", "öğrenme stilleri modeli" ya da "öğrenme stilleri sınıflaması" olarak bilinmektedir. Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli, Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli, Grasha ve Riechman'ın Öğrenme Stilleri Modeli, Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli, McCarthy Öğrenme Stilleri Modeli, Lawrence Öğrenme Tipi Modeli, Simon ve Byram Öğrenci Tipleri, Jung Öğrenme Tipi Modeli, Honey ve Mumford'un Öğrenme Tercihleri Sınıflaması, Curry Öğrenme Stili Modeli ve Felder ve Silverman'ın Öğrenme Stillerinin Boyutlarına İlişkin Modeli bu modellerin en yaygın olanlarındandır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik olarak yurt içi ve yurt dışında pek çok envanter de geliştirilmiştir. Geliştirilmiş olan öğrenme stilleri envanterleri aracılığıyla, öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanmasına olanak verilmektedir. David A. Kolb'un 1985 yılında geliştirmiş olduğu "Öğrenme Stilleri Envanteri" en yaygın olarak kullanılan envanterlerden biridir.

Öğrencilerin, daha etkin ve kolay öğrenmelerini sağlayacak diğer bir yol da öğrenme stratejileridir. "Strateji", "yöntem" ve "taktik" kavramları bazen yanlış

biçimde kullanılmaktadır. Bu nedenle farklı anlamlar içeren bu kavramların açıklanmasında yarar görülmektedir.

Yunanca “stratos” ordu ve “ago” gütmek kelimelerinden gelen “strateji” kavramı, önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için belirlenen yol anlamına gelmektedir (TDK,1992:1341). Diğer kavramları da içeren, daha genel bir yapıyı ifade eden “strateji” kavramı, hangi yöntem, teknik ve taktiklerin işe koşulacağını belirleyicisidir. Yöntem, belli teknik ve araçların kullanıldığı hedefe ulaşma yoludur. Taktik ise, stratejilerin hizmetinde kullanılan daha spesifik becerilerdir (Snowman, 1986:244).

Açıkgöz (2003:67) “strateji” kavramını, genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması olarak tanımlamaktadır. Schmeck (1988:171) ise strateji kavramını bilgi işleme etkinlikleri grubu olarak tanımlamaktadır.

Her öğrencinin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izlediği bir strateji vardır. Öğrencinin kullandığı “strateji”, gelen bilginin seçilmesi, örgütlenmesi ve bütünleştirerek belleğe işlenmesi sürecini; buna bağlı olarak da öğrenme çıktısını ve niteliğini etkiler. “Öğrenme stratejileri” olarak adlandırılan bu teknikler, öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler olarak tanımlanmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986:315).

Arends (1997)’e göre “öğrenme stratejileri”, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Akt. Senemoğlu,2002:560).

Senemoğlu (2002:560) ise “öğrenme stratejileri”ni, büyük ölçüde bilgiyi işleme kuramında açıklanan içsel-bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine dayalı olarak

öğrenenin kendi öğrenmesinde ve öğrenmesini yönlendirmede kullandığı stratejiler olarak nitelemektedir.

Weinstein ve diğerleri (1988:17) “öğrenme stratejileri”ni, öğrenenin öğrenirken kullandığı ve öğrenenin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşünceler olarak açıklamıştır.

Gagne ve Drisscoll (1988:133) ise “öğrenme stratejileri”ni, öğrencinin kendi kendine öğretebilmesi için kullandığı işlemler olarak tanımlamaktadır. Öğrenme stratejileri, bireyin çevresindeki uyarıcıları kısa süreli bellekten anlamlandırarak uzun süreli belleğe geçmesini sağlayan ve öğrenme ile birlikte kalıcılığı sağlayan işlemlerdir.

Sünbül (1998:18) “öğrenme stratejileri”ni, öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ya da alışkanlıklar olarak tanımlamaktadır.

Bir öğrenme amacına ulaşmak için birinin kullanacağı plan, o kişinin “öğrenme stratejisi”dir (Derry,1992:146).

Selçuk (1996:143), “öğrenme stratejileri”ni, bireyin öğrenmesi sırasında duyu organlarına gelen uyarıcıları, kısa ve uzun süreli hafızaya transfer etmesini sağlayan teknikler olarak nitelemektedir.

Özer (1998:153) temel işlevi öğrencilerin öğrenmelerini ve yönlendirmelerini sağlayan “öğrenme stratejileri”ni, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran ve öğrenen birey tarafından öğrenme sırasında bilgi işleme sürecini etkilemesi için kullanılan davranış ve düşünceleri kapsayan tekniklerin her biri olarak nitelemektedir.

Sonuç olarak, “öğrenme stratejileri”, bireylerin daha kolay ve etkili olarak öğrenmelerini sağlayan tekniklerin her biridir.

Açıkgöz'e (2003:66-67) göre bir stratejinin amacı, öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek ve onun yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır.

Senemoğlu (2002:560), strateji kullanımında dikkat edilecek en önemli noktanın, uygun durumda uygun öğrenme stratejisini seçip kullanmak olduğunu, dolayısıyla, öğrenme stratejisi öğretiminin temel amacının öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasına yardım etmek olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılması, onların daha iyi ve kalıcı öğrenmelerini sağlarken, çalışmaya ayırdıkları süreyi azaltmakta ve öğrencilere özerklik kazandırmaktadır. Öğrencilerin, öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullanabilmeleri ve kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluklarını edinebilmeleri için onlara öğrenme stratejilerini seçme, kullanma, izleme, değerlendirme yeteneklerine sahip olmaları sağlanmalı ve bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanmaları gerektiği öğretilmelidir. Çünkü Erden ve Akman (1996:154)'a göre, öğrenme ile ilgili sorunların birçoğu, öğrencilerin etkili öğrenme stratejileri geliştirip kullanamamalarından kaynaklanmaktadır.

Etkili öğrenme stratejisi geliştirebilen ve bunları kullanabilen, dolayısıyla kendi öğrenmesini kendisi yönlendirebilen öğrencilere, stratejik öğrenciler (strategic learners), bağımsız öğrenciler (independent learners), öz-düzenleyici öğrenciler (self-regulated learners) ve öz-öğretimli öğrenciler (self-instructing learners) gibi çeşitli adlar verilmektedir. Arends (1997), stratejik öğrencilerin, belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanıyabildiklerini, öğrenebilmesi için gerekli en uygun öğrenme stratejisini seçebildiğini, stratejinin ne derecede etkili olduğunu izleyebildiğini ve öğrenmeyi gerçekleştirinceye kadar güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterebildiğini; Derry ve Murphy (1986) ise bunlara ek olarak stratejiyi

uygun hale getirebildiğini; diğer bir ifadeyle, stratejinin öğrenme bakımından tatmin edici bir sonuç vermemesi durumunda, durumu tekrar gözden geçirip öğrenme durumunu ve hedefini tekrar analiz edebildiklerini belirtmiştir (Akt. Senemoğlu,2002:561).

Arends (1997) kendi kendine nasıl öğreneceğini bilen öğrencinin sahip olabileceği dört yeteneği şöyle belirtmiştir.

1)Belirli bir öğrenme durumuna kesin bir biçimde tanı koyabilmektedirler.

2)Karşı karşıya kalınan öğrenme sorununa yönelik çözümleyici bir öğrenme stratejisi seçebilmektedirler.

3)Stratejinin etkinliğini saptayabilmektedir.

4)Sona erinceye dek öğrenme sürecine yeterli motivasyonla bağlı kalabilmektedir (Akt. Senemoğlu,2002:561).

Öğrenme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenler tarafından ilköğretim ve ortaöğretim basamağında gereken önemin verilmesi ve öğrenme stiline öğrenme stratejisi belirlemek için bir önkoşul olduğunun bilinmesi gerekmektedir (Çağatay,2000:4).

Strateji kullanımında dikkat edilecek bir diğer nokta ise pek çok öğrenme durumunda stratejilerin, içten gelen bilgiden çok uygulanabilir bilgiyi yaratmak amacıyla belirlenmesi gerektiği ve bütün öğrenme stratejilerinin uygulamaya konulabilir bilgi yapısının oluşmasını sağlamadığıdır (Derry,1992:147).

Özer (2002:19)'e göre öğrenme stratejilerinin, öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamanın yanı sıra önemli sayılabilecek diğer işlevleri şunlardır:

- Öğrenciyi bilinçli öğrenci durumuna getirir.
- Öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırır.
- Öğrenciye bağımsız öğrenebilme yeteneği kazandırır.
- Öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım eder.
- Öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar.

Babadoğan (1991:27)'a göre öğrenmede “stil” ve “strateji” birbirini tamamladığı zaman anlam kazanan birbirine yakın iki ayrı yapıdır. Stil kavramında biyolojik köken ağır basarken, stratejide planlama, önlem alma ve yol bulma gibi sosyal boyutlar ağırlıktadır (Akt. Babadoğan,1994:1063). “Öğrenme stilleri”, kişilik düzeyinde özelliklerle sınırlı bilgi işlem etkinliklerine karşılık gelir ve biyolojik kökenli olduğu için standarttır. Fakat farklı öğrenme durumları farklı öğrenme stratejilerinin uygulanmasını gerektirdiğinden dolayı öğrenme stratejileri çeşitlendirilebilir, gerektiğinde değiştirilebilir. Bireyin hangi öğrenme stiline sahip olduğunu bilmesi ise öğrenirken hangi stratejileri kullanacağını daha kısa sürede planlamasını ve uygulamasını sağlar (Babadoğan,1994:1057,1063).

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

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin betimlendiği, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri doğrultusunda yapılan eğitimin akademik başarıya etkisinin araştırıldığı, öğrenme stilinin cinsiyet, öğretim kademesi, branş gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği ve öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik envanter çalışmalarının aktarıldığı; öğrenme stratejilerinin kendi içinde etkililik düzeylerine, öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerine; stratejiler konusundaki eğitimin akademik başarıya etkisinin araştırıldığı ve öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik envanter çalışmalarına rastlanmaktadır (Demirel,1996; Arslan,1996; Görgeç,1997; Yılmaz,1997; Çiftçi,1998; Arslan ve Senemoğlu,1998; Sünbül,1998; Oğuz,1999; Sankaran,2001; Arslan,2000;

Çağatay,2000; Yorulmaz,2001; Yüksel ve Koşar,2001; Gürsoy,2002; Ültanır ve Ültanır,2002; Atan,2003; Bahar ve Bilgin,2003; Peker,2003; Ülger,2003; Ames,2003; Yıldız,2003; Akkoyunlu,2004; Yılmaz,2004; Chularut ve DeBacker,2004; Kılıç,2004; Maskan ve Güler,2004; Sülün, Şenler ve Tunç,2004; Akkoyunlu,2004; Arslan ve Babadoğan,2005). İlgili alanyazında, farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini incelemeye yönelik sınırlı sayıda çalışma, mevcut çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

1.4 Problem

Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?

1.5 Alt Problemler

Araştırmada, problem cümlesinde belirtilen sorunun netleştirilmesi ve aydınlatılması amacı ile aşağıdaki soruların cevapları araştırılmıştır:

- 1) Öğrenciler hangi öğrenme stillerine sahiptirler?
- 2) Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri onların,
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. öğrenim gördükleri fakülterlere göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?
- 4) Öğrencilerin genel öğrenme stratejilerinin kullanma düzeyleri onların,
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. öğrenim gördükleri fakülterlere göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri onların,
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. öğrenim gördükleri fakülterlere göre farklılık göstermekte midir?

1.6 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları genel öğrenme stratejilerine dayalı olarak, farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemektir. Yapılan bu araştırmanın, öğretmen ve program geliştirmecilere, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi vererek eğitim durumlarının düzenlenmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.7 Araştırmanın Önemi

Öğrenmenin bireyden bireye değiştiği; diğer bir ifadeyle, her bireyin kendine özgü öğrenme yolları olduğu yapılan araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin, kullandıkları öğrenme stratejilerinin tespit edilmesi yoluyla öğrencilerin tanınması ve onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının oluşturulması eğitimin kalıcılığının sağlanmasına büyük katkı sağlamaktadır. Yapılan bu araştırma sonunda, farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri belirlenerek, elde edilen verilerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere ve öğretmenlere faydalı olacağı umulmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bu araştırmanın, öğretmenlerin, öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri doğrultusunda daha etkili öğretim sağlamalarına; öğrencilerin ise öğrenmeyi öğrenme konusunda yeterli ve bilinçli duruma gelmelerini sağlayacağı umulmaktadır.

1.8 Sayıtlar

1)Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği'nde bulunan yedi strateji, okuduğunu anlamada kullanılan genel öğrenme stratejilerini kapsayacak niteliktedir.

2)Araştırmada kullanılan “Genel Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği”nin 1995 yılında ve “Öğrenme Stilleri Ölçeğinin” 1993 yılında gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda elde edilen güvenilirlik katsayılarının, bu çalışma için de yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.9 Sınırlıklar

1)Bu araştırma, 2005–2006 Öğretim Yılı'nda Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2)Bu araştırma Bilgi İşleme Modeli'nde öngörülen okuduğunu anlama sürecinin geliştirilmesinde kullanılan öğrenme stratejileri ile sınırlıdır.

1.10 Tanımlar

Öğrenme Stili: Bireyin bilgiyi algılama, işleme ve kullanmada izlediği yol.

Öğrenme Stratejileri: Öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmek için kullandıkları işlemler.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, öğrenme kuramları, araştırmanın öğrenme stilleri boyutunun üzerine dayandığı Kolb Öğrenme Stilleri Modeli, çeşitli öğrenme stilleri sınıflamaları, araştırmanın öğrenme stratejileri boyutunun üzerine dayandığı Bilgiyi İşleme Kuramı'nın öğrenme yaklaşımı, Bilgi İşleme Modeli'ne göre geliştirilen Öztürk'ün Genel Öğrenme Stratejileri Modeli ve bu öğrenme stratejilerinin nitelikleri ve kapsadığı davranışları inceleyen ilgili literatür, öğrenme stratejileri ile ilgili yapılmış çeşitli sınıflamalar, öğrenme stilleri ile ilgili araştırmalar, genel öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmalar, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

2.1 Öğrenme Kuramları

Program geliştirmeyi etkileyen öğrenme kuramları, öğrenmenin hangi koşullar altında oluştuğunu betimlemeyi amaçlar. Bu kuramlar, Davranışçı Kuramlar, Bilişsel Kuramlar, Duyuşsal Kuramlar ve Nörofizyolojik Kuramlardır.

Öğrenmeyi, insanın gözlenebilen tüm faaliyetlerini içeren davranışlarda kalıcı izli değişme olarak tanımlayan **Davranışçı Kuram** ve yaklaşımlarda önemli olan, kişinin yaptığı gözlenebilen, başlangıcı ve sonu olan ve ölçülebilen davranışlardır (Fidan,1986:15–16; Erden ve Akman,1996:23; Ültanır,1997:25–26). Davranışçı Kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranışın değiştiğini kabul ederler. Davranışçı akımı içinde, davranış değişmesine neden olan beş temel öğrenme kuramı vardır: Pavlov'un Klasik Koşullanma Kuramı, Watson ve Guthrie'nin Bitişiklik Kuramları, Thorndike'in

matik Davranış Kuramı'dır. Davranışçı Kuramların öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Fidan ve Erden;1998,191-192; Özden;2003,23-24;):

- Yaparak öğrenme esastır.
- Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar.
- Özellikle becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir.
- Öğrenmede güdülenme önemlidir.

Bilişsel Kuramlar öğrenmeyi, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklediği (Özden,2003,24) doğrudan gözlenemeyen bir iç süreç, diğer bir ifadeyle, kişinin davranımda bulunma kapasitesinin değişim olarak nitelemektedirler. Biliş psikologlarına göre öğrenme, kişinin içinde oluşur ve beyin ve sinir sistemi kapasitesinin yeterliğinin değişmesi ile sonuçlanır (Fidan,1986:16). Bu görüşe göre, davranışçı akım temsilcilerinin davranışta değişme olarak tanımladığı olay, kişinin içinde oluşan öğrenmenin bir yansımasıdır. Bilişselciler, öğrencilerin pasif alıcılar olmadıklarını, bilgiyi aktif yollarla içselleştirerek öğrendikleri görüşündedirler (Fidan ve Erden,1994:168). Bilişsel Kuramlar, Koffka ve Köhler'in Gestalt Kuramı, Lewin ve Tolman'ın İşaret-Gestalt Kuramı ve Gagne'nin Bilgi-İşlem Kuramı'dır. Bilişsel Kuramın öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Fidan ve Erden;1988,192; Özden;2003,26-27):

- Yeni öğrenmeler öncekilerin üzerine inşa edilir.
- Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır. Anlayarak ve kavrayarak öğrenme ezbere öğrenmeden daha kalıcıdır ve diğer alanlara kolayca transfer edilir.
- Yapılan öğretimde öğrenciye öğrendiklerini kullanma fırsatı verilmelidir. Öğrenme, öğretmenin yaptıklarından çok öğrencinin kendi yaptıklarıyla oluşur.
- Öğretmen bir otorite olmaktan ziyade rehber konumunda olmalıdır.
- Öğrenme, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir.
- Öğrenilen bilginin düzeni öğrencilerin algılamasını kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır.
- Öğrenci, öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkiyi kendisi keşfederse öğrenme daha kalıcı olur.

- Öğrenmede dış koşullar öğrenilecek davranışın özelliğine ve öğrenenin iç koşullarına göre düzenlenmelidir.

- Öğrenciye öğrenme sonunda dönüt verilmesi, öğrencinin öğrenilene karşı olumlu tutum geliştirmesine ve öğrendiklerini tam olarak öğrenmesine yardım eder.

- Öğrencinin bir öğrenmede amacının olması, onun güdülenmesinde ve başarı elde etmesinde önemli rol oynar.

Duyuşsal Kuramlar, öğrenmenin doğasından çok sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilendir. Öğrenmenin sonul hedefi kişiliği değiştirmek ise öğrenme, psikomotor ve bilişsel olduğu kadar duyuşsal gelişime de ağırlık vermelidir. Bilişsel kuramcılar, benlik ve ahlak gelişiminin belirli dönemler içinde, davranışçı kuramlar ise ahlaki yargıların dış etkenlere bağlı olarak ortaya çıktığını savunmaktadırlar (Özden;2003,29). Duyuşsal Kuramların öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Özden;2003,36–37):

- Eğitim, öğrencinin kendisine güvenmesi, yeterliğine inanması, yüksek akademik ve kariyer beklentileri taşımasında yardımcı olması gerekir.

- Eğitimin, akademik, sosyal, duygusal ve bedensel olarak dört boyutu olan benlik kavramını dikkate alması gerekir.

- Eğitim hiçbir koşulda çocuğun öz saygısına zarar vermemelidir.

- Sağlıklı benlik gelişimi için çocuklara hiçbir zaman kötü insan muamelesi yapılmamalı ve yakışsız sıfatlar takılmamalıdır. Eğitim, benlik tasarımının oluşumunda öğrenciye destek sağlamalıdır. Öğretmen, öğrencisinin benlik duygusuna değer vermelidir.

- Akademik başarısızlık, çocuğun kişiliğine saldırma gerekçesi olmamalı, öğretmen başarısız olan çocuklara çok fazla yüklenmemelidir.

- Zoru başaran öğrenciye başardığı hissini vermek gerekir.

- Ahlak gelişiminde en etkisiz yöntem olan nasihat yerine çocuklara kuralları ve normları öğrenebilecekleri yaşantılar sunmak gerekir. Ahlaki değerler, bir ders adı altında değil, tüm derslerin içine serpiştirilmiş tartışmalarla daha kolay kazandırılabilir. Öğretmen ve anne-babalar, sözleriyle değil davranışlarıyla birer ahlak modeli olmalıdırlar.

•Ahlaki gelişim, dönemleri içerisinde verilmelidir. Bunun için, ahlaki gelişim dönemleri iyi bilinmeli ve ilgili ahlaki gelişim hedeflenmelidir.

“Beyin Temelli Öğrenme Kuramı” olarak da bilinen **Nörofizyolojik Kuram**, Hebb tarafından sistematikleştirilmiştir. Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır. Beyin; insan zekâsının, güdülenmenin ve öğrenmenin merkezidir. Hebb, öğrenme sonucunda beyinde oluşan fizyolojik değişiklikleri araştırmış, elde ettiği bulgular sonucunda ‘hücre topluluğu’ ve ‘faz ardışıklığı’ kavramlarını ortaya atmıştır (Özden;2003,46; Senemoğlu,2002;350-351). Nörofizyolojik Kuramın öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Özden;2003,47–49):

•Birçok işlevi eşzamanlı olarak yerine getirebilen beyin paralel işlemcidir. Etkin öğretimde, aynı anda yapılması gereken işlemler ahenk içerisinde, dayandığı kuram ve yöntemler üzerine inşa edilmelidir.

•Öğrenme fizyolojik bir olaydır. Etkili öğretim; stres yönetimi, beslenme, egzersiz ve sağlıkla ilgili diğer konuları da içermelidir.

•Beyin, kendisine ulaşan verilere anlam yüklemeye çalışır. Anlam yükleme, örüntüleme (patterning) yoluyla gerçekleşir. Etkili bir öğrenme için anlamlı ve birbiriyle ilişkili bir örüntü yaratılmalı; öğrencinin beklenti, eğilim, ön yargı, özsaygı ve sosyal etkileşme ihtiyacı gibi duygularına yer verilmeli; üstün yetenekli çocukların öğretiminde kullanılan yenilik, keşif, problem çözme gibi alıştırmalar tüm öğrenciler için kullanılmalı ve beyin bu tür alıştırmalarla zorlanmalıdır.

•Beyin, parçaları ve bütünü aynı anda algılar. Sağlıklı bir insanda beynin her iki yarıküresi etkileşim halindedir. Bir konunun öğretilmesinde, konunun bütünü ve parçaları karşılıklı etkileşimde bulunacak şekilde aynı anda verilmelidir.

•Öğrenme, hem doğrudan odaklanan hem de yan uyarıcılardan algılanan uyarıcıları içerir. Etkili öğrenme ortamında; sıcaklık, gürültü, nem gibi fiziksel koşullar yanında grafik, resim, tasarım ve sanat eserleri gibi görsel uyarıcılara da dikkat edilmelidir.

•Öğrenme, kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluşur. Bundan dolayı, etkili öğrenme ortamındaki tüm uyarıcıların öğrenme amacına hizmet edecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

•İki tip hafıza vardır. İnsanlarda, deneyimleri tekrara gerek kalmadan hafızaya kaydeden doğal bir uzaysal hafıza sistemi vardır. Fakat birbiriyle bilgiler depolamak için tekrara ve ezberlemeye ihtiyaç vardır.

•Olgular ve beceriler, uzaysal hafızada depolandığından daha iyi öğrenilir. Uzaysal hafızayı harekete geçiren en etkili öğretim deneysel yöntemlerdir. Öğretim, demonstrasyon, film, resim, mecaz, drama ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan sınıf içi çok yönlü etkileşim etkinliklerini içermektedir.

•Öğrenme, zihni zorlayan etkinliklerle artar, tehditle ketlenir. Etkili öğretim, öğrencinin zeka seviyesini belli bir oranda zorlayan ancak tehdit içermeyen bir ortamda gerçekleşir.

•Hiçbir beyin diğerine benzemez. Öğretim, bütün öğrencilerin görsel-işitsel ve duygusal tercihlerini ifade etmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmelidir.

Öğrenmeyi farklı şekillerde tanımlasalar da öğrenme kuramlarının ortak yönleri de vardır. Bu ortak yönler kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir (Binbaşıoğlu,1995:262–263):

- 1)Öğrenme için uyaran şarttır; öğrenme uyarıların etkisi altında oluşur.
- 2)Öğrenci, öğrenmek istediği nesnelere kendi çevresinden seçer.
- 3)Öğrenme sinir sistemiyle ilgili görülmektedir.
- 4)Öğrenci etkindir; kendi öğrenimi için etkinliğe gereksinimi vardır.
- 5)Uyarıların aracılığıyla dış dünyadan aldığımız izlenimler ve bireyin kendi yaptıkları (yaşantıları), zihin yaşamımızı besleyen birer besin durumundadır. Öğretim de bu yaşantılara dayanmalıdır.
- 6)Öğrenme, birçok şeylerin etki yaptığı karmaşık bir süreçtir.
- 7)Öğrencinin zihin eğitimi kadar onun kişiliğinin oluşturan beden, duyu ve toplumsal eğitimine de önem verilmektedir.
- 8)Eğitim ve öğretimde bireysel ayrılıklar önemlidir.

9)Çocuğun yeni öğrendiği her şey, onun için “yaratıcı” bir etkinlik sonucudur. Bu nedenle, evde ana baba, okulda öğretmen, çocuğu yaratıcılığa götürecek bir çevre hazırlamak ödevindedir.

2.2 Öğrenme Stilleri İle İlgili Kuramsal Temeller

Eğitim bilimciler tarafından yapılan öğrenme stillerinin sınıflandırılmasında, bireylerin öğrenme sürecine ilişkin farklı özellikleri ve bireyin öğrenme stiline bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olmak üzere üç farklı boyutunun olması temel alınmış ve bu sınıflamalarda farklı yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Bu çalışmada ise, araştırmanın öğrenme stilleri boyutunda temel alınan ‘Kolb Öğrenme Stilleri Modeli’ ve belirlenen yaygın öğrenme stilleri sınıflamaları açıklanmıştır.

2.2.1 Kolb Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stilleri ile ilgili yoğun çalışmalar yapan David A. Kolb’un, bu çalışmaları birçok araştırmaya da ışık tutmuştur. Kolb'un sınıflamasına göre dört farklı öğrenme stili vardır. Bu dört farklı öğrenme stilinden biri, öğrencinin baskın öğrenme stiline ve buna bağlı olarak da öğrenme tercihlerini ortaya koymaktadır.

Yaşantısal öğrenme kuramının öğrenme sürecine yaklaşımı, davranışçı ve bilişsel alan kuramlarının yaklaşımlarından farklıdır. Yaşantısal Öğrenme Kuramı, davranışçı ve bilişsel alan kuramlarına üçüncü bir alternatif olmaktan ziyade, öğrenmenin, yaşantı, biliş, algı ve davranışın bileşimi olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, yaşantısal öğrenme kuramında, öğrenme, iş, diğer yaşamsal etkinlikler ve bilginin yaratılması arasındaki bağ önemlidir. Öğrenmedeki bu bakış açısına “yaşantısal” denilmesinin nedeni, bilimsel dayanaklarını John Dewey, Kurt Lewin ve Jean Piaget’in yaşantısal öğrenme modellerinden almış olması ve öğrenme sürecinde yaşantının önemli bir yere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu özellikler, yaşantısal öğrenme kuramını, öğrenme sürecinde bilginin kazanılması, yönlendirilmesi ve soyut sembollerin hatırlanmasına önem veren biliş kuramları ile

bilincin ve kişisel yaşantının rolünü reddeden davranışçı öğrenme kuramından ayırmaktadır. (Kolb,1984:20).

Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramında etkilendiği modellerden biri olan Lewin'in yaşantısal öğrenme modelinde öğrenme, değişme ve gelişme, burada ve şimdi deneyimi ile başlayıp, yaşantı ile ilgili veri ve gözlemlerin toplanması, elde edilen verilerin analiz edilmesi ve analiz sonuçlarının bireyin yeni yaşantılar seçmesine ve davranışlarındaki değişikliklere katkı getirmesi amacıyla dönüt olarak bireye aktarılması sürecini kapsar. Bu modele göre öğrenme, dört aşamada gerçekleşmektedir: somut yaşantılar, gözlem ve yansımaların; gözlemler ise soyut kavram ve genellemelerin temelini oluşturmaktadır. Birey de kavramların yeni durumlardaki anlamlarının test edilmesi yoluyla yeni yaşantılar geçirmektedir. Bu modelin en önemli özelliklerinden biri soyut kavramların somut yaşantılar yoluyla test edilmesi ve okul ortamında yürütülen gözlem ve laboratuvar yönteminin dönüt sürecine bağlı olmasıdır. Lewin ve arkadaşları, yetersiz dönüt sürecinin, kuramsal ve bireysel başarısızlığa yol açtığını ileri sürmektedirler (Kolb,1984:21-22).

Dewey'in yaşantısal öğrenme modelinde, kavramlar ve yaşantılar, gözlemler ve davranışlar iç içedir. Dewey'in öğrenme döngüsü, şevk/içtepi (impulse), gözlem (observation), bilgi (knowledge) ve yargı (judgement) basamaklarından oluşmaktadır. Dewey'e göre yaşantılar, bireylerde şevk/içtepi oluşmasına neden olmaktadır. Yaşantıların oluşturduğu şevk/içtepi, bireyin etrafını gözlemlemesini ve bilgi edinmesini sağlamakta ve birey, gözlemleri sonucunda etraftan edindiği bilgi sonucunda bir yargıya varmaktadır. Bu döngünün sonunda bireyin elde etmiş olduğu düşünce ise kendisinde yeniden bir şevkin/içtepinin oluşmasını sağlamakta ve bu şevk/içtepi de öğrenme döngüsüne süreklilik kazandırmaktadır (Kolb,1984:22-23).

Bilişsel gelişimi doğumdan 14-16 yaşına kadar devam eden bir süreç olarak tanımlayan Piaget'e göre, yaşantı ve kavram, yansıma ve eylem, yetişkinin bilincinin gelişmesinin sürekliliğini sağlamaktadır. Piaget, duyuşal-motor döneminde (0-2 yaş) bireyin, çevreye göre karmaşık duyuşal motor tepkiler vermeyi öğrendiğini ve

çevrenin birey için önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu dönemde somut ve aktif öğrenme stiline sahip olan çocuğun dünyaya bakışı “yerleştiren” dir. Bu gelişim döneminden sonra, istemeyerek yapılan alışkanlıklardan yaşantısal ve araştırmacı davranışlar dönemine geçilmektedir. İşlem öncesi dönemde (2-7 yaş) öğrenme, gözlem ve görüntülerin yönlendirilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Nesnelere ve olaylar sembolik anlam taşımaya başlar ve kavramlar yaşantı yoluyla öğrenilir. Bu dönemde çocuğun dünyaya yaklaşımı “değiştiren” dir. Somut işlemler döneminde (7-11 yaş) soyut sembolik güçler gelişimi yoğun bir şekilde başlamaktadır. Bu dönemde çocuğun öğrenmesi sınıf ve ilişkiler mantığıyla yönetilmekte ve çocuk dünya ile ilgili yaşantılarından uzaklaşmaktadır. Bu dönemde çocuk “özümseyen” öğrenme stiline sahiptir. Yaşantılarını seçme ve biçimlendirmede ise, kavram ve kuramlardan yararlanmaktadır. Bilgiyi mantıklı ilişkiler yoluyla organize eder, problem çözmeye başlar ve işlemleri tersine çevirebilir (Kolb,1984:23-24).

Kolb’un bilimsel dayaklarını almış olduğu her üç öğrenme modelinde de, öğrenme bir süreç olarak tanımlanmakta ve kavramlar yaşantılar yoluyla oluşarak sürekli değişim göstermektedir. Kolb’un yaşantısal öğrenme modelinde de düşünceler sabit ve değişmeyen elemanlar değildir; düşünceler yaşantılara bağlı olarak sürekli değişmektedir. Herhangi iki düşünce, araya yaşantılar girdiğinden dolayı hiçbir zaman aynı olmamaktadır (Kolb,1984:26-27).

Kolb’un bilimsel dayaklarını almış olduğu her üç öğrenme modeli de öğrenmenin ele aldıkları farklı öğeler arasındaki çatışmaların çözümü sonucu oluştuğunu ileri sürmektedirler. Bütün bu modellerde öğrenme gerilim ve çatışma dolu bir süreçtir. Lewin’in yaşantısal öğrenme modeli somut yaşantı ve soyut kavramlar ile gözlem ve davranışlar arasındaki çatışmaları ön plana çıkarmaktadır. Dewey’e göre çatışma, düşünceleri harekete geçiren şevk/içtepi ile buna yol gösteren bilinç arasındadır. Piaget’ye göre bilişsel gelişimi harekete geçiren başlıca kaynaklar, düşüncelerin dış dünyaya yerleştirilmesi ve yaşantıların özümsemek hâlihazırda var olan kavramsal yapılara oturtulmasıdır (Kolb,1984:29-30).

Bireyin karşılaştığı durumlarla ilgili aldığı kararlar, bir dereceye kadar yaşadığı olayları belirlemekte ve bu olaylar da gelecekteki seçimlerini etkilemektedir. Dolayısıyla bireyler, yaşadıkları olaylar sonucu yaptıkları seçimlerle kendilerini biçimlendirmektedir. Yaşantı seçimi ise bireyin öğrenme sürecinde hangi öğrenme biçimini tercih ettiğini göstermektedir (Kolb,1984:68).

Yaşantısal öğrenme modeline göre bireyin beklentileri ve yaşantılarının kaynaşması ile öğrenme oluşmaktadır. Öğrenmenin yaşantılara bağlı süreklilik gösteren bir süreç olması, bütün öğrenmelerin tekrar öğrenme olduğunu göstermektedir. Bir öğrenme durumuna bireyler az ya da çok bir bilgi birikimi ile girmektedir. Eğiticinin görevi ise hem yeni bilgileri aktarmak hem de gerektiğinde eski bilgileri değiştirmektir. Eski inançlara olan bağlılıktan dolayı yeni düşünceler kolaylıkla benimsenemez. Eğitim süreci ise bireyin inanç ve kuramlarını ortaya çıkarır, bunları inceler ve test eder, daha sonra bunları yeni düşüncelerle birleştirirse öğrenme kolaylaşır (Kolb,1984:27-28). Öğrenme sadece sınıfta gerçekleşen öğrenmeyi değil atölye, araştırma laboratuvarı, yönetici odası, kişisel ilişkilerde edinilen öğrenmeyi de kapsamaktadır. Öğrenme, çocukluktan yetişkinliğe, orta yaştan yaşlılığa kadar hayatın tüm evrelerini kapsamaktadır. Dolayısıyla; yaratıcılık, problem çözme, karar verme gibi becerileri içermektedir (Kolb,1984:32).

Yeni bilgi, yetenek ve tutumlar yaşantısal öğrenmenin dört biçimi ile gerçekleştirilmektedir. Yaşantısal öğrenme kuramında öğrenme, içinde dört temel öğrenme biçiminin yer aldığı “öğrenme çemberi” olarak tasarlanmıştır. Öğrencilerin etkin olabilmeleri için bu dört farklı beceriyi işe koşmaları gerekmektedir: Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Yaşantı (AY). Diğer bir ifadeyle, birey kendini tamamıyla yeni yaşantılara açık tutmalı (SY), yaşantılarını farklı açılardan gözlemlemeli ve yansıtmalı (YG), gözlemlerini mantıklı kuramlar içine oturtabilecek kavramlar oluşturabilmeli (SK) ve bu kuramları karar verme ve problem çözme aşamalarında kullanabilmelidirler (AY). Yaşantısal öğrenme kuramına göre her öğrenme süreci, farklı yetenekleri gerektirmektedir ve birey öğrenme sürecinde belirli öğrenmeler için hangi

yetenekleri kullanması gerektiğini sürekli düşünmeli ve bu dört öğrenme biçimini farklı derecelerde işe koşmak durumundadır. Öğrenme sürecinin iki önemli boyutu vardır. Birinci boyut somut yaşantıdan soyut kavramsallaştırmaya uzanır. İkinci boyut ise aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır. Öğrenme sürecinde birey, her iki boyutun bir ucundan diğerine farklı derecelerde hareket eder (Kolb,1984:31).

Kolb öğrenme yolları birbirinden farklı olan dört öğrenme biçimi tanımlamıştır: Somut Yaşantı (hissederek öğrenme), Yansıtıcı Gözlem (izleyerek öğrenme), Soyut Kavramsallaştırma (düşünerek öğrenme) ve Aktif Yaşantı (yaparak öğrenme).

Somut Yaşantı öğrenme biçiminde, yaşantı ve problemlerle bireysel olarak ilgilenmek ve hissetmek, düşünmekten daha önemli görülmektedir. Kuram ve genellemeler yerine o anki gerçeğin teklifi ve karmaşıklığı; problemlerin çözümünde sistematik ve bilimsel bir yaklaşım yerine sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir. Bu öğrenme biçimine sahip kişiler diğer bireylerle birlikte olmaktan mutlu olurlar, gerçek olayların içinde yer almaktan zevk alırlar, yeni görüş ve düşüncelere açık, incelemeye hazır ve istekli olurlar, genelde sezgilere dayalı karar verme ve yapısal olmayan durumlarda başarılı olurlar. Somut yaşantı öğrenme biçiminde, bireysel yaşantılar, kişilerle etkileşim, kişi ve hislere karşı duyarlılık yoluyla gerçekleştirilen hissederek öğrenme önemlidir. Başlıca öğrenme etkinlikleri arasında yeni yaşantılar, oyunlar, rol yapma, akran grupları arasında tartışma, dönüt alma ve bireysel çalışma yer almaktadır (Kolb,1985: 68; Kolb,Baker ve Dixon,1985:3).

Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimi; düşünce ve olayları dikkatlice gözlemleyerek, farklı görüş açılarından değerlendirme süreci üzerinde odaklaşmıştır. Bu öğrenme biçimini benimseyen kişiler, pratik uygulamalar yerine olayın özünü kavrama, doğrunun ne olduğu ve nasıl oluştuğu sorularına yanıt aramaya çalışma, düşünce ve olayları sezgi yoluyla anlama, fikirlerin oluşmasında kendi düşünce ve duygularına güvenme, sabırlı, tarafsız, dikkatli düşünerek karar verme konularında

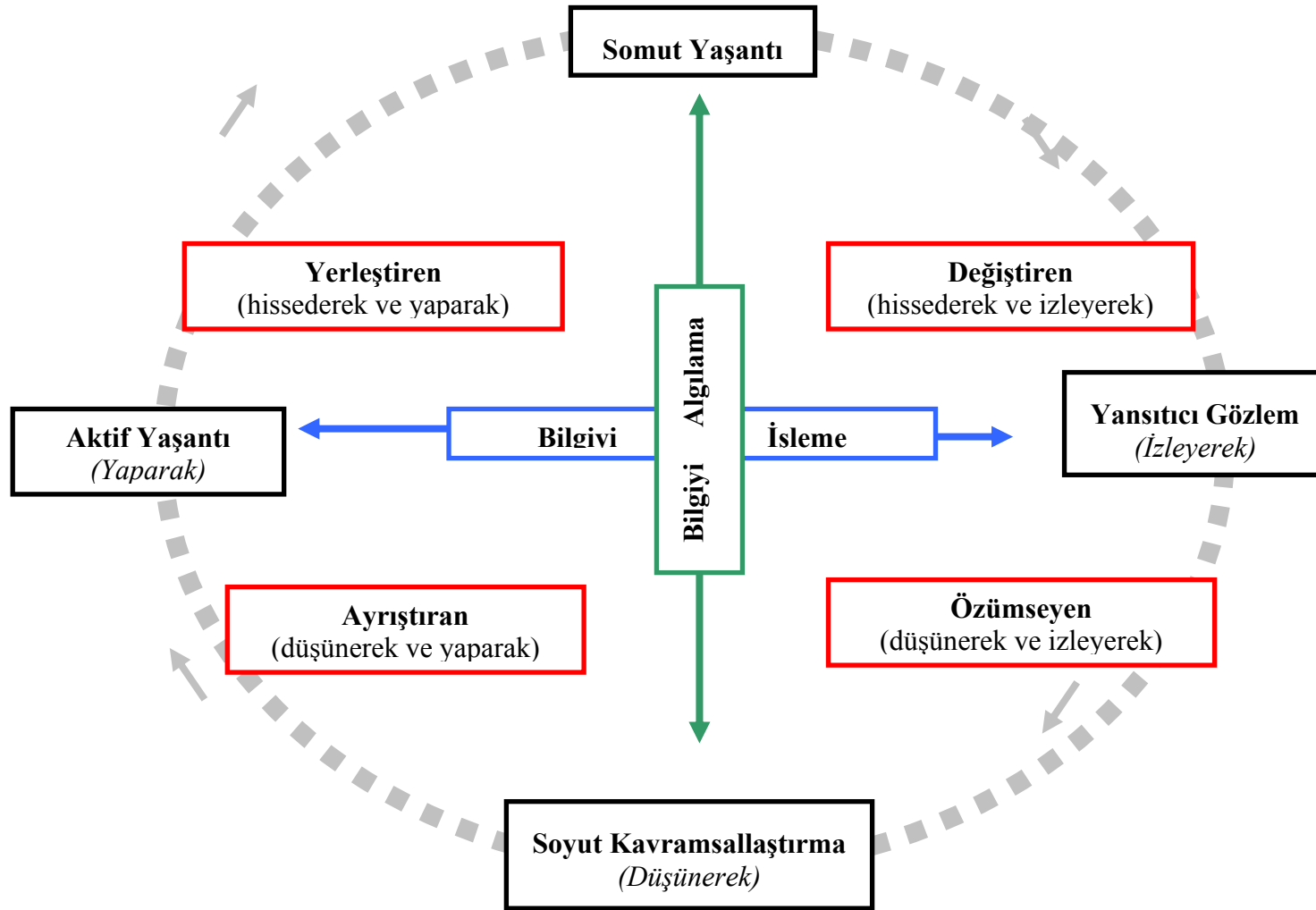
başarılıdırlar. Bu öğrenme biçiminde karar vermeden önce ilgili olay ya da olguyu dikkatlice izleme, ilgili nesneye değişik açılardan bakma, anlamını araştırma yoluyla gerçekleştirilen izleyerek ve dinleyerek öğrenme söz konusudur. Bu öğrenme biçimindeki bireyler için, gözlemci rolüyle konuyu farklı açılardan inceleme olanağı veren öğrenme-öğretme etkinlikleri, düz anlatım yönteminin işe koşulduğu ve bireyin konu ile ilgili bilgisini ölçen objektif test maddelerinden oluşan sınama durumları önerilmektedir (Kolb,1984:68; Kolb, Baker ve Dixon,1985:3).

Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçiminde ise mantık, kavramlar ve düşünceler, duygulardan çok daha önemli bir yere sahiptir. Genel kurallar, kuramlar geliştirme ve bir problemin çözümünde bilimsel yaklaşım önem kazanmaktadır. Bu öğrenme biçimine sahip kişiler, sistematik planlama yapma konusunda başarılıdırlar. Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçiminde düşünce ve olayların mantıksal analizini yaptıktan sonra harekete geçme yoluyla gerçekleştirilen düşünerek öğrenme tercih edilmektedir. Bu öğrenme biçimini benimseyen bireylerin, tek başlarına çalışarak, kuramları okuyarak öğrenmesi ve düşüncelerin yapılandırılmış bir biçimde sunulması etkin öğretim için gereklidir (Kolb,1984:69; Kolb,Baker ve Dixon,1985:3).

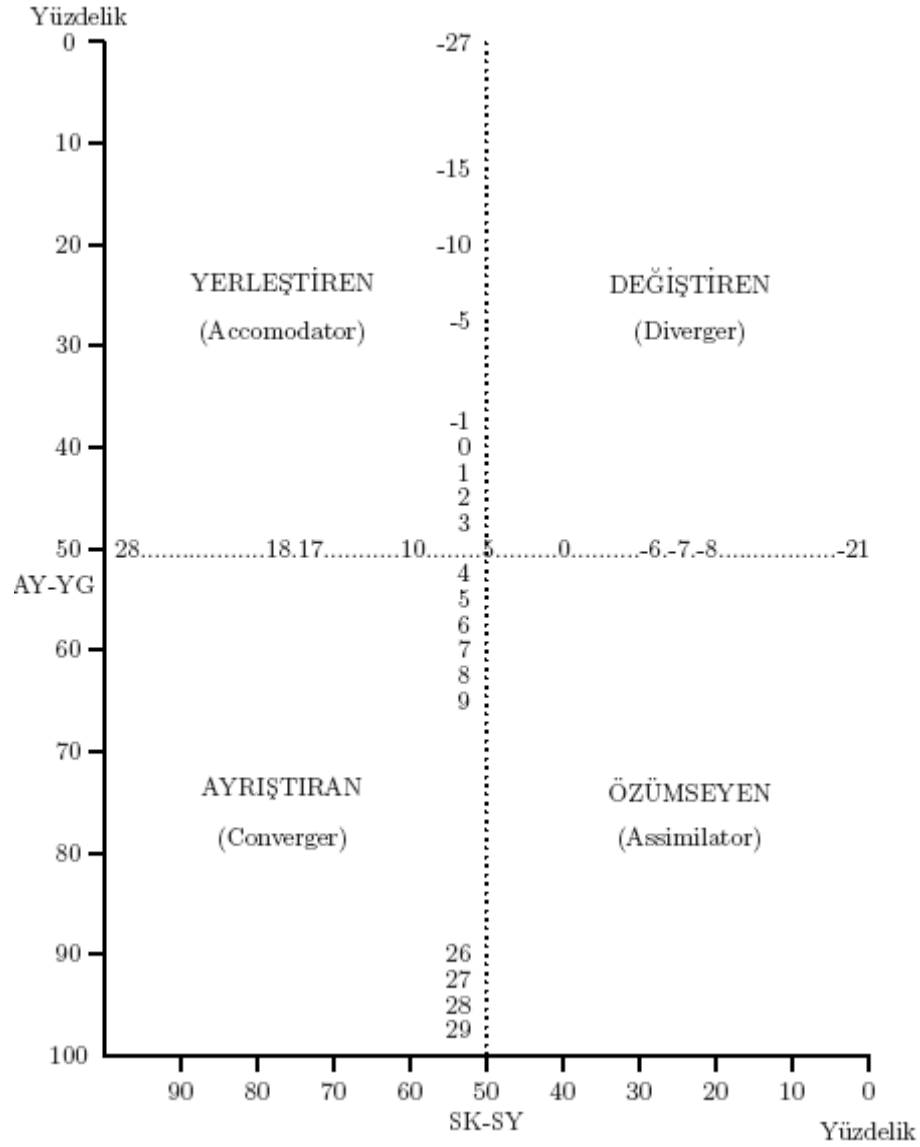
Aktif Yaşantı öğrenme biçiminde bireyler çevrelerini etkileme ve durumları değiştirme özelliğine sahiptir. Bu öğrenme biçiminde, izlemekten çok, pratik uygulamalar yapma, mutlak gerçek yerine işe yarayanı benimseyip, diğerlerini reddetme söz konusudur. Aktif Yaşantı öğrenme biçimine sahip bireyler başladıkları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

projelerin yer aldığı eğitim durumlarının düzenlenmesi gerekmektedir (Kolb 1984,69; Kolb,Baker ve Dixon,1985:3).

Yaşantısal Öğrenme kuramına göre öğrenme bir dögüdür ve bu döngüde yer alan dört öğrenme biçiminden biri birey için zaman zaman öncelik kazanır ve bir öğrenme yaşantısında bu döngüden sayısız kez geçilmesi kaçınılmazdır. Her bireyin, öğrenme stili de bu dört temel öğrenme biçiminin bileşenidir. Birleştirilmiş puanlar bireyin soyuttan somuta (SK-SY), aktiften yansıtıcıya (AY-YG) kadar farklı tercihlerini ortaya koymakta ve bireyin hangi öğrenme stiline sahip olduğunu göstermektedir. Modelde belirlenen öğrenme stilleri, düşünme ve yaratıcılık kuramlarına dayanılarak belirlenmiştir: Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimlerinin bileşeni Değiştiren (Diverger), Yansıtıcı Gözlem ve Soyut Kavramsallaştırma biçimlerinin bileşeni Özümseyen (Assimilator), Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı biçimlerinin bileşeni Ayrıştıran (Converger) ve Somut Yaşantı ile Aktif Yaşantı biçimlerinin bileşenleri de Yerleştiren (Accomadator) öğrenme stildir (Kolb,1976: 3-8; Kolb,1985: 4-7).



Şekil 1: Yaşantısal Öğrenme Kuramı'na Göre "Öğrenme Çemberi"



Şekil 2: Yaşantısal Öğrenme Kuramı'na Göre Öğrenme Stillerinin Yer Aldığı Boyutlar

Değiştiren öğrenme stili, Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimlerinin bileşenidir. Bu öğrenme stiline sahip birey, somut durumlara farklı açılardan bakma konusunda çok başarılı olmaktadır. Olaylar karşısında harekete geçmek yerine gözlem yapmayı tercih etmekte ve beyin fırtınasında olduğu gibi farklı fikirlerin üretildiği durumlar üzerinde yoğunlaşmaktan zevk almaktadırlar. Öğrenme sürecinde sabırlı ve dikkatli olup, tarafsız yargılarda bulunabilirler.

Kültürel ilgileri yoğundur, düşünceleri biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını göz önüne alırlar. Sanat ve hizmet verme ile ilgili mesleklerde etkin olabilmek için gerekli hayal kurma yeteneği ve hislere karşı duyarlılık özelliklerine sahiptirler. Hayal gücü, kişileri algılama, problemleri tanıma ve farklı görüş açılarını değerlendirme Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin en kuvvetli yönleri; seçenekler arasında seçim yapma konusunda zorlanma, karar vermede güçlük çekme, zaman zaman problem ve fırsatları değerlendirme konusunda yetersiz kalma ise en zayıf yönleridir. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin değerlere ve başkalarının hislerine karşı daha duyarlı olma, bilgi toplama ve belirsiz durumların neyin göstergesi olabileceğini tahmin etme gibi konularda daha çok pratik yaparak kendi öğrenme stillerini geliştirmeye gereksinimleri vardır. Bunun yanı sıra çeşitli seçenekler arasından kendisini seçim yapmaya ve uygulamaya zorlayarak karar verme, öğrenme sürecinin sonunda neyi başarmak istediğine karar vererek hedef belirleme ve öğrenmenin bir sınama-yanılma süreci olduğu görüşüne dayanarak çalışmalarında yeni etkinliklere yer vererek risk alma becerilerini geliştirmeye gereksinim duymaktadırlar. Ayrıca bu öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenme sürecine aktif yaşantı ve soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşmak yerine yeni düşünce, beceri ve kavramlara eğilerek yeni öğrenme fırsatları yaratmaya; kişilerarası etkinliklerde daha aktif rol alarak, duygularını dile getirmeye, sayısal olmayan verilerle ilgili yeteneklerini geliştirmeye gereksinim duymaktadırlar. Bu öğrenme stiline sahip olan bireylerin özellikle fen ile ilgili meslek alanlarında etkin olabilecekleri düşünülmektedir (Kolb,1984: 77-78).

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Riding ve Rayner,1998:56):

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

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

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin üstün ve zayıf yönleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski,1999:250):

Üstün Yönleri

- Benzer gözlemleri bütünleştirilmiş açıklamada birleştirebilme yeteneği,
- Duygulara yönelme,
- Hayal gücü ve sezgilere sahip olma,
- Çok sayıda bakış açısını görebilme,
- Çok sayıda fikir üretebilme,
- Farklı kültürlerle ilgi duyma,
- Diğerleriyle ilgilenebilme,
- Açık fikirli olma,
- Anlamlı düşünmeye ilgili olma,
- Geniş ağılı bilgi toplama yeteneği.

Zayıf Yönleri

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

Ayrıştırıcı öğrenme stili, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Problem çözme, karar verme, düşüncelerin mantıksal analizi, tümdengelimci akıl yürütme ve sistematik planlama yapma bu öğrenme stiline sahip bireylerin belli başlı özellikleridir. Bu bireyler sosyal ve kişilerarası etkinlikler yerine teknik sorunlarla uğraşmayı tercih etmektedirler. Yanlış problemi çözme, çabuk karar verme, odak noktasını kaçırma, düşünceleri test etmeme ve dağınık düşüncelere sahip olma en zayıf yönleridir. Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin kendi öğrenme stillerini geliştirebilmeleri için yeni düşünme ve uygulama yolları yaratma, yeni düşüncelerini deneme, en iyi çözümü seçme, hedefler belirleme ve karar verme konularında daha çok pratik yapmaya gereksinimleri vardır. Ayrıca bu kişiler herhangi bir konuda yargılamadan anlamaya çalışma; farklı türde bilgiler arayarak bilgi kaynaklarını arttırmaya ve olayların arkasındaki gerçeklere bakarak olayların sonuçlarını zihinde canlandırma gibi yeni beceriler edinmeye gereksinim duymaktadırlar. Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenme sürecinde soyut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerine daha çok yer vererek olaylara farklı açılardan bakarak, sayısal olmayan bilgileri birleştirip, anlamaya; etkinliklerde daha az aktif rol alarak diğerlerinin duygu, düşünce ve değerlerini anlamaya çalışarak olayları onların gözü ile görmeye; öğrenme etkinliklerinde Değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler ile çalışarak daha önce dikkate almadıkları soru ve olasılıkları fark etmeye ve olaylar ile ilgili çabuk sonuçlara varmaktan sakınarak, olayların birey yönü ile ilgili bilgiler toplamaya yoğunlaşmaları gerekmektedir. Bu öğrenme stiline sahip olan bireylerin teknik alanlarda daha başarılı olacağı düşünülmektedir (Kolb, 1984:77).

Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Riding ve Rayner,1998:56):

- Sorunları iyi çözme,
- Kararlı, yararcı, mantıklı, sistematik olma,
- İyi organize olma,
- İyi liderlik yapma ve bir şeye odaklanmış olma,
- Tümdengelimci olarak mantık yürütme,

- İyi ayrıştırma,
- İşe odaklanma,
- Teknik konulardan hoşlanma,
- Geniş/Yanal düşünme,
- Deneyimden hoşlanma,
- Odaklaşmada sınırlı olma ve düşüncelere açık olmama,
- Empati kurma ve sezgi gücünün yetersizliği,
- Hayal gücünün azlığı,
- Kuramcı,
- Dikkatsiz düşünme.

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin üstün ve zayıf yönleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski,1999:251):

Üstün Yönleri

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

Zayıf Yönleri

- İlgilerin sınırlılığı,
- Nispeten duygusuz,
- İnsanlara ve duygulara az dikkat gösterme,
- Açık fikirli olmama,
- Hayal gücünün zayıflığı,
- Sezgisel anlama yetersizliği,
- Yeterince sanatsal olmama,
- Kesin 'gerçek' e az ilgi duyma,
- Sosyal ve kişisel durumlarla ilgili olma.

Yerleştiren öğrenme stili, Somut Yaşantı ve Aktif Yaşantı öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Bu öğrenme stiline sahip kişiler öncelikle hâlihazırdaki

yaşantılardan yararlanarak öğrenme becerisine sahiptirler. Yeni planlar kurmaktan, yeni yaşantılar geçirmekten hoşlanırlar. Mantıki analizlerden çok, duygulara bağlı davranmaya eğilimleri vardır. Problem çözerken teknik analizler yerine bireylerin kişisel bilgisine başvurmayı tercih ederler. İş bitirici olma, liderlik ve risk alma bu öğrenme stiline sahip kişilerin en kuvvetli yönleri; anlamsız etkinliklerde bulunma, bir işin zamanında bitmemesi, pratik olmayan planlar yapma ve hedefe yönelik olmama ise en zayıf yönleridir. Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin yeni fırsatlar arama, kendini hedeflere yöneltme, diğerlerini yönetme ve etkileme, diğer kişilerle etkileşim içinde bulunma ve kişisel katılım konularında daha çok pratik yaparak kendi öğrenme stillerini geliştirmeye gereksinimleri vardır. Ayrıca, yeni bilgileri toplama, özetleme, tablo haline getirme ve yeniden düzenleme; hem geçmişteki bir takım gerçeklerin açıklığa kavuşmasını hem de gelecek olaylarla ilgili tahminde bulunulmasını sağlayan kavramsal modeller oluşturma, kuram ve düşünceleri gerçekte uygulamaya geçirmeden önce test etme gibi yeni becerileri öğrenmeleri önemli görülmektedir. Bunun yanı sıra, Yansıtıcı Gözlem ve Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçimlerine daha çok yer vererek çalışmalarının sonuçları ile ilgili daha fazla bilgi toplama ve analiz yapmaya; öğrenme etkinliklerinde fiziki olarak daha az, zihinsel olarak daha aktif rol almaya çalışarak, diğer bireylerin sınaama yanılmalarında örnek alma fırsatı yaratmaya, Özümseyen öğrenme stilini benimseyen kişilerle birlikte çalışma olanakları yaratarak olayların arkasındaki mantığı görmeye çalışmaya ve bir olayın en önemli yönleri yerine uzun dönemde yararlı olacak yönleri üzerinde odaklaşmaya gereksinim duymaktadırlar. Bu öğrenme stiline sahip olan bireylerin daha çok harekete dayalı pazarlama, satış gibi meslek alanlarında daha başarılı olabilecekleri düşünülmektedir (Kolb,1984: 78).

Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Riding ve Rayner;1998,56):

- Eylem yönelimli olma,
- Meraklı ve sezgisel güce sahip olma,
- Hedef peşinde koşma,

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

Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin üstün ve zayıf yönleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski,1999:251–252):

Üstün Yönleri

- Eylem ve sonuç odaklı olma,
- Planları gerçekleştirme,
- Yeni deneyimler peşinde koşmaktan hoşlanma,
- Fırsatların peşinden koşmaktan hoşlanma,
- Risk alma,
- Yeni durumlara iyi uyum sağlama,
- Gerçeklere ve şu anki gerçeklere inanma,
- Sezgisel ve sanatsal olma,

Zayıf Yönleri

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

- Açık fikirli olma,
- Diğer insanları ve durumları etkileyebilme,
- Yararcı olma,
- İşlerini yaptırabilme,
- Kişisel olarak dahil olmaktan hoşlanma.

Özümseyen öğrenme stili, Soyut Kavramsallaştırma ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Tümevarımsal muhakemede bulunma ve bütünleştirilmiş açıklamalarla farklı gözlemleri özümseyerek teorik modeller yaratma bu öğrenme stiline sahip bireylerin en üstün özellikleri arasında yer almaktadır. Ayırıştırıcı öğrenme stiline olduğu gibi, kişiler üzerine değil fikirler ve soyut kavramlar üzerine yoğunlaşırlar; fakat özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler, fikirlerin pratik değerleriyle ilgili daha az yargılamada bulunurlar. Onlar için önemli olan, teoremin mantıklı olmasıdır. Planlama, model yaratma, problemleri teşhis etme ve teori geliştirme, özümseyen öğrenme stiline sahip olan bireylerin başlıca güçlü yönleridir (Kolb,1984: 78).

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Riding ve Rayner;1998,56):

- Soyut düşünme,
- Tümevarımsal yolla anlama,
- İyi sentez yapma,
- Kuram geliştirmekten hoşlanma,
- Anlamaya değer verme,
- Çoklu bakış açısı üretme,
- Analitik, mantıklı ve sistematik olma,
- İyi düzenleme yapma,
- Rakamlardan hoşlanma,
- Tasarımdan hoşlanma,
- Somut işlerden hoşlanma,
- Eylem yönelimli olmama,

- Çok sosyal olmama,
- Kararsız olma,
- Mekanik olmama,
- Edilgin öğrenici olma.

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin üstün ve zayıf yönleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski,1999:251):

Üstün Yönleri

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

Zayıf Yönleri

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

Kişilerin öğrenme yönelimlerini değerlendirmek amacıyla Kolb tarafından Öğrenme Stili Envanteri (LSI) ilk kez 1976 yılında geliştirilmiş ve aldığı psikometrik eleştiriler doğrultusunda 1985'te yeniden düzenlenmiştir. Öğrenme Stilleri Envanteri geliştirilirken, araştırmacıların yanı sıra bireylerin öğrenme süreçlerinin tartışılması ve dönüt sağlanması amacıyla basit ve anlaşılır olmasına; bireylerin soyut-somut ve aktif-yansıtıcı yönelimlerini tercih sırasına koymalarını sağlayacak öğrenme

durumları düşünülerek düzenlenmesine ve öğrenme stillerinin belirlenmesinin Yaşantısal Öğrenme Kuramı ile tutarlı davranışların ortaya çıkmasına yardımcı olacağı görüşü benimsenmiştir.

Envanter, bireylerden kendi öğrenme stillerini en iyi tanımlayan dört öğrenme biçimini sıralamalarını isteyen dörder seçenekli oniki maddeden oluşmaktadır. Birey, bilgiyi alma sürecinde Somut Yaşantı'dan Soyut Kavramsallaştırmaya doğru bir süreklilik üzerinde; bilgiyi işleme sürecinde ise Aktif Yaşantı ile Yansıtıcı Gözlem üzerinde yer alır. Cevaplayanların her bir seçeneğe verdiği puanlar sonucu 12 ile 48 arasında puanlar elde edilmektedir. Birleştirilmiş puanlar ise -36 ile +36 arasında değişmektedir. SK-SY'den elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif puan öğrenmenin somut; benzer şekilde AY - YG'den elde edilen pozitif puan öğrenmenin aktif, negatif puan ise öğrenmenin yansıtıcı olduğunu göstermektedir. x ekseninde gösterilen AY - YG ve y ekseninde gösterilen SK-SY puanlarının kesiştiği nokta bireye en uygun olan öğrenme stilini göstermektedir.

Kolb'un Öğrenme Stilleri Sınıflamasına Göre Öğrencilerin Kullanabilecekleri Öğrenme Stratejileri

Jonnassen ve Grobowski (1999:256 – 258), Kolb'un ortaya koyduğu öğrenme stillerini temel alarak yapılan araştırmaların ışığında öğrenme stillerine göre öğrencilerin kullanabileceği öğrenme stratejilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, kesin olmamakla birlikte öğrenme stillerine göre kullanılabilir öğrenme stratejileri aşağıda sıralanmıştır.

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin kullanabilecekleri en önemli öğrenme stratejileri şöyle sıralanabilir:

- Araştırma yapma ve soru sorma,
- Ana düşünceyi belirleme,
- Benzetim kurma,
- Alıştırmalar üretme,

- Bilgiyi tanımlama,
- Zihinsel imge oluşturma,
- Nedenleri çıkarma,
- Sonucu gözden geçirme.

Buna göre, ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrenciler Anlamlandırma ve Biliş Yönetme Stratejilerini kullanabilirler.

Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin kullanabilecekleri başlıca öğrenme stratejileri ise şöyle sıralanabilir:

- Bilginin kaynağını seçme,
- Kavramlar arasındaki ilişkileri gösterme,
- Anahtar düşünceleri analiz etme,
- Sonuçları önceden haber verme,
- Nedenleri çıkarma,
- Etkileri değerlendirme.

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler, yukarıda sıralanan stratejiler kapsamında öğretimin sunumu için tümevarımsal sıralama kullanma, benzetimler yaratma, özetleme, bilgi ile çıkarımlarda bulunma, kavram haritaları, bilgi haritaları, not alma ve sınıflandırma gibi öğrenme stratejisi taktiklerini de kullanabilirler. Başka bir deyişle, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin, Anlamlandırma ve Duyuşsal Stratejileri kullanabilecekleri ortaya çıkan sonuçlardandır.

Dönüştüren öğrenme stiline sahip öğrencilerin kullanabilecekleri öğrenme stratejileri şöyle sıralanabilir:

- Öğrenme amaçlarını belirleme,
- Güvenilir olma ya da kaynakları onaylama,
- Materyali hatırlamak için yineleme,
- Ana çizgileri çıkarma,

- Sonuçları önceden haber verme.

Buna göre, dönüştüren öğrenme stilineki öğrenciler Tekrar, Bilişi Yönetme ve Duyuşsal Stratejilerden yararlanabilirler.

Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin kullanabilecekleri öğrenme stratejileri ise şöyle sıralanabilir:

- Benzetim kurma,
- Not alma,
- Somut düşünceden yola çıkarak soyut olana ulaşma,
- Bilgi arasında bağ kurma,
- Olumlu düşünme gücü,
- Hataları düzeltme çabası.

Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler, bilginin uygulanması için çok sayıda somut örnek üretme, yapmadan çok düşünmeye yoğunlaşma, kişisel deneyimler ile ilgilenme, öykü kullanma, somuttan soyuta gitme ve kişisel örnekler üretme gibi öğrenme stratejileri taktiklerini de kullanabilirler. Kısacası, yerleştiren öğrenme stilineki öğrencilerin Anlamlandırma, Bilişi Yönetme ve Duyuşsal Stratejileri kullanabildikleri söylenebilir.

2.2.2 Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn ve Dunn (1974) tarafından yapılmış olan öğrenme stilleri ile ilgili sınıflama, öğrenme stillerini bireylerin kişisel ve biyolojik özelliklerinin gelişimini temel alarak belirlenmiştir (Riding ve Rayner,1998:66). Dunn ve Dunn, bireylerin öğrenme stilleri tercihlerini belirlerken onların öğrenme esnasındaki tercihlerini dört alanda incelemiş ve her bir alanı farklı alt kategorilerle açıklamışlardır (Jonassen ve Grobowski,1993:263–265; Riding ve Rayner,1998:67; Ülgen,1997:36-38):

- Çevresel koşullar,
- Duyuşsal özellikler,

- Sosyal tercihler,
- Fiziksel özellikler.

Çevresel koşullar, öğrenmenin gerçekleşmesi için seçilen ortam, ses, ısı, ışık düzeni ve durumu ile ilgili koşulları içermektedir:

- ses düzeyi → sesli / sessiz bir çalışma ortamı
- ışık durumu → parlak / loş ışıklı bir çalışma ortamı
- ısı durumu → serin / sıcak bir çevre
- ortam → düzenli / düzensiz bir çalışma ortamı
yünlü, pamuklu, plastik sandalye üzerinde
kütüphanede
sandalye, yatak, yer, minder veya halı üzerinde
mutfak veya oturma odasında çalışma

Duyuşsal özellikler, öğrencilerin güdülenmesi, öğrenme sorumluluğu, öğrenmede süreklilik ve öğrenmede yapılanmışlık özelliklerini içermektedir:

- güdülenme → güdülenmiş olma / olmama
akademik başarı / başarısızlık isteği
- sorumluluk → sorumlu olma / olmama
uyum sağlama / sağlamama
bir şeyler yapma düşüncesi
bir şeyler ile ilgilenmeme
- süreklilik → çalışmada süreklilik
çalışmada sürekli olmama
görevini tamamlama / yarıda bırakma
- öğrenmede yapılanmışlık → belli ödev veya belli kurallarla yapılaşmış öğrenme-öğretme ortamında olma
→ az yapılaşmış öğrenme ortamında olma
→ belli yönlendirmeleri tercih etme
→ kendi kararlarını tercih etme

Sosyal tercihler, öğrenme grupları, otorite görüntüsü ve öğrenmenin çeşitli yollarını içeren sosyal ortamda öğrenme tercihler ile ilgilidir:

- | | |
|----------------------------|---|
| öğrenme grupları | → kendi kendine / bir akranla öğrenmeyi tercih etme |
| | → gizli düşünme |
| | → karar verme ve bütünleştirme |
| otorite görüntüsü | → yetişkinle öğrenmeyi tercih etme / etmeme |
| öğrenmenin çeşitli yolları | → çalışma programı |
| | → sosyal grupların çeşitliliği |

Fiziksel özellikler, öğrencilerin öğrenme için duyuşsal tercihlerini, öğrenme sırasında yiyeceğe ve harekete ihtiyaç duyup duymama ve öğrenme için günün hangi saatlerini tercih ettiklerini içerir:

- | | |
|--------------------|--|
| duyuşsal tercihler | → duyma → dinleme, ders anlatma, tartışma, kayıt etme |
| | → görme → okuma, çıktı alma, şekiller, gözlerini kapatarak tekrar etme |
| | → dokunma → ellerini kullanma, altını çizme, not alma |
| | → devinimsel → vücudun bütünüyle hareket etme |
| | → görüşme |
| | → gerçek yaşam deneyimleri |
| | → toplam hareket |
| | → drama, tasarım |
| | → ziyaret |
| | → oyun oynama |
| yiyecek | → yiyecek ve içecek eşliğinde çalışma |
| | → yiyecek ve içeceğe gereksinim duymama |
| günün zamanları | → sabahın erken saatleri |
| | → öğleye doğru |
| | → öğleden sonra |
| | → akşam saatleri |
| hareket | → hareket gereksinimi |
| | → sürekli oturma |

2.2.3 Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Gregorc Öğrenme Stili Modeli'nde, bireyler algılamalarına göre somut ve soyut, algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre ardışık ve random olarak nitelendirilirler. Bu öğrenme stili modelinde, Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random ve Soyut Random olmak üzere dört farklı öğrenme stili bulunmaktadır. Bu öğrenme stillerine sahip olan bireylerin özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Ekici,2001:56–59; Jonnassen ve Grobowski,1993:288–296):

Somut Ardışık Öğrenme Stili'ne sahip olan bireyler, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi severler, bilgilerinin adım adım ve basitten karmaşığa doğru kendilerine verilmesini isterler ve somut materyallerle ilgilenmekten hoşlanırlar.

Soyut Ardışık Öğrenme Stili'ne sahip bireyler, fikirlere ve kavramlara önem verirler, yeni kavramlar ve fikirler üretmekten hoşlanırlar. Bilgileri uzman kişilerden almayı ve anlatım yöntemi, gösteri tekniği... vb. gibi öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ederler.

Somut Random Öğrenme Stili'ne sahip olan bireyler, problem çözme konusunda üstün yeteneklere sahiptirler ve sebepleri araştırmaktan hoşlanırlar. Bağımsız olarak çalışmaktan hoşlanırlar ve problem çözmede kendilerine sistematik plan verilmesine ihtiyaç duymazlar. Laboratuvar yöntemi, gözlem gezisi ... vb. gibi öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ederler.

Soyut Random Öğrenme Stili'ne sahip olan bireyler için öğrenilecek bilgilerde bir düzen olmasına gerek yoktur, bilgileri kendileri organize etmeyi tercih ederler. Duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebilirler. Tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği... vb. gibi öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ederler.

Gregorc'un Öğrenme Stilleri Sınıflamasına Göre Öğrencilerin Kullanabilecekleri Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stilleri ile ilgili yoğun çalışmaları bulunan Gregorc da çalışmasında belli öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırabilecek öğrenme stratejileri ve taktikleri konusunda bilgiler sunmuştur. Gregorc öğrenme stillerine göre kullanılabilir öğrenme stratejilerini ve taktiklerini şu biçimde sıralamıştır (Jonassen ve Grobowski, 1999:294 – 296):

Somut Sırasal Öğrenme Stili'ne sahip olan öğrenciler; denetim listeleri, ana çizgileri çıkarma, planlar, kavram haritaları, sınıflandırma, anahtar düşünceleri analiz etme, örnekler üretme, zamanı ve gücünü değerlendirme ve gözden geçirme gibi Anlamlandırma, Zihne Yerleştirme, Hatırlama ve Stratejilerinden yararlanabilirler.

Soyut Sırasal Öğrenme Stili'ne sahip olan öğrenciler; not alma, ana çizgileri çıkarma, özetleme, çıkarsama yapma, sentez yapma, yeni ve eski bilgiyi karşılaştırma, zihinde tutmak için yineleme yapma ve anahtar düşünceleri analiz etme gibi Tekrar, Anlamlandırma ve Dikkat Stratejilerini kullanabilirler.

Somut Dağınık Öğrenme Stili'ne sahip olan öğrenciler; yeniden düzenleme, bağlantı kurma, araştırma, çizelgeler oluşturma, kavram haritaları oluşturma, nedenleri çıkarsama, etkileri değerlendirme, paragraflaştırma ve özetleme gibi Bilişi Yönetme, Anlamlandırma ve Zihne Yerleştirme Stratejilerini kullanabilirler.

Soyut Dağınık Öğrenme Stili'ne sahip olan öğrenciler; kısa okuma, ilişkisel düşünme, çıkarsama yapma, çözüm üretme, çizelgeleştirme, bütünü değerlendirme, yapılandırılmamış görevleri düzenleme, duyuşsal analiz, çok boyutlu analiz ve sembollerle gösterimi kullanma gibi özellikle Zihne Yerleştirme, Anlamlandırma, Bilişi Yönetme ve Duyuşsal Stratejilerden faydalanabilirler.

2.2.4 McCarthy Öğrenme Stili Modeli

Bernice McCarthy, altı yıllık bir çalışma sonunda hazırladığı öğrenme stilleri modelinin kuramsal temellerini, Hunt (1964), Kolb (1983), Lawrence (1982), Jung (1976) ve Symon-Byram'ın (1977) yapmış oldukları çalışmalara dayandığını ifade etmektedir. McCarthy, hazırladığı öğrenme stili modelinde, Kolb Öğrenme Stili Modeli'ni 4MAT Öğrenme Sistemi olarak geliştirerek öğrenme stillerinin sağ/sol beyin yarıküreleri ile ilişkisini ve her bir öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenirken cevaplamak istedikleri “niçin, ne, nasıl, ise” sorularının önemini ortaya koymaya çalışmış ve öğrenme stillerini dört gruba ayırmıştır (McCarthy,1987:,1–68): “Birinci Tip Öğrenen (İmgesel Öğrenen)”, “İkinci Tip Öğrenen (Analitik Öğrenen)”, “Üçüncü Tip Öğrenen (Sağ-duyulu Öğrenen)” ve “Dördüncü Tip Öğrenen (Dinamik Öğrenen)”.

McCarthy, bireylerin bilgiyi farklı şekilde algılayıp farklı şekilde işlediklerini belirtmiştir. McCarthy Öğrenme Stili Modeli'nde de, Kolb Öğrenme Stili Modeli'nde olduğu gibi, öğrenme yetenekleri, somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı olarak dörde ayrılmıştır. Bireylerin bilgiyi algılama şekilleri somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma; bilgiyi işleme şekilleri ise yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantıdır.

Kolb ve McCarthy Öğrenme Stillerinin Benzerliği

Kolb Öğrenme Stilleri	McCarthy Öğrenme Stilleri
Değiştiren: İmgesel	Birinci Tip Öğrenen: İmgesel Öğrenen
Özümseyen: Teorik	İkinci Tip Öğrenen: Analitik Öğrenen
Ayrıştıran: Uygulama	Üçüncü Tip Öğrenen: Sağ-duyulu Öğrenen
Yerleştiren: Sezgisel	Dördüncü Tip Öğrenen: Dinamik Öğrenen

Birinci Tip Öğrenen/İmgesel Öğrenen: Bireyler, bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılar, yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. İmgesel öğrenenler, problemlerle

kişisel olarak ilgilenmek isterler. Problemin o andaki karmaşıklığına çözüm bulmak için sistematik ve bilimsel tercih yerine sezgilerine dayanan bir yaklaşımı tercih etmektedirler. Bilgilerin basitten karmaşığa doğru verilmesini tercih ederlerken ‘niçin’ sorusuna cevap ararlar. Öğrendiklerinin iç yüzünü kavramaya, bu konuda düşünmeye önem verirler. Uyum içerisinde çalışırlar. İmgesel öğrenenler, yenilikçi, hayal gücüne sahip, fikir insanıdır. Fikir alışverişinde bulunabilecekleri gruplarla verimli çalıştıkları ve kişiler arası görüş alışverişine olanak sağlayan tartışma yöntemi gibi öğretim yöntemlerini tercih ederler.

İkinci Tip Öğrenen/Analitik Öğrenen: Bireyler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılar, yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Analitik öğrenenler, karşılaştıkları bilginin doğruluğunu değerlendirerek, yaşantılar, fikirler yoluyla düşünerek öğrenirler. Sistematik düşünceye önem verirler ve ayrıntılardan hoşlanırlar. Olayların özünü kavramayı ve bilgiyi kritik ederek kendi bilgileri ve yeni bilgileri analiz ederler. Anlatım yönteminin uygulandığı geleneksel sınıflardan hoşlanan analitik öğrenenler, ders kitaplarının izlendiği öğretim ortamında ‘ne’ sorusuna cevap ararlar.

Üçüncü Tip Öğrenen/Sağ-duyulu Öğrenen: Bireyler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılar, aktif yaşantı yoluyla işlerler. Sağ-duyulu öğrenenler, kuram ve uygulamayı bütünleştirirler. Teorileri test ederek öğrenirler. Faydaya ve sonuca ulaşmaya önem verirler. Problem çözüme iyidirler ve problemleri başkasının değil kendileri çözmek isterler. Deney yaparlar ve yaptıkları deney üzerinde fikir yürütürler, fikirleri pratiğe dökerler. Öğrenirken ‘nasıl’ sorusuna cevap ararlar.

Dördüncü Tip Öğrenen/Dinamik Öğrenen: Bireyler, bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılar, aktif yaşantı yoluyla işlerler. Dinamik öğrenenler, izlemek yerine aktif olarak faaliyette bulunarak öğrenmeyi tercih ederler. Yeni şeyler konusunda heyecanlı ve değişikliklere karşı uyumludurlar. Değişikliklerden ve risk almaktan

çok hoşlanırlar. Bu tip öğrenme stiline sahip olan bireyler için okul can sıkıcıdır. Öğrenirken 'ise' sorusuna cevap ararlar.

2.2.5 Lawrence Öğrenme Tipi Modeli

Lawrence, Jung'ın dört öğrenme boyutu üzerine oturtulan, dışa dönükten içe dönüğe (bireyin doğal istekleri), düşünmeden hissetmeye (bireyin değer ve sorumlulukları), duyudan sezgiye (bireyin somut ya da soyut için tercihleri) ve yargılamadan algılamaya (bireyin çalışma alışkanlıkları) ilişkin on altı farklı öğrenme tipi tanımlamıştır. Bu farklı öğrenme tiplerinin dört temel başlık altındaki özellikleri aşağıdaki gibidir (McCarthy,1987:28):

Hisseden Tipler: Diğer insanlarla ve onların duygularıyla çok fazla ilgili olma eğilimindedirler. İnsanları en olmadık durumlarda bile hoş tutmayı severler. Uyumu severler ve uyuma ihtiyaç duyarlar. Genelde kararlarının başkalarının etkilemesine izin verirler. İnsanlarla iç içedirler ve sempatiktirler.

Düşünen Tipler: Duyularını rahatlıkla ifade edemezler. İşleri mantıklı bir sıraya koyar ve analiz ederler. Kişisel olmayan kararlar verme eğilimindedirler. Adil davranılma konusunda titizdirler. Katı fikirlidirler.

Duygulu Tipler: İşleri kurulu olduğu şekliyle yapmayı severler ve genellikle sonuçlara adım adım ulaşırlar. Hassas, titiz işlerde iyi olma ve çalışma süresi önceden belirlendiğinde daha sabırlı çalışma eğilimindedirler.

Sezgili Tipler: Yeni problemler çözmekten hoşlanırlar. Sonuçlara oldukça hızlı ulaşırlar. İyi ya da kötü, ilhamlarına göre hareket ederler. Molalarda bile enerjik bir şekilde çalışırlar. Karmaşık durumlarda sabırlıdırlar.

2.2.6 Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli

Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli'ne göre öğrenme stilleri, “duyumsayarak ya da sezerek öğrenenler”, “görsel ya da işitsel öğrenenler”, “tümevarım ya da tümdengelimle öğrenenler”, “etkin ya da yansıtıcı öğrenenler” ve “ardışık ya da bütünsel öğrenenler” olarak sınıflandırılmaktadır (Felder,1988:676–680; Felder,1996:286–288):

Duyumsayarak ya da Sezerek Öğrenenler: Duyumsayarak öğrenenler; gerçekleri, bilgiyi ve denemeyi severler, problemleri standart yöntemlerle çözmekten hoşlanırlar, sürprizleri sevmezler. Ayrıntılar konusunda sabırlıdırlar, fakat karmaşıklığı sevmezler. Ezber konusunda başarılıdırlar ve dikkatli bir kişiliğe sahiptirler, fakat biraz yavaştırlar. Sezgisel öğrenenler ise; ilke ve teorileri tercih ederler, yeniliği severler ve tekrardan hoşlanmazlar. Ayrıntıdan sıkılırlar ve karmaşıklıktan hoşnuturlar. Yeni kavramları anlamada başarılıdırlar, hızlıdırlar, ama dikkatsiz olabilirler. Duyumsayarak öğrenenler ile sezgisel öğrenenler arasındaki önemli bir fark, sezgisel öğrenenlerin, duyumsayarak öğrenenlerden, sembolleri daha rahat anlamasıdır. Semboller olarak ifade edilen kelimelerin ne anlama geldiğini söylemek sezgisel öğrenenlere kolay gelir, ama duyumsal öğrenenlerin kelimelerin anlamını bulurken yavaş davranmaları, zamana dayalı testlerde dezavantajdır çünkü sorulan anlamak için birkaç defa okumalarından dolayı süreleri yetmez. Sezgisel öğrenenler de zamana dayalı sınavlarda başarısız olabilirler, çünkü ayrıntılardaki sabırsızlığı, soruları baştan sona okumadan cevaplamaya başlamaları, onların hata yapmasına neden olur.

Görsel ya da İşitsel Öğrenenler: Görsel öğrenenler, gördüklerini en iyi hatırlayanlardır: resimler, diyagramlar, filmler... vb. Görsel öğrenenlere öğrenmeleri gereken bir konu basit bir ifadeyle anlatılırsa, onu büyük ihtimalle unuturlar. İşitsel öğrenenler ise duyduklarının çoğunu, duyup söylediklerinin daha fazlasını hatırlarlar. Sözlü açıklamaları, görsel açıklamalara tercih ederler ve öğrenmekte oldukları şeyleri diğer insanlara anlatarak daha etkili bir şekilde öğrenirler. Socony Vacuum

Oil Company tarafından yapılan bir araştırmaya göre, öğrencilerin okuduklarının %10'unu, duyduklarının %26'sını, gördüklerinin %30'unu, hem gördükleri hem duyduklarının %26'sini, söylediklerinin % 70'ini, yapıp da söylediklerinin %90'ını hatırladıkları ifade edilmiştir.

Tümevarım ya da Tümdengelimle Öğrenenler: Tümevarımla öğrenenler, önce belirli ayrıntıları öğrenip, daha sonra genel sonuçlara ulaşmayı severler. Tümevarım insanın doğal öğrenme stilidir. Bebekler, dünyaya geldikten sonra çevresini gözlemler ve gözlemleri sonucunda birtakım sonuçlar çıkarır. Örneğin; ağladıklarında yanlarına gelerek, kendileriyle ilgilenileceğini bir süre sonra öğrenir. Tümevarımla öğrenenlerin motivasyona ihtiyaçları vardır. Tümdengelimle öğrenenler ise, genel kavramları önce öğrenip daha sonra belirli ayrıntıları çıkarma eğilimindedirler ve bu şekilde öğrenirler. Tümdengelim ise üniversitede teknik konularda doğal öğretme stilidir. İlgili prensipleri sunduktan sonra uygulamaya geçmek, anlaşılmiş olan materyalin sunulmasında ve organizasyonunda etkili ve seçkin bir yöntemdir.

Etkin ya da Yansıtan Öğrenenler: Etkin öğrenenler, pasif kalmaları gereken durumlarda, örneğin birçok derste fazla bir şey öğrenemezler. Etkin öğrenenler, en iyi başkalarıyla çalışarak ve deneyler yaparak öğrenirler. Yansıtan öğrenenler, kendilerine sunulan bilgi hakkında düşünme imkânı verilmediği zaman fazla bir şey öğrenemezler. Etkin öğrenenler, grup çalışmasında başarılıdırlar, yansıtan öğrenciler ise, daha teorik ve kuramsal olma eğilimlidirler. Tek başına ya da en fazla bir kişiyle birlikte çalışmayı severler ve kuramcı olma eğilimindedirler.

Ardışık ya da Bütünsel Öğrenenler: Ardışık öğrenenler; problem çözerken belirli bir yolu takip ederek, adım adım öğrenmeyi severler. Bütünsel öğrenenler ise sistemli düşünürler, büyük adımlar şeklinde öğrenmeyi severler fakat sonuca nasıl ulaştıklarını açıklayamayabilirler. Ardışık öğrenenler, herhangi bir konuda eğitim verilirken genellikle mantıklı bir sıralamayla materyal sunulduğunda daha başarılı olurlar. Ancak, bütünsel öğrenenler için aynı şey söylenemez. Günler ve haftalar

boyunca konudan kopabilirler ve en basit problemleri bile çözemeler. Sonra aniden, problemlerin çözümünü bulur ve öğrenirler. Bu tip öğrenciler problemi değişik durumlarda çözer ve nasıl çözdüklerini anlatamazlar.

2.2.7 Simon ve Byram Öğrenci Tipleri

Simon ve Byram da, Lawrence gibi, Jung'ın dört öğrenme boyutu üzerine oturtulan çalışmasında, dört öğrenci tipi tanımlamıştır; “hisseden öğrenci”, “düşünen öğrenci”, “algılayan öğrenci” ve “sezgisel öğrenci” (McCarthy,1987:29):

Hisseden Öğrenci: Hisseden öğrenci, yardımsever, duyarlı ve etkileycidirler. Yaratıcı ve sanatçı ruhludurlar. Duyguları dinlemekten ve ifade etmekten hoşlanırlar. Duygularını yoğun yaşarlar ve bu duygularını kişiselleştirme eğilimindedirler. Kişisel anlam, hissedene öğrenci tipi için oldukça önemlidir.

Düşünen Öğrenci: Organize olmuş, akıcı ve detaycıdır. Sistemattirler ve yapılaraya önem verirler. Mantıklı ve zaman kontrollüdürler. Aşırı derecede eleştirel olma eğilimine sahiptirler. Mükemmel olma konusunda kaygı taşırlar. Yaptıklarının sonucuna ulaşmayı severler.

Algılayıcı Öğrenci: Yapılacak işlere önyak olmaktan hoşlanırlar. Pratik ve üretkendirler. Öğrenme etkinlikleri düzenlerler. Sabırsız ve rahatsız edici olma eğilimindedirler. Enerjik bir yapıya sahiptirler. Aktif olmaktan hoşlanırlar.

Sezgisel Öğrenci: Farklı bakış açılarını bir araya getirirler. İlgili ve keşfedicidirler. Prensiplerin altında yatan önemli noktaları araştırırlar. Sezgisel öğrenci tipleri için ‘ne olabilir?’ sorusu ‘nedir?’ sorusundan daha önemlidir.

2.2.8 Jung Öğrenme Tipi Modeli

Öğrenme stilleri teorilerinin Carl Jung'ın Kişilik Tipleri Teorisi ile başladığı söylenebilir (Sternberg ve Grigorenko,2001:14). Carl Jung, 'Psikolojik Tipler' adlı kitabında, insanların bilgiyi algılama ve işleme yönünden farklılıklarını incelemiş ve insanları “hissedenler”, “düşünenler”, “algılayıcılar” ve “sezgiseller” olarak dört grupta toplamıştır (McCarthy,1987:27):

Hissedenler: Hissetme, bir şeyin değerini ifade eder. Hissedenler, değeri, kendilerinden tecrübelerine aktarırlar. Dolayısıyla, zekâlarıyla değil, duygularıyla uyum içinde algıladıklarını ve yaşadıklarına değer verirler. Aktif hissetme, gelecekle bağlantılı yönlendirilmiş bir işlev olduğundan dolayı bilinçli bir süreçtir. Bu süreç mantıklıdır, çünkü değerler genelde mantık kurallarına uygun olarak belirlenmiştir.

Düşünenler: Düşünme, bir şeyin anlamının farkında olmamızı sağlar. Düşünenler, daha mantıklıdırlar ve yönlendirilmiş düşünmeyle meşgul olurlar. Mantıklı olarak algıladıklarını ve olanları düzenlerler. Bu, mantıklı yargıların ve bu yargıların içeriklerinin tekrar gözden geçirildiği bilinçli bir eylemdir.

Algılayıcılar: Duyu, bir şeyin ne olduğunu saptar. Bilinçli bir şekilde algılama özelliğine sahiptirler. Fakat hissedener gibi hissettikleri şeye önem verme ya da düşünenler gibi kategorilere uyum sağlama eğilimleri yoktur. Bu bireyler, bilinçli olmalarına rağmen etkili bir kontrol olmaksızın duyularının açığa çıkmasına izin vermezler.

Sezgiseller: Sezgi, olasılıkları gösterir. Sezgiseller, algıladıklarına bilinçsizce kontrol uygularlar. Bu bireyler, tam ve bütün olarak gördüklerini anlar ve içgüdüsel olarak algılarlar.

2.2.9 Honey ve Mumford'un Öğrenme Tercihleri Sınıflaması

Çalışmalarını Kolb'un çalışmalarını temel alarak oluşturan Honey ve Mumford (1992), öğrenme stillerini “eylemci”, “teorist (düşünen)”, “yararacı” ve “yansıtıcı” olmak üzere dört grupta toplamışlardır (Mumford,1995:5; <http://www.2.le.ac.uk/institution/merlin/HoneyAndMumford>; <http://www.campaign-for-learning.org.uk/aboutyourlearning.htm>):

Eylemci Öğrenme Stili'ne sahip bireyler, en iyi deneyimler yoluyla ve problem çözerken öğrenirler. Bu bireyleri meşgul edebilmek için çok fazla aktiviteye ihtiyaç duyulur ve bu bireyler bir fikirden diğerine ‘sıçrayabilmeye’ ihtiyaç duyarlar. Açık fikirlidirler ve yeni fikirlere karşı heyecan duyarlar. İlk harekete geçen olmak isterler ve uygulanması gerekenleri daha sonra düşünürler. Başkalarıyla çalışmaktan hoşlanırlar. Çoklu medya aktiviteleri, testler ve internet araştırmaları onları meşgul eder ve bir fikirden diğerine sıçrayabilmek için konferans sistemini kullanabilirler. Eylemci öğrenme stiline sahip bireyler, en iyi yeni deneyimler, problemler, takım oyunu, rol oynama ve tartışma tekniği ile öğrenirler. Bu bireyler, dersi ya da bir konuyla ilgili uzun açıklamaları dinlerken, kendi kendilerine yazarak, okuyarak ya da düşünerek, verileri çözümlerken ise daha başarısız olurlar.

Teorist (Düşünen) Öğrenme Stili'ne sahip bireyler, keşfetmek için yeterli zamana ihtiyaç duyarlar ve bir sonuca varmadan önce fikirler ve olaylar arasındaki ilişkileri ve problemleri aşama aşama düşünürler. Olguları mantıklı bir çerçeveye yerleştirmekten hoşlanırlar ve mükemmeliyetçi olma eğilimindedirler. Düşünmelerinde, öznel ve duygusal olmaktan ziyade mantıklı ve tarafsız olmaktan hoşlanırlar. Düşünen öğrenme stiline sahip bireyler, en iyi beceri ve bilgilerini kullanmak zorunda oldukları karmaşık durumlarda, amacın net olarak belirlendiği yapılaşmış durumlarda, çok ilgili olmasalar bile ilginç fikir ve kavramlar sunulduğunda ve olayların altında yatan sorunları sorgulama ve inceleme şansları olduğu zaman öğrenirler. Bu bireyler, duyguların vurgulandığı durumlarda, iyi yapılaşmamış ya da yapılan açıklamanın zayıf olduğu etkinliklerde, yapmaları

gereken işlerin prensiplerini ve içeriğindeki kavramları bilmedikleri durumlarda ya da grup içindeki diğer katılımcılarla aynı tarzda olmadıklarını, örneğin farklı öğrenme stiline sahip olduklarını hissettikleri zaman daha başarısız olurlar.

Yararcı Öğrenme Stili'ne sahip bireyler, öğrenmelerinde, öğrendikleri ve yaptıkları arasında kesin bir ilişki, bağ görme ihtiyacı hissederler. Pratik kullanımını değerlendirmek için öğrendiklerini deneme şansına sahip olmaktan hoşlanırlar. Pratikler ve çok uzun tartışmalardan sıkılma eğilimine sahiptirler. Yararcı öğrenme stiline sahip bireyler, en iyi konu ve iş arasında net bir ilişki olduğu zaman, örneğin rol oynama tekniği gibi etkinliklerle öğrendiklerini deneme şansları olduğunda, net avantajlar sağlayacak teknikler gösterildiği zaman ve örnek alabilecekleri bir model sunulduğu zaman öğrenirler. Bu bireyler, anında farkında olabilecekleri net, açık yarar olmadığı durumlarda, bir işin nasıl yapılacağı anlatılmadığı bir yönerge olmadığı zaman, öğrenmeye çok net geri dönüşüm sağlamayan durumlarda ve tamamen teori üzerine öğrenmelerde daha başarısız olurlar.

Yansıtıcı Öğrenme Stili'ne sahip bireyler, en iyi gözlemleyerek ve deneyimlerini gözden geçirerek öğrenirler. Bir duruma farklı bakış açılarından bakmayı sevdiklerinden dolayı, geride durup kendilerine sunulan kavramları uzun uzun düşünürler ve aktivitelere katılan en son kişi olabilirler. Kendi ilerlemelerini takip edebilirler. Bir konuyla ilgili veri toplarlar ve bu konuyla ilgili bir karara varmadan önce çok düşünürler. Diğer insanları gözlemlemekten hoşlanırlar ve bu insanlara kendi fikirlerini söylemeden önce onların fikirlerini alırlar. Yansıtıcı öğrenme stiline sahip bireyler, en iyi insanları ya da grupları gözlemleyerek, ne olduğunu ve ne öğrendiklerini gözden geçirme şansına sahip olduklarında ve çok sıkı yönlendirmelerin olmadığı işlerde analizler ve sonuç raporları ürettiklerinde öğrenirler. Bu bireyler, diğer insanların önünde rol oynama tekniği esnasında ya da lider konumundayken, hazırlık yapmaya hiç vakitlerinin olmadığı durumlarda ve yönergelerle yönlendirildiklerinde daha başarısız olurlar.

2.2.10 Curry Öğrenme Stili Modeli

Curry (1983), öğrenme stili modelinin boyutlarını, merkezden dışa doğru dört boyutu olan ‘Soğan Modeli’ adını verdiği modelle açıklamaktadır (Akt.Ekici,2001:63):

Kişilik: Diğer boyutlar arasında merkezi bir konuma sahip ve göreceli olarak değişmez unsurlardan oluşan kişilik boyutu, bilgiyi kazanmada ve bütünleştirmede tercih edilen yaklaşımlar üzerinde temel kişilik özelliklerinin değerlendirildiği boyuttur.

Bilgi İşleme: Bilgiyi özümlemede bireyin tercih ettiği zihinsel yaklaşımları ifade eder.

Sosyal Etkileşim: Öğrencilerin sınıf içinde nasıl etkileşimde bulunduğu üzerinde durulmaktadır.

Öğretimsel Tercih: Öğrenme stili modelinin dış kabuğunu oluşturan bu boyut, öğrencinin öğrenme için tercih ettiği çevresel koşulları içerir.

2.2.11 Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Öğrenme stilleri ile ilgili diğer bir sınıflama da Grasha ve Reichmann (1974) tarafından yapılmıştır. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması da Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Sınıflaması gibi bireylerin öğrenme tercihleri üzerine odaklanmıştır. Grasha ve Reichmann, lise öğrencilerinin sınıf çevresindeki sosyal ve duyuşsal bakış açıları yoluyla bireysel öğrenme tercihlerini incelemiştir. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması’nda öğrenme stilleri (Jonassen ve Grobowski,1999:281–282; Riding ve Rayner,1998:70–71): “katılımcı – kaçınan”, “işbirlikli – yarışmacı” ve “bağımlı – bağımsız”.

olarak üç grupta toplanmıştır. Bu öğrenme stillerine sahip olan bireylerin özellikleri ise aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Katılımcı – Kaçınan Öğrenme Stili'nde, öğrencinin sınıftaki etkinliklere ne kadar dahil olmak istediği, öğrenmeye karşı tutumu ve sınıf kurallarına tepkileri ölçülmektedir. Bu öğrenme stilinin temel özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Katılımcı	Kaçınan
Ders içeriğini bilmeyi isteme,	Ders içeriğini bilmeyi istememe,
Sınıftan hoşlanma,	Sınıftan hoşlanmama,
Öğrenmeyi isteme,	Öğrenmeye karşı ilgisiz olma,
Uyumlu olma ve yönlendirmeleri izleme.	Uyumsuz olma ve yönlendirmelere direnme.

İşbirlikli – Yarışmacı Öğrenme Stili'nde, öğrencinin bireylerin diğerleriyle ilişkilerinin arkasında yatan motivasyonlar, örneğin, öğrencinin sınıf arkadaşını bir rakip olarak mı yoksa arkadaşı olarak mı gördüğü, ölçülmektedir. Bu öğrenme stilinin temel özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

İşbirlikli	Yarışmacı
Aktiviteleri paylaşmayı tercih etme,	Yarışmacı ve ben merkezli olma,
İşbirlikçi,	Kendine odaklanma ve kazanmaya güdülenmiş olma,
İşbirliğinden zevk alma,	Oyunlar veya yarışmalardan hoşlanma,
Etkileşimden hoşlanma.	Kazanan-kaybeden olan yarışmalardan hoşlanma.

Bağımsız – Bağımlı Öğrenme Stili'nde, öğrencinin öğretmenlere karşı tutumu ve öğrenme ortamında ne kadar özgürlük ve kontrol arzuladığı ile ilgili tutumlar bulunmaktadır. Bu öğrenme stilinin temel özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Bağımsız	Bağımlı
Yalnız çalışmaktan hoşlanma,	Öğretmenin kılavuzluğuna güvenme,
Görevlerinin tamamlama,	Desteğe ve içsel motivasyona ihtiyaç duyma,
Sorumluluk sahibi olma,	Sorumsuz olma çok az merak sahibi olma,
Özgür düşünebilme.	En az çabayı harcayıp lideri takip etme.

Grasha-Riechmann'ın Öğrenme Stilleri Sınıflamasına Göre Öğrencilerin Kullanabilecekleri Öğrenme Stratejileri

Grasha-Riechmann'ın yaptığı öğrenme stilleri sınıflaması temel alınarak yapılan araştırmalarda öğrencilerin stillerine göre kullanabilecekleri stratejiler ortaya çıkarılmıştır. Bunlar aşağıdaki biçimde sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski, 1999:285 – 287):

Katılımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler, genellikle tartışmalara katılarak soru sorma, öğrenme amaçlarını belirleme, değerlendirme yapma, satırlı çizme, materyali analiz ve sentez etme gibi yineleme, anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini tercih ederler. Buna karşılık, kaçınan öğrenme stiline sahip öğrenciler, benzetim yaratma, kendi kendini değerlendirme, bireysel yönelim ve kendine güvenmeme gibi anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerin kimilerini kullanabilirler.

İşbirlikçi öğrenme stiline sahip öğrenciler, küçük gruplar içinde tartışma, ders içeriğini gözden geçirme, grup içi etkileşimde bulunma, öğrenmeye yönelik olarak güdülenmiş olma gibi daha çok anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerden kimilerini kullanabilirler. Buna karşılık, yarışmacı öğrenme stiline sahip öğrenciler, soru sorma, değişik öğretim yöntemlerini tercih etme, amaç belirleme gibi anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerinden kimilerini kullanabilirler.

Bağımlı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, çoğunlukla öğretmenin gösterdiği öğrenme stratejilerini kullanabilirler. Bunların arasında satır altı çizme, öğretmenin işaret ettiği noktaları not alma gibi yineleme ve anlamlandırma stratejilerinden kimileri bulunabilir. Buna karşılık, bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler ise, daha çok bağımsız çalışma, çizelge oluşturma, ana çizgileri gözden geçirme gibi anlamlandırma, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerini kullanabilirler.

2.3 Bilgi İşleme Kuramı

İnsanın, nasıl öğrendiği ve buna bağlı olarak insanın öğrenmesini etkin kılma çabalarının neler olması gerektiği üzerindeki çalışmalar uzun bir geçmişe sahiptir. İnsanın dışarıdan gelen uyarıcıları nasıl aldığı ve bunu davranışa nasıl dönüştürdüğü birçok öğrenme kuramı tarafından açıklanmaya çalışılmış karmaşık bir süreçtir. İnsanın dış uyarıcılar tarafından gelen bilgiyi daha sonra karşılaştığı durumlar veya olaylar karşısında uygulama ve kullanma yetisine sahip olması, bireyin öğrenilen bilgiyi depolama kapasitesine sahip olduğunun bir göstergesidir.

Bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramdır (Senemoğlu,2002:269). Bilişsel açıdan öğrenme, bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak nitelenmektedir. Bu değişmeler, bireyin davranışlarındaki değişmeyi veya yeni davranışlar kazanmasını sağlamaktadır (Eggen ve Kauchak,1994:305). Bilişsel kuramcıların kendi yaklaşımlarına temel aldıkları bazı sayıtlıları, Ormrod (1990) tarafından aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Bazı öğrenme süreçleri insana özel olabilir.
- Zihinsel olaylar incelemenin odağıdır.
- Bireyler öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar.
- Öğrenme mutlaka açık davranış değişmelerinde gözlenmesi gerekmeyen zihinsel çağrışım biçimini kapsar.
- Bilgi örgütlenmiş şekilde bulunur.

●Öğrenme, yeni bir bilginin önceden öğrenilmiş bilgiyle ilişkisinin kurulduğu bir süreçtir (Akt. Öztürk,1995:21).

Doğrudan gözlenemeyen bir süreç olan bilginin kazanılıp depolanması ile geliştirilen hipotezlerin içinde en yaygın olanı Bilgi İşleme Kuramı'dır. Bilgiyi işleme kuramı şu dört soruyu cevaplamaya çalışmaktadır:

- 1)Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
 - 2)Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
 - 3)Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?
 - 4)Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?
- (Senemoğlu,2002:270).

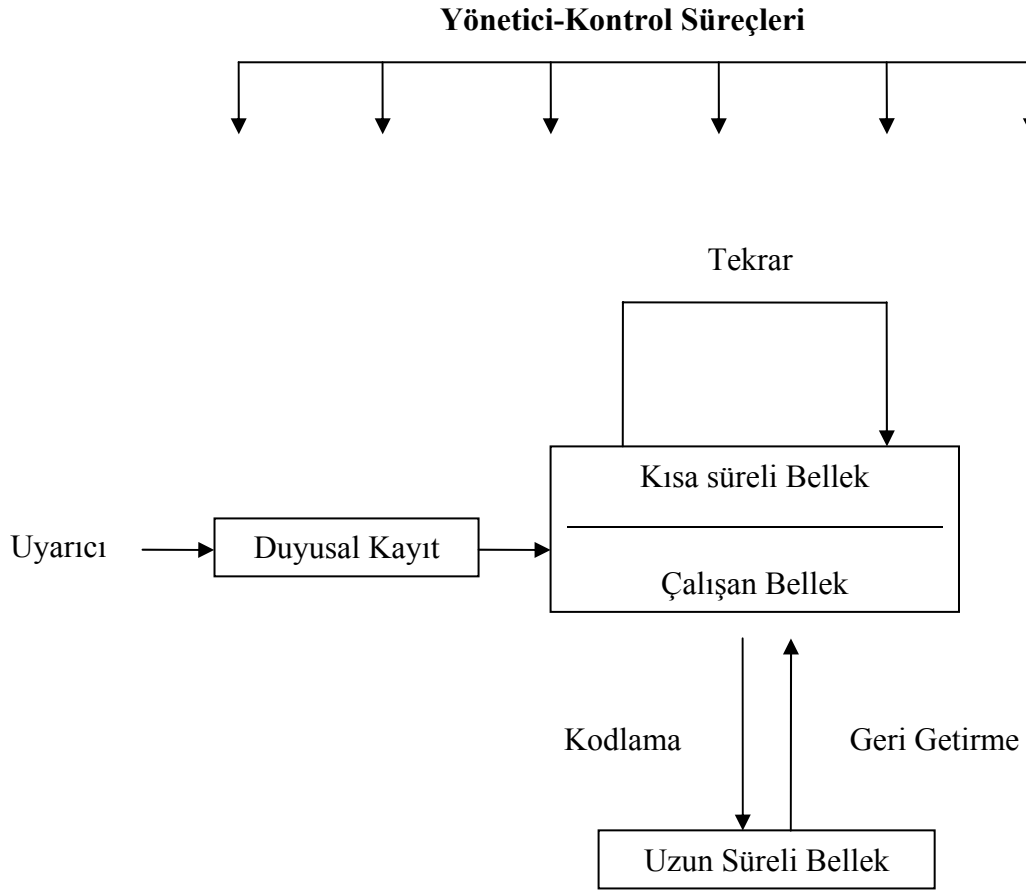
Öğrenme ya da bilgiyi işleme süreci doğrudan gözlenemediğinden dolayı bu süreci somutlaştırmak ve daha anlaşılır olmasını sağlamak için Bilgi İşleme Modeli oluşturulmuştur (Eggen ve Kauchak,1994:306). Öğrenmeyi bilgi işleme fonksiyonunu sağlayan bir süreçler bütünü olarak gören Bilgi İşleme Modeli'nin iki temel sayıltısı vardır. Bunlar;

- 1)Öğrenme sürecine öğrenci aktif olarak katılmak zorundadır.
- 2)Önbilgiler ve bilişsel beceriler, bireyin uyarımlarını anlamasına ve yorumlamasına yardımcı olur ve öğrenmeyi etkiler.

İnsanın öğrenmesinin bilgisayarın işlemesine benzetildiği Bilgi İşleme Modeli'ne göre, insan zihninde öğrenmenin oluşumu, bilgi işleme fonksiyonlarını yerine getirirken kullandıkları süreçler bakımından üç temel öge olarak sınıflandırılabilir (Eggen ve Kauchak,1994:307):

- Bilgi depoları,
- Bilişsel süreçler,
- Yürütücü süreçler (bilgi yönetme – metacognition).

Bu üç öge, çevreden gelen uyarıcıları işlerken birbirleriyle bağlantılı olarak işlevlerini yerine getirirler. Bu ögeler içindeki bilgi akışı ve işleme sistemi Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil: 3 İnsan Zihnindeki Bilgi İşleme Sistemi (Kaynak: R.E. Mayer,1988:15 “Learning Strategies: An Overview”, **Learning and Study Strategies**, edited by C.E. Weinstein, E.T. Goetz and P.E.Alexander, New York, Academic Press)

Bilginin tutulduğu ve bilgiyi işlemenin gerçekleştiği üç ana bellek deposu vardır: Duyusal Bellek/Kayıt, Kısa Süreli/Çalışan/İşleyen Bellek ve Uzun Süreli Bellek.

Duyusal Bellek / Kayıt

Duyusal bellek/kayıt, çevreden gelen sınırsız miktardaki uyarıcının, duyu yollarıyla sinirlere iletildiği bilgi işleme sürecinin ilk aşaması ve bu uyarıcıların yaklaşık olarak bir saniye tutulduğu ilk bilgi deposudur; dolayısıyla duyuusal bellek/kayıt “anlık bellek” olarak da adlandırılır (Erden ve Akman,1996:145–146; Senemoğlu,2002:273; Öztürk ve Kısaç;2004:259). Duyusal bellekteki/kayıttaki bilgi, dış çevrenin ilk izidir, dış uyarıcının tam bir kopyasıdır (Senemoğlu,2002:273; Öztürk ve Kısaç,2004:259).

Duyusal bellekte, görsel bilginin bir saniye civarında, işitsel bilginin ise dört saniye civarında kayıta tutulabildiği belirtilmektedir (Eggen ve Kauchak,1994:308). Duyusal belleğe alınan bilgi kısa sürede işleme sistemine aktarılmazsa kaybolur. Duyusal belleğe gelen bilgi, insanın beklenti, dikkat (Senemoğlu,2002:274) ve tanıma (Erden ve Akman,1996:146) süreçleriyle kısa süreli belleğe gönderilir.

Kısa Süreli / Çalışan / İşleyen Bellek

Kısa süreli belleğin birinci işlevi, duyuusal bellekten aktarılan yaklaşık olarak 7 ± 2 birimlik bilgi miktarını (7 ± 2 rakam, 7 ± 2 harf... vb.) sınırlı bir zaman içinde depolamasıdır. İnsanın, kısa süreli belleğinin bu sınırlılığının önlenebilmesi, bilgilerin gruplanarak büyüklüğünün arttırılması ve birim sayısının azaltılması ile mümkündür (Erden ve Akman,1996:149; Senemoğlu,2002:274–275; Arı,2003:155; Öztürk ve Kısaç,2004:260). Kısa süreli belleğe gelen bilgi, bireyin zihninde oluşan resimlere, kavramsal forma dönüşür, sunulan şeyin tam aynısı değildir (Senemoğlu,2002:276; Arı,2003:154). Yaklaşık olarak 15–20 saniye kısa süreli bellekte tutulan bilgi, uzun süreli bellekteki bilgiyle ilişkilendirilmesi yoluyla anlamlandırılıp depolanır ya da zihinsel tekrar (rehearsal) veya kodlama ile uzun süreli belleğe gönderilir (Erden ve Akman,1996:149; Senemoğlu,2002:276; Öztürk ve Kısaç,2004:261–263).

Sınırlı bilgiyi kısa süreli de olsa depolayan kısa süreli belleğin, ikinci işlevi ise zihinsel işlemleri yapmaktır. Bellek sistemimizdeki duyuşsal kayıt ve uzun süreli bellek arasında işlem yapma özelliğinden dolayı, kısa süreli bellek, *işleyen bellek* (Senemoğlu,2002:276–277; Arı,2003:149) ya da *çalışan bellek* (Erden ve Akman,1996:149) olarak da adlandırılmaktadır. Kısa süreli bellek, yeni gelen bilgilerin tekrarlar yoluyla kısa süreli bellekte kalmasını sağlar ve uzun süreli bellekteki bilgileri etkin hale getirip, örgütleyerek davranış haline dönüştürür (Erden ve Akman,1996:149).

Kısa süreli belleğin süre ve kapasite bakımından sınırlı olması, öğretmenlerin açıklamalarını sürekli ve hızlı yapmak yerine kısa süreli bellekte işlem yapmasına olanak verecek biçimde aralıklı ve değışik öğretim teknik ve araçlarını kullanarak yapmaları, sadece sözlü sunudan kaçınmaları, aralıklı tekrar, gözden geçirme, özetleme, önemli kısımların vurgulanması gibi etkinliklerden yararlanarak bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçmesine yardımcı olmalıdırlar. Bunun yanı sıra, öğrencilerin derste alıştırmalar yapmalarına fırsat verilmesi öğrenilen bilginin kısa süreli bellekte işlenip uzun süreli belleğe aktarılmasına yardımcı olacaktır (Senemoğlu,2002:279).

Uzun Süreli Bellek

Kapasitesi sınırsız olduğu kabul edilen uzun süreli bellek, kısa süreli bellekte yapılan tekrarlar sonucunda, yeni gelen bilgilerin örgütlenerek, var olan şemalara uydurarak depolandığı yerdir (Erden ve Akman,1996:150–151; Senemoğlu,2002:281; Öztürk ve Kısaç,2004:265). Kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe gönderilen bilginin hatırlanması, büyük ölçüde bu bilginin uzun süreli bellekte doğru bir şekilde kodlanarak, uygun yere yerleştirilmesine bağılıdır (Erden ve Akman,1996:151; Senemoğlu,2002:282). Bir bilginin öğrenilmiş kabul edilmesi için mutlaka uzun süreli bellekte depolanmış olması gerekir (Öztürk ve Kısaç,2004:263). Bilişsel kuramcılar, uzun süreli belleğin üç yapısı olduğunu ileri

sürmektedirler. Bunlar, Anısal/Episodik Bellek, Anlamsal/Semantik Bellek ve İşlemsel Bellektir.

- Anısal/Episodik Bellek: Bilginin, ne zaman ve nerede meydana geldiğine göre organize edilmiş imajların, imgelerin diğer bir ifadeyle yaşadığımız olayların depolandığı bellektir (Senemoğlu,2002:282–283; Erden ve Akman,1996:152; Arı,2003:161).

- Anlamsal/Semantik Bellek: Konu alanlarının, olguların, genellemelerin, kavramların ve kuralların depolandığı bölümdür. Okulda öğrendiklerimizin çoğu, anlamsal bellekte depolanır (Senemoğlu,2002:283; Arı,2003:162). Anlamsal bellek, gelen bilginin depolandığı, önerme ağları (propositional network) ve şemalardan oluşmuştur.

- Önerme Ağı: Önerme, doğru ya da yanlış olduğuna karar verdiğimiz bilginin en küçük parçasıdır. Önerme ağı ise birbirine bağlı olan fikirlerin, kavramların, ilkelerin ve ilişkilerin içinde tutulduğu settir (Senemoğlu,2002:284; Öztürk ve Kısaç,2004:267). Önerme ağları sayesinde bilgileri bir bütün olarak hatırlar ve bilgi, önerme ağlarını zihinsel resimlere dönüştürerek ifade ederiz (Arı,2003:163).

- Şema: Şema, farklı kavram ve fikirleri büyük kategoriler altında toplayan, bilgiyi bütünleştirmek için kullanılan çerçeve yapılarıdır (Erden ve Akman,1996:151; Senemoğlu,2002:285). Şemalar, önermelere bir bütün içinde anlam kazandıran genel çerçevedir (Arı,2003:164). Öğrenenin şemalarının yapısı ve örgütlenmesi, ilerdeki öğrenmelerini ve bilginin ihtiyaç duyulduğu zaman uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri getirilmesini büyük ölçüde etkilemektedir (Eggen ve Kauchak,1994:317; Erden ve Akman,1996:151; Öztürk ve Kısaç,2004:268), dolayısıyla yeni gelen bilginin, kolay hatırlanması için iyi gelişmiş uygun bir şemanın içine yerleştirilmesi gerekmektedir (Senemoğlu,2002:287).

Bilgi işleme kuramına göre öğrencilerin ön öğrenmeleri, yeni öğrenmelerini hazırlayıcı ya da olanaklı kılıcıdır. Bu nedenle, öğretmen öğrenciye yeni bir bilgi sunarken, yeni bilgiyi içine yerleştireceği, ilişkilendireceği önceki bilgilerle ilgili

şemalarını harekete geçirmesi gerekir. Bu amaçla, öğretme-öğrenme ortamında yeni bilgi ile ilgili ön öğrenmelerin hatırlanması, kullanıma hazır hale getirilmesini sağlar (Senemoğlu,2002:289).

Öğrenme düzeyinin yükselmesinde, öğrencinin eski oluşturduğu şemaları yeni öğrenmeleri için, somut görsel uyarıcıların kullanılması ve kısa izleme-değerlendirme sınavlarının yapılması gerekir. (Senemoğlu,2002:290).

•İşlemsel Bellek: Herhangi bir işin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin, işlem basamaklarının depolandığı bellektir (Senemoğlu,2002:290; Erden ve Akman,1996:153). Bu tür bilgi, kısmen sözel bilgi, imgelem ve önermeler şeklinde depolanır (Öztürk ve Kısaç,2004:265). İşlemsel bellekte depolanan işlemlerin kalıcılığı ve otomatikleşmesi alıştırmalara ve tekrarlara bağlıdır ve işlem ne kadar çok otomatikleşirse gerektiğinde uzun süreli bellekten geri getirilmesi de çok kolay olur (Eggen ve Kauchak,1994:312).

Yürütücü Süreçler/ Bilişi Yönetme

Zihinsel süreçte, bilgi depoları arasındaki akışı yönlendiren süreçlere “yürütücü süreçler” denir. Bu süreçler, hangi bilgiyi işlemek için hangi faaliyetlerin gerektiğini ve işlem ögesinin sistem kaynaklarını nasıl kullanıldığını belirlemek için işlem akışını kontrol eden bellek sisteminin ögesidir (Öztürk ve Kısaç,2004:275). Bilgiyi işleme modelinde, bilişsel süreçler hakkındaki bilgi ve bu süreçleri kontrol etme özelliklerini kapsayan, işlem akışını yürüten süreçler, bilişi yönetme (metacognition) olarak kabul edilmektedir (Eggen ve Kauchak,1994:346). Bilişi yönetme aşağıdaki becerileri kapsamaktadır (Nisbet ve Shucksmith,1986:35):

- Bilgi depoları ve bilişsel süreçlerin bilincinde olmak,
- İşin gerektirdiği öğrenme durumlarına göre bilişsel süreçleri etkin kullanma yollarını belirlemek,
- İş planlamak,
- Plan çerçevesinde bilişsel süreçleri etkin olarak kullanmak,

- Meydana gelen öğrenme durumunu değerlendirmek.

Bilginin Duyusal Kayıttan Kısa Süreli Belleğe Aktarılmasını Sağlayan Süreçler

Bilginin, duysal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılmasını sağlayan iki süreç bulunmaktadır. Bunlar, “tanıma” , “dikkat” ve “algı” dır.

Tanıma

Tanıma, yeni gelen uyarıcıların özelliklerinin uzun süreli bellekteki bilgilerle karşılaştırılması eylemidir. Tanımanın başarısı, uyarıcının niteliklerinin açıklığına ve bireyin sahip olduğu bilgilere bağlıdır (Erden ve Akman,1996:146).

Dikkat

Dikkat, uyarıcıya veya uyarıcılara tepkiye yönelmedir (Eggen ve Kauchak,1994:322). Duyusal kayıttan bilgiyi işleme süreci dikkat ile başlar. Diğer bir ifadeyle, öğrenme, dikkat süreciyle başlar; sadece dikkat ettiğimiz bilgiyi uyarıcılara işlemeye başlarız ve öğreniriz (Senemoğlu,2002:291). Dikkatin yoğunlaşacağı bilginin seçiminde, uyarıcıdan kaynaklanan dışsal özellikler (uyarıcının şiddeti, parlaklığı, sesi, hareketi... vb.) ve bireyin beklentileri, geçmiş yaşantısı, ilgi ve ihtiyaçları olan içsel özellikler etkili olmaktadır (Öztürk ve Kısaç,2004:269–270). Dikkat gücümüz az olduğu için, öğretmenlerin, öğrencinin öğrenmesi gereken uyarıcılara dikkatini yöneltmesi ve sınıf ortamındaki fazla ve gereksiz uyarıcıları eleyerek öğrenme-öğretme ortamlarını çok iyi düzenlemesi ve planlaması gerekmektedir (Senemoğlu,2002:292). Ayrıca, öğrenciye başardığını göstermek, başarıyı artırmak derse dikkati çekmede önemli rol oynar. Dışsal dikkat çekici ya da yönlendirici uyarıcıları ise fiziksel, aykırı, duygusal ve emir verici uyarıcılar olmak üzere dört temel grupta toplamak mümkündür:

●Fiziksel Uyarıcılar: Bir ya da birden fazla duyu organını etkileyen alışılmışın dışındaki uyarıcılar fiziksel dikkat çekici uyarılardır. Resimler, haritalar, tepegöz, projektör yansuları, yazı tahtaları, slaytlar, uyarıcılardaki ani ve hızlı değişmeler, öğretmenın sınıfta dolaşması, konuşma hızındaki, vurgulamalarındaki değişiklikler, jestler ve mimikler gibi dikkat çekici uyarıcıların yerinde ve zamanında, fakat sürekli ve tek düzelik oluşturmayacak şekilde kullanılması öğrencilerin dikkatini çekmek için gereklidir (Senemoğlu,2002:294; Arı,2003:159).

●Aykırı Uyarıcılar: Öğretmenin sandalye yerine yere oturması, yanlış bir grafik çizmesi gibi zıt etki yaratan aykırı gelen uyarıcılarda öğrencilerin zihinlerinde belirsizlik yaratmak da öğrencinin dikkatini harekete geçiren yollardan biridir (Senemoğlu,2002:295).

●Duygusal Uyarıcılar: Öğrencilerin duygularına hitap eden sözcüklerin kullanımı, onların dikkatini çekmek için kullanılabilir diğer yollardan biridir.

●Emir Verici Uyarıcılar: Büyük ölçüde sonuçlarla ilgili uyarı niteliği kapsayan sözel olan emirler ile öğrencilerin neye dikkat etmeleri gerektiği vurgulanarak, onların dikkati öğrenilen konuya ya da konunun önemli noktalarına çekilebilir (Senemoğlu,2002:295).

Öğretmenler, öğrencilere dersin hedeflerini açıklayarak, onlara sorular sorarak meraklarını uyararak, beklenmeyen olaylar yaratarak, fiziksel çevrede değişiklik yaparak, onların duyu organlarını kullanmasını gerektiren uyarıcıları kullanarak, jest ve mimik kullanarak, ses tonunda değişiklikler yaparak, öğrencinin dikkatini belli bir noktada odaklanmasını sağlamalıdır.

Ders materyalinin kullanılmadığı sürece öğrencinin görüş alanının dışında tutulması öğrencinin dikkatini dağıtmamak açısından yararlıdır. Öğretim yapılırken öğrencilerin dikkatlerini bölecek, dersi kesintiye uğratacak her türlü engelden kaçınılmalıdır (Arı,2003:153).

Öğretmenlerin, dikkat gücü az olan öğrencinin dikkatini, öğrenmesi gereken uyarıcılara yöneltmesi, sınıf ortamındaki fazla, gereksiz uyarıcıları eleyerek öğrenme-öğretme ortamlarını çok iyi düzenlemesi ve planlaması (Senemoğlu:2002,292), öğrencilere birden fazla uyarıcı vermemeye özen göstermesi (Senemoğlu,2002:274) ve etkili öğretim yöntemlerini kullanmaları (Arı,2003:148) gerekmektedir.

Bunun yanı sıra, öğrencilerin derste alıştırmalar yapmalarına fırsat verilmesi öğrenilen bilginin kısa süreli bellekte işlenip uzun süreli belleğe aktarılmasına yardımcı olacaktır (Senemoğlu,2002:279). Öğretmen, derste çok şey anlatıp öğrencinin çok az öğrenmesine neden olmak yerine, çok önemli şeyleri seçip öğrencilerin tam öğrenmelerini sağlamalıdır (Senemoğlu,2002:281). Öğretmenlerin, öğrencilere konuyu anlatırken aynı zamanda not tutmalarını istemeleri ise, öğrencilerin dikkatlerini not tutmaya yoğunlaştırdıklarından dolayı konuyu anlamamalarına neden olmaktadır (Arı,2003:159). Çünkü zihnin bir işlemle meşgul olması durumunda sunulan bir başka işlemi bilinçli olarak alması mümkün değildir (Öztürk ve Kısaç,2004:261).

Algı

Algılama, duyu organlarına gelen uyarımları tanınması, anlamlandırılması, yorumlanması sürecidir (Senemoğlu,2002:299; Erden ve Akman,1996:146; Arı,2003:146; Öztürk ve Kısaç,2004:270). Duyusal kayıta gelen uyarıcılardan dikkat ettiklerimiz ve algıladıklarımızı kısa süreli belleğe göndeririz. Algılama, kısa süreli belleğe giren bilgiyi etkiler çünkü bu bilgi ‘doğru özellikler’ olmaktan ziyade ‘algılanmış özellikler’ dir (Eggen ve Kauchak,1994:323) . Yeni uyarıcıları algılamada ise, bireyin geçmişte kazanılan yaşantıları, ön bilgileri ve beklentileri ve uyarıcıdan kaynaklanan büyüklük, renk, zıtlık ve hareket gibi etmenler büyük ölçüde etkili olmaktadır (Senemoğlu,2002:299; Erden ve Akman,1996:148; Arı,2003:146-147; Öztürk ve Kısaç,2004:270). Yeni uyarıcıları seçmemizi sağlayan diğer etmenler ise altı çizili, italik, kalın, renkli kalemle yazılan yazı ve çerçeve içine alma gibi bilginin önemini vurgulayan öğrenilmiş ipuçları, uyarıcıların renk ve ses olarak farklı

olmaları, uyarıcıların yalın ve karmaşık değil de orta derecede karmaşık olmalarıdır (Erden ve Akman,1996:148). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin sunulan yeni materyali algılamaları için, ön öğrenmelerini tamamlamasını sağlayarak yeni öğrenmelere geçmeli (Senemoğlu,2002:298), değişik ses ve renk açısından farklı materyalleri, değişik jest ve mimikleri kullanmalı, orta zorluk derecesine sahip materyaller ve öğrenilmiş ipuçları kullanmalıdırlar (Erden ve Akman,1996;148).

Kısa Süreli Bellekte Bilgiyi Saklama Süreçleri

Basit Tekrar (Maintenance Rehearsal)

Bilginin kısa süreli bellekte kalma süresi olan 15–20 saniye, bilgiyi şeklini değiştirmeden zihinsel ya da sesli şekilde sürekli tekrar etme yoluyla uzatılabilir (Senemoğlu,2002:299; Erden ve Akman,1996:150; Öztürk ve Kısaç,2004:271). Tekrar yoluyla kazanılan bilgiler, geçmiş yaşantılar veya şemalarla bağlantı kurulmadan, kendi içerisinde bütünlüğü olan şema olarak diğer şemalardan bağlantısız bir şekilde depolanır (Öztürk ve Kısaç,2004:271).

Gruplama

Bilgiyi gruplayarak ve dolayısıyla birim sayısını azaltarak, ortalama 7 ± 2 birimlik bilgiyi saklama kapasitesine sahip olan kısa süreli belleğin kapasitesi artırılabilir ve yeni bilgiler daha büyük ve anlamlı hale getirilir (Senemoğlu,2002:299; Erden ve Akman,1996:150).

Otomatikleştirme

Otomatik işlem, bilgi ya da işlemlerin çok fazla tekrar edilerek yetkin bir şekilde öğrenilmesi sonucu oluşur. Otomatik işlem, dikkat ve bilinçli farkındalık gerektirmediği için kısa süreli bellek de başka problemlerle meşgul olabilir ve bu

belleğin kapasitesi ve işlemedeki etkinliği artırılır (Senemoğlu,2002:279–280; Öztürk ve Kısaç,2004:272).

Bilginin Uzun Süreli Belleğe Aktarılmasında Kullanılan Süreçler

Örtük ve Açık Tekrar

Bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında kullanılan süreçlerden biri zihinsel ya da sesli biçimde, açık olarak bilginin tekrar edilmesidir. Bu örtük ve açık tekrarların, bir defada çok yoğun bir şekilde değil, aralıklı olarak yapılmasının öğrenme ve hatırlama üzerinde etkili olmaktadır (Senemoğlu,2002:300–301).

Kodlama / Anlamlandırma

Kodlama, işleyen bellekteki bilginin uzun süreli bellekte hâlihazırda var olan önceki bilgilerle ilişkilendirilerek, uzun süreli belleğe transfer edilme sürecidir. Kodlamada, gelen yeni bilgiyi var olan eski bilgilerle tamamlama, anlamlandırma, örgütleme söz konusudur (Senemoğlu,2002:301-302). Anlamlandırma ise, öğrenilecek yeni bilgi ile bireyin önceki bilgiler arasında ilişkiler kurulması, yeni bilginin anlamlı hale gelmesini sağlamaktır (Eggen ve Kauchak,1994:327). Yeni bilgi uzun süreli bellekteki bilgiyle farklı yollarla ilişkilendirildiği zaman hatırlanması kolay olmaktadır (Senemoğlu,2002:303). Yeni sunulan bilgiyi, öğrenciler için anlamlı hale getirmek için kodlama sürecinde kullanılacak dört temel öge bulunmaktadır: etkinlik, örgütleme, ekleme (elaboration) ve bellek destekleyici ipuçları kullanmadır. Diğer bir ifadeyle, öğrencinin öğretim etkinliklerinde aktif rol oynaması, bilginin çizelge, tablo, matris, hiyerarşik yapılar, konunun ana hatlarını belirleyen grafikler ile uygun yapılar biçiminde örgütlenmesi, gruplanması, yeni bilginin uzun süreli bellekteki var olan eski bilgiyle ilişkilendirilerek yeni bilgiye anlam verme ve anlamı genişletme, ekleme yapılması ve imajlar, öge ve bulunduğu yeri eşleştirme yöntemi olan yerleşim yöntemi, hatırlanması gereken öğeler arasında öğeleri birbirleriyle ilişkilendirecek

öyküler kurma yöntemi olan zincirleme yöntemi, askı sözcük yöntemi, anahtar sözcük yöntemi gibi bellek destekleyici ipuçlarının kullanılarak bilginin anlamlı bir şekilde kodlanması sağlanabilir.

Bilgiyi Uzun Süreli Bellekten Geri Getirme Süreci

Bilgi, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe gönderilirken, bireyin beklentileri, ön bilgileri, şemaları vb. tarafından anlamlandırılarak uzun süreli belleğe gönderilir; diğer bir ifadeyle, uzun süreli bellekteki bilgi ve uzun süreli bellekten geri getirilen bilgi orijinal bilgi değildir (Senemoğlu,2002:328). Bilginin ilk kodlandığı uzun süreli belleğe gönderildiği sırada kullanılan ipuçlarının, kapsamı oluşturan çevrenin, koşulların ve diğer uyarıcıların zenginliği, genişliği, anlamlı olması daha sonra bilginin istenildiği zaman geri getirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bilgi sınırlı bir kapsamda kodlanarak uzun süreli belleğe yerleştirilmiş ise, sadece bu dar kapsam içinde geri getirilebilir; başka bir durumda geri getirilemez (Senemoğlu,2002:332). Dolayısıyla, bilgiyi depolayıp uzun süreli belleğe gönderirken etkili depolaması yapılması, çok iyi örgütlenmiş olması gerekmektedir(Senemoğlu,2002:332; Erden ve Akman,1996:153). Bilgiyi, uzun süreli bellekten geri getirmek için bilginin ilk öğrenildiği çevreyi, kapsamı, zihinsel olarak yeniden oluşturma, alfabedeki harfleri sırayla tarama ve olayı ya da durumu zihinsel olarak zihinsel olarak yeniden yapılandırma gibi arama-tarama stratejileri kullanılabilir (Senemoğlu,2002:329–330).

Uzun süreli bellekteki bilgileri, hatalı kodlama, şema içindeki bağlantıların değişmesi veya sık kullanılmamadan dolayı bu bağların zayıflaması, benzer bilgilerin karışması (Öztürk ve Kısaç,2004:275), bozucu etki ve heyecan gibi faktörlerden (Arı,2003:167) dolayı hatırlama zorluğu meydana gelir. Bu durum ‘unutma’ kavramı ile açıklanır. Unutma, bilginin tamamen kaybolmasından farklıdır; unutmada hatırlama zorluğu vardır fakat kaybolmada bilginin bir daha geri getirilmemesi söz konusudur (Öztürk ve Kısaç,2004:275).

2.4 Genel Öğrenme Stratejileri İle İlgili Kuramsal Temeller

Bilgiyi işleme kuramının eğitim alanına getirdiği en önemli katkılardan biri de öğrenme stratejileridir. Biliş kuramcılarına göre birey, yeni bilgiyi kazanmak yani uzun süreli belleğe kodlamak için farklı yöntemler ya da stratejiler kullanılır (Erden ve Akman,1996:154).

“Öğrenme Stratejileri” kavramını netleştirebilmek için, bu kavramla sık sık karıştırılan “öğrenme taktiği” kavramını da tanımlamak gerekmektedir. ‘Strateji’ ve ‘taktik’ kavramları arasındaki farklılığı Schmeck (1988:254), taktik kavramının, öğrencilerin belirli faaliyetlerini; strateji kavramının ise daha genel yaklaşım ve planı ifade ettiği şeklinde açıklamış ve bir öğrenme stratejisinin öğrenme taktiklerinden daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Öğrenme stratejileri kavramı tek bir stratejiyi değil bir stratejiler grubunu ifade etmektedir. Her bir stratejinin kullanılma amacı, kazandırılması istenen öğrenme ürünlerine göre farklılık gösterir. (Öztürk,1995:28).

Öğrenme stratejileri üzerinde çalışan araştırmacılar, öğrencilerin öğrenme sırasında izlediği yolları göz önüne alarak, bilgiyi işleme sistemine göre farklı sınıflandırmalar yapmıştır. Öğrenme stratejilerine yönelik yapılan sınıflamalardan en yaygın olanları belirlenmiş ve ‘Öğrenme Stratejilerine Yönelik Çeşitli Sınıflamalar’ ve bu araştırmanın öğrenme stratejileri boyutunda temel alınan ‘Öztürk’ün Genel Öğrenme Stratejileri Modeli’ başlıkları altında açıklanmıştır.

2.4.1 Öğrenme Stratejilerine Yönelik Çeşitli Sınıflamalar

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

- Temel Yineleme Stratejileri,

- Karmaşık Yineleme Stratejileri,
- Temel Anlamlandırma Stratejileri,
- Karmaşık Anlamlandırma Stratejileri,
- Temel Örgütlenme Stratejileri,
- Karmaşık Örgütlenme Stratejileri,
- Anlamayı İzleme Stratejileri,
- Duyuşsal Stratejilerdir.

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

- Temel Öğrenme Durumları İçin Tekrarlama Stratejileri,
- Karmaşık Öğrenme Durumları İçin Tekrarlama Stratejileri,
- Temel Öğrenme Durumları İçin Anlamlandırma Stratejileri,
- Karmaşık Öğrenme Durumları İçin Anlamlandırma Stratejileri,
- Temel Öğrenme Durumları İçin Örgütlenme Stratejileri,
- Karmaşık Öğrenme Durumları İçin Örgütlenme Stratejileri,
- Kavramayı İzleme Stratejileri,
- Duyuşsal ve Güdüsel Stratejiler.

Öğrenme stratejileri konusunda çalışmalar yapmış olan Gagne ve Driscoll (1988:141) ise öğrenme stratejilerini beş grup altında toplamıştır;

- Dikkat Stratejileri,
- Kısa Süreli Belleği Geliştirme Stratejileri,
- Kodlamayı Artırma Stratejileri,
- Geri Getirmeyi Artırma Stratejileri,
- İzleme Yönelme Stratejileri.

Nisbet ve Shucksmith (1986: 30), öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır. Bu stratejiler;

- Merkezi Stratejiler: Tutum ya da güdüsel etkenlerle ilgilidir. Örneğin, planlılık.

•Makro Stratejiler: Bilişsel bilgiyle yakından ilgilidir. Genellenebilirliği yüksektir. Yaşla ve yaşantıyla gelişir. Örneğin, yönetme, kontrol etme gözden geçirme, kendi kendini sınama.

•Mikro Stratejiler: Üst düzey becerilerin devamı niteliğindedir. Genellenebilirliği düşüktür. Öğretilmesi kolaydır. Örneğin, soru sorma, planlama

Oxford (1990: 16–17) öğrenme stratejilerini Doğrudan Öğrenme Stratejileri ve Dolaylı Öğrenme Stratejileri olmak üzere iki geniş kategoriye ayırmıştır;

•Doğrudan Öğrenme Stratejileri;

- Bellek Stratejileri,
- Bilişsel Stratejiler,
- Telafi Stratejileri,

•Dolaylı Öğrenme Stratejileri;

- Bilişötesi Stratejiler,
- Duyuşsal Stratejiler,
- Sosyal Stratejiler.

O'Malley ve diğerleri (1985) öğrenme stratejilerini;

- Bilişötesi Stratejiler,
- Bilişsel Stratejiler,

•Sosyal Duyuşsal Stratejiler olmak üzere üç grupta toplamışlardır (Akt. O'Malley ve Chamot,1990:44).

Kirby (1984) öğrenme stratejilerini, mikro ve makro olmak üzere sınıflandırmıştır. Makro stratejilerin daha genel, duygusal ve kültürel etkenlerden etkilenen ve öğretimle değiştirilmesi güç olan stratejiler, mikro stratejilerin daha özel ve daha işe ilişkin, öğretim yoluyla kazandırılması kolay stratejiler olduğunu açıklamıştır (Akt. Açıkgöz,2003: 71).

Türkçe literatürde ise Senemoğlu (2002:563), içsel süreçlere göre öğrenme stratejilerini;

- Dikkat Stratejileri,
- Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler,
- Anlamlandırmayı (Kodlamayı) Artıran Stratejiler,
- Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Artıran Stratejiler,
- Yürütücü Biliş (İzleme) Stratejileri olmak üzere beş sınıf altında toplamıştır.

Özer (2002:20) ise öğrenme stratejilerini;

- Yineleme Stratejileri,
- Anlamlandırma Stratejileri,
- Örgütlenme Stratejileri,
- Anlamayı İzleme Stratejileri,
- Duyuşsal Stratejiler olarak beş grup altında toplamıştır.

Erden ve Akman (1996:156) ve Selçuk (1996:143) öğrenme stratejilerini;

- Tekrar Stratejisi,
- Anlamlandırma Stratejisi,
- Örgütlenme Stratejisi olarak üç grup altında toplamıştır.

2.4.2 Öztürk'ün “Genel Öğrenme Stratejileri Modeli”

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

- Dikkat Stratejisi,
- Tekrar Stratejisi,
- Anlamlandırma Stratejisi,
- Zihne Yerleştirme Stratejisi,
- Hatırlama Stratejisi,

- Bilişi Yönetme Stratejisi,
- Duyuşsal Stratejilerdir.

Dikkat Stratejisi

Daha önce Bilgiyi İşleme Modeli'nde de belirtildiği gibi, duyusal kayıttaki bilgiyi işleme süreci, diğer bir ifadeyle öğrenme, dikkat süreciyle başlar. Dikkat ettiğimiz uyarıcıları öğreniriz. Duyusal belleğe gelen sınırsız sayıdaki uyarıcının, kısa süreli belleğe geçebilmesi için dikkat yoluyla farkına varılması gerekmektedir; dikkat edilerek farkına varılmayan uyarıcılar birkaç saniye içerisinde duyusal bellekte kaybolur.

'Seçici dikkat' ve 'bölünmüş dikkat' olarak iki gruba ayrılan dikkat stratejilerinden seçici dikkat, sunulan iki veya daha çok uyarıcıdan birini seçilmesi; bölünmüş dikkat ise iki veya daha çok uyarıcı ile ilgilenilmesi anlamına gelmektedir. Okuduğunu anlamada gerekli olan dikkat türü seçici dikkattir (Öztürk,1995:31).

Öğrenme eyleminin gerçekleştirilmesinde çevreden gelen pek çok uyarıcı arasından gerekli olanın seçilmesi için o uyarıcı diğerlerinden ayırmak amacıyla kullanılan dikkat stratejisi, başlık, alt başlık, şekil ve grafikleri gözden geçirme ve soruları inceleme yoluyla önemli kısımları ayırt etmeyi, işaret koyma, soru oluşturma ve metin kenarına not alma yoluyla bu kısımları belirginleştirmeyi sağlayan taktiklerin kullanımını içermektedir.

Alt başlıklar, okuma parçasındaki şekil, grafik, harita... vb. dikkatin odaklaşacağı noktaların saptanmasında önemli olan noktalar da öğrenciye metnin hızlı bir şekilde gözden geçirilerek zihninde bir ön örgütleyici oluşmasına ve önemli fikirlerin belirlenmesine olanak sağlamaktadır (Öztürk,1995:32–33).

Dikkati öğrenilecek bilgi üstünde yoğunlaştırma taktiklerinden bir diğeri ise metin kenarına not almadır. Arends (1977), metin kenarına not almanın, öğrencinin

tekrar etmesine, yeni bilgiye hazır olmasına ve kodlamasına yardımcı olacağını belirtmiştir (Akt. Subaşı,2000:3). Ayrıca, bilinmeyen sözcükleri yuvarlak içine alma, anlaşılmayan yerlere soru işareti koyma, önemli düşünceleri gösteren diğer işaret ve semboller de öğrencinin dikkatini bu bölümlere yoğunlaşmasını sağlamaktadır (Senemoğlu,2002:563).

Dikkat dağılmasını önlemek için bazı araştırmacılar “ruhsal yönetim yöntemini” önerirler. Bu yöntemde, öğrenciler öğrenmelerini en iyi destekleyen çevresel özellikleri belirleyip düzenleyerek ruhsal yapılarını öğrenme için en uygun duruma getirirler. Diğer bir ifadeyle, ortamlarını öğrenmeleri için düzenlerler. Örneğin, kütüphanede sessiz bir yer bulurlar, belli bir yolla çalışma masasını düzenlerler. Tüm bu stratejiler, dikkatte istenmeyen kesintileri en aza indirerek dikkati sürdürmede güdüsel koşulların artmasını sağlarlar (Gagne ve Driscoll,1988:139).

Öğrencinin, dikkatini bir konuda yoğunlaştırması için öğrenmeye ilgi ve ihtiyaç duyması ve öğrenme hedeflerine sahip olması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencinin öğrenme hedeflerinden haberdar olması ve hedef alınan öğrenmeye ihtiyaç duyması gerekmektedir (Senemoğlu,2002:563). Dolayısıyla, öğretmenin dersin başında dersin hedeflerini açıklaması, öğrencide beklenti oluşturmada etkili olur (Öztürk ve Kısaç,2004:270). Öğrenme-öğretme ortamındaki hedeflerin, öğrencilerin onları seçerek algılayabileceği ve hedefle ilgili olmayan uyarıcıları eleyebileceği şekilde düzenlenmelidir (Senemoğlu,2002:297).

Tekrar Stratejisi

Tekrar, bilginin anlamını ve yapısını değiştirmeden sesli ya da zihinsel olarak defalarca ifade etmektir (Eggen ve Kauchak,1994:326).

Okuduğunu anlamada kullanılan tekrar stratejileri, temelinde zihinsel yineleme bulunan ve öğrencilerin bilgiyi belirleyerek seçmelerini ve edinmelerini sağlayan stratejilerdir.

Literatürde iki tür tekrar stratejisinden söz edilmektedir: Basit Tekrar (Maintenance Rehearsal) ve Anlamlandırıcı Tekrar (Elaborative Rehearsal) . Tekrar stratejisinin kapsadığı taktikler, konuyu sesli olarak tekrarlama, önemli kısımları zihinde tekrarlama, yazılı metnin tümünü veya önemli cümlelerini aynen yazma veya not alma ve altını çizmedir (Öztürk,1995:33).

Konuyu sesli olarak tekrarlama, önemli kısımları zihinde tekrarlama, yazılı metnin tümünü veya önemli cümlelerini aynen yazma veya not alma, önemli kısımların altını çizme ve metni aynen ezberleme gibi taktikleri içeren tekrar stratejisi, kısa süreli belleğin aldığı bilgi miktarının ve bilginin kalış süresinin sınırlılığını arttıran ve bilginin bu bellekte daha uzun süre tutulmasını sağlayan önemli bir stratejidir (Eggen ve Kauchak,1994:326; Özer,1998:155; Senemoğlu,2002:562-564). Fakat kısa süreli bellekte tekrar edilen bilgi anlamlandırılıp uzun süreli belleğe gönderilmezse geri getirilmesi yani hatırlanması zor olmaktadır (Senemoğlu,2002:565). Özer (1998:155), bu tür öğrenmelerde yeni bilgilerle önceden öğrenilmiş bilgiler arasında ilişki kurma söz konusu olmadığından dolayı tekrar stratejileri ile kalıcı öğrenmelerin güç olduğunu vurgulamıştır.

Tekrar stratejisi taktiklerinden en yaygın olarak kullanılan altını çizme, öğrencinin dikkatini önemli noktalarda toplamasını sağlar; fakat bu stratejinin etkili olarak kullanılabilmesi için önemli bilginin önemsiz bilgiden ayırt edilmesi (Senemoğlu,2002:562) diğer bir ifadeyle öğrenme sürecindeki önemli öğeleri dikkat ederek seçmesi (Özer,1998:155) ve öğrencinin okuduğu metni anlayabilmesi (Eggen ve Kauchak,1994:385) gerekmektedir. Senemoğlu (2002:562) ise altını çizmenin, öğrencinin, metni daha sonra okurken daha hızlı ve etkili olarak tekrar etmesini ve yeni bilgi ve var olan bilgi arasında ilişki kurmasını sağladığını belirtmiştir.

Blanchard ve Mikkelson'a (1987) göre, altını çizmenin çok kullanılmasının mantıksal nedenleri şunlardır:

- Kullanımı kolaydır.
- Eğitim gerektirmemektedir.
- Herkes tarafından kullanılabilir.
- Çalışmak ve tekrar için metni küçültmektedir (Akt.Arslan ve Senemoğlu,1998:23).

Bilgi işleme kuramında da incelendiği gibi, kısa süreli belleğin sınırlılıkları vardır ve bu sınırlılıkları en aza indirmek için tekrar stratejileri kullanılmaktadır. Tekrar stratejilerinin içinde zihni yineleme ve gruplama stratejileri kullanılmaktadır. Zihinsel yineleme stratejilerine örnek olarak, bir dizi ülkenin başkentini yineleme ya da kitaptaki bilgiyi aynen yineleme verilebilir. Zihinsel yineleme stratejileri, bilgiyi daha sonra uzun süreli belleğe yerleştirmek için gerekli olan ileri işlemlere hazır durumda tutmayı sağlar ve ayrıca ezberleme için kullanılır. Gruplama stratejileri ise, işleyen bellekteki kapasite sınırlılığını azaltıcı, daha çok bilgiyi işleyen bellekte tutmayı sağlayıcı stratejilerdir (Senemoğlu, 2002:564- 565).

Araştırma sonuçlarına göre, çocuklar anaokulundan beşinci ya da altıncı sınıfa ulaşırken yineleme stratejilerini öğrenirler. 6 - 7 yaşlarındaki öğrenciler bu stratejileri kendilerine öğretildiği zaman kullanırlar. 11 - 12 yaşlarındaki öğrenciler ise, bu stratejileri kendiliğinden kullanma eğilimi gösterirler (Weinstein ve Mayer,1986:318).

Anlamlandırma Stratejisi

Bilgiyi işleme modelinde en önemli öğelerden biri olan 'anamlılık', yeni bilgi ile uzun süreli bellekte var olan bilgi arasındaki bağların sayısını, kuvvetliliğini ifade eden bir kavramdır (Eggen ve Kauchak,1994:327). Diğer bir ifadeyle, sunulan yeni bilgi, anlamlı olduğu zaman eski bilgilerle daha kolay ilişkilendirilebilmekte, dolayısıyla da daha kolay hatırlanabilmektedir.

Anlamlandırma, bilginin, tekrar stratejisinde olduğu gibi anlamını ya da yapısını değiştirmeden uzun süreli belleğe yerleştirilmesi değil, öğrenilmesi amaçlanan yeni bilginin, daha önce öğrenilen ve uzun süreli bellekte var olan bilgilerle bütünleştirerek ve anlam yükleyerek öğrenmesi; yeni bilginin anlamlı bir bütün haline getirerek kazanmasıdır.

Öğrencinin, sunulan yeni bilgiyi öğrenebilmesi ve anlamlandırabilmesi için, bu bilginin bireyin geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirilebilmesi gerekmektedir. Özer (1998:155), bu ilişkilendirmeyi yaparken öğrencilerin anlamlandırmayı sağlayan zihinsel imgeler ya da sözel yapılar, cümleler kullandıklarını belirtmiştir.

Anlamlandırma stratejileri, bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlayan (Özer,1998:155) ; diğer bir ifadeyle, yeni bilginin var olan bilgilerle ilişkilendirilip anlamlı bir bütün olarak uzun süreli belleğe geçişinin sağlanması amacıyla kullanılan stratejilerdir. Anlamlandırmayı güçlendirici öğrenme stratejileri, öğretim etkinliklerinde önceki öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcıların sunulması ve öğrenme kılavuzluğunun sağlanması için kullanılmalıdır (Senemoğlu,2002:565).

Anlamlandırma stratejisinin kullanıldığı taktikler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- materyali çağrıştıracak imgeler biçimlendirme,
- materyalin ana fikrini ve ana hatlarını ortaya koyma,
- özetler çıkarma,
- metni yorumlayarak kendi cümleleriyle not alma,
- sorular oluşturma veya mevcut sorulara cevap verme,
- mevcut bilgiyi harekete geçirme,
- geri getirmeyi kolaylaştıracak hatırlatıcılar kullanma (Öztürk,1995:36) ve
- benzetim yaratmadır (Özer,1998:156).

Materyali çağrıştıracak imgeler biçimlendirme, o materyalle ilgili zihinsel imge oluşturma ve cümlede kullanma, basit öğrenme durumları için kullanılan

anlamlandırma stratejisi taktikleri arasında sayılabilir (Özer,1998:155). Zihinsel imge oluşturma, öğrencinin öğrendiği bir olayın temsili bir imgesini, kurgusal hikâyesini veya resmini oluşturma, olayı bütün olarak algılama gücü ve çeşitli yönleriyle bütünleştirmesidir. Örneğin, “kitap-çocuk” sözcüklerini hatırlamayı amaçlayan bir öğrenci, zihninde kitap okuyan bir çocuk canlandırarak canlandırabilir ve bu zihinsel imge sayesinde sözcük çiftini daha kolay hatırlayabilir (Özer,1998:156). Cümlede kullanma taktiği ise, öğrenci, anahtar sözcük yöntemi ile birlikte yabancı dilde sözcük öğrenmede, çeşitli konularla ilgili kavram ve olguların öğrenilmesinde kullanılır (Özer,1998:156).

İlköğretim okullarında öğrenciler, ana sınıfı ile ilk üç sınıfta kendileri zihinsel imge oluşturamazlar, yalnız öğretmenin önerdiği imgeleri kullanabilirler. Buna karşılık, daha üst sınıflarda öğrenciler kendileri zihinsel imge üretilip kullanabilirler (Özer, 1998:516).

Diğer bir etkili çalışma ve öğrenme stratejilerinden olan özetlemede, metnin ana çizgileriyle anlatılması söz konusudur. Özetleme, öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım etmektedir (Özer,1998:156; Senemoğlu,2002:569). Bunun nedeni, özetlemenin, öğrenciyi, anlamlı okuma, önemli düşünceleri belirleme, kendi cümleleriyle içeriği oluşturmaya (Eggen ve Kauchak,1992:337), içerilecek ya da dışlanacak metin bilgilerini seçme ve ayrıntılı olan genel fikirlerin değiştirilerek düşük düzeyli kısaltmaya yönlendirmesidir (Anderson ve Hidi,1991:587). Ancak özetleme yeterliliğinin kazanılması öğretimi gerektirmekte ve bu da zaman almaktadır (Senemoğlu,2002 :569). Senemoğlu (2002:569) özetlemede izlenilecek basamakları,

- metindeki önemsiz bilgiyi tanıma ve çıkarma,
- metindeki ana fikri belirleme ve kendi sözcükleriyle ifade etme,
- her paragraftaki en temel cümleyi seçme ve yeniden ifade etme,
- metnin ana fikirleri ve yan fikirleri arasındaki ilişkileri anlamını bozmadan çok kısa olarak bütünleştirme olarak belirtmiştir.

Başka sözcüklerle anlatmada temel olan, öğrencinin metni kendi sözcükleri ile anlatması ya da metindeki sözcüklerden farklı olan sözcükleri kullanarak ifade etmesidir (Özer,1998:156).

Bir diğer anlamlandırma stratejisi olan not alma, bireyin kendi cümleleri ile ana düşünceleri belirleme, önemli düşünce ve noktaları özetleyerek, birleştirerek bir biçim oluşturmaktır (Subaşı,2000:2). Not alma becerisi öğrencinin, etkin bir biçimde anlatılan konu üzerinde düşünmesine ve özümsemiği bilgileri uygun bir biçimde kâğıda aktarmasına yardımcı olur. Kısaca etkili not alma, öğrencinin daha sonraki çalışmalarında kolaylaştırdığı gibi, bilginin uzun süreli bellekte anlamlı bir biçimde tutulması için etkili olmaktadır (Senemoğlu,1997:568–569). Not almada tablo kullanılmasını ise Eggen ve Kauchak (1992:337), gelecek çalışmalar içinde somut bir referans olarak bilginin uzun süreli bellekte depolanmasında etkili bir model haline geleceğini belirtmişlerdir.

Anlamlandırma stratejilerinden bir diğeri de soru oluşturma ve yanıtlamadır. Bireyin sorun çözme becerisini kolaylaştıran soru sorma, etkili bir kodlama tekniğidir (Subaşı,2000:3). Öğrencinin okuduğu bir metinle ilgili soru oluşturma, kendisini aktifleştirir ve metni anlayıp anlamadığına ilişkin bilincini artırarak anlama ve hatırlamayı geliştirmesi için onu yönlendirir (Öztürk,1995:39). Soru yanıtlama ise, metnin ana noktalarıyla ilişkili olarak iki türlü gerçekleştirilir. Bunlardan birincisi öğrencinin kendisinin oluşturduğu soruların yanıtlarını bulması, ikincisi ise öğretmenin verdiği soruların yanıtlarını bulmasıdır (Özer,1998:156).

Bilginin kazanılmasında ve hatırlanmasında, bir listedeki maddelerin, kelimelerin ve karmaşık olgusal bilginin kazanılmasını ve hatırlanmasını kolaylaştıran bir kodlama sistemi olan hatırlatıcılar kullanılabilir. Görsel, sözel, işitsel ve imgesel olan hatırlatıcılar yoluyla, ardışık maddelerin sırasının veya bir listedeki kelimelerin öğrenilmesi kolaylaşmaktadır. Örneğin, kelimelerin baş harflerinden anlamlı bir cümle oluşturulması, anahtar kelimeler kullanılarak ses

benzerliği yoluyla kelimelerin hatırlanması vb. bilginin edinilmesinde kullanılan etkin taktiklerden bazılarıdır (Öztürk,1995:40).

Bir başka anlamlandırma stratejisi benzetim yaratmadır. Benzetim yaratma, öğrenilecek bilginin bireyin önceden kazandığı bilgilerle yapay benzerliklerinin kurulmasıdır. Benzetim yaratmada, öğrenci kendisi ya da öğretmenin yarattığı benzetimleri kullanarak yeni öğrenilecek bilginin anlamlı duruma getirilmesini sağlar. Örneğin, öğrenci insan zihninin işleyişini bilgisayarın işleyişine benzeterek öğrenebilir (Özer,1998:156; Senemoğlu,2002:566).

Zihne Yerleştirme Stratejisi

Kısa süreli bellekte işlenen bilgi, uzun süreli bellekte var olan bilgilerle ilişkilendirilerek, diğer bir ifadeyle var olan şemalara uydurularak, Anısal ya da Anlamsal Bellekte depolanır.

Anısal bellekte depolanan bilgi, önceden depolanmış ve uzun süreli bellekte var olan bilgi ile anlamlandırılmadan, bu bilgi ile ilişki kurulmadan, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe, anlamı ve şekli değiştirilmeden doğrudan aktarılan bilgidir.

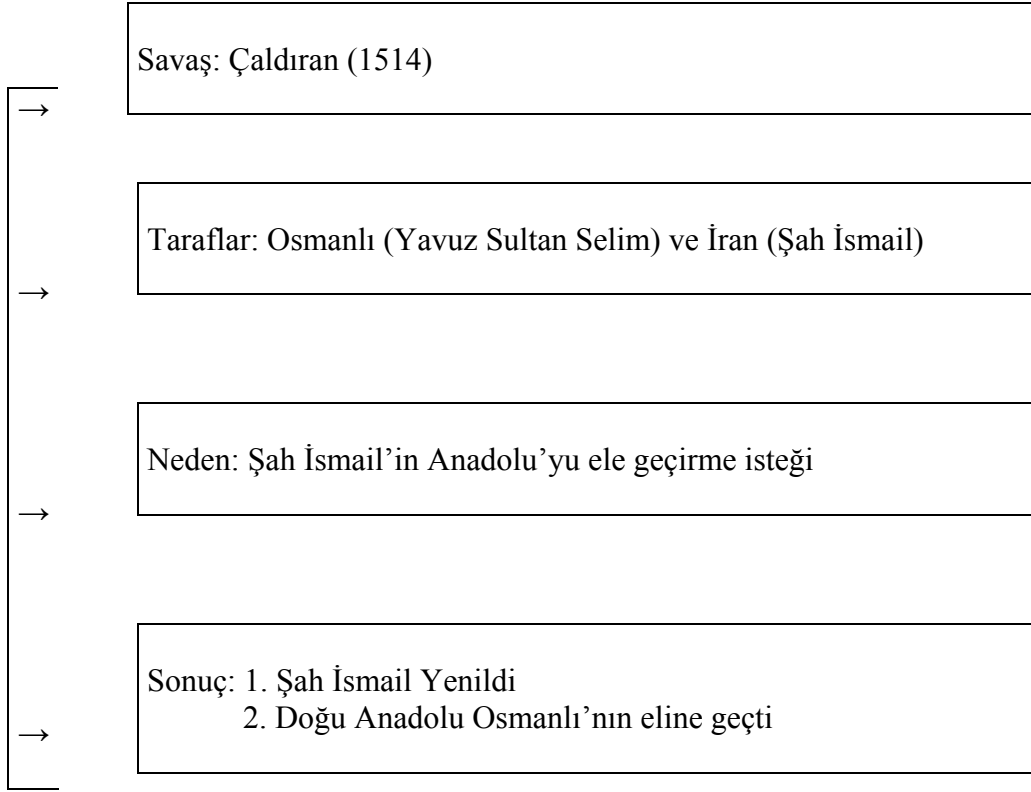
Anlamsal bellekte depolanan bilgi ise, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılırken uzun süreli bellekte var olan bilgi ile eşleştirilip, hiyerarşik yapı içinde, şemalaştırma yoluyla ya da önermeler ağı şeklinde mevcut bir şemanın içine yerleştirilerek depolanan bilgidir.

Zihne yerleştirme stratejisinin kapsadığı taktikler, bilgiyi şematize ederek, anlamsız bilgi parçacıkları yoluyla ve ezberleme yoluyla zihne yerleştirme olarak özetlenebilir (Öztürk,1995:41).

Sunulan bilgiyi şematize etmede, sözel olarak verilen bilgiler, çizelgeye, grafiğe, tabloya ya da şekle aktarılır. Bu durum, sunulan bilgiye bir yapı ve düzenleme sağlar, önemli bilgiyi belirlemede yardımcı olur ve karşılaştırmayı kolaylaştırır ve bilginin uzun süreli belleğe depolanmasında da yardımcı olmaktadır (Subaşı,2000:2).

Özellikle başlangıçtaki öğrenmelerin doğru olması, şemaların doğru oluşturulması, sonraki öğrenmeleri büyük ölçüde kolaylaştıracak ve yanlış anlamaları önleyecektir (Senemoğlu,2002:297).Yeni şemaların doğru oluşturulabilmesi için, yeni oluşacak öğrenmelerde, somut görsel uyarıcıların kullanılması ve kısa izleme-değerlendirme sınavlarının yapılması gerekir. (Senemoğlu,2002:290).

Sunulan bilgiyi şematize etmenin yollarından biri bilgi haritası oluşturmaktır. Bilgi haritası oluşturmada, öğrenci, şekilde, ana ve yardımcı düşüncelerin ilişkisel nedenlerini nedensel ya da aşamalı bir şekilde gösterir (Özer,1998:158) ve dersin başında dersle ilgili öğrencinin bilişsel yapı oluşmasına yardımcı olur (Erden,1996:92).



Şekil 4: Savaşların Öğretiminde Kullanılabilecek Bilgi Haritası (Erden,1996:91)

Bilgi haritalarının öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye sağlayabileceği yararlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- 1) Karmaşık görüşleri kavrama, özetleme ve sentezlemede destek sağlar.
- 2) Bilgi haritasının görsel yapısı ilk bakışta önemli miktarda bilgiyi sunar.
- 3) Öğrencinin ana kavram, alt kavramlar ve diğer önemli bilgiler arasında nasıl bir ilişki olduğunu anlamasını sağlar.
- 4) Hücreler arasındaki ilişkiyi gösteren bağlar isimlendirildiğinden okuyucunun kavramlar arasındaki ilişkileri algılamasını kolaylaştırır.
- 5) Önemsiz bilgilerin metinden çıkarılmasını sağlar.
- 6) Öğrenciye görsel bir çalışma desteği sunarak okuduğunu anlama becerisini geliştirir.

7)Öğrencilerin metnin ana düşüncelerini ve önemli yardımcı bilgileri anlama ve hatırlamalarını sağlar (Görgeç,1997:32). Sonuç olarak bilgi haritaları doğru olarak hazırlandığında, konu ile ilgili kavram ve alt kavramlar, örnekler ve önemli bilgiler arasındaki ilişkiyi göstermekle öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırmaktadır.

Kavram haritası ise, sunulan bilgiyi şematize etmenin bir diğer yoludur. Okul öğrenmelerinde önemli bir yere sahip olan kavram haritaları, bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini (Kaptan,1998:95; Sökmen ve Bayram,2000:39) ve sunulan geniş kavram ve ilgili alt kavramların oklar yoluyla birbirleriyle ilişkilendirmesini sağlamaktadır. Kavram haritalarının yararları, Erden (1996:94) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- Karmaşık konuların öğretilmesinde öğrenci kavramlar arasındaki ilişkiyi görür,
- Öğrenci sınava hazırlanırken konuyu tüm boyutları ile görür ve özetlemeyi daha kolay yapar,
- Öğrencilerin bilgi eksiklerini daha kolay fark etmelerini sağlar,
- Dersin planlanmasını kolaylaştırır.

Zihne yerleştirme stratejisi taktiklerinden bir diğer ise çizelgeleştirmedir. Çizelgeleştirmede, öğrenci, dikey ya da dikey bölmelere sahip bir çizelge yaparak bilgiler gruplandırıp ilişkilendirir (Özer,1998:158). Çizelgeler, öğrenmede düzenleyici olarak görev yaparlar.

Hatırlama Stratejisi

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

Bilginin uzun süreli bellekten daha kolay çağrılabilmesi amacıyla kullanılan hatırlama stratejisinin bilişsel amacı, bilgiyi ihtiyaç duyulduğu zaman ürün olarak ortaya çıkarma ve yeni giren bilgiye anlam kazandırmak için uzun süreli bellekteki ilişkili mevcut bilgiyi kısa süreli belleğe geri getirmektir (Öztürk,1995:42). Öğrencinin bilgiyi uzun süreli bellekte imgelem, benzetme, hatırlatıcılar vb. gibi depolama yolları, o bilginin geri getirilmesine de yardımcı olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bilgi, uzun süreli belleğe kodlandığı yolla daha kolay hatırlanır.

Kodlama, bilginin zihinsel simgelerinin oluşturulmasıdır (Özer,2001:168). Bilgileri anlamlı biçimde kodlamak için örgütleme, genişletme ve etkinlik gibi değişik taktikler kullanılabilir. Örgütleme, bilgilerin mantıklı bir ilişki ağına dönüştürüldüğü, birbiriyle ilgili olan bilgileri sınıflandırarak ya da örüntü oluşturarak bir araya getirme işlemidir. Genişletme, bilginin ilişki sayısını artıma işlemidir. Zincirleme yöntemi, anahtar sözcük yöntemi, askı sözcük yöntemi ve yer yöntemi genişletmede kullanılan hatırlatıcı yöntemlerden en yaygın olanlarıdır. Etkinlik ise, öğrenen bireyin, bilgiyi algılamaya ve işlemeye dönük olarak yaptığı işlemlerin her biridir. Bireyin içinde bulunduğu etkinliğin, belli bir amaçla yapılması ve yeni ve eski bilgiler arasında ilişkiler kurmaya yöneltmesi, daha iyi öğrenmeyi sağlamaktadır (Özer,2001:170).

Bilginin ilk kodlandığı uzun süreli belleğe gönderildiği sırada kullanılan ipuçlarının, kapsamı oluşturan çevrenin, koşulların ve diğer uyarıcıların zenginliği, genişliği, anlamlı olması daha sonra bilginin istenildiği zaman geri getirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bilgi sınırlı bir kapsamda kodlanarak uzun süreli belleğe yerleştirilmiş ise, sadece bu dar kapsam içinde geri getirilebilir; başka bir durumda geri getirilemez (Senemoğlu,2002:332). Dolayısıyla, bilgiyi depolayıp uzun süreli belleğe gönderirken etkili depolaması yapılması, çok iyi örgütlenmiş olması gerekmektedir (Erden ve Akman,1996:153; Senemoğlu,2002:332). Bilgiyi, uzun süreli bellekten geri getirmek için bilginin ilk öğrenildiği çevreyi, kapsamı, zihinsel olarak yeniden oluşturma, alfabedeki harfleri sırayla tarama ve olayı ya da durumu

zihinsel olarak zihinsel olarak yeniden yapılandırma gibi arama-tarama stratejileri kullanılabilir (Özer,2001:171; Senemoğlu,2002:329–330).

Hem görsel hem de sözel olarak kodlanan bilginin hatırlanmasının çok daha kolay olmasından dolayı, okullardaki bilginin öğrenciye görsel ve sözel sembollerle sunulması, öğretilen bilginin hatırlanmasını kolaylaştıracaktır(Senemoğlu,2002:283).

Otomatik işlem, dikkat ve bilinçli farkındalık gerektirmediğinden dolayı uzun süreli belleğe otomatikleşmiş bir şekilde kodlanan bilginin hatırlanması da çok kolay olmaktadır. Çünkü otomatikleşme, bilginin hem geri getirilme miktarını hem de hızını artırır (Öztürk,1995:42).

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrencilerin ön öğrenmeleri, yeni öğrenmelerini hazırlayıcı ya da olanaklı kılıcıdır. Bu nedenle, öğretmen öğrenciye yeni bir bilgi sunarken, yeni bilgiyi içine yerleştireceği, ilişkilendireceği önceki bilgilerle ilgili şemalarını harekete geçirmesi gerekir. Bu amaçla, öğretme-öğrenme ortamında yeni bilgi ile ilgili ön öğrenmelerin hatırlanması, kullanıma hazır hale getirilmesini sağlar (Senemoğlu,2002:289).

Biliş Yönetme Stratejisi

Bilişbilgisi, bireyin kendi biliş yapısı ve bu yapının nasıl işlediği ile ilgili bilgi anlamına gelmektedir. Bilişbilgisi gelişmiş olan bir öğrenci, neyi, nasıl, hangi hızla öğreneceğini bilir ve kendine uygun öğrenme stratejisini seçebilir (Özer,1998:158).

Biliş yönetme ise, bireyin nasıl öğrendiğinin farkında olması ve kendi öğrenmesini etkin bir biçimde düzenleyebilmesidir. Çalışılan konunun özelliğine göre neyi öğreneceğine ve nasıl çalışacağına karar verme, çalışmasını planlama ve kendini sorgulama biliş yönetme stratejisinde kullanılan taktikler arasındadır.

Gücünü uzun süreli bellekten alan, dolayısıyla şemalara sahip olma ve bu şemalar arasındaki bağlantıları kullanarak yeni bir düzenleme yapabilme özelliği olan yürütücü süreçleri kullanma etkililiği, öğrenciler arasındaki başarısızlıkların da sebebi olarak düşünülmektedir. Bu düşünceye göre, başarılı öğrenciler, kendi öğrenme stillerinin, öğrenme ve kendi ihtiyaçlarının bilincinde olan ve kendi öğrenme stillerine uygun olarak kullanabilecekleri stratejileri geliştirendir. Diğer bir ifadeyle, nasıl öğreneceklerini öğrenmiş olanlardır (Nisbet ve Shucksmith,1986:5).

Nisbet ve Shucksmith(1986:6-7)'e göre, başarılı öğrenci mutlaka her durum için doğru prosedürü bulan ve uygulayan kişi değildir. Başarılı öğrenciler, spesifik durumların ihtiyaçlarına uygun olarak seçim yapabilen ve esnek olarak değişik durumlara transfer edebilen bir stratejiler dizisi geliştirendir. Bunu yapmak için, eğer yaptığı iş etkisiz gibi görünüyorsa uygun kararları verebilmek ve seçimlerini değiştirebilmek için yaptıkları şeyin ve kendi öğrenme stillerinin bilincinde olmaya öğrenmelerini izlemeye ihtiyaç duyarlar. Bundan dolayı başarılı öğrenciler kendi öğrenme stillerinin karmaşıklığını iyi yönlendiren, öğrenme için kendi ihtiyaçlarını kavrayan ve kendi öğrenme stillerine uygun olarak uygulayabilecekleri bir stratejiler dizisi geliştirendir. Öyleyse başarılı öğrencinin zayıf öğrenciden farklı olmasının temel sebebi nasıl öğreneceğini öğrenmiş olmasıdır.

Bilişi yönetme sürecinde kullanılan davranışlar altı basamakta toplanabilir (Nisbet ve Shucksmith,1986:12);

- Sorular sormak,
- Planlamak,
- Uygulamak,
- İzleme ve kontrol etmek,
- Yenilemek,
- Kendi kendini test etmek.

Bu davranışların etkin kullanımının öğretimi, kendi öğrenmesini yönlendiren bireyler yetiştirebilmek için önemlidir (Öztürk ve Kısaç,2004:275).

Duyuşsal Stratejiler

Duyuşsal alan sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum, güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alandır (Demirel ve Ün,1987:50). Bloom (1979:169), öğrenme ürünlerini etkileyen en önemli değişkenlerden birinin duyuşsal giriş özellikleri olduğunu ve bu özelliklerin öğrencinin okula, derse karşı ilgi, tutum ve akademik benlik kavramlarını kapsadığını belirterek, duyuşsal giriş özellikleri ile başarının %65'ini, tek başına %25'ini açıklama gücünde olduğunu vurgulamıştır.

Öğrenme sürecinde öğrenciler öğrenmeye etkin olarak katılmak ve bilişsel stratejilerini etkin olarak kullanmak sorumluluğundadırlar (Güven,2004:98). Fakat bazen öğrenciler, öğrenme esnasında başaramama korkusu, dikkatini çalışılan konuya toplayamama, derse karşı olumsuz tutum sergileme, kaygı duyma, yapılan işe duyulan inançsızlık, yapılan işin önemine duyulan eksiklik ve güdü eksikliği gibi bazı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Öğrenmede ortaya çıkan bu tip güdüsel ve duyusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejiler ise duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Özer, 1998:159; Subaşı,2000, 36; Senemoğlu,2002:574). Bu stratejiler, genellikle öğrenme için uygun içsel ve dışsal koşulların yaratılmasına ve sürdürülmesine yardımcı olmaktadır.

Senemoğlu (2002:574-575) duyuşsal stratejileri, dört başlık altında toplamıştır. Bunlar: 1) Dikkati Sürdürmeyi Sağlayan Duyuşsal Stratejiler: Öğrenme sırasındaki istenmeyen bölünmeleri en aza indirerek, dikkatin sürekliliğini sağlayan güdüsel koşulları iyileştirmeye hizmet ederler, 2) Uygunluğu Artırmaya Yardım Eden Stratejiler: Bu stratejiler, öğrencinin yeni öğrendiği bilgiyi kendisi için uygun hale getirmesine yardım eder, 3) Güveni Arttırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler: Öğrencinin kaygısını azaltarak güdülenme düzeyini artırmaya yardım eder, 4) Doyumu Arttırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler: Öğrencilerin öğrenmeye başlarken

sahip oldukları beklentilerini görmelerine ve doyuma ulaşmalarına hizmet eden stratejilerdir.

Öğrencilerin öğrenme yeterliğini etkileyen değişkenlerden birisi dikkattir. Zihinsel uyanıklık gücünün bir göstergesi olan dikkat, öğrenilen konu üzerinde yoğunlaşmayı ifade eder. Öğrencinin etkili öğrenmesi için kendini çalıştığı konuya vermesi, çalışmasını gereksiz bölünmeden alıkoyması, kısacası dikkat topladığını sağlaması gereklidir (Özer,1998:159). Öğrencinin ders çalışırken ya da bir şey okurken dikkatini öğrenilen konu üzerinde yoğunlaştırılması dikkat topladığını olarak tanımlanabilir (Senemoğlu,1997:575). Bunun için kimi araştırmacılar "ruhsal yönetim" yöntemini önermektedirler. Bu yöntemde öğrenciler, öğrenmelerini en iyi destekleyen çevresel özellikleri belirleyip düzenleyerek ruhsal yapılarını öğrenme için en iyi duruma getirirler. Diğer bir ifadeyle, ortamlarını, öğrenmeleri için düzenlerler. Örneğin, kütüphanede sessiz bir yer bulurlar, belli bir biçimde çalışma masasını düzenlerler. Sonuç olarak, öğrenciler öğrenmede başarılı olmak için kendi dikkatlerini dağıtan durumları ortadan kaldırmaya yönelik bir çaba içerisinde olmaya gerek duyarlar (Senemoğlu,1997:575; Subaşı,2000:4:).

Öğrencilerin öğrenme yeterliğini etkileyen değişkenlerden bir diğeri kaygıdır. Kaygı, güçlü bir istek ya da dürtünün gerçekleşmeyecek gibi görüldüğü durumlarda ortaya çıkan tedirgin edici bir duygudur. Aşırı düzeyde bir kaygı, öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler fakat çok düşük seviyedeki kaygı da öğrenmeyi zorlaştırmaktadır (Selçuk,1996:96). Öğrencilerin aşırı kaygıları kendilerine olan güvenlerini olumsuz etkilemektedir. Böyle bir durumda, öğrenci kendine olan güvenini yitirdiği için başarısı düşer ve öğrenme de başarısızlıkla sonuçlanabilir.

Yapılan birçok çalışmanın ışığında, değişik rahatlama teknikleri, öğrenciye yönelik olumlu konuşma yapma, öğrencinin başarabileceği türden test alma gibi yaklaşımlar, onun öğrenmeye ilişkin korku ve kaygısını azaltabilir. Özellikle, öğrencinin başarabileceği düzeyde testler alması ve başardığını görmesi kendine

güvenini kazanması ve kaygıyı azaltmasında önemli bir yaklaşımdır (Senemoğlu, 1997:576).

Duyuşsal stratejilerin bir diğeri ise tutumla ilgilidir. Olumsuzluğun nedenlerini ortadan kaldırarak, başarıyı sağlayarak ve özgüveni geliştirerek, öğrenci öğrenme konusunda olumlu tutumlara sahip olmalıdır (Subaşı,2000:4; Özer,1998: 159).

Ayrıca, öğrenciler güdülenme düzeylerini artırmak için pekiştirme stratejilerini de etkili olarak kullanabilirler. Örneğin, öğrenci kütüphanede ödevi için üç saat bir çalışma yaptığında, kendisine sinemaya gitme ya da arkadaşları ile birlikte eğlenme arası verebilir. Böylece kendisine söz verdiği ödüle bir an önce ulaşmak için çalışmasını istekle sürdürür (Özer,1998:159; Senemoğlu,1997:577).

2.5 Öğrenme Stilleri İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye’de ve yurt dışında öğrenme stilleri ile ilgili betimsel, ilişkişel araştırmalara, öğrenme stillerinin akademik başarı üzerindeki etkilerinin araştırıldığı deneysel çalışmalara ve öğrenme stillerini belirlemeye yönelik hazırlanmış farklı öğrenme stilleri envanterleri çalışmalarına yer verilmiştir.

2.5.1. Öğrenme Stilleri İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından David A. Kolb (1985)’un hazırlanmış olduğu Öğrenme Stilleri Envanteri Türkçeye çevrilerek güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çalışma kapsamındaki öğrenciler, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Mühendislik alanlarından mezun ve yaşları 22–49 arası değışen 103 yetişkindir. Araştırma bulgularına göre, örneklemin %7’sinin yerleştiren, %17’sinin ayrıştıran, %11’inin değıştiren, %65’inin özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, Sosyal Bilimcilerin %73’ünün, Fen Bilimcilerin

%74'ünün özümseyen, Mühendislerin %73'ünün ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu belirtilmiştir.

Yılmaz (2004) tarafından yapılan araştırmada, Ankara ili merkez ilçelerine bağlı Anadolu Liseleri hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğretmenlerinin öğretme stilleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları incelenmiştir. Araştırmanın verileri, Reid (1987,1988) tarafından hazırlanmış olan Algısal Öğrenme Stilleri Envanteri, araştırmacı tarafından Reid Algısal Öğrenme Stilleri Envanteri ve Wingate Öğretme Stilleri Envanteri'nden adapte edilerek hazırlanmış olan Algısal Öğretme Stilleri Envanteri ve Dunn ve Dunn Öğretme Stilleri Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. 77 kız, 74 erkek olmak üzere toplam 151 öğrenci üzerinde ve altı farklı okulda yapılan araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin çoğunlukla kinestetik öğrenme stiline sahip oldukları, fakat diğer öğrenme stillerine sahip olma oranının da oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin algısal öğrenme stilleri ve öğretmenlerin algısal öğretme stillerinin uyduğu belirlenmiş; fakat öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine hitap eden öğretim metotları ve teknikleri, materyalleri bakımından zengin ve çeşitli öğrenme ortamı olmadığı Öğretme Stili Envanteri aracılığıyla saptanmıştır. Araştırma kapsamındaki altı okulda görev yapmakta olan 45 İngilizce öğretmenine sunulan öğretim stilleri envanterinden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin öğrenme stillerini ve bireysel farklılıklarını tanımaya yönelik bir çalışmada bulunmadıkları; öğrencilerinin nasıl öğrendiklerinden ziyade ne öğrendikleriyle daha fazla ilgilendikleri ve öğretim metotları ile sınıfta kullandıkları materyalleri gerektiği kadar çeşitlendirmedikleri belirlenmiştir.

Arslan ve Babadoğan (2005) tarafından ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi araştırılmıştır. 55'i kız, 59'u erkek olmak üzere toplam 114 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, veri toplama aracı olarak David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin %59'unun ayrıştırıcı, %21,9'unun özümseyen,

%15,8'inin değiştiren ve %11,4'ünün yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrenme stilleri ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, yaş değişkeni ile Somut Yaşantı öğrenme biçimi arasında, Somut Yaşantı ve Soyut Kavramsallaştırma biçimlerinin birleştirilmesi ile oluşturulan birleştirilmiş puan arasında, genel başarı ortalamaları ile Somut Yaşantı, Aktif yaşantı öğrenme biçimleri ile bilgiyi alma ve bilgiyi işleme süreçleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

Oktar (1998) tarafından yapılan araştırmada, öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stilleri karşılaştırılmıştır. David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılarak yapılan araştırma, Hacettepe Üniversitesi'nin dört yıllık lisans programlarına devam eden 382 kız, 187 erkek öğrenci olmak üzere toplam 569 öğrenci ile aynı bölümlerde görevli 310 öğretim üyesi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre;

- öğrencilerin, öğrenme biçimleri ve bileşenleri puanlarının yaş gruplarına göre farklılık göstermediği, yaşı 21 ve üzerinde olan öğrencilerin bütün öğrenme stillerine homojen olarak dağıldığı ve yaşı 20'den küçük olan öğrencilerin %53,3'ünün ayırıtıran öğrenme stiline sahip olmasının ise öğrencilerin öğrenme stillerinin henüz şekillenmemiş olabileceğinden kaynaklandığı,

- öğrencilerin öğrenme stilleri ile orta öğretim başarı puan grupları, akademik ortalama grupları, üniversiteye giriş puan türü grupları, cinsiyetleri, lise kolu grupları ve mezun olduğu lise grupları ile arasında ilişki miktarının önemli bulunduğu,

- öğretim üyelerinin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, unvanları, üniversiteye giriş puan türü ve doktora yaptıkları üniversite ile arasında ilişki miktarının önemli bulunduğu,

- üniversiteye fen ve yetenek puan türü ile girilen bölümlerdeki öğrencilerin, bu bölümlerdeki öğretim üyelerine nazaran “ayırıtıran” öğrenme stiline daha çok sahip oldukları belirlenmiştir.

Eren (2002) tarafından yapılan araştırmada; fen, sosyal ve eğitim bilimi alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öğrenme biçimleri arasındaki

farklılık incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen, Sosyal ve Eğitim Bilimi alanının lisans programlarında öğrenim gören son sınıf öğrencileri, örneklemini ise Fen Edebiyat Fakültesinin Kimya ve Biyoloji Bölümlerinden, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin İktisat ve Kamu Yönetimi Bölümlerinden, Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümlerinden toplam 220 öğrenci seçilmiştir. Araştırma sonunda, fen, sosyal ve eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin işitsel öğrenme biçimini tercih ortalamalarının yüksek olmasına rağmen, bu bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme biçimleri arasında işitsel boyut açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada ayrıca, görsel boyuta ilişkin olarak fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerle, sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme biçimi tercihleri arasında fen bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak fen bilimleri ve eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerle, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında, görsel öğrenme biçimi tercihlerine ilişkin olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmanın aktif öğrenme stili boyutunda ise, sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerle, eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasındaki anlamlı bir fark bulunmuş fakat fen bilimleri ve eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerle, sosyal bilimler ve fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin aktif öğrenme biçimi tercihleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise fen, sosyal ve eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin düşünsel öğrenme biçimi tercihleri yüksek ortalama değerlere sahip olmakla birlikte, aralarındaki farklılıkların anlamlı olmadığı yönündedir.

Ersoy (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıkları, başarılı ve başarısız öğrencilerin kullandıkları öğrenme stilleri ve onların çalışma alışkanlıkları arasındaki farklar, İngilizce dersindeki ve sınavlarındaki başarı ile öğrencilerin öğrenme stil ve davranışları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Mersin iline bağlı ilköğretim okullarında öğrenim gören 6.,7.,8., sınıf öğrencileri, örneklemini ise

tesadüfi yolla seçilen 4 ilköğretim okulu öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, görsel öğrenme stili güçlü olan öğrencilerin İngilizce dersinde yüksek başarı düzeyleri sergilemekte olduğu, buna karşılık kinestetik ve dinlemeye dayalı öğrenme stilleri güçlü olan öğrencilerin bu dersten düşük başarı düzeyleri elde ettikleri sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve öğrenme stilleri ile İngilizce dersindeki başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Baran (2000) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin çoklu yetenek-öğrenme stilleri ile benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, Ondokuz Mayıs Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler; örneklemini ise değişik bölümlerde okuyan ve tesadüfi yolla seçilen toplam 233 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Çoklu Yetenek Testi, Sürekli Kaygı Ölçeği ve Rossenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin çoklu yetenek/öğrenme stilleri ile bölüm, cinsiyet, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu arasında önemli farklılıklar olduğu belirlenmiş ve bölümler ile görsel, müzik, matematik-mantık yeteneği, kişiler arası ve kişi içi ilişki yeteneği arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca, annenin çalışma durumu ve aylık gelir düzeyi ile çoklu yetenek/zekâ arasında anlamsız ilişki olduğu; öğrenme stili ile bağdaşmayan bölümdeki öğrencilerin benlik saygısı incelendiğinde, yalnızca eleştiriye duyarlılık düzeyinin yüksek olduğu; benlik saygısı, benlik değerinin sürekliliği, insanlara güven duyma, hayalperestlik, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissi ve tartışmalara katılabilme derecesi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı ve öğrenme stili ile bağdaşmayan bölümdeki öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinin yüksek olmadığı belirlenmiştir.

İlhan (2002) tarafından yapılan araştırmada, İngilizce kurslarına devam eden kursiyerlerin öğrenme stilleri incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Ankara merkezde bulunan tün İngilizce kurslarına devam eden kursiyerler, örneklemini ise 350 kursiyer ve 37 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Willing (1988) tarafından hazırlanmış olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, özel İngilizce kurslarına devam etmekte olan kursiyerlerin tercih ettikleri öğrenme stilleri sırasıyla somut öğrenme stili, iletişimci öğrenme stili, otorite merkezli öğrenme stili ve son olarak da analitik öğrenme stili olarak belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmen görüşlerine göre, özel İngilizce kurslarına devam etmekte olan kursiyerlerin tercih ettikleri öğrenme stilleri sırasıyla somut öğrenme stili, iletişimci öğrenme stili, otorite merkezli öğrenme stili ve son olarak da analitik öğrenme stili olarak belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, sınıf içi etkinliklerde kursiyerlerin analitik ve otorite merkezli öğrenme stilini pek tercih etmedikleri; iletişimci ve somut öğrenme stillerine eğilimli oldukları; İngilizce öğretmeninden beklenen davranış özelliklerinde otorite merkezli, iletişimci ve somut öğrenme stillerine yönelme olduğu; kursiyerlerin öğrenme stili tercihleri cinsiyete göre farklılık göstermediği; kursiyerlerin öğrenme stili tercihlerinin, eğitim düzeylerine ve yaşlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Kayıntu (2001) tarafından yapılan araştırmada, öğrenme stilleri aracılığıyla kelime öğretimi ve öğrenimi konusu incelenmiştir. Deneysel model kullanılarak yapılan araştırma Bingöl Lisesi'nde 39 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Nunan (1989) tarafından hazırlanmış olan Öğrenme Stili Belirleme Anketi ve Reinert (1977) tarafından hazırlanmış olan Edmonds Öğrenme Stili Tanımlama Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin kelime öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla, uygulamaya başlamadan önce ve uygulamadan sonra araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kelime testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin en çok görsel ve işitsel öğrenme stillerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu iki öğrenme stiline dayalı yapılan öğretim sonucunda, bilgi basamağında, görsel materyale dayalı öğretim yapılan grubun işitsel materyale dayalı öğretim yapılan gruptan daha başarılı olduğu; her iki öğretimin de başarıyı arttırdığı belirlenmiştir.

Bilgin ve Bahar (2002) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve Fen Bilgisi dersine karşı tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, ilköğretim bölümünün farklı branşlarında okuyan Fen Bilgisi Öğretimi

I dersini alan 93 öğrencinin öğrenme stillerini ölçmek amacıyla Grasha Öğrenme Stilleri Envanteri ve Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; Fen Bilgisi öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine olan tutumlarının, Matematik ve Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu ve belirtilen bölümlerde okuyan öğrencilerin bağımsız, işbirlikçi ve katılımcı öğrenme stilleri ile Fen Bilgisi dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2004) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim düzeyi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri tercihleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan 121 katılmıştır. Grasha Öğrenme Stili Envanteri kullanılarak yapılan araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim bölümü Fen Bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin sırasıyla en çok işbirlikli öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, bağımsız öğrenme stili, katılımcı öğrenme stili, çekimser öğrenme stili ve rekabetçi öğrenme stilini tercih ettikleri ve öğrenme stilleri ve cinsiyet arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından yapılan diğer bir araştırmada, 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile Kimya dersi başarıları ve derse karşı tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. 179 dokuzuncu sınıf, 151 onuncu sınıf öğrencisine, Grasha Öğrenme Stili Envanteri ve Geban ve diğ. tarafından hazırlanmış olan Kimya Dersi Tutum Ölçeği uygulanarak yapılan araştırmanın sonunda, 9. sınıf öğrencilerinin bağımlı, katılımcı, rekabetçi ve çekimser öğrenme stillerine sahip olan 1. grupta; 10. sınıf öğrencilerinin ise katılımcı, bağımlı ve rekabetçi öğrenme stillerine sahip olan 2. grupta yoğunlaştıkları belirlenmiş; fakat 3. grup (işbirlikçi, katılımcı ve bağımsız) ve 4. grup öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin kimya dersinde daha başarılı oldukları ve derse karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları belirtilmiştir.

Peker ve Aydın (2003) tarafından yapılan araştırmada, Anadolu ve Fen Liselerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri incelenmiştir. Araştırmada, Sivas merkezdeki üç farklı lisenin 367 lise ikinci sınıf öğrencisine David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanılarak yapılan araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %54,5'inin özümseyen, %29,4 'ünün ayırıştırıcı, %10,9'unun değiştiren ve %5,2'sinin ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Özsoy, Yağdırıcı ve Öztürk (2004) tarafından yapılan araştırmada, onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini bir Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 79 onuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri ile geometrik düşünme düzeylerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanmış 25 sorudan oluşan geometri testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin % 46,84'ünün ayırıştırıcı, % 29,24'ünün özümseyen, %7,59'unun değiştiren, % 6,33'ünün ise yerleştiren öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile geometrik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ve öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerini tahmin etmede öğrenme stillerinin etkili bir değişken olmadığı belirtilmiştir.

Fer (2003) tarafından yapılan araştırmada, Matematik, Fizik ve Kimya öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme biçemlerine göre kolay öğrendikleri öğrenme etkinlikleri incelenmiştir. 106 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen ve Felder ve Silverman Öğrenme Biçemi Envanteri kullanılarak elde edilen verilerin sonucuna göre; öğrencilerin yansıtan, duyuşsal, görsel ve bütünsel biçemlerde yoğunlaştığı ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçemleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerden, aktif öğrenenlerin anlatım etkinliği, soru cevap ve grup çalışması; yansıtan öğrenenlerin anlatım etkinliği, beyin fırtınası ve problem çözme etkinliklerini; sezgisel öğrenenlerin

anlatım etkinliği, beyin fırtınası ve grup çalışmasını; duyumsal öğrenenlerin anlatım etkinliği, beyin fırtınası, soru-cevap ve problem çözme etkinliklerini; sözel öğrenenlerin beyin fırtınasını, görsel öğrenenlerin anlatım etkinliği, soru-cevap, grup çalışması ve problem çözme etkinliklerini; bütünsel öğrenenlerin anlatım etkinliği ve beyin fırtınasını; ardışık öğrenenlerin ise anlatım etkinliği, problem çözme ve grup çalışmasını tercih ettikleri belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca, geleneksel bir yöntem olan anlatım etkinliğinin ilk tercih edilen etkinlik olduğu belirtilmiştir.

Kabadayı (2004) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin bilişsel öğrenme stilleri ve cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, Konya ilindeki 9 ilköğretim okulu, örneklemini ise söz konusu okulların 4. ve 5. sınıflarında okuyan 1097 öğrenci oluşturmaktadır. Briggs-Myers Tip Göstergesi (B.M.T.G.) kullanılarak yapılan araştırmanın sonunda, öğrencilerin % 25,9'unun ÇUDY (içedönük, duyusal, duygusal, yargılayıcı); % 20,1'inin ÇUDA (içedönük, duyusal,yargılayıcı);%8.1'ininÇUÜA(içedönük,duyusal,düşünür,algılayıcı);%5.2'sinin ŞUDA(dışadönük, duyusal, duygusal, algılayıcı); %3,7'sinin ÇSDA (içedönük, sezgisel, duygusal, algılayıcı) öğrenme stiline sahip olduğu ve bu öğrencilerin öğrenme stillerinin ortak özelliklerinin, bağımlı, duyarlı, sabırlı, uyumlu, gözlemci, sakin, eleştirilmeye ve eleştirmeye karşı hassas, muhafazakar olmaları; bunun sebebinin ise sahip oldukları biyolojik özellikler ve içinde buldukları sosyal ve kültürel çevre olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencileri sahip oldukları bilişsel öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Özen ve Arsal (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiştir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan 91 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmanın verileri Eren (2002) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Biçimi Tercihleri Envanteri ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin işitsel öğrenme stilinde yoğunlaştığı ve öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, Bolu ve Mardin’de farklı okullarda okuyan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, öğrenci başarıları için 2002-2003 öğretim yılı birinci yarıyıl Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinden aldıkları karne notlarının ortalaması ve öğrenme stillerini belirleyebilmek için Grasha Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Mardin’den 83, Bolu’dan 157 olmak üzere toplam 240 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmanın bulgularına göre; Mardin’de okuyan bağımlı ve bağımsız öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; katılımcı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; Bolu’da okuyan bağımsız ve katılımcı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanırken; bağımlı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, iki farklı ildeki ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir.

Gülten Çağırğan ve Gülten (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, lise 2. sınıf öğrencilerinin Geometri dersi notları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamındaki 429 öğrencinin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Duyar’ın Accelerated Word Memory Power kitabındaki öğrenme tercihleri anketi ve birinci dönem Geometri dersi karne notları kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin Geometri dersi notları ve işitsel, dokunsal ve hareketsel öğrenme stilleri boyu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı; öğrencilerin Geometri dersi notları ve görsel öğrenme stili boyutuyla istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme tercihleri arasındaki fark incelendiğinde; görsel, işitsel ve dokunsallık puanlarının kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek; hareketsellik puanında ise erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ekici (2002) araştırmasında, Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlayarak, Türkiye'de uygulanabilirliğini Ankara ili Çankaya ve Altındağ ilçelerine bağlı 6 lisede öğrenim gören 467 lise öğrencisi üzerinde test etmiştir. Ölçeğin Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayıları Somut Ardışık Öğrenme Stili boyutu için .72 , Soyut Ardışık Öğrenme Stili boyutu için .69 , Somut Random Öğrenme Stili boyutu için .73 , Soyut Random Öğrenme Stili boyutu için .81 olarak bulunmuş ve elde edilen güvenilirlik katsayılarının, ölçeğin orijinal güvenilirlik katsayılarına yakın olduğu ve ölçeğin Türkiye'de de kullanılabileceği belirtilmiştir.

Ekici (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrenme stiline dayalı biyoloji öğretiminin analizi yapılmıştır. Araştırmada, Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma, Ankara ili sınırları içerisinde bulunan Çankaya ve Altındağ merkez ilçelerinde belirlenen 8 lisede görevli 30 Biyoloji dersi öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ve güvenilirlik çalışması yapılan Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretimi-Öğretmen Gözlem Formu (ÖSDBÖ-ÖGF) ve görüşme formlarıyla toplanmıştır. Araştırmada belirtilen düşünme seviyelerinin ise; I.Düzye Düşünme Seviyesinin bilgi ve kavrama düzeyinde, II. Düzey Düşünme Seviyesi'nin uygulama ve analiz, III.Düzey Düşünme Seviyesi'nin ise sentez ve değerlendirme seviyesinde olduğu belirtilmiştir.Araştırmada ayrıca,

- Biyoloji öğretmenlerinin I. Düzey Düşünme Seviyesinde en fazla Soyut Ardışık Öğrenme Stiline yönelik, II. Düzey Düşünme Seviyesinde en fazla Somut Ardışık Öğrenme Stiline ve III. Düzey Düşünme Seviyesinde en fazla Soyut Ardışık Öğrenme Stiline yönelik öğretim yaklaşımlarını kullandıkları belirlenmiştir.Biyoloji öğretmenlerinin dört öğrenme stiline yönelik olarak her üç düzeyde kullandıkları öğretim yaklaşımlarının toplamı dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, Somut Ardışık Öğrenme Stiline sahip öğrencilerin tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarını daha fazla kullandıkları, III. Düzey Düşünme Seviyesinde Somut Ardışık Öğrenme Stiline, Somut Random Öğrenme Stiline ve Soyut Random Öğrenme Stiline yönelik olarak kullanabilecekleri öğretim yaklaşımlarının hiçbirini kullanmadıkları belirlenmiştir.

- Biyoloji öğretmenlerinin farklı öğrenme stillerine yönelik olarak kullandıkları öğretim yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark belirlenirken, mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına, öğretim yaklaşımları konusunda hizmetiçi eğitim kursuna katılıp katılmama durumuna ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu alt ve üst sosyo-ekonomik çevre değişkenleri açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Araştırmada ayrıca,

- Öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe farklı öğretim yaklaşımlarının kullanmalarının azaldığı,

- Fen-Edebiyat mezunu öğretmenlerin, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlere kıyasla farklı öğretim yaklaşımlarını daha fazla kullandıkları,

- Öğretim yaklaşımları konusunda hizmetiçi eğitim kursuna katılmamış öğretmenlerin, bu kurslara katılmış öğretmenlere kıyasla değişik öğretim yaklaşımlarını daha fazla kullandıkları,

- Üst sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan biyoloji öğretmenlerinin, alt sosyoekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan biyoloji öğretmenlerine kıyasla farklı öğretim yaklaşımlarını daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Ekici (2003) tarafından yapılan araştırmada, uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi incelenmiştir. Araştırmanın verileri, Ankara'da yaşayan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinden 173'üne uygulanan Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği ve öğrencilerin öğrenme stillerine açısından uzaktan eğitim ortamlarının belirlenmesine yönelik önerileri ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin %13,3'ünün Somut Ardışık; %27'sinin Soyut Random; %20,3'ünün Soyut Ardışık ve %38,7'sinin Somut Random öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Eğitim ortamlarının yeterli olup olmadığı konusunda görüş belirten Somut Ardışık öğrenme stiline sahip öğrencilerin çoğunluğunun (% 7.5) eğitim ortamlarının yetersiz olduğunu belirtirken; Soyut Random (%12,7), Somut Random (%21,9) ve Soyut Ardışık (12,7) öğrenme stiline sahip öğrencilerin çoğunluğunun ise eğitim ortamlarının kısmen yeterli olduğunu belirttikleri ifade edilmiştir. Uzaktan eğitim ortamlarının öğrencilerin

öğrenme stillerine uygun düzenlenmesi yönünde öğrenci görüşlerinde ise Somut Ardışık öğrenme stiline sahip öğrencilerin en fazla görsel-işitsel eğitim ortamını; Soyut Randam öğrenme stiline sahip öğrencilerin en fazla yüz yüze eğitim ortamını; Somut Randam öğrenme stiline sahip öğrencilerin en fazla basılı eğitim ortamını; Soyut Ardışık öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise en fazla basılı eğitim ortamını tercih ettikleri ve bu kapsamda basılı eğitim ortamlarında verilen bilgilerin görselleştirilmesi, görsel-işitsel eğitim ortamlarında verilen bilgilerin tartışma yöntemiyle verilmesi ve yüz yüze eğitim ortamlarında ise danışmanlık yönünde daha fazla ortamların sağlanmasını önerdikleri belirlenmiştir.

Ekici (2006) tarafından yapılan diğer bir araştırmada, Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar dersi yönelik tutum puanlarının dağılımı ve bu öğretmenlerin tutumlarında cinsiyete, yaşa, kıdeme, mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna, öğrenme stillerine, laboratuvar yöntemi konusundaki teorik bilgi düzeylerine, öğrenme stillerine, laboratuvar yöntemi konusunda hizmet içi eğitim kursuna katılıp katılmama durumuna ve laboratuvar imkânlarının yeterli olup olmamasına göre fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2001–2002 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan toplam 108 biyoloji öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme aracı, öğretmenleri kişisel bilgilerini belirlemeyi amaçlayan ve 8 sorudan oluşan 1. bölüm, araştırmacı tarafından hazırlanılan, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan ve 12 tutum cümlesi içeren 2. bölüm, Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği'nin bulunduğu 3. bölüm olmak üzere toplam üç bölümden oluşmaktadır. Araştırma sonunda, Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar dersine yönelik tutumları ile sadece cinsiyet ve yaşları arasında anlamlı bir bulunmamıştır. Araştırma bulgularına göre, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %25,9'unun Somut Ardışık; %25,9'unun Soyut Ardışık; %27,8'inin Somut Random; %20,4'ünün Soyut Random Öğrenme Stiline sahip oldukları belirlenmiş ve laboratuvar dersine yönelik en olumlu tutuma sahip olan grubunun Somut Random Öğrenme Stiline sahip olan öğretmenlerin ve bunu sırasıyla Somut Ardışık Öğrenme Stili, Soyut Ardışık

Öğrenme Stili ve Soyut Random Öğrenme Stiline sahip olan öğretmenlerin izlediği belirtilmiştir.

Çakır ve diğerleri (2006) örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin, cinsiyetin ve öğrenme stillerinin, öğrencilerin performanslarına, Biyoloji dersine karşı tutumlarına, akademik bilgilerine ve üst düzey düşünme yeteneklerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini iki sınıftan toplam 74 onuncu sınıf Atatürk Anadolu Lisesi öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada öntest-sontest deneysel araştırma deseni kullanılan araştırmada, sınıflardan biri kontrol grubu, diğeri deney grubu olarak atanmıştır. Sinir sistemi konuları, kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yöntem ile; deney grubundaki öğrencilere örnek olaya dayalı öğrenim yöntemi ile anlatılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce ve uygulama sonunda her iki gruba da BBT (Biyoloji Başarı Testi), BTÖ (Biyoloji Dersine Karşı Tutum Ölçeği), ÖSE (Öğrenme Stilleri Envanteri) ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin, öğrencilerin öğrenme stillerinde bir değişiklik oluşturmadığı belirtilmiştir.

Kılıç (2002) tarafından yapılan araştırmada, web temelli öğrenmede baskın öğrenme stiline, öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırmanın deney grubunu, Ankara Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan ve bilgisayar dersi alan 118 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla David A.Kolb (1985) Öğrenme Stili Envanteri ve akademik başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi kullanılmıştır. Öğrenme stilleri belirlenen öğrencilere, iki hafta süreyle sahip oldukları öğrenme stillerine uygun olarak hazırlanan internet sitesi üzerinden eğitim verilmiştir. Deneklerin tercih ettikleri öğrenme etkinliklerinin bilgisayar tarafından kaydedilerek saklanması sağlanmış; bu uygulama sayesinde deneklerin site içinde gezintilerinin bir haritası edinilmiş; deneklerin kullanmayı tercih ettikleri öğrenme etkinliklerinin hangi öğrenme stiline ait olduğu ve her bir denekin kullandığı öğrenme etkinliğinin ne kadarının kendi baskın öğrenme stiline, ne kadarının başka öğrenme stillerine ait olduğu kaydedilmiştir. Araştırma

kapsamındaki öğrencilerin %43,2'sinin Özümseyen, % 22'sinin Ayırıştırıcı, %20,3'ünün Değiştiren ve %14,5'inin Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, tüm gruplardaki deneklerin tutarlık puanı ortalamasının 53,46 olarak bulunduğu; deneklerin “tutarlılığı belirsiz” puan aralığında yoğunlaştıkları belirlenmiş ve öğrencilerin sahip olduğu baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir.

Hasırcı Kaf (2005) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Deneysel desen kullanılarak yapılan araştırma, Adana İli Seyhan İlçesinde bulunan bir devlet ilköğretim okulunun üçüncü sınıflarından üç şubede yürütülmüştür. Deney grubunda 40, geleneksel öğretimin yapıldığı birinci kontrol grubunda 38 ve ikinci kontrol grubunda 32 olmak üzere toplam 110 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubundaki öğretim araştırmacı tarafından, birinci kontrol grubunda geleneksel öğretim araştırmacı tarafından, ikinci kontrol grubunda hiçbir işlem yapılmamış dersler sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, Hayat Bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin, görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için akademik başarı üzerinde etkili olduğu; kalıcılık puan ortalamaları açısından ise etkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme bulgularına göre; öğrencilerin görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimden daha çok faydalandıkları ve zevk aldıkları belirlenmiştir.

Demirbaş (2001) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin öğrenme biçimleri ve başarı derecelerinin ilişkisi incelenmiştir. Bilkent Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarım Bölümü'nde 1.sınıfta okuyan 109 kız, 90 erkek öğrenci olmak üzere 199 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmanın verileri, David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stili Envanteri ve dört farklı dersten aldıkları final notları ve dönem ortalamaları ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; 74 öğrencinin değiştiren, 66 öğrencinin özümseyen, 37 öğrencinin ayırıştırıcı ve 22 öğrencinin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonunda, tasarım eğitiminin farklı aşamalarında değişik öğrenme biçimlerine sahip olan öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmasına rağmen; sürecin sonunda değişik öğrenme biçimleri olan öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirtilmiştir.

Çağatay (2000) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme biçimlerine uygun öğretim yaşantılarının Matematik dersi başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen ve 262 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak çalışmacı tarafından geliştirilen ve görsel, işitsel ve kinestetik olmak üzere üç öğrenme stilini içeren Çağatay Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin %46,5'inin görsel, %22'sinin işitsel ve %31,5'inin kinestetik öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Deney grubuna, öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun öğrenim uygulanırken; kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle ders anlatılmıştır. Çalışma bulgularına göre, öğrenme biçimlerine uygun öğretim yapılan deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu belirtilmiştir.

Erginer (2002) tarafından yapılan çalışmada, ilk öğretim 1., 2., ve 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme tipi ve öğrenme tipi tercihleri ile, öğrenme tipleri ile tercihleri arasındaki ilişkiler ve öğrenme tipi ve öğrenme tipi tercihlerinde cinsiyete ve yaşa göre görülen farklılığın bulunması amaçlanmıştır. Çalışma, Tokat ili merkezdeki ilköğretim okullarında 1., 2., ve 3. sınıflarında öğrenim gören ve random yolla seçilen, 30 kız ve 30 erkek öğrenci olmak üzere, toplam 60 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma'da veri toplama araçları olarak Vester (1997) tarafından geliştirilen ve Türkiye adaptasyonu Ültanır ve Üllanır (2002) tarafından yapılan Öğrenme Tipleri Testi ve Öğrenme Tipi Tercih Testi ve çalışmacı tarafından geliştirilen Öğrenme Tipi Envanteri kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre,

- İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin özellikle kinestetik ve görsel özellikler taşıdıkları, okuma ve işitme belleklerininse oldukça düşük olduğu,

öğrencilerin öğrenme tiplerinde yaşa göre belirgin bir değişme bulunmazken, cinsiyete göre kız çocukların daha kinestetik özellikler taşıdıkları,

- Öğrencilerin genellikle bir oyuncak, araç gereç ya da resimli öğretim materyallerini, bilgisayarı, kendisi bizzat yaparak, bir araç kullanarak, sinema ve film aracılığıyla, gezerken gördükleriyle, sınıfta söylenen şarkılar yoluyla ve öğretmenlerinin verdiği ödül gibi öğrenme araçlarını tercih ettikleri ve bilgiyi alırken özellikle dokunmayı tercih ettikleri, yalnız başına, babaları, öğretmen ve arkadaşları ile ve evlerinde çalışmayı tercih ettikleri, akşamları, gezilere katılarak, görsel malzemelerle ödev yaparak ve rahat bir kıyafetle daha iyi öğrendikleri ve bir oyuncakları yanlarında olduğunda çalışmadıkları, notlarını özellikle anne ve babalarına söylemeyi tercih ettikleri,

- Öğrencilerin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre öğrenme tipi tercihlerinde farklar olduğu, fakat bu farkların belirgin farklar olmadığı,

- Öğrencilerin öğrenme tipi tercihi alanlarının birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde, öğrenme atmosferi tercihleri ile öğretmen ve otorite figürü tercihleri arasındaki ilişkinin manidar olduğu,

- Öğrencilerin öğrenme tipleri ile öğrenme tipi tercihleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise öğrenme tipleri ile duyuşsal öğrenme tipi tercihleri arasında manidar ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Tekaz (2004) tarafından yapılan araştırmada, genel lise öğrencilerinin öğrenme stilleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Eskişehir il merkezinde bulunan ve 10 tane genel lisede öğrenim görmekte olan 5567 öğrenci oluşturmuştur. Betimsel ve ilişkişel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, veri toplama aracı olarak, Barsch Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin %45,21'inin görsel, %22,41'inin işitsel ve %20,02'sinin ise bedensel öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin %4,31'inin görsel-ışitsel, %4,89'unun görsel-bedensel, %1,82'sinin işitsel-bedensel ve %1,34'ünün görsel-ışitsel-bedensel öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiş ve öğrencilerin %87,64'ünün tek bir öğrenme stiline, %11,02'sinin iki öğrenme stiline, %1,34'ünün ise üç öğrenme stiline sahip olduğu belirtilmiştir. Araştırmada, kız öğrencilerin

%68,42'sinin bedensel, %57,26'sının işitsel ve %54,03'ünün görsel öğrenme stiline; erkek öğrencileri ise %31,58'inin bedensel, %42,74'ünün işitsel ve %45,97'sinin görsel öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Sonuç olarak, kız öğrencilerin görsel ve bedensel öğrenme stillerine sahip olma durumunun erkek öğrencilere göre daha baskın olduğu gözlenirken; işitsel öğrenme stiline sahip olma ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı; öğrencilerin, görsel, işitsel ve bedensel öğrenme stiline sahip olmaları ile Fen, Türkçe-Matematik ve Sosyal Bilimler alanlarını seçmeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir.

Peker (2003) tarafından, öğrenme stilleri ve 4 Mat yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın tarama boyutu için Matematik Tutum Ölçeği, Matematik Başarı Testi, Öğrenme Stilleri Envanteri, Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Düzeyini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri'nin kullanıldığı araştırma, Ankara ili merkez ilçe sınırlarındaki 8 resmi genel lisede öğrenim görmekte olan 500 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulardan; öğrencilerin yarıdan fazlasının Matematik dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları; fakat bu öğrencilerin %68,4'ünün Matematik dersinden başarısız oldukları; Matematik dersi öğretmenlerinin genelde öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alan bir öğretim yapmadıklarının tespit edildiği belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; %54,2'sinin özümseyen, %26,1'inin ayrıştırıcı, %13,9'unun değiştiren, %5,8'inin ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile Matematik dersine yönelik tutum puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, değiştiren ve özümseyen öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin tutum puanları arasında ve değiştiren ve ayrıştırıcı öğrenme stilleri arasında, özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stilini sahip olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile Matematik dersi başarı puanları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, değiştiren öğrenme stili ve ayrıştırıcı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin başarı puanları arasında, ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın deneysel boyutu, 38 deney grubu öğrencisi, 37 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 75 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Deney grubuna 4 MAT öğretim modeline göre hazırlanan bir Matematik dersi konusu öğretilmiş; kontrol grubuna ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırmanın bulgulara göre; grupların son-test ve tutum puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu belirtilmiştir.

Teziç (1994) tarafından yapılan araştırmada, Bilkent Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğrenme stilleri ve yabancı dil başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak algısal ve sosyal öğrenme stilleri boyutlarından oluşan ve Reid (1987) tarafından hazırlanmış olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmış ve araştırma kapsamındaki 100 öğrenci dönem sonu final notlarına göre 70 'i iyi, 30'u zayıf olmak üzere iki dil seviyesine ayrılmıştır. Araştırma bulgularına göre, iyi ve zayıf dil seviyesine sahip olan öğrencilerin farklı öğrenme stillerini tercih ettikleri belirtilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerden iyi dil seviyesine sahip olan öğrencilerin, en çok bireysel öğrenmeyi; zayıf dil seviyesine sahip olan öğrencilerin ise en çok grup öğrenmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, dil seviyesi iyi ve zayıf olan öğrencilerin algısal öğrenme stilleri tercihleri, bireysel öğrenme ve grup öğrenme tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu; fakat öğrencilerin mezun oldukları lise (özel / devlet) ile öğrenme stilleri tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı belirtilmiştir.

Çekiç (1991) tarafından yapılan araştırmada, öğrencileri öğrenme stilleri, ders aldıkları öğretim elemanlarının öğretme stilleri arasındaki ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamındaki 50 öğrencinin ve bu öğrencilere Grammar ve Reading dersi veren 4 ders öğretim elemanının öğretme stilleri belirlendikten sonra; öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ve öğretim elemanlarının öğretme stilleri uyuşan öğrenciler deney grubu; öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ve öğretim elemanlarının öğretme stilleri uyuşmayan grup kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, hazırlık

sınıflarına uygulanan Michigan Seviye Tespit Sınavı (Placement Test) ön-test ve son-test olarak ve Reid (1987) tarafından hazırlanmış olan Algısal Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için kullanılan Algısal Öğrenme Stilleri, araştırmacı tarafından Algısal Öğretme Stilleri olarak adapte edilmiş ve bir pilot uygulamadan sonra, araştırma kapsamındaki öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok görsel öğrenme stiline sahip oldukları; kinestetik ve dokunsal, kinestetik ve işitsel öğrenme stilleri arasında yüksek oranda fakat istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişki olduğu; işitsel ve dokunsal, görsel ve kinestetik, işitsel ve görsel öğrenme stilleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin, kinestetik öğrenme stiline sahip olma konusunda genel bir eğilimlerinin olduğu vurgulanmıştır.

Halaçoğlu (1999), öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, öğrencilerin bilişsel stillerinin öğrenme tercihlerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma, Çukurova Üniversitesi'ne devam eden 77 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada David A. Kolb tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri ve Willing's tarafından hazırlanan çeşitli öğrenme tercihlerini gösteren araçlar kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin %52'sinin ayırıştırıcı, %20'sinin yerleştiren, %14'ünün özümseyen ve %14'ünün değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenme tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir.

Çubukçu (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi incelenmiştir. 154 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın verileri, Sternberg-Wagner (1988) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından yapılan bir ön deneme ile Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93 bulunan Düşünme Stilleri Envanteri ve Şimşek (2002) tarafından hazırlanmış olan Öğrenme Biçimleri Envanteri ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının yoğunlukla kuralcı ve hiyerarşik düşünme stillerine ve görsel öğrenme biçimine sahip oldukları; kuralcı,

monarşik ve muhafazakâr düşünme stilleri, işitsel öğrenme biçimi ile cinsiyetin; içsel düşünme stili ve işitsel öğrenme biçimi ile bölümün; kuralcı düşünme stiliyle bedensel öğrenme biçimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kırkgöz ve Doğanay (2003) tarafından yapılan araştırmada, İngilizce'yi bir yabancı dil olarak öğrenen yetişkin öğrencilerin, önceki dil eğitimleri, uzmanlık alanları ve dil kursu final notları değişkenlerinin beyin yarıküre tercihleri ve öğrenme stilleri tercihleriyle ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, yoğun yabancı dil kursu alan, üniversitenin hazırlık sınıflarında okuyan 150 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplamak amacıyla, geçerlik ve güvenilirlikleri araştırmacılar tarafından yapılmış olan Barsch Öğrenme Stili Envanteri ve Beyin Başatlık Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilerin; en çok görsel öğrenme stilini (%36,5), daha sonra sırasıyla görsel-işitsel öğrenme stilini (%18,9), görsel kinestetik öğrenme stilini (%16,9), işitsel öğrenme stilini (%14,2) ve işitsel-kinestetik öğrenme stilini (%2,7) tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırma sonunda, farklı eğitim geçmişine sahip olan öğrencilerin öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin %41,9'unun sağ beyin temelli, %58,1'inin ise sol beyin temelli olduğu ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ve beyin yarıküre tercihleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir.

Peker (2005) tarafından ilköğretim Matematik öğretmenliğini kazanan öğrencilerin öğrenme stilleri ve matematik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. 155 birinci sınıf lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın verileri David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri ile toplanmış ve öğrencilerin matematik başarıları için ÖSS sınavında yapmış oldukları matematik netleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin %65,8'inin özümseyen, %25,8'inin ayrıştıran, %5,2'sinin değiştiren ve %3,2'sinin yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki erkek öğrencilerin %68,5'inin özümseyen, %21,3'ünün ayrıştıran, %6,7'sinin değiştiren ve

%3,4'ünün yerleştiren öğrenme stiline; kız öğrencilerin %62,1'inin özümseyen, %31,8'inin ayırıştırıcı, %3'ünün değiştiren ve %3'ünün yerleştiren öğrenme stiline ve erkek ve kız öğrencilerin çoğunluğunun özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, Matematik başarılarının öğrenme stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği; bu farklılığın yerleştiren ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler arasında ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin lehine olduğu belirtilmiştir.

Özkan, Sungur ve Tekkaya (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, onuncu sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerinin Biyoloji dersi başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada, David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Biyoloji Başarı Testi kullanılmıştır. Ankara ilinde okumakta olan 980 onuncu sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin %50,2'sinin özümseyen, %26,2'sinin ayırıştırıcı, %26,2'sinin değiştiren, %15,1'inin ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Özümseyen öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, ayırıştırıcı, değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerden daha başarılı bulunduğu belirtilmiştir.

Eren (2003) çalışmasında, öğrenme stillerini belirlemek amacıyla "Öğrenme Biçimi Tercihleri Envanteri" (ÖBTE) geliştirmiştir. ÖBTE'nin geliştirilmesi sürecinde, Felder- Silverman'ın, Swassing ve Barbe'nin öğrenme biçimleri modellerinden ve Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı'ndan yararlanılmış ve "İşitsel", "Görsel", "Aktif" ve "Düşünsel" boyutlara ilişkin, 30'ar madde olmak üzere toplam 120 madde yazılmıştır. Denemelik ölçek Müzik (N=80), Resim (N=80), İşletme (N=80), Beden Eğitimi Öğretmenliği (N=80) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği (N=80) bölümlerinin üç ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 400 öğrenciye bir yönergeyle verilmiştir. Madde ayırıcılık analizlerinin sonucunda, boyutları oluşturan maddeler için hesaplanan t değerleri 2,14 serbestlik derecesinde $P < 0.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte denemelik ölçeğin geneli ve boyutları için hesaplanan iç tutarlılık güvenilirlikleri de (C. Alpha) yeterli bulunmuştur. Denemelik

ölçeğe ilişkin istatistiksel sonuçlardan hareketle, her boyut için yüksek t değerlerine sahip 15'er madde seçilerek, 60 maddeden oluşan dört boyutlu ÖBTE oluşturulmuştur.

Şimşek (2002) çalışmasında öğrenme stillerini belirlemek amacıyla "BİG16 Öğrenme Biçemleri Envanteri" geliştirmiştir. Çalışmanın örneklemini, Ankara, Gazi, Hacettepe ve ODTÜ'ye bağlı bazı bölümlerin 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile Ankara Kurtuluş Lisesi 3. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 256 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmuştur. Yaşları 16-25 arasında değişen araştırma kapsamındaki öğrencilerin, 139'u (%54,3) kız öğrenci ve 117'si (%45,7) erkek öğrencidir. Bedensel, görsel ve öğrenme biçemlerine ait toplam 90 madde yazıldıktan sonra, taslak envanter öğretmen, öğretim üyesi, ölçme-değerlendirme ve öğretim tasarımı uzmanlarından uzman görüşü alınmış ve uzman grubunun %90'ının aynı biçeme atadığı maddeler envantere alınarak, biçemlere ilişkin madde sayısının eşitlenmesi için, her bir biçeme atanan maddelerden en yüksek uzlaşma düzeyine sahip maddeler uygulaması 65 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş ve 'evet' 'hayır' türündeki sınıflama ölçeğinin beşli dereceleme ölçeğine dönüştürülmesine karar verilmiştir. Madde-toplam ve madde-alt test korelasyonlarının incelenmesi sonucunda; her bir boyut 16 maddeden 48 maddelik "BİG16 Öğrenme Biçemleri Envanteri" oluşturulmuştur. Araştırmada ayrıca, çalışmaya katılan 256 öğrencinin %10'unun (f:25) bedensel, %27'sinin (f:69) işitsel, %63'ünün (f:162) görsel öğrenme biçemine sahip olduğu belirlenmiştir.

2.5.2 Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Felder (1988) tarafından "Mühendislik Eğitiminde Öğrenme ve Öğretme Stilleri" adı altında yayımlanan araştırmada öğrenme stilleri; duyumsal-sezgisel öğrenenler, görsel-işitsel öğrenenler, tümevarım-tümdengelimle öğrenenler, aktif-düşünsel öğrenenler, ardışık-global öğrenenler boyutları altında incelenmektedir. Tümevarım ve tümdengelim boyutu göz önünde bulundurularak yapılan araştırmaya göre, mühendislik öğrencilerinin ve mühendislik profesörlerinin öğrenme-öğretme stili arasında bir uyumsuzluk olduğundan söz edilmektedir. Araştırma bulgularına

göre, 46 profesörün yarısı kendini tümevarım; yarısı da tümdengelim öğrencisi olarak tanımlamış; ama öğreticilerin tümü kendi öğretme stillerinin genel olarak tümdengelim olduğunu belirtmişlerdir. Çoğu mühendislik öğrencisinin öğrenme stilleriyle, kendilerine uygulanan öğretim stili arasında bir uyumsuzluk olduğu belirlenmiştir.

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

Chi-Ching ve Noi (1993) tarafından yapılan çalışmada, Singapurlu lisans öğrencilerinin öğrenme stilleri incelenmiş ve çalışmada edinilen bulgular Amerikalı örnekleriyle kıyaslanmıştır. Singapurlu üniversite son sınıfta öğrenim gören 1032 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada, David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Çalışmada yer alan öğrencilerin %38,8'i erkek, %62,2'si kız öğrencidir. Singapurlu öğrencilerin üzerinde yürütülen çalışma, Ruble'nin (1990) Amerikalı 312 lisans öğrencisi ve Kolb'un (1985) yaşları 18 ve 60 arasında değişen 1446 Amerikalı yetişkin üzerinde yürüttüğü çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Kolb'un (1985) 1446 Amerikalı yetişkin üzerinde yürüttüğü çalışmanın bulgularına göre; deneklerin %26'sının somut deneyim, %30,3'ünün yansıtıcı gözlem, %35,4'ünün aktif deneyim, %29,9'unun soyut kavramsallaştırma boyutunda yer aldığı saptanmıştır. Ruble'nin (1990) Amerikalı

312 lisans öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin %23,7'sinin somut deneyim, %31,9'unun yansıtıcı gözlem, %34,1'inin aktif deneyim, %30,3'ünün soyut kavramsallaştırma boyutunda yer aldığı saptanmıştır. Chi-Ching ve Noi'nin Singapurlu öğrenciler üzerinde yürüttüğü araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin %26'sının somut deneyim, %29,2'sinin yansıtıcı gözlem, %29,5'inin aktif deneyim, %34,6'sının soyut kavramsallaştırma boyutunda yer aldığı saptanmıştır. Araştırmanın sonunda; Singapurlu öğrencilerin soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem (özümseyen öğrenme stili); Amerikalı öğrencilerin ise somut deneyim ve aktif deneyimle (yerleştiren öğrenme stili) öğrenme eğiliminde olduğu belirtilmiştir.

Pungente, Wasan ve Moffet (2003) tarafından yapılan çalışmada, Eczacılık Fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile Problem Temelli Öğrenme ile ilişkili grup tartışması, bağımsız araştırma, sınıf-içi eleştirel düşünme ve grup rapor yazımı aktivitelerini içeren çeşitli aktivite tercihleri arasındaki ilişki incelenmiştir. British Columbia Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 85 kız, 31 erkek toplam 116 birinci sınıf Eczacılık Fakültesi öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemek için David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri ve tercih edilen Problem Temelli Öğrenme aktivitelerini belirlemek için de bir anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin %36,2'si yerleştiren, 19,8'i özümseyen, %22,4'ü birleştiren ve %21,6'sı ise ayrıştıran öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Problem Temelli Öğrenme aktivitelerini belirlemek için kullanılan anket, üç ay ara ile öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, 'bağımsız araştırma yapma' aktivitesine birinci ankette özümseyen, ikinci ankette ise ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin en fazla değer verdiği; 'grup tartışması' aktivitesine birleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin her iki ankette de en fazla değeri verdiği; 'sınıf-içi eleştirel düşünme' aktivitesine birinci ankette özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin en fazla değeri verdiği; 'rapor yazımı' aktivitesinde ise birinci ankette ayrıştıran, ikinci ankette ise birleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin en fazla değeri verdikleri belirtilmiştir. Araştırmanın

bulgularına göre; toplam değerlerde, ilk ankette birleştiren, ikinci ankette ise özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin Problem Temelli Öğrenme aktivitelere en fazla değeri verdikleri belirtilmiştir.

Jones, Reichard ve Mokhtari (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerinin İngilizce, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine göre değişiklik gösterip göstermediği ve öğrenme biçimleri ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiştir. 47'si erkek, 58'i kız olmak üzere toplam 105 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmanın verileri derslere göre adapte edilebilen David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri II A ile toplanmış ve öğrencilerin akademik başarıları için dönem sonu not ortalamaları baz alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerden 41'inin özümseyen, 24'ünün ayrıştırıcı, 23'ünün değiştiren ve 15'inin yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları; öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme biçimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı; Fen bilgisi dersi ile aktif yaşantı, yansıtıcı gözlem ile Sosyal Bilgiler, soyut kavramsallaştırma ile sosyal bilgiler ve somut yaşantı ile İngilizce ve Sosyal Bilgiler dersleri arasında anlamlı ilişki bulunduğu ve öğrencilerin öğrenme tercihlerinin derslere göre değişiklik gösterdiği belirtilmiştir.

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

Jaju, Kwak ve Zinkhan (2002) tarafından yapılan araştırmada, Amerikan, Hint ve Koreli öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ve uluslar arası

farklılıkları incelenmiştir. David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılarak yapılan araştırma; 247 Amerikan, 223 Koreli ve 153 Hintli olmak üzere toplam 623 lisans öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre; Koreli öğrencilerin özümseyen, Amerikalı öğrencilerin değiştiren ve Hint öğrencilerin ise ayrıştıran öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir.

Harris, Dwyer ve Leeming (2003) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme stillerinin web temelli öğretim üzerindeki etkisi araştırılmıştır. 158 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın verileri David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri ve final sınavı notları ile edinilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; çalışma kapsamındaki öğrencilerin yarıya yakınının (n:60) özümseyen, 50 tanesinin değiştiren, 31 tanesinin yerleştiren ve 17 tanesinin ise ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu; öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre düzenlenen web temelli eğitimin, öğrencilerin başarıları üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Harrelsen, Dunn Leaver ve Martin (2003) tarafından yapılan çalışmada, antrenörlerin öğrenme stilleri incelenmiştir. David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stili Envanteri kullanılarak yapılan çalışma; Amerika'da yaşayan 160 antrenör üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre; antrenörlerin % 76'sının özümseyen ve ayrıştıran, % 24'ünün ise değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Truluck ve Courtenay (1999), 55 yaş ve üstü yetişkin öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini ve öğrenme stilleri ile yaş, cinsiyet ve eğitim geçmişleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, 172 yetişkin öğrenci üzerinde yürütülen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stili Envanteri kullanılarak yürütülen bu çalışmanın örneklemindeki yetişkin öğrenciler; yaşlarına göre 55-65 yaş, 66-74 yaş, 74 ve üstü yaş olarak üç gruba; eğitim seviyelerine göre ortaokul, lise, üniversite ve lisans üstü olmak üzere

dört gruba ayrılmıştır. 55-65 yaş arasındaki yetişkin öğrencilerin ön çok yerleştiren (38,5), daha sonra sırasıyla eşit oranlarda özümseyen ve ayrıştıran (% 23,1) ve en az değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirtilmiştir. 66-74 arasındaki yetişkin öğrencilerin en çok ayrıştıran (34,2), daha sonra sırasıyla özümseyen (31,6), eşit oranlarda yerleştiren ve ayrıştıran (% 17,1) öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. 75 yaş ve üstü yetişkin öğrencilerin ise, en çok özümseyen (38,64), daha sonra sırasıyla ayrıştıran (25,00), yerleştiren (22,73) ve değiştiren (% 13,64) öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki kadın yetişkin öğrencilerin, en çok özümseyen (%33,3), daha sonra sırasıyla ayrıştıran (%27,1), yerleştiren (22,9) ve değiştiren (16,7) öğrenme stiline; erkeklerin de , kadın yetişkin öğrenciler gibi, en çok özümseyen (%30,6), daha sonra sırasıyla ayrıştıran (%29,7), yerleştiren (24,3) ve birleştiren (15,3) öğrenme stiline sahip oldukları belirtilmiştir. Ortaokul mezunu ya da daha az eğitime sahip olan yetişkinlerin en çok ve eşit oranda yerleştiren ve ayrıştıran (%28,6), daha sonra sırasıyla özümseyen (%25,7) ve değiştiren (%17,1) öğrenme stiline; lise mezunu yetişkinlerin en çok ayrıştıran (%32,6) ve sırasıyla özümseyen (%25,6) ve eşit oranda yerleştiren ve değiştiren (%20,9) öğrenme stiline; üniversite mezunu yetişkinlerin en çok özümseyen (%37,9), daha sonra sırasıyla ayrıştıran(%34,5), yerleştiren (%20,1) ve değiştiren (%15,7) öğrenme stiline; lisansüstü eğitime sahip olan yetişkinlerin ise en çok özümseyen (37,3), daha sonra sırasıyla eşit oranda yerleştiren ve ayrıştıran (%23,5) ve birleştiren (%15,7) öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenme stilleri ve cinsiyet, yaş ve eğitim geçmişi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir.

Marriot (2002), İngiltere’de iki farklı üniversitede okuyan, 219’u erkek ve 191’i kız olmak üzere toplam 410 muhasebe bölümü öğrencisinin, eğitimine başladıkları 1998/1999 öğretim yılında ve aldıkları üç senelik eğitimden sonra 2000/2001 öğretim yılında sahip oldukları öğrenme stilleri arasındaki farklılığı inceleyen uzun süreli bir araştırma yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. 1998/1999 öğretim yılında diğer sınıflarda öğrenim gören

285 öğrencinin %40,2'sinin yerleştiren, %23,4'ünün değiştiren, %19,8'inin ayrıştıran ve %16,6'sının ise özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre; çalışma kapsamındaki 219 erkek öğrencinin %37,9'unun yerleştiren, %24,2'sinin değiştiren, %19,6'sının özümseyen ve %18,3'ünün ayrıştıran; 191 kız öğrencinin %42,9'unun yerleştiren, %22,5'inin değiştiren, %21,5'inin ayrıştıran ve %13,1'inin özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirtilmiştir. Öğrenme Stili Envanteri, 1998/1999 öğretim yılında, 67 erkek ve 58 kız öğrenci olmak üzere, toplam 125 birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma kapsamında olan 125 birinci sınıf öğrencisinin %45,6'sının yerleştiren, %20'sinin değiştiren, %17,6'sının ayrıştıran ve %16,8'inin özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. 1998/1999 öğretim yılında araştırma kapsamında olan 125 öğrenciden ulaşılabilen 25'i erkek, 29'u kız olmak üzere toplam 54 öğrenciye 2000/2001 öğretim yılında tekrar uygulama yapılmıştır. İkinci uygulama yapılan 54 öğrencinin %23'ünün yerleştiren, %13'ünün değiştiren, %10'unun ayrıştıran ve %8'inin ise özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Birinci ve son sınıfta iki kez uygulamaya tabi tutulan 54 öğrencinin, birinci ve son sınıfta sahip oldukları öğrenme stilleri arasında değişiklikler olduğu fakat bu değişiklikler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir.

Terrel (2002) tarafından yapılan çalışmada, web temelli öğretim yapılan bir doktora programını başarı ile tamamlama ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Eğitimde Bilgisayar Teknolojisi alanında doktora yapan 159 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın verileri David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri ile toplanmıştır. Araştırmada edinilen bulgulara göre; doktora programı tamamlayan 134 öğrenciden 57'sinin ayrıştıran, 51'inin özümseyen, 20'sinin yerleştiren ve 6'sının değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, programı tamamlama ve Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçimine sahip olma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunurken; öğrenme stilleri ile programı tamamlama arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir ilişki saptanmamış ve programı en çok yerleştiren öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin tamamladığı belirtilmiştir.

Hallock, Satava ve LeSage (2003) tarafından yapılan araştırmada, internet üzerinden eğitim gören 75 üniversite öğrencisinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları, yaş, cinsiyet ve ırk gibi bazı demografik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, öğrenci başarısı için dönem final notları, öğrenme stillerini belirlemek için Jester (2000) tarafından hazırlanmış 32 maddelik, beşli likert tipinde Üniversite Öğrenme Stilleri Anketi (LSSC) kullanılmıştır. LSSC’de yer alan öğrenme stilleri, görsel-sözsüz, görsel-sözlü, işitsel, kinestetik ve dengeli olmak üzere beş grup halinde oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre; işitsel öğrenen öğrencilerin en yüksek akademik başarı; kinestetik öğrenenlerin en düşük akademik başarıyı elde ettiği belirlenmiş; fakat akademik başarı, yaş, cinsiyet ve ırkları ve öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir.

Lam (1998) tarafından yapılan araştırmada, satış elemanlarının öğrenme stilleri ile performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. 72’si bayan, 23’ü erkek olmak üzere toplam 95 kişi üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stili Envanteri ve performans raporları ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; çalışanların 34’ünün yerleştiren, 27’sinin ayırıştırın, 19’unun değiştiren ve 15’inin özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları ve yerleştiren öğrenme stiline sahip olan çalışanların performanslarının diğerlerine göre istatistiksel olarak daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Buch ve Bartley (2002) tarafından yapılan araştırmada, öğrenme stilleri ve eğitim alış tarzları tercihleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Tercih Edilen Öğrenme Modu Öz – Değerlendirme formu (PDMSA) kullanılarak yapılan araştırma; finans sektöründe çalışan 165 çalışan üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan PDMSA, bilgisayar temelli, televizyon temelli, yazılı materyal temelli, işitsel materyal temelli

ve sınıf ortamı temelli eğitim tercihleri olmak üzere beş alt boyuttan meydana gelmektedir. Araştırma bulgularına göre, çalışanların %25'inin yerleştiren, %29'unun özümseyen, %22'sinin birleştiren ve %24'ünün ise ayırıştırıran öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise ayırıştırıran öğrenme stiline ve değiştiren öğrenme stiline sahip çalışanların, sınıf ortamı temelli eğitimi; yerleştiren öğrenme stiline sahip çalışanların bilgisayar temelli eğitimi ve özümseyen öğrenme stiline sahip çalışanların ise yazılı materyale dayalı eğitimi tercih ettikleri belirlenmiştir.

Ames (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet ve bilgisayar kullanımına karşı tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. %63'ü erkek, %37'si kız öğrenci olmak üzere toplam 232 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen araştırma, Gregorc Öğrenme Stili Envanteri ve Bilgisayara Karşı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bilgisayara Karşı Tutum Ölçeği (CAS) , sevme/hoşlanma, sevmeme/sinir olma ve güven alt boyutlarını içeren toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri sırasıyla, CS (%29,7), AS (%26,4), AR (%23,7), CR (%22) olarak belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyet ve bilgisayara karşı tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Galowich (1999) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğrenme stilleri ile teknoloji kullanımları ve teknolojiye karşı tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklemini California'da bulunan beş ortaokuldan toplam 54 öğretmenin oluşturduğu araştırmada veri toplama araçları olarak Teknoloji Tutum Envanteri, araştırmacı tarafından hazırlanan (1998) Genel Teknoloji Kullanma Envanteri ve David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; 20 öğretmenin yerleştiren, 10 öğretmenin ayırıştırıran, 12 öğretmenin değiştiren ve 12 öğretmenin özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca; araştırma

kapsamındaki öğretmenlerin öğrenme stilleri ile teknoloji kullanımları ve teknolojiye karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı belirtilmiştir.

Ueno (1998) tarafından yapılan araştırmada, öğrenme stillerinin, öğrencilerin yabancı dil derslerinde hatalarının düzeltilmesine karşı algılarını incelenmiştir. 38 lisans öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada veri toplama araçları olarak Myers-Briggs Tip Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanmış ve açık düzeltme, kapalı düzeltme ve kendi kendine düzeltme olarak üç alt boyuttan oluşan 14 maddelik bir hata düzeltme tercihleri anketiyle toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrenme stilleri ve yabancı dil dersinde hata düzeltme tercihleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

2.6 Öğrenme Stratejileri İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye’de ve yurt dışında öğrenme stratejileri ile ilgili betimsel ve ilişkisel araştırmalara, öğrenme stratejileri öğretiminin akademik başarı üzerindeki etkilerinin araştırıldığı deneysel çalışmalara ve öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik hazırlanmış farklı öğrenme stratejileri envanterleri çalışmalarına yer verilmiştir.

2.6.1 Öğrenme Stratejileri İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Öztürk (1995) tarafından yapılan araştırmada genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları araştırılmıştır. Araştırma, Gazi Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesi’nden tesadüfi yöntemle seçilen 326 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada bulgularına göre; öğrencilerin %55’inin çalışmalarında öğrenme stratejilerini oldukça sık kullandıkları; öğrencilerin en fazla bilişi yönetme stratejisini; en az tekrar stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenciler, ilkökul, ortaokul ve lisede öğretmenlerinin tekrar ve duyuşsal stratejiyi derslerde sık ; diğer stratejileri ise çok az vurguladıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin stratejiyi derste vurgulamaları ile öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin hatırlama stratejisini vurgulamaları ile öğrencilerin bu stratejiyi kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; en yüksek ilişki dikkat ve anlamlandırma stratejisinde elde edilmiştir. Aile bireylerinin öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda yaptıkları rehberlik ve yardımın oldukça düşük olduğu ve en fazla kullanılan rehberlik türünün ‘ders çalışması için öğrenciyi uyarma’ olduğu belirtilirken; aile bireylerinin eğitim düzeyleri ile öğrencilere öğrenme stratejilerini kullanmaları konusunda rehberlik etme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin ÖSS puanları ile zihne yerleştirme stratejisini çalışmalarında kullanmaları arasında ve lise diploma puanları ile tekrar stratejisini çalışmalarında kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

Sünbül (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin, erişimi, öğrenme stratejilerine yönelik tutum, okuduğunu anlama ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılarak yapılan araştırma, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi 1. sınıflarında uygulanmıştır. Araştırma için öğrencilerin ÖYS sınav puanları ve türü dikkate alınarak birbirine denk 4 sınıf seçilmiş ve bu dört sınıf random yolla deney ve kontrol grupları olarak atanmıştır. Araştırmanın verileri, ünite erişimi testi, Öğrenme Stratejileri Tutum Ölçeği ve okuduğunu anlama testi ile edinilmiştir. Deney A grubuna anlamlandırma, deney B grubuna örgütlenme, deney C grubuna anlamlandırma+örgütlenme, kontrol grubuna ise geleneksel (tekrar) öğrenme stratejileri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; erişim testinde en yüksek başarıyı anlamlandırma+örgütlenme stratejisi sağladığı; tekrar stratejisinin en düşük düzeyde erişimi ortaya çıkardığı belirtilmiştir. Anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin ayrı ayrı uygulandığı gruplardaki öğrenciler, tekrar stratejisini kullananlara kıyasla yüksek bir erişim düzeyini elde etmişlerdir. Çalışmada, öğrenme stratejilerine yönelik tutum açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu konuda en yüksek tutum düzeyini örgütlenme stratejisi sağlamıştır. Bu stratejiyi sırasıyla anlamlandırma+örgütlenme, anlamlandırma stratejileri

izlemiştir. Tekrar stratejisini kullanan gruptaki öğrenciler ise en düşük tutum düzeyini sergilemişlerdir. Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi konusunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken; öğrenme stratejisinin öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi konusunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; anlamlandırma+örgütlenme stratejisi en kalıcı öğrenmeyi sağladığı; anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin ayrı ayrı uygulandığı grupların da tekrar stratejisini kullananlardan daha yüksek bir kalıcılık düzeyi elde ettikleri belirlenmiştir.

Talu (1997) tarafından yapılan araştırmada, 10.sınıfta okuyan lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmada; öğrenme stratejisinin etkililiğini ölçmek için öğrencilerin karne notları dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamındaki gruplardan birine tekrar stratejisi, diğerine ise anlamlandırma stratejisi eğitimi verilmiştir. Araştırma bulgularına göre; tekrar stratejisi kullanan grubun Geometri, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce ve Fransızca derslerindeki karne notu ortalamaları ile anlamlandırma stratejisi kullanan grubun aynı derslere ait karne notu ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı; fakat tekrar stratejisi kullanan grubun Psikoloji ve Tarih derslerindeki karne notu ortalamaları ile anlamlandırma stratejisi kullanan grubun aynı derslere ait karne notu ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda, tekrar stratejisi kullanımının, Psikoloji ve Tarih derslerindeki karne notu başarısında daha etkili olduğu belirtilmektedir.

Kılıç (2004) tarafından yapılan araştırmada, Biyoloji dersinde, kavram haritaları kullanımının öğrenme başarısına ve kalıcılığa etkisi incelenmiştir. Deneysel desen kullanılarak yapılan araştırma; Hacettepe Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 50 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Kontrol grubunda bulunan 25 öğrenciye düz anlatım yöntemiyle ders işlenirken; deney grubunda bulunan 25 öğrenciye kavram haritaları yöntemiyle ders işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve her iki gruba da öğretimden önce ön-test,

öğretimden sonra son-test ve öğretimin gerçekleştirilmesinden 8 hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanan başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda; kavram haritaları ile öğrenim gören deney grubunun öğrenme başarısı ve kalıcılığı; düz anlatım yöntemiyle öğrenim gören kontrol grubunun öğrenme başarısından daha yüksek çıkmış ve sonuç olarak Biyoloji dersi eğitiminde kavram haritaları kullanımının öğrenme başarısını ve kalıcılığı artırdığı belirtilmiştir.

Yıldız (2003) tarafından yapılan çalışmada, İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanmış ünite başarı testi ile elde edilmiştir. Deney grubuna öğrenme stratejileri eğitimi verilmiş ve örnek çalışmalar yapılmış; kontrol grubuna ise öğrenme stratejileri eğitimi verilmemiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme stratejilerinin öğretilmediği kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı ve hatırlama açısından, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş ve öğrencilerin akademik başarıları ve hatırlama bakımından, öğrencilere öğrenme stratejileri kazandırılarak yapılan öğretimin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Ülger (2003) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme stratejilerini öğrenmenin öğrenci erişimine etkisi incelenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılan araştırma; Kırıkkale ilindeki iki ilköğretim okulunda okuyan ve random yolla seçilen 40 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanmış başarı testi ile sağlanmıştır. Deney grubuna öğrenme stratejileri eğitimi verilirken; kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma bulgularına göre; İlköğretim 6. sınıflar Sosyal Bilgiler dersi Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu ünitesinde öğrenme stratejilerini öğrenen öğrenciler ile geleneksel öğrenimlerine devam eden öğrencilerin son test puan ortalamaları, kalıcılık testi puan ortalamaları ve erişim puan ortalamaları arasında

deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş ve Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejileri ile eğitiminin, öğrenci başarısını artırdığı belirtilmiştir.

Çiftçi (1998) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin Matematik dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, TED Ankara Koleji Vakfı Lisesi lise 1. sınıflarında random yolla seçilen 6 şube üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Aşkar ve okulun Program Geliştirme Ölçme Değerlendirme ve Eğitim Merkezi tarafından geliştirilen Matematik Başarı Testi ve araştırmacı tarafından geliştirilen Matematikte Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre;

- Öğrencilerin matematik dersini çalışırken, tekrar stratejisinin göstergesi olan davranışları genellikle ya da ara sıra gösterdiği; anlamlandırma stratejisinin göstergesi olan davranışları nadiren göstermekte ya da hiçbir zaman göstermediği; yürütücü biliş stratejisinin göstergesi olan davranışları her zaman ve genellikle gösterdiği saptanmıştır.

- Lise 1. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri ders başarısını .06 gibi düşük bir oranla açıklamaktadır.

- Lise 1. sınıf öğrencilerinin kullandıkları tekrar ve anlamlandırma stratejilerinin ders başarısını açıklama derecesi anlamlı bulunmuş; yürütücü biliş stratejisinin açıklama derecesi ise anlamlı bulunmamıştır.

- Lise 1. sınıf öğrencilerinin kullandıkları tekrarlama stratejisi ders başarısını negatif bir ilişki ile açıklarken; anlamlandırma stratejisi doğrusal bir ilişki ile açıklamaktadır.

- Lise 1. sınıfa devam etmekte olan kız öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ders başarısını .11 oranında açıklamaktadır. Bu oran, genele oranla daha yüksek çıkmıştır.

- Lise 1. sınıfa devam etmekte olan kız öğrencilerin kullandıkları tekrar ve anlamlandırma stratejilerinin ders başarısını açıklama gücü anlamlı bulunmuş; yürütücü biliş stratejisinin ders başarısını açıklama gücü ise anlamlı bulunmamıştır.

•Lise 1. sınıfa devam etmekte olan kız öğrencilerin kullandıkları tekrar stratejisi ders başarısını negatif bir ilişki ile açıklarken; anlamlandırma stratejisi doğrusal bir ilişki ile açıklamaktadır.

•Lise 1 sınıfa devam etmekte olan erkek öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ders başarısını açıklamamaktadır.

Karakoç (2003) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler tarafından kullanılan öğretim stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları üzerinde belirleyici etkilerinin nitelik ve düzeyi incelenmiştir. Deneysel desen kullanılarak yapılan araştırma; Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi 3. sınıfında bulunan 32 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini ölçmek amacıyla Öztürk (1995) tarafından geliştirilmiş olan Genel Öğrenme Stratejilerini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Altı haftalık öğretim süresince bir grupta sorgulayıcı öğretim stratejisi, diğer grupta ise sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; sorgulayıcı öğretim stratejisinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin anlamlandırma stratejisini; sunuş yoluyla öğretim stratejisinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin ise tekrar ve hatırlama stratejilerini deneysel işlem öncesine göre daha yaygın olarak kullanmaya başladıkları belirlenmiş ve bu sonucun kullanılan öğretim stratejilerinin doğası ile ilişkili olabileceği belirtilmiştir.

Yılmaz (1997) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri ve yeterlik düzeyleri ve cinsiyetin strateji kullanımına etkisi incelenmiştir. Araştırma, Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi'nin İngilizce hazırlık programında okuyan 104 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan Dil Öğrenme Stratejileri Anketi ve seviye tespit sınavı ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; dil öğrenen öğrencilerin ankette belirtilen altı farklı öğrenme stratejisini 'ara sıra' kullandıkları (ortalama olarak 2.91) ve öğrencilerin sahip oldukları dil seviyelerine göre öğrenme stratejisi kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca; bilişsel stratejileri, yüksek seviyede dil bilen öğrencilerin orta

seviyede dil bilen öğrencilerden daha sık; yüksek ve orta seviyede dil bilen öğrencilerin telafi stratejilerini genellikle; yüksek seviyede dil bilen öğrencilerin hafızada tutma, yürütücü biliş ve sosyal öğrenme stratejilerini orta seviyede dil bilen öğrencilerden daha sık kullandıkları belirtilmiştir. Öğrenme stratejileri kullanımı ve cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde ise, kız ve erkek öğrencilerin altı farklı öğrenme stratejisini ara sıra kullandıkları; duyuşsal ve yürütücü biliş stratejilerini kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha sık; telafi stratejilerini ise erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha sık kullandıkları ve cinsiyet ve öğrenme stratejisi kullanımı arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Özdemir (2004) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri incelenmiştir. 748 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan "Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; lise öğrencilerinin en çok anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini kullandıkları; bunları duyuşsal stratejiler ile yineleme stratejilerinin izlediği; en az örgütleme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca; bütün öğrenme stratejilerini kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok kullandıkları; Genel ve Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin yineleme stratejileri ile anlamlandırma stratejilerini Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerden daha çok kullandıkları; genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerini Anadolu lisesinde ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerden daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin, okul başarı düzeyleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri incelendiğinde ise, çok iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin örgütleme stratejileri ile anlamayı izleme stratejilerini orta ve iyi başarı düzeyindeki öğrencilerden daha çok kullandıkları; duyuşsal stratejileri, iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin orta başarı düzeyindeki öğrencilerden ve çok iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin de orta ve iyi başarı düzeylerindeki öğrencilerden daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada edinilen diğer bir bulgu ise, öğrencilerinin öğrenme stratejilerini en çok kendi kendilerine ve öğretmenlerinden öğrendikleri; bunları anne, baba, abla ve ağabey ile kitap, dergi, vb kaynakların izlediğidir.

Oğuz (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, derste not almanın öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi incelenmiştir. Kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılarak yapılan araştırma; Dumlupınar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nin 1. sınıfında öğrenim gören 183 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmacının hazırladığı öğrenme düzeyi testi ile elde edilen bulgulara göre; not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan; not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu; fakat hatırlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca; not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bulguları ise, not alma eğitimi aldıktan sonra, derste not alan ve bu notları gözden geçiren öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında ve not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan ve bu notları gözden geçiren öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı yönündedir.

Akkoyunlu (2004) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin seçtikleri alanlara göre, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, matematik dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, İzmir ilinin Konak, Balçova ve Buca ilçelerindeki 15 değişik lisede öğrenim gören öğrenciler arasından random yolla seçilen 297 kız, 304 erkek olmak üzere toplam 601 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda;

- Öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejileri cinsiyetlerine göre, kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği,

- Öğrencilerin akademik başarılarına, annelerin ve babalarının öğrenim durumlarına, ailelerin ekonomik durumlarına göre öğrencilerin ders çalışma ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığı,

●Okul türüne göre, öğrencilerin seçtikleri alanlara göre, Türkçe-Matematik alanını seçen öğrencilerin lehine, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu,

●Araştırmanın bulguları deneklerin matematik dersine yönelik tutumları ile öğrenme stratejileri arasında düşük düzeyde negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu,

●Deneklerin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında düşük düzeyde negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu,

●Deneklerin seçtikleri alanlar ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında düşük düzeyde negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Somuncuoğlu (1996) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin belirli bir derste öğrenme stratejilerini kullanmalarını etkileyen etkenler ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, ODTÜ’de Eğitim Psikolojisi dersi alan 174 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı kişisel bilgiler anketi, Başarı Algısı Ölçeği ve Öğrenme Stratejisi Ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Öğrenme Stratejileri Ölçeği, yüzeysel biliş, derin biliş ve yürütücü biliş stratejileri olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin anlamlı bilişsel stratejilerini diğer öğrenme stratejilerinden daha sık kullandıklarını; sadece anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici stratejileri kullanımının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca; kız öğrencilerin anlamlı bilişsel ve yürütücü biliş stratejilerini erkek öğrencilerden daha çok kullandıkları saptanmıştır. Araştırmada, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin, anlamlı ve bağımsız öğrenmeye yönelik değişik öğrenme stratejileri kullandıkları saptanırken; anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilişsel ve yürütücü biliş stratejilerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre; çalışma alışkanlıkları ile anlamlı bilişsel ve yürütücü biliş stratejilerini kullanma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş; belli bir çalışma planı kullanan öğrencilerin bu stratejileri daha sık kullandıkları ve derse ilgili olan ve derse önem veren öğrencilerin öğrenme stratejilerini çok kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bulgularına göre ise,

ders öğretmenini etkili bulma ve derse devam etme ile öğrenme stratejileri kullanma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ve bu özelliklere sahip olan öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha sık kullandıkları belirlenmiştir.

Gürsoy (2002) tarafından yapılan çalışmada, anlamlandırma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin öğrenme düzeyine ve strateji kullanımına etkisi araştırılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılan araştırma, 120 öğrenci üzerinde, iki deney ve iki kontrol grubu olmak üzere, yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Ünite Başarı Testi ve Anlamlandırma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Deney gruplarına anlamlandırma stratejileri eğitimi verilirken, kontrol gruplarına herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmanın bulgularına göre; deney grupları öğrencilerine verilen anlamlandırma stratejilerine ilişkin eğitimin, öğrencilerin öğrenme düzeyini ve başarı testinin bilgi ve kavrama basamağındaki soruları cevaplama düzeylerini, deney ve kontrol grupları arasında, deney grubu lehine farklılaştırdığı ve öğrencilerin yeni edindikleri bilgiyi kendi ön bilgileri ile ilişkilendirme durumları arasında farklılık oluşturmadığı; fakat ön örgütleyicileri, hatırlatıcıları, zihne yerleştirme stratejilerini kullanma, özetleme ve soru sorma çalışması yapma durumları arasında farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Görgen (1997) tarafından yapılan çalışmada, özetleme kuralları ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin Lise 1. sınıf öğrencilerinin bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyi ile metni çalışma için harcadıkları süreye etkisinin incelenmiştir. Kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılarak ve 103 lise öğrencisi üzerinde yürütülerek yapılan çalışmanın verileri, okuduğunu anlama testi ve öğrenme düzeyini belirleme testi ile toplanmıştır. Birinci deney grubuna özet çıkarma, ikinci deney grubuna bilgi haritası oluşturma eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Öğrenciler, oluşturdukları özetleme ve bilgi haritalarına göre düşük, orta ve yüksek olarak üç gruba ayrılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; metni özetleyerek ve bilgi haritası oluşturarak çalışan öğrencilerin, kendi stratejileriyle metni çalışan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında

kullandıkları teknikler bakımından benzerlikler ve grupların metni çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu; öğrencilerin metni çalışırken en az süreyi kendi stratejilerini kullandıklarında harcadıkları ve özetleme ve bilgi haritası oluşturma becerileri yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerinin de yükseldiği belirlenmiştir.

Kaya (1995) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin öğrenme stratejileri ile akademik başarıları ve öğrenme stratejileri seçimini etkileyen etkenleri incelenmiştir. Oxford (1990) tarafından geliştirilmiş olan Dil Öğrenim Stratejileri Envanteri (SILL Version 7.0) ve üniversitenin Test Merkezi tarafından hazırlanmış olan İngilizce Başarı Testi'nin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, Çukurova Üniversitesi Yabancı Dil merkezi'nde dil eğitimi görmekte ve farklı fakültelere bağlı bulunan 15 erkek,55 kız öğrenci olmak üzere toplam 70 lisans öğrencisi (Mühendislik Fak:27, Sosyal Bil.:31, Fen-Edebiyat Fak.:12) oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin %47'sinin telafi stratejilerini; %27,1'inin yürütücü biliş; %8,6'sının bilişsel; %8,6'sının sosyal; %5,7'sinin duyuşsal ve % 2,9'unun ise hatırlama stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca; öğrenme stratejileri tercihleri ve toplam strateji kullanımı, öğrencilerin bağlı oldukları fakülteler, akademik başarı ve eğitim geçmişlerinin arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrenme stratejileri tercihleri ve toplam strateji kullanımı ile cinsiyet arasında, yalnızca telafi ve duyuşsal stratejileri boyutunda, kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir.

Güngör (2005) tarafından yapılan çalışmada, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıflarına göre kullanma düzeyleri incelenmiştir. Tarama yöntemi kullanılarak ve 858 öğrenci üzerinde yürütülerek yapılan araştırmanın verileri Açıkgöz ve Kılıç (2003) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında; bilmediği kelimelerin karşılığını

bulduğu, ilgili soruları yanıtladığı, yüksek sesle okuduğu, önemli yerlerini bulmaya çalıştığı, okuduğunu anlama stratejilerini diğer anlama stratejilerine göre daha sık kullandıkları; öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanıma düzeylerinin, cinsiyetlerine göre kızlar lehine farklılık gösterdiği; 6., 7. ve 8. sınıfta yer alan kız öğrencilerin 8. sınıfta yer alan erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları; 7. sınıfların 8. sınıf öğrencilerine göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Özer (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin kullanılma durumunu incelemiştir. Araştırmanın örneklemindeki öğretmenlerin %49,6'sı bayan, %50,4'ü erkektir. Araştırmacı tarafından hazırlanan bir anketle toplanan araştırmanın bulgularına göre; ilköğretim okulları ve liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretime az yer verildiği; öğretmenlerin okullarda öğrencilere öğrenme stratejilerini öğretmenin faydalı ve gerekli olacağını düşündükleri; öğretmenlerin öğrenme stratejilerini etkili biçimde öğretebilecek düzeyde yeterli olmadıkları ve öğrenme stratejileriyle ilgili olarak düzenlenecek bir hizmet içi eğitim programına katılmaya ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Arslan (2000) tarafından yapılan araştırmada, not alma ve kavram haritaları (bilgi haritaları) oluşturma stratejileri ile öğretimin, öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın deneklerini Kayseri ilindeki bir ilköğretim okulunun 5. sınıflarında okuyan üç şube oluşturmaktadır. Deneysel yöntem kullanılarak yapılan bu araştırmada, ilköğretim 5'inci sınıf düzeyinde ve fen bilgisi dersinde seçkisiz yöntemle oluşturulan iki deney ve bir kontrol grubunda yine iki öğrenme stratejisinin etkililiği sınanmıştır. Birinci deney grubundaki öğrencilere kavram haritaları (bilgi haritaları) ile öğrenme öğretimi yapılırken; ikinci deney grubundaki öğrencilerle not alma stratejisi öğretimi yapılmış ve not almada "not alma matrisleri" kullanmaları istenmiş ve bunun öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; not alma ve kavram haritaları öğretiminin yapıldığı deney gruplarında bilgi, kavrama ve hatırlama düzeyleri bu stratejilerin öğretilmediği

gruptan daha yüksek bulunmuş ve strateji öğretiminin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Tay (2002) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma, Kırşehir ili merkez ilçesinde bulunan 14 ilköğretim okulunda 4. ve 5. sınıflarda öğrenim görmekte olan 1603 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenme stratejileri anket formunun bire bir görüşme yolu ile yapılan araştırma bulgularına göre; ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında, dikkat, gruplama, örgütleme stratejilerini ara sıra; zihinsel tekrar, örtük ve açık tekrar, ekleme ve geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı ve güdüleme stratejilerini her zaman kullandıkları ve yürütücü biliş stratejilerini hiçbir zaman kullanmadıkları belirlenmiştir.

Atan (2003) tarafından yapılan araştırmada, ikinci yabancı dilde öğrenme stratejilerinin kalıcılığa etkisi incelenmiştir. Araştırma, değişik öğrenme stratejilerinin gruplara göre kalıcılık açısından farklılaşan yönlerinin de incelenerek, Fransızca'yı ikinci dil olarak öğrenen yetişkin grupları üzerinde 100 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, AVLT Bellek Testleri ve Dil Öğrenme Stratejisi Envanteri (SILL) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrenciler üç gruba ayrılarak, sunulan sözcükleri kendilerine verilen üç öğrenim stratejisi olan yineleme, ulamlama ve anlamlandırma stratejisine uygun olarak öğrenmişlerdir. Araştırmada, Fransızca kavramları AVLT bellek testlerine uyarlayarak, gecikmeli anımsama, ileriye doğru bozucu etki, geriye doğru bozucu etki, tanıma, bir hafta sonraki anımsama ve on beş gün sonraki anımsama gibi öğrencilerin anımsama ve tanıma süreçlerini niteleyen ölçümler öğrenme stratejileri yoluyla uygulama gruplarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre;

- en iyi öğrenme düzeyi, geriye doğru bozucu etki düzeyi, gecikmeli anımsama düzeyi en yüksek grup ulamlama stratejisi uygulanan grup,

- ileriye doğru bozucu etki düzeyi en yüksek grup yineleme stratejisi uygulanan grup,
- bir hafta sonra ve on beş gün sonraki gecikmeli anımsama düzeyi en yüksek grup anlamlandırma stratejisi uygulanan grup,
- gruplar arasında dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı olmayan fark bulunduğu belirlenmiştir.

Gümüş (1997) tarafından yapılan araştırmada, yürütücü biliş stratejilerinin öğreniminin başarı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, Ankara ilinde bulunan dört ilköğretim 6. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Kültürden Arınık Uluslararası Cattell Zeka Testi, araştırmacı tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Testi, Öğrenci SED Anketi, Düzey Belirleme Testi ve Senemoğlu'nun (1989) Brookever'in 'Self Concept of Mathematical Ability' ölçeğinden Türkçeye uyarladığı 'Akademik Benlik Kavramı' ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, kontrol gruplarında geleneksel öğretim uygulanırken; kontrol gruplarına ise temel soru kökleri ve kılavuzlu sorular çerçevesinde öğretim yürütülmüş ve her iki kontrol grubuna da yürütücü biliş stratejileri öğretilmiştir. Araştırma bulgularına göre, yürütücü biliş stratejilerinin öğretildiği deney grupları ve yürütücü biliş stratejisi eğitimi almayan kontrol grupları arasında, deney grupları lehine öğrenci erişimi, kalıcılık ve akademik benliğe etkisi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunduğu belirtilmiştir.

Babadoğan (1996), "Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim -Öğrenim Süreçlerine Yansıması" adlı araştırmasında öğretmenlerin öğrenme stratejilerine sahip olma ve öğretim stratejilerini kullanma yönündeki görüşlerini belirleyerek, modern öğretim stratejilerini öğrenim yaşantıları, cinsiyet, okul grubu, öğrenci sayısı, mezun olunan okul ve meslekteki kıdem değişkenlerine göre incelemiştir. Farklı liselerde görev yapan 36 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin öğrencilik yıllarında sistematik bir öğrenme yaklaşımına sahip oldukları ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla öğrenme - öğretme stratejileri konusunda daha etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda ayrıca,

araştırma kapsamına giren öğretmenlerin öğrenme stratejilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri açısından çalıştıkları altı farklı okul arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen diğer bir bulgu ise, öğretmenlerin girdikleri derslere, öğrenci sayılarına ve mezun oldukları okullara göre öğrenme stratejilerine sahip olma düzeyleri ile ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığıdır. Mesleki kıdem bakımından öğretmenlerin öğrenme stratejilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında, daha çok mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğretim stratejileri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Arslan (1996) tarafından yapılan araştırmada, altı çizili materyalle çalışma ve tam öğrenme yönteminin ayrı ayrı ve birlikte öğrenme düzeyine, hatırlama ve akademik benlik kavramına etkisi incelenmiştir. Ankara ilindeki bir ilköğretim okulunun 4. sınıflarında 4 grup üzerinde ve Fen Bilgisi dersinde yürütülen bu araştırmada, birinci deney grubunda altı çizili materyalle öğretim, ikinci deney grubunda tam öğrenme yöntemiyle öğretim, üçüncü deney grubunda tam öğrenme yöntemi ve altı çizili materyalle öğretim ve kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırmada veriler, Bilişsel Giriş Davranışları Testi, Düzey Belirleme Testi ve Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; toplam öğrenme düzeyi, bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama düzeyi bakımından kontrol grubu ile deney grupları arasında -uygulama düzeyinde kontrol grubu ile birinci deney grubu dışında- deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu; deney grupları arasında da ikinci ve üçüncü deney grupları lehine anlamlı farklar elde edildiği belirtilmiş, fakat ikinci ve üçüncü deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmediği belirtilmiştir. Araştırmanın hatırlamaya ilişkin bulguları ise, toplam hatırlama ve bilgi, kavrama ve uygulama düzeyi hatırlamalar bakımından kontrol grubu ile deney grupları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu; deney grupları arasında da ikinci ve üçüncü deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı

farklılıklar elde edildiği ve toplam öğrenmeleri hatırlama ortalamasının üçüncü deney grubunda ikinci deney grubundakinden yüksek olması haricinde, ikinci ve üçüncü deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmediği yönündedir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise, akademik benlik kavramı puanları bakımından kontrol grubu ile deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamış olmasıdır.

Demirel (1996) tarafından, bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu anlama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi incelenmiştir. 166 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada denk kontrol gruplu ön-test son-test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Okuduğunu Anlama Testi ve Öğrenme Düzeyini Belirleme Testi ile toplanmıştır. Okuduğunu kavrama düzeylerine göre düşük, orta ve yüksek olarak üç gruba ayrılan öğrenciler, düz, şemalı, resimli ve resimli-şemalı olarak hazırlanan metinleri çalışmışlardır. Araştırmada, birinci deney grubuna resimli metin, ikinci deney grubuna şemalı metin, üçüncü deney grubuna resimli ve şemalı metin, kontrol grubuna ise düz metin olmak üzere bir metnin 4 farklı formu verilmiştir: Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin öğrenme düzeylerinin metin türlerine göre değiştiği ve en az düz metinden, en fazla ise resimli ve şemalı metinden faydalandıkları belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeylerinin okuduğunu kavrama düzeylerine paralel olarak değiştiği ve en düşük erişim ortalamasının okuduğunu kavrama düzeyi en düşük olan öğrencilerde düz metnin verildiği gruba, en yüksek erişim ortalamasının ise okuduğunu kavrama düzeyi yüksek olan öğrencilerde resimli metnin verildiği gruba ait olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise, bilgilendirici metin türü (düz, şemalı, resimli, resimli ve şemalı) ile okuduğunu kavrama düzeyi arasında, öğrencilerin öğrenme düzeyleri açısından anlamlı bir etkileşim bulunmadığı ve erişim ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı yönündedir.

Yorulmaz (2001) tarafından yapılan araştırmada, öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin ilköğretim sosyal bilgiler öğrenci ders başarısı üzerine etkisi

incelenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenmeyi öğrenme stratejileri, Tarih ve Coğrafya derslerinde birer ünite ve iki ayrı deney grubunda deneyerek, iki ayrı kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen iki adet başarı testi ile elde edilmiş ve ünitelerin tüm başarı düzeylerinin yanı sıra bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki deneme ve kontrol grupları arası fark test edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinin öğrenilmesinde ve öğrenci ders başarısının artırılmasında, öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin tüm düzeylerde daha başarılı olmasında etkili olduğu belirtilmiştir.

Somuncuoğlu ve Yıldırım (2000) tarafından yapılan araştırmada, öğrenme stratejileri kullanımının çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. 189 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve demografik değişkenler, dersteki başarı algısı ve öğrenme stratejileri olmak üzere üç bölümden oluşan bir anket ile toplanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini saptamaya yönelik olan üçüncü bölüm, yüzeysel biliş stratejilerini ölçmeye yönelik 7, anlamaya dönük bilişsel stratejilere yönelik 12 ve biliş yönlendirici stratejilere yönelik 11 madde olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre; genel akademik başarı, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, çalışma planı yapma, sınav tarihine göre ders çalışma planı yapma, çalışmanın başarı üzerinde etkili olduğunu düşünme, kişisel başarı algısı, derse devam etme, derse karşı ilgi, derse verilen önem ve öğretmenin etkililiği ile ilgili değişkenlerin, kısacası araştırmanın tüm değişkenlerinin, yalnızca anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici stratejilerin kullanımında önemli istatistiksel olarak farklılık yarattığı ve tüm bu değişkenlerin yüzeysel bilişsel stratejilerin kullanımında istatistiksel olarak bir farklılık yaratmadığı belirtilmiştir.

Özseven (1993) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile sözel performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. 62 yüksek lisans fen bölümü öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada, veri toplama aracı olarak Rebecca Oxford'un (1989) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'nin (SILL) 7,0

versiyonu ve New York City Üniversitesi Yabancı Dil Öğretimi Bölümü öğretim görevlileri tarafından hazırlanmış sözel performansı değerlendirme testi olan John Testi kullanılmıştır. Oxfröd'un geliştirmiş olduğu Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri hatırlama, bilişsel ve compensation stratejileri alt boyutlarından oluşan direk strateji boyutu ve yürütücü biliş, duyuşsal ve sosyal stratejileri alt boyutlarından oluşan indirek stratejiler boyutu olmak üzere iki boyuttan ve toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; 62 öğrenciden 19'unun direk öğrenme stratejilerini; 43'ünün ise indirek öğrenme stratejilerini kullandıkları belirtilmiştir. Direk öğrenme stratejilerini kullanan 19 öğrenciden 2'sini hatırlama stratejilerini, 1'inin bilişsel stratejileri, 16'sının ise telafi stratejilerini kullandıkları; indirek öğrenme stratejilerini kullanan 43 öğrenciden 29'unun yürütücü biliş stratejilerini, 12'sinin ise sosyal stratejilerini ve 2'sinin ise duyuşsal stratejileri kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve telafi stratejilerinin sözel performans ile daha yüksek ilişki içinde olduğu; fakat sözel performans başarısı ile öğrenme stratejisi kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir.

Maskan ve Güler (2004) tarafından yapılan araştırmada, kavram haritaları yönteminin fizik öğretmen adaylarının elektrostatik kavram başarısına ve elektrostatığe karşı tutumuna etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde tezsiz yüksek lisans eğitimi alan 31 öğrencidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan Elektrostatik Kavram Başarı Testi ve Eryürek ve Eryılmaz'ın (2001) hazırlamış olduğu Fizik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Elektrostatığe Yönelik Tutum Ölçeği olarak geliştirilip, araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra kullanılmıştır. Deney grubuna elektrostatik konusu kavram haritaları destekli öğrenme ve öğretme yöntemine göre; kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle anlatılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; Elektrostatığe Yönelik Tutum ön-testi ve son-testi bakımından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmazken; Elektrostatik Kavram Başarı son-testi bakımından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel

olarak anlamlı bir fark bulunmuş ve kavram haritaları destekli öğrenme ve öğretme yöntemin başarıyı arttırdığı belirtilmiştir.

Gülen (2004) tarafından yapılan çalışmada, bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Araştırma, ilköğretim okulunun deney ve kontrol grubu olarak atanan iki 7. sınıfta uygulanmıştır; deney grubunda BFOA stratejisi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yapıdaki Türkçe öğretimi uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunan BFOA Ölçeği, IOWA Okuduğunu Anlama Başarı testi, Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, Sosyo-ekonomik Düzey (SED) Ölçeği, Bilişsel Farkındalık Görüşme Formu, Bilişsel Farkındalık Gözlem Formu, Araştırma Güncesi, Öğrenci Değerlendirmesi ve Haftalık İzleme Testleri ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, deney grubunda uygulana BFOA stratejisinin; kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretime göre, öğrencilerin Türkçe Dersindeki bilişsel farkındalık düzeylerini artırmada ve bu düzeylerin kalıcılığını sağlamada istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırdığını ve bu becerilerin kalıcılığını sağladığını; öğrencilerin Türkçe dersine olan tutumlarını olumlu ve anlamlı olarak etkilediği, fakat geleneksel öğretime dönüş ile birlikte bu tutumların olumsuz yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Sünbül ve Sarı (2005) tarafından yapılan çalışmada, lisede öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stratejileri ve stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, Konya ilinde üç farklı lisede öğrenim gören 504 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin 292'si (%58) erkek,212'si (%42) kız öğrencidir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Öztürk (1995) tarafından geliştirilmiş olan Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği ve Boydak (2001) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre;

- öğrencilerin en çok dikkat ve yürütücü biliş stratejilerini; en az hatırlama ve duyuşsal stratejileri kullandıkları ve en çok görsel öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir.

- öğrencilerin öğrenme stil ve stratejileri ile öğrenim gördükleri lise arasındaki ilişki incelendiğinde, Anadolu Lisesi ve Süper Lise öğrencilerinin dikkat, anlamlandırma, zihne yerleştirme ve biliş yönetme stratejilerini Meslek lisesi öğrencilerinden daha fazla kullandıkları; Süper Lise öğrencilerinin ise hatırlama ve duyuşsal stratejileri Meslek Lisesi öğrencilerinden daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Fen Lisesi ve Meslek Lisesi öğrencileri arasında öğrenme stratejilerinin kullanımına ilişkin anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

- Fen ve Genel Lise öğrencilerinin daha fazlasının kinestetik öğrenme stiline sahip oldukları; Genel Lise öğrencilerinin Meslek Lisesi öğrencilerinden daha fazla işitsel ve görsel öğrenme stiline sahip oldukları ve öğrenme stilleri ile Fen ve Meslek Lisesi öğrencileri arasında istatikselsel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

- Öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ve cinsiyet arasında istatikselsel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

- cinsiyet ve işitsel ve görsel öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla kinestetik öğrenme stiline sahip oldukları ve bu farkın istatikselsel olarak anlamlı olduğu belirtilmiştir.

- Öğrencilerin kullandıkları hatırlama ve duyuşsal stratejiler ve öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir ilişki saptanırken, sahip oldukları öğrenme stilleri ve öğrenim gördükleri bölümler arasında istatikselsel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

- Öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlar ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenim gördükleri sınıflar arasındaki ilişki incelendiğinde ise 9. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamalarının 10. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sünbül ve diğerkleri (2004) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 2. kademe Fen Bilgisi derslerinde akademik başarıyı yordamada, öğrencilerin öğrenme stratejileri, stil ve tutumlarının etkisi incelenmiştir. Öztürk (1995) tarafından geliştirilmiş olan Genel Öğrenme Stratejilerini Değerlendirme Ölçeği, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği kullanılarak ve ilişkisel tarama deseni ile yapılan araştırma, Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında öğrenim gören 354 öğrenci üzerinde yürütölmüştür. Araştırmanın bulgularına göre; Fen Bilgisi Dersindeki başarı ve öğrencilerin kullandıkları anlamlandırma öğrenme stratejisi, sahip oldukları dokunsal öğrenme stili ve derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki saptanmış ve ders başarısını yordamada etkili olacağı belirtilmiştir.

Sölün, şenler ve Tunç (2004) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim Fen Bilgisi dersinde doğadaki madde döngüleri konusunun kavram haritalarıyla öğretiminin öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, kontrol grubuna düz anlatım yöntemiyle, deney grubuna ise araştırmacılar tarafından hazırlanan kavram haritaları kullanılarak ders anlatılmıştır. Araştırmanın verileri, öntest ve sontest olarak deney ve kontrol grubuna uygulanan ve araştırmacılar tarafından hazırlanmış başarı testi ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; kavram haritaları kullanılarak yapılan öğretimin “Doğadaki Madde Döngüleri” konusunda geleneksel yöntemeye göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Yüksel ve Koşar (2001) tarafından Eğitim Faköltesi öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri araştırılmıştır. 159 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Anketin hazırlanmasında öncelikle öğrencilerden ders çalışırken kullandıkları stratejileri yazmaları istenmiş, daha sonra öğrenciler tarafından belirtilen 32 adet strateji, konuyla ilgili kaynaklar doğrultusunda yedi kategoriye ayrılmış ve beşli likert derecelendirme ölçeği son formunu almıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin öğrenme stratejilerini sıkça kullandıkları belirlenmiştir.

Deryakulu (2004) tarafından üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, 217'si kız, 121'i erkek olmak üzere toplam 338 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri ve Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye çeviri ve uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından yapılmış ve ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .79 olarak bulunmuş olan Epistemolojik İnanç Ölçeği ile toplanmıştır. Epistemolojik İnanç Ölçeği'nde, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, Öğrenmenin yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç faktörleri altında toplam 35 madde bulunmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, epistemolojik inançlardan “Öğrenmenin Çabaya bağlı Olduğuna İnanç” faktörünün öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden tutum, güdülenme, konsantrasyon, bilgi işleme, ana düşünceleri seçme, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin; “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” faktörünün tutum, güdülenme, zaman kullanımı, kaygı, konsantrasyon, anan düşünceleri seçme ve test stratejilerinin; “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” faktörünün ise güdülenme, kaygı, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin istatistiksel açıdan anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Hamurcu (2002) tarafından okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. 136 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, veri toplama aracı olarak Yüksel ve Koşar (2001) tarafından geliştirilmiş olan beşli likert tipi “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; okulöncesi öğretmen adaylarının en fazla tekrar ve duyuşsal stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca; öğretmen adaylarının yaşlarına göre öğretmen adaylarının kullanım sıklıklarında sadece dikkat stratejileri boyutunda 21 yaş ve üstündeki öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu ve okulöncesi öğretmenliği bölümündeki tüm öğretmen adaylarının yaşlarına bağlı olmaksızın öğrenme stratejilerini benzer sıklıkta kullandıkları belirtilmiştir.

Arslan ve Senemoğlu (1998) tarafından altı çizili materyalle çalışma ve tam öğrenme yönteminin öğrenme düzeyine, hatırlamaya ve akademik kavramına etkisi araştırılmıştır. Çalışma, Ankara ilinde bulunan bir ilköğretim okulunun dördüncü sınıflarından biri kontrol grubu, üçü deney grubu olmak üzere toplam dört grup üzerinde yürütülmüştür. Birinci deney grubunda araştırmacılar tarafından geliştirilen altı çizili materyalin kullanılması sağlanmış, ikinci deney grubunda “Tam Öğrenme” yöntemi işe koşulmuş, üçüncü deney grubunda “Tam Öğrenme Yöntemi” ile birlikte altı çizili materyal birlikte kullanılmış ve kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; deney ve kontrol gruplarının toplam öğrenme, toplam hatırlama düzeyleri ve akademik benlik kavramı açısından, deney grupları lehine anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğrenme düzeyi ve öğrenmelerin kalıcılığı bakımından altı çizili materyalle öğretimin geleneksel öğretime göre öğrenme düzeyini ve öğrenmelerin kalıcılığını arttırdığı vurgulanmıştır.

Erden ve Demirel (1991) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini ve öğrencilerin bir metinle ilgili başarıları ile çalışmaya harcadıkları zamanın kullandıkları öğrenme stratejisine göre değişip değişmediğini incelemişlerdir. Araştırma Ankara ilinde ilkokulda okuyan 78 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla, bir okuma parçası ve bu okuma parçasıyla ilgili bir başarı testi kullanılmıştır. Beşerli gruplar halinde araştırma için ayrılan odalara alınan öğrencilerin, kendilerine verilen okuma parçasını evde çalıştıkları tarzda çalışmalarını istenmiş ve bu uygulamanın sonunda öğrencilerin okuma parçasını çalışırken kullandıkları çizgi, yazı ve aldıkları notlar incelenerek, öğrencilerin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri belirlenmiş ve başarı testinden elde ettikleri puan hesaplanmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, altını çizme, metnin ana hatlarını yazma, metni kendi ifadesi ile özetleme, metni aynen yazma ve okuma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerden metni aynen yazma stratejisine sahip olanların ders çalışırken en fazla zaman harcayan oldukları; bunu sırasıyla özetleme, ana hatlarını çıkarma, altını çizme ve okuma stratejilerine sahip olanların izlediği belirtilmiş;

öğrencilerin kullandıkları metnin ana hatlarını çıkarma ve metnin altını çizme stratejilerinin akademik başarıda etkili olduğu belirtilmiştir.

Büyüköztürk ve diğerleri (2004) tarafından, Pintich,Smith,Garcia ve McKeachie'nin (1991) geliştirdikleri Motivated Strategies for Learning Quastionnaire (MSLQ) Türkçe'ye uyarlamak amacıyla bir çalışma yapılmıştır.Türkçe formun eşdeğerlik çalışmasının yapılmasından sonra, ölçek, iki üniversitede öğrenim gören 852 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Likert tipi yedili derecelendirme ölçeği üzerinde işaretleme yapılan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin (GÖSÖ), Güdülenme boyutunun 'Değer', 'Beklenti' ve 'Duyuşsal' olmak üzere üç alt boyutu, Öğrenme Stratejileri boyutunun ise 'Bilişsel Stratejiler', 'Metabilişsel Stratejiler' ve 'Kaynak Yönetimi' olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte, Güdülenme Ölçeği'nde 31,Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nde 50 madde olmak üzere toplam 81 madde bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, Güdülenme Ölçeği ve Öğrenme Stratejileri Ölçeklerinin İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen toplam puanlar arası korelasyon katsayısı GÖ için 0,85,ÖSÖ için 0,86 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin iki formdan aldıkları puanların ortalamaları arasında da anlamlı bir far bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda ölçeğin Türkçe formunun özgün ölçek ile eşdeğer olduğu ve Türkiye'de de kullanılabileceği belirtilmiştir.

Namlu (2004) tarafından Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracı geliştirilmiştir. Ölçeğin hazırlanması sırasında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 655 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Konu ile ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra bilişötesi öğrenme stratejileri için yapılan gruplama dikkate alınarak alt boyutlar olarak belirlenen planlama, seçici dikkat, örgütleme, denetleme ve değerlendirme stratejileri için bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzu oluşturulurken daha önce araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nden (Namlu,2003) ve Gilbert (1986) ve Oxford (1990) tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri ölçek yapılarından yararlanılmıştır. Hazırlanan maddeler 47

lisans öğrencisine okutulduktan sonra anlama ve cevap vermede yaşanan sıkıntılar giderilmeye çalışılmış, daha sonra taslak ölçek çeşitli bölümlerden toplam 7 akademisyenin görüşlerine sunulmuş, eleştiriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak, dördümlük likert tipinde hazırlanan ve 30 maddeden oluşan ölçeğin son haline ulaşılmıştır. Taslak ölçekte yer alan her bir maddenin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplandıktan sonra madde toplam analizleri yapılmış ve bu analizler doğrultusunda seçici dikkat faktöründe bulunan yeterli olmayan maddeler çıkarıldıktan sonra geriye kalan 21 madde üzerinden analizler yapılmış ve seçici dikkat faktörünün tümü ölçekten çıkarılmıştır. Toplam 21 madde ve dört faktörden oluşan ölçekte “planlama stratejileri” faktöründe altı, “örgütlenme stratejileri” faktöründe altı, “denetleme stratejileri” faktöründe beş ve “değerlendirme stratejileri” faktöründe dört madde bulunmaktadır. Tüm ölçeğin tutarlık katsayısı Cronbach alpha 0.8164 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ayırt ediciliğini sınamak için ölçüt olarak başarı seçilmiş ve araştırmaya katılan öğrenciler akademik başarılarına göre düşük, orta ve yüksek başarılı olarak gruplandırılmış ve öğrencilerin genel akademik başarı durumlarına göre bilişötesi öğrenme stratejisi puan ortalamaları arasında yüksek başarılı öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunduğu ve bu bulgunun literatürdeki diğer bulgularla desteklendiği belirtilmiştir.

Sucuoğlu (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin Biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Biyoloji Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği (BKÖSÖ) geliştirilmiştir. Ölçeği geliştirmek için önce 92 öğrenciden alınan “Biyoloji dersine nasıl çalışıyorsunuz?” sorusuna yazdıkları kompozisyonların analizi yapılmış ve literatür taraması sonucu oluşturulan ön deneme formu 10 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda yapılan değişikliklerden sonra elde edilen deneme formu, 41 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış ve öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri maddeler düzeltilmiştir. Daha sonra 65 maddelik ön deneme formu 810 dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Temel Örgütlenme Stratejisi, Karmaşık Örgütlenme Stratejisi, Kaynak Yardımlı Öğrenme Stratejisi, Anlamayı Takip Stratejisi ve

Karmaşık Ezber Stratejisi olmak üzere beş alt boyutu olan ölçeğin tümünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Köymen (1994) tarafından Weinstein, Palmer ve Schulte (1987) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri'nin Türkçe'ye çeviri ve uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. İki faktörlü bir yapıya sahip olan orijinal ölçekte on alt ölçek altında toplam 77 madde bulunmaktadır: Bilişsel faktör (Zaman Kullanımı, Konsantrasyon, Bilgi İşleme, Ana Düşünceleri Seçme, Çalışma Yardımcıları, Kendi Kendini Test Etme ve Test Stratejileri) ve Duyuşsal faktör (Tutum, Güdülenme ve Kaygı). Köymen tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .96, Tutum .82, Güdülenme .87, Zaman Kullanımı .82, Kaygı .89, Konsantrasyon .93, Bilgi İşleme .93, Ana Düşünceleri Seçme .82, Çalışma yardımcıları .90, Kendi Kendini Test Etme .87, Test Stratejileri .88 olarak bulunmuştur. Beşli likert tipi derecelendirme özelliğine sahip olan ölçeğin değerlendirmesinde alt ölçekler bazında yapılmakta ve her bir ölçekten alınan yüksek puan bireyin ilgili stratejiyi etkili kullandığını göstermektedir.

Sünbül ve Çelik (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, başarılı ve başarısız öğrencilerin dikkat düzeylerinin karşılaştırılmıştır. Araştırma, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2. ve 4. sınıflarında eğitim görmekte olan 499 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan Metin Öğelerine Dikkat Anketi ve Öztürk (1995) tarafından geliştirilmiş olan Genel Öğrenme Stratejilerini Değerlendirme Ölçeği'nin Dikkat Stratejileri boyutu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; başarısız öğrencilerin kavram, tanım ve olgulara daha fazla dikkat ettikleri; başarılı öğrencilerin ise metinde ve inceledikleri materyallerde sınıflamalara daha çok odaklandıkları, metinde geçen örneklere ve sorulara daha çok dikkat ettikleri belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca; metnin sonuç bölümüne dikkat etme ile başarı arasında anlamlı bir ilişki saptanırken; metnin yazarının yorumlarına, metnin giriş ve

gelişme bölümlerine dikkat etme ve başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmadığı belirtilmiştir.

Emir ve Özdemir (2004) tarafından yapılan araştırmada, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersindeki, derse ilişkin tutum, akademik benlik kavramı ve öğrencilerin öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı yordama gücü incelenmiştir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. sınıflarında eğitim gören 370 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını ölçmek için Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersine adapte edilip, geçerlik ve güvenirlik çalışması Emir (2000) tarafından yapılmış olan Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği, öğrenme stratejilerini ölçmek için araştırmacılar tarafından hazırlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış 26 maddeden oluşan Öğrenme Stratejileri Bilgi Formu, akademik benlik kavramı puanlarını ölçmek için İnkılap Tarihi dersine adapte edilip, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Özçelik(1974) tarafından Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Brookover'ın Matematikle İlgili Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ve öğrencilerin akademik başarıları olarak İnkılap Tarihi dersi öğretim elemanı notları kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptandığı belirtilmiştir.

2.6.2 Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Sankaran (2001) tarafından yapılan araştırmada, geleneksel yönteminin kullanıldığı bir ders ile web temelli öğretimin kullanıldığı bir derste derin, yüzeysel ve dolaylı öğrenme stratejileri ve motivasyonun öğrenme performansına etkisi incelenmiştir. Dört haftalık hızlandırılmış bilgisayar kursu alan 54 erkek, 60 kız öğrenci üzerinde yürütülen araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Motivasyon Ölçeği ve konu testi ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrenme stratejileri ve motivasyonun öğrenme performansını etkileyen önemli öğrenci özellikleri olduğu ve derin ve yüzeysel öğrenme stratejilerinin olumlu öğrenme performansına yol açarken; dolaylı öğrenme

stratejilerinin performansı olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, Web temelli öğretimin kullanıldığı ve geleneksel öğretim yapıldığı her iki grupta, derin, yüzeysel ve dolaylı öğrenme stratejilerine ve aynı motivasyon seviyelerine sahip olan öğrencilerin, öğrenme performanslarında da bir istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, yüksek motivasyon ve derin öğrenme stratejisi arasında ve düşük motivasyon ve dolaylı öğrenme stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkili bulunduğu belirtilmiştir.

Braten ve Olaussen (1998) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ve bu stratejilerin algılanan yetenek, yaş ve cinsiyet ile arasındaki ilişki incelenmiştir. 126'sı kız,47'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 173 Norveçli Oslo Koleji Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üzerinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak Weinstein, Palmer ve Schulte (1987) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (LASSI) kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca, Norveçli öğrencilerin bulguları, Amerikalı öğrencilerin bulgularıyla kıyaslanarak aralarındaki farklılık ve benzerlikler saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kız öğrencilerin ortalama olarak Tutum, Motivasyon, Zaman Kullanımı, Konsantrasyon, Çalışma Destekleri ve Kendi Kendini Değerlendirme boyutlarında erkek öğrencilerden daha fazla, erkek öğrencilerin ise Kaygı ve Bilgi İşleme boyutlarında kız öğrencilerden daha fazla kullandıkları ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla strateji kullanımı eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin strateji kullanımı ve yaşları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, ortalama yaşın (23) üstünde olan öğrencilerin Tutum, Konsantrasyon, Bilgi İşleme, Kendi Kendini Değerlendirme ve Test Stratejileri boyutlarından ortalama yaşın altındaki öğrencilerden daha fazla puan aldıkları, Motivasyon ve Çalışma Destekleri boyutunda ise ortalama yaşın altında olan öğrencilerin, ortalamanın üstünde olan öğrencilerden daha fazla puan aldıkları, Zaman Kullanımı ve Kaygı boyutlarında ise her iki yaş grubunda olan öğrencilerin de eşit puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin, kullandıkları Bilgi İşleme ve Çalışma Destekleri boyutları ve yaşları arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, yüksek algılama yeteneğine sahip olan öğrencilerin,

düşük algılama yeteneğine sahip olanlardan daha fazla strateji kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, Norveçli ve Amerikalı öğrencilerin strateji kullanımları arasında yüksek oranda benzerlikler olduğu belirtilmiştir.

Chularut ve DeBacker (2004) tarafından yapılan araştırmada, kavram haritaları eğitiminin başarı, öz düzenleme ve öz yeterlik üzerindeki etkisi incelenmiştir. İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen 79 öğrenci (deney:40, kontrol:39) üzerinde gerçekleştirilen çalışmada; öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda kavram haritalarıyla öğretim uygulanırken, kontrol grubunda ise bireysel ya da grup çalışması yapılmıştır. Araştırmanın verileri, öntest ve sontest olarak Corrigan (1979) tarafından geliştirilmiş olan Michigan İngilizce Yeterlik Testi, Miller ve arkadaşları (1996) tarafından geliştirilmiş olan Matematik Araştırmalarına Karşı Tutum Ölçeği'nin araştırmacı tarafından İngilizce'ye uyarlanmış formu ve araştırmacı tarafından hazırlanmış olan başarı testi ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; kavram haritası ile öğretim alan grubun akademik başarı, öz düzenleme ve öz yeterlik düzeyleri kontrol grubuna oranla daha yüksek bulunmuştur.

Irlandoust ve Karlsson (2002) tarafından yapılan araştırmada, akademik başarıyı etkileyen etmenleri incelenmiştir. İsveç Örebro Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan yaklaşık 130 öğrenci üzerinde yürütülen araştırma bulgularına göre, akademik başarıyı etkileyen etmenler, fiziksel aktiviteye ayrılan zaman, öğrencilerin istedikleri dersleri seçebilmeleri ve öğrenme stratejisi çerçevesinde daha önceki sınav sorularının incelenmesi olarak belirlenmiş ve bu bulguların derslerden önce ders konularının okunması ve ders çalışmaya ayrılan zaman gibi etmenler gibi diğer faktörleri destekler nitelikte değildir. Araştırma sonunda, öğrencilerin bir takım spor etkinliklerine teşvik edilmesi ve öğrenme stratejisi çerçevesinde daha önceki sınavları incelemelerine olanak sağlanması tavsiye edilmiştir.

Sizoo, Malhotra ve Bearson (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerinin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejileri incelenmiştir. Veri

toplama aracı olarak Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri'nin (LASSI / Weinstein, Palmer ve Schulte,1987) kullanıldığı araştırma, 196 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre; yetişkin öğrencilerin sadece motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılığa sahip olduğu; yetişkin erkek ve kız öğrencilerin anksiyete ve ders çalışma desteği alt boyutunda ise en az puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Weinstein ve diğerleri (1979) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve strateji kullanımının öğrencilerin eğitim düzeyine göre nasıl farklılaştığını incelemişlerdir. Araştırmada, bir yüksek lisans, bir lisans, bir lise ve bir ortaokul mezunu gruba araştırmacılar tarafından liste halinde hazırlanmış olan stratejileri ne derecede kullandıkları sorulmuş ve elde edilen bulgulara göre araştırma sonuçları oldukça tutarlı bulunmuştur. Yüksek lisans ve lisans öğrencilerinin bu stratejilerin çoğunu sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre; yüksek lisans öğrencilerinin %83'ünün ve lisans öğrencilerinin %41'inin anlamlandırma stratejisini; lise mezunlarının %27'sinin ve ortaokul mezunlarının %24'ünün anlamlandırma stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Yüksek lisans ve lise öğrencileri, tekrar stratejisini arasıra kullandıklarını belirtirken; lise ve ortaokul mezunu öğrenciler, bu stratejiyi sıklıkla kullandıklarını açıklamışlardır. Araştırmada, öğrenme stratejileri kullanımı konusunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir (Akt. Öztürk,1995:49).

Boveja (1998) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin ebeveynlerini algılama stilleri ve öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, Amerika'da öğrenim gören %44'ü erkek,% 56'sı kız öğrenci olan 127 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (LASSI; Weinstein&,Palmer, 1987) ve Ebeveyn Davranışlarını Algılama Anketi (PPAQ;Schaefer,1965) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; araştırma kapsamındaki öğrencilerin %69'unun ebeveynlerini otoriter; %26'sının müsaadekar; %5'inin ise otorite taraftarı olarak

niteledikleri belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca; ebeveynlerini otoriter olarak niteleyen öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini en etkili kullanan; ebeveynlerini müsaadekar olarak niteleyen öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini en az etkili kullanan öğrenciler oldukları belirlenmiştir.

2.7 Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki İle İlgili Araştırmalar

Güven (2004) tarafından yapılan araştırmada, öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre,

- ortaöğretim öğrencilerinin % 46,6'sının özümleyici öğrenme stiline; % 27,1'inin ayırt edici öğrenme stiline; % 16,8'inin dönüştürücü öğrenme stiline; % 9,5'inin ise uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olduğu,

- ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğrenme stillerinin farklılaştığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stillerine, erkek öğrencilerin de kız öğrencilerden daha çok ayırt edici ve uyum sağlayıcı öğrenme stillerine sahip olduğu,

- iyi ve çok iyi başarı düzeylerinde olan ortaöğretim öğrencilerinin daha çok özümleyici öğrenme stiline, orta başarı düzeyindeki öğrencilerinin ise daha çok ayırt edici öğrenme stiline sahip olduğu,

- sosyo - ekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin yoğun olarak özümleyici öğrenme stiline sahip olduğu, düşük sosyo -ekonomik düzeyde olan ortaöğretim öğrencilerinin diğer düzeylerde olan öğrencilerden daha çok uyum sağlayıcı ve ayırt edici öğrenme stillerine sahip olduğu, orta sosyo ekonomik düzeyde olan ortaöğretim öğrencilerinin diğer düzeylerde olan öğrencilerden daha çok özümleyici öğrenme stiline ve yüksek sosyo - ekonomik düzeydeki öğrencilerin diğer düzeylerde olan öğrencilerden daha çok dönüştürücü öğrenme stiline sahip olduğu,

- fen alanında öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin diğer alanlarda öğrenim gören öğrencilerden daha çok dönüştürücü ve özümleyici öğrenme stillerine, sosyal ve çocuk gelişimi alanında öğrenim gören öğrencilerin diğer

alanlarda öğrenim gören öğrencilerden daha çok uyum sağlayıcı öğrenme stiline ve mesleki - teknik eğitim alanında öğrenim gören öğrencilerin diğer alanlarda öğrenim gören öğrencilerden daha çok ayırt edici öğrenme stiline sahip olduğu ,

- ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmelerinde anlamlandırma stratejilerini ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullandıkları, duyuşsal stratejileri, yineleme stratejilerini ve örgütleme stratejilerini daha az kullandıkları,

- kız öğrencilerin yineleme stratejilerini, anlamlandırma stratejilerini, anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri erkek öğrencilerden daha yoğun kullandıkları,

- çok iyi başarı düzeyindeki öğrenciler anlamayı izleme stratejileri ile duyuşsal stratejileri orta ve iyi başarı düzeylerindeki öğrencilerden daha çok kullandıkları,

- düşük sosyo ekonomik düzeyde olan öğrencilerin yineleme stratejilerini yüksek sosyo - ekonomik düzeyde olan öğrencilerden daha çok kullandıkları,

- mesleki - teknik eğitim alanında öğrenim gören ve henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrencilerin yineleme stratejilerini fen alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun olarak kullandıkları, fen, sosyal ve çocuk gelişimi, mesleki - teknik eğitim alanlarında öğrenim gören öğrencilerle henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrencilerin örgütleme stratejilerini Türkçe - matematik alanında öğrenim gören öğrencilerden daha çok kullandıkları, fen alanında öğrenim gören öğrencilerle henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrencilerin anlamayı izleme stratejilerini Türkçe - matematik alanında ve mesleki - teknik eğitim alanında öğrenim gören öğrencilerden daha yoğun kullandıkları, henüz belirli bir alanda öğrenim görmeyen öğrencilerin de duyuşsal stratejileri mesleki teknik eğitim alanında öğrenim gören öğrencilerden daha yoğun kullandıkları belirlenmiştir.

- Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini öğrenmelerinde öğretmenlerinin ve kendi kendilerine öğrenmelerinin önemli bir yeri olduğu ve kitap ve dergi gibi kaynaklarla aile üyeleri ve arkadaşları, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kazanmalarında ikinci derecede yararlandıkları kaynaklar olduğu belirlenmiştir.

●Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanma durumları arasında farklılık olduğu belirlenmiş ve dönüştürücü öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin anlamayı izleme stratejilerini uyum sağlayıcı ve ayırt edici öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerden daha çok kullandıkları, dönüştürücü ve özümleyici öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin duyuşsal stratejileri uyum sağlayıcı ve ayırt edici öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerden daha çok kullandıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak, ortaöğretim öğrencilerinin yoğunlukla özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları ve en çok anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini kullandıkları, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin ve kullandıkları; öğrenme stratejilerinin cinsiyet, akademik başarı düzeyi, sosyo - ekonomik düzey ve öğrenim görülen alan gibi kişisel özelliklerle ilgili değişkenlere göre değişiklik gösterdiği ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gorevanova (2000) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri, dil öğrenme stratejileri ve İngilizce kelime dağarcığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Bilkent Üniversitesi İngiliz ve Amerikan Edebiyatı Bölümleri'nden 47 ve Özbekistan Ferghana Devlet Üniversitesi Yabancı Filoloji Bölümü'nden 10 öğrenci olmak üzere, 46'sı kız 11'i erkek öğrenci, toplam 57 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Reid (1987) tarafından hazırlanmış olan İdrakla İlgili Öğrenme Stilleri Tercih Formu, Oxford (1990) tarafından hazırlanmış olan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, Nation's Gözden Geçirilmiş 2000 Sözcük Testi ve Üniversite Dilbilgisi Sözcük Testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, bazı öğrencileri birden çok öğrenme stiline sahip olduğundan dolayı, öğrencilerin %78,9'unun kinestetik; %71,9'unun görsel; %70,2'sinin işitsel; %70,2'sinin dokunsal; %61,4'ünün bireysel ve %42,1'inin grup öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerden, bazı öğrencilerin birden fazla öğrenme stratejisini kullandıklarından dolayı, 34'ünün telafi; 31'inin yürütücü biliş; 27'sinin bilişsel;

22'sinin sosyal; 12'sinin duyuşsal ve 10'unun hatırlama stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre;

- dokunsal öğrenme stili ve hatırlama stratejisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu,

- grup öğrenme stili ve sosyal ve yürütücü biliş stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu,

- bireysel ve görsel öğrenme stili tercihleri ile dilbilgisi testinden elde edilen sonuçlar arasında olumsuz, diğer öğrenme stilleri ile dilbilgisi testinden elde edilen sonuçlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptandığı,

- duyuşsal stratejilerin dilbilgisi testinin sonuçlarını olumsuz etkilediği ve diğer stratejilerin dilbilgisi testinin sonuçlarını etkilemediği,

- işitsel, kinestetik, dokunsal ve bireysel öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin en çok telafi stratejisini kullandıkları,

- görsel ve grup öğrenme stillerine sahip öğrencilerin daha çok yürütücü biliş stratejilerini kullandıkları,

- bireysel öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin en az tercih ettikleri öğrenme stratejisinin duyuşsal stratejiler; diğer öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin tamamının en az tercih ettiği öğrenme stratejisinin ise hatırlama stratejisi olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile araçların uygulanması ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirleyen bu araştırmada, tekil ve ilişkisel tarama modellerinden (Karasar,2004:79,81) faydalanılmıştır. Tekil tarama modeli, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları genel öğrenme stratejilerini; ilişkisel tarama modeli ise farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Tekil tarama modeli kapsamında, araştırmanın örneklemini oluşturan Fen- Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri “Öğrenme Stilleri Envanteri” ile, kullandıkları genel öğrenme stratejileri ise “Genel Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ile elde edilen verilerle belirlenmiştir. İlişkisel tarama modeli kapsamında ise, araştırma örneklemindeki öğrencilere uygulanan “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “Genel Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile elde edilen veriler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.

3.2 Evren

Araştırmanın evrenini, 2005–2006 Öğretim Yılı'nda Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Eğitim

k ltesi'nde öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninin büyüklüğü ve verilerin toplanma güclüğü nedeniyle örneklem tayinine gidilmiştir.

3.3 Örneklem

Araştırma, belirtilen fakültelerde öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem d hiline bulunan bölümlerin ve  ğrenci sayısının belirlenebilmesi için A.İ.B.   ğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan bölümlerin isimleri ve bu bölümlerde öğrenim görmekte olan  ğrenci sayıları alınmıştır. Örneklemenin belirlenmesinde uygulama kolaylığının sağlanması için oranlı küme örnekleme yaklaşımı (Karasar,2004:115) kullanılmış ve her bir bölümdeki  ğrenci sayısının %10'unun araştırma örneklemine alınmasının yeterli olacağı d ş n lm ştir. Araştırmanın alışma evreni ve örneklemine ilişkin veriler Tablo 3.1, Tablo 3.2, Tablo 3.3, Tablo 3.4, Tablo 3.5, Tablo 3.6 ve Tablo 3.7'de verilmiştir. Buna göre, örneklemdeki  ğrenci sayıları Fen-Edebiyat Fakültesi'nde 52, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde 67 ve Eğitim Fakültesi'nde 139'tur. Sonuç olarak, üç fakültedeki toplam 258  ğrenci araştırmanın  rneklemi olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.1

Araştırmaya Katılan İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi  ğrencilerin  ğrenim Gördükleri Bölümler

Bölümler	Evren	�rneklem
İktisat 1. Öğretim	93	10
İktisat 2. Öğretim	63	7
İşletme 1. Öğretim	122	13
İşletme 2. Öğretim	103	11
Kamu Yönetimi 1. Öğretim	48	5
Kamu Yönetimi 2. Öğretim	52	6
Toplam	481	52

Tablo 3.2

**Araştırmaya Katılan Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri
Bölümler**

Bölümler	Evren	Örneklem
Biyoloji 1. Öğretim	79	8
Biyoloji 2. Öğretim	53	6
Fizik 1. Öğretim	95	10
Fizik 2. Öğretim	57	6
Kimya 1. Öğretim	73	8
Matematik 1. Öğretim	121	13
Matematik 2. Öğretim	85	9
Psikoloji 1. Öğretim	31	4
Tarih 1. Öğretim	29	3
Toplam	623	67

Tablo 3.3

**Araştırmaya Katılan Eğitim Fakültesi Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri
Bölümler**

Bölümler	Evren	Örneklem
Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Öğretmenliği	21	3
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	42	5
Müzik Öğretmenliği 1. Öğretim	46	5
Resim Öğretmenliği 1. Öğretim	42	5
Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. Öğretim	53	6
Fen Bilgisi Öğretmenliği 2. Öğretim	57	6
İlköğretim Matematik Öğretmenliği 1. Öğretim	52	6
İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2. Öğretim	57	6
Okul Öncesi Öğretmenliği 1. Öğretim	53	6
Sınıf Öğretmenliği 1. Öğretim	178	18
Sınıf Öğretmenliği 2. Öğretim	164	17
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1. Öğretim	56	6
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2. Öğretim	64	7
Zihin Engelliler Öğretmenliği 1. Öğretim	57	6
Zihin Engelliler Öğretmenliği 2. Öğretim	52	6
Türkçe Öğretmenliği 1. Öğretim	117	12
Türkçe Öğretmenliği 2. Öğretim	109	11
İngilizce Öğretmenliği 1. Öğretim	31	4
İngilizce Öğretmenliği 2. Öğretim	31	4
Toplam	1282	139

Tablo 3.4**Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteler**

Fakülte	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	Toplam
N	52	67	139	258
%	20,2	26,0	53,8	100,0

Tablo 3.4 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki öğrencilerin %20.2'sinin (n=52) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde, %26.0'sının (n=67) Fen Edebiyat Fakültesi'nde ve %53.9'unun (n=139) ise Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

Tablo 3.5**Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı**

Cinsiyet	N	%
Kız	145	56,2
Erkek	113	43,8
Toplam	258	100

Tablo 3.5 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 56,2'sinin (n=145) kız, %43,8'inin (n=113) erkek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.6

Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Haftada Çalıştıkları Ortalama Ders Saati

Haftada Ortalama Kaç Saat Ders Çalışırsınız	1-3 saat	4-6 saat	7-10 saat	11- 15 saat	16-20 saat	21-25 saat	26-30 saat	30 saatten fazla	Toplam
N	49	60	58	47	21	17	4	2	258
%	19,0	23,2	22,5	18,2	8,1	6,6	1,6	0,8	100,0

Tablo 3.6 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki öğrencilerin %19,0'unun (n=49) haftada ortalama 1-3 saat , %23,3'ünün (n=60) haftada ortalama 4–6 saat, %22,5'inin (n=58) haftada ortalama 7- 10 saat, %18,2'sinin (n=47) haftada ortalama 11-15 saat, % 8,1'inin (n=21) haftada ortalama 16-20 saat, % 6,6'sının (n=17) haftada ortalama 21-25 saat, % 1,6'sının (n=4) haftada ortalama 26-30 saat ve % 0,8'inin (n=2) haftada ortalama 30 saatten fazla ders çalıştığı belirlenmiştir.

Tablo 3.7

Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Ders Çalışma Zamanlarını Planlama Yolları

Ders Çalışma Zamanınızı Nasıl Planlıyorsunuz	Her gün düzenli olarak ders çalışırım	Boş zamanlarımda ders çalışırım	Sınavdan önceki gün sadece sınav için ders çalışırım	Hiç ders çalışmam	Toplam
N	76	55	127	0	258
%	29,5	21,3	49,2	0	100,0

Tablo 3.7 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 49,2'sinin (n=127) sınavdan önceki gün sadece sınav için ders çalıştığı, daha sonra sırasıyla % 29,5'inin (n=76) her gün düzenli olarak ders çalıştığı, % 21,3'ünün (n=55) ise boş zamanlarının tümünde ders çalıştığı ve araştırma kapsamındaki hiçbir öğrencinin hiç ders çalışmama tercihlerinin olmadığı belirlenmiştir.

3.4 Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli olan veriler, “Kişisel Bilgiler Anketi” (Ek 1), “Öğrenme Stilleri Envanteri” (Ek 2) ve “Genel Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” (Ek 3) ile toplanmıştır.

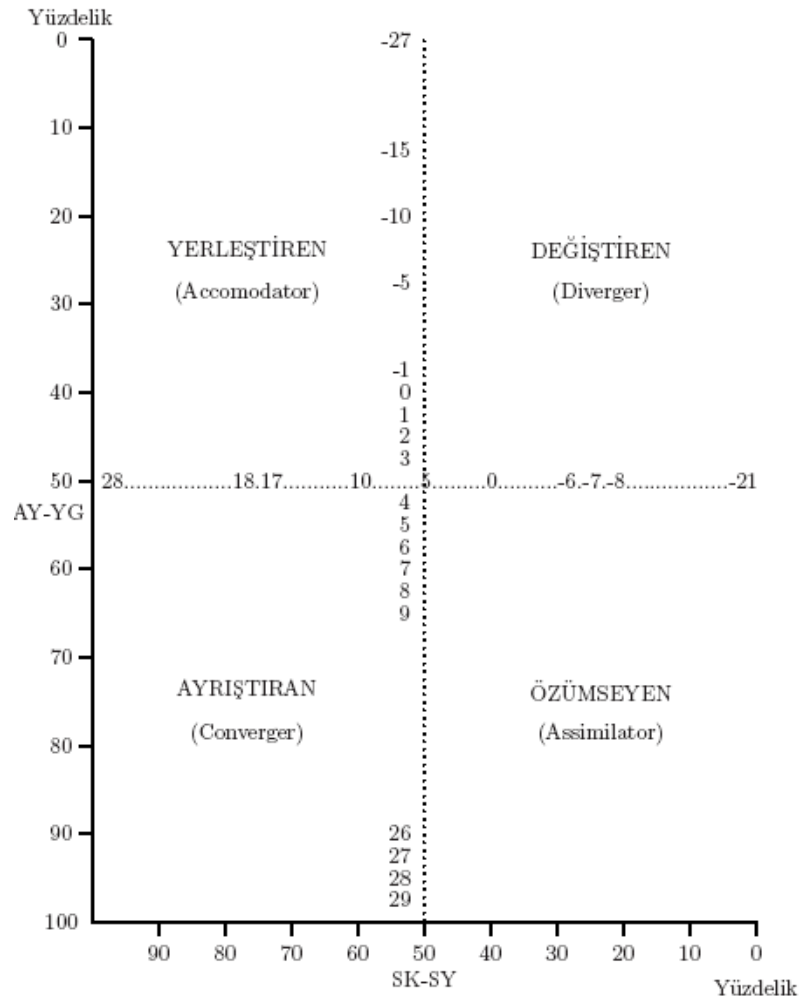
3.4.1 Kişisel Bilgiler Anketi

Kişisel Bilgiler Anketi'nde, örneklem dâhilinde bulunan üniversite 1. sınıf öğrencilerini tanımayı sağlayacak ve aynı zamanda öğrenme stilleri ve genel öğrenme stratejileri ile ilişkilendirilecek bilgileri elde etmek amacıyla yazılmış maddeler bulunmaktadır. Bu amaçla, ankette, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümleri belirlemeye yönelik bir madde, cinsiyete ilişkin bir madde, haftada ortalama kaç saat çalıştıklarını belirlemeye yönelik bir madde ve ders çalışma zamanlarını nasıl planladıklarını belirlemeye yönelik bir madde olmak üzere toplam 4 madde bulunmaktadır.

3.4.2 Öğrenme Stilleri Envanteri

Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili verileri toplama aracı olarak David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilen ve güvenilirliği sınanmış, 1993 yılında Buket Akkoyunlu ve Petek Aşkar tarafından Türkçe'ye çeviri ve uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve uygulanmış olan “Öğrenme Stilleri Envanteri”, Aşkar'dan yazılı izin alınarak (Ek 4) kullanılmıştır.

Her bir seçeneğin 4 öğrenme biçimini (SK,SY,AY,YG) temsil ettiği envanterde, cevaplayıcıların verdikleri puanlar 12 ile 48 arasında bir puan elde edilir ve SK'dan SY puanı çıkarılarak ve AY'dan YG puanı çıkarılarak birleştirilmiş puan elde edilir. Bu işlemlerde elde edilen puan -36 ve +36 arasında değişmektedir. Birleştirilmiş puanların elde edilmesiyle (SK-SY, AY-YG) diyagramda iki puanın kesiştiği nokta bireye en uygun öğrenme stilini vermektedir (Aşkar ve Akkoyunlu,1993:39).



Şekil 5: Yaşantısal Öğrenme Kuramı'na göre Öğrenme Stillerinin Yer Aldığı Boyutlar

Öğrenme Stilleri Envanteri'nin (1985) dört temel öğrenme stilinden elde edilen puanların Cronbach Alpha (n=268) ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları aşağıdaki gibidir (Aşkar ve Akkoyunlu,1993:39):

	Cronbach Alpha
Somut Yaşantı	.82
Yansıtıcı Gözlem	.73
Soyut Kavramsallaştırma	.83
Aktif Yaşantı	.78
Soyut-Somut(SK-SY)	.88
Aktif-Yansıtıcı (AY-YG)	.81
P< .001	

Öğrenme Stilleri Envanteri, güvenilirlik çalışması amacıyla, Akkoyunlu ve Aşkar tarafından, 1993 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan, çeşitli alanlardan mezun 22–49 yaşları arasında 62 kadın ve 41 erkek olmak üzere toplam 103 yetişkine uygulanmıştır.

Uygulama kapsamında olan 103 öğrencinin % 37'si Fen Bilimleri alanından, %52'si Sosyal Bilimler alanından; %12'si de Mühendislik alanından mezundur. Elde edilen verilere göre, dört temel öğrenme stilinden edilen puanların Cronbach Alpha (n=103) ile Aşkar ve Akkoyunlu tarafından hesaplanan güvenilirlik katsayıları aşağıdaki gibidir (Aşkar ve Akkoyunlu,1993:43):

	Cronbach Alpha
Somut Yaşantı	.58
Yansıtıcı Gözlem	.70
Soyut Kavramsallaştırma	.71
Aktif Yaşantı	.65
Soyut-Somut(SK-SY)	.77
Aktif-Yansıtıcı (AY-YG)	.88

P< .001

3.4.3 Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin genel öğrenme stratejileri ile ilgili verileri toplama aracı olarak Bülent Öztürk (1995) tarafından geliştirilmiş olan “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği”, Öztürk’ün vefatından dolayı eşinden yazılı izin alınarak (Ek 5) kullanılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi için Öztürk tarafından ilgili literatür taranmış, bilgi işlem modelinin yapısı, bu açıdan zihinsel süreçlerde bilginin akışı ve bu akışta etkili olunabilecek ana noktalar araştırıldıktan sonra, ilk aşamada saptanan yedi ana noktanın her biri strateji olarak kabul edilmiştir. Ölçeği oluşturan bu yedi strateji 1) Dikkat Stratejisi, 2) Tekrar Stratejisi, 3) Anlamlandırma Stratejisi, 4) Zihne Yerleştirme Stratejisi, 5) Hatırlama Stratejisi, 6) Bilişi Yönetme Stratejisi ve 7) Duyuşsal Stratejilerdir.

Bu yedi öğrenme stratejisini daha işlevsel kılmak için her bir stratejinin kapsadığı temel taktikler ve bu taktiklerin yerine getirilmesinde kullanılan basamaklar öğrenci davranışı olarak belirlenmiş ve yedi strateji altında, altı dikkat; dokuz tekrar; on dokuz anlamlandırma; altı zihne yerleştirme; altı hatırlama; altı bilişi yönetme ve on bir duyuşsal olmak üzere toplam altmış üç davranış geliştirilmiştir. Her bir davranışın öğrenci tarafından kullanım sıklığını saptamak amacıyla beşli sınıflama ölçeği (Hiç, Çok Az, Ara Sıra, Sıklıkla, Her Zaman) benimsenmiştir.

Değerlendirme Ölçeğinin geçerliğinin saptanmasında, Hacettepe Üniversitesi’nden dört, Gazi Üniversitesi’nden yedi olmak üzere (dördü Eğitim Programları ve Öğretimi; dördü Eğitimde Psikolojik Hizmetler; üçü Eğitim Teknolojisi alanından) 11 öğretim üyesinin görüşleri alınmış ve onların görüşleri

doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yeniden düzenlenen ölçek taslağı, aynı öğretim üyelerine tekrar incelettirilerek uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Hazırlanan ölçeğin, anlaşılır olup olmadığını saptamak amacıyla, 40 öğrenci üzerinde bir pilot uygulama yapılmış ve öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği maddeler belirlenerek düzeltilmiştir. Aynı yolla bu gruptan farklı 20 kişi üzerinde ikinci bir uygulama yapılarak ölçek taslağı son haline getirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğinin sağlanmasında test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Bu amaçla, Mesleki Eğitim Fakültesi'nden araştırma kapsamına girmeyen 106 kişilik bir gruba aynı ölçek bir hafta arayla iki kez uygulanmış ve bu uygulama sonucunda elde edilen puanların aralarındaki korelasyon katsayısı, her bir stratejinin toplam puanları esas alınarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre, iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı;

Dikkat Stratejisi .64,

Tekrar Stratejisi .71,

Anlamlandırma Stratejisi .74,

Zihne Yerleştirme Stratejisi .61,

Hatırlama Stratejisi .71,

Bilişi Yönetme Stratejisi .79,

Duyuşsal Stratejiler .64 olarak hesaplanmıştır.

3.5 Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan Kişisel Bilgiler Anketi, Öğrenme Stilleri Envanteri ve Genel Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği aynı anda seçkisiz yöntemle belirlenen ve araştırma için gönüllü olan öğrencilere, ders öğretim elemanı gözetiminde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamaya geçilmeden önce, araştırmacı tarafından, öğrencilere, araştırmanın amacı, anket ve envanterlerin doldurulmasına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Veri toplama araçlarının öğrenciler tarafından doldurulması yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Araştırma için gerekli veriler, 16–27 Ocak 2006 ve 20 Şubat – 10 Mart 2006 tarihleri arasında beş hafta süresince uygulanması ile elde edilmiştir.

3.6 Verilerin Analizi

Araştırma amaçları doğrultusunda toplanan veriler, özelliklerine uygun istatistiksel teknikler kullanılarak bilgisayar ortamında SPSS 13.0 (Statistical Package for The Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde frekans (f), ortalama, standart sapma, yüzde (%), t-testi, ki-kare ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

Bu kapsamda aşağıda belirtilen işlemler yapılmıştır:

1)Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile ilgili verilerin dağılımı gösterdiği çapraz tablo üzerinden frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak çözümlenmiştir.

2)Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin, cinsiyete ve öğrenim gördükleri fakülterlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin verilen çözümlenmesinde frekans (f) , yüzde (%) ve ki-kare istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

3)Araştırma kapsamındaki öğrencilerin kullandıkları genel öğrenme stratejileri ile ilgili verilerin analizinde ölçek bir bütün olarak ele alınmamış, her bir strateji boyutunun toplam puanları elde edilmiştir. Duyuşsal Strateji alt boyutunda yer alan 2., 3., 4., 6., 7., 8., 9. ve 11. olumsuz sorular ters yönde puanlanmıştır. Elde edilen toplam puanlar, madde/taktik sayılarına bölünerek öğrencilerin o boyuttaki düzeyleri elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri;

1,00 – 1,79: Hiç

1,80 – 2,59: Çok az

2,60 – 3,39: Ara sıra

3,40 – 4,19: Sıklıkla

4,20 – 5,00:Her zaman aralığına göre puanlanmıştır.

4)Araştırma kapsamındaki öğrencilerin genel öğrenme stratejileri kullanma düzeylerinin, cinsiyete ve öğrenim gördükleri fakülterele göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin verilen çözümlenmesinde ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

5)Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, sahip oldukları öğrenme stillerine göre genel öğrenme stratejileri kullanma düzeylerinin, cinsiyete ve öğrenim gördükleri fakülterele göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin verilen çözümlenmesinde ortalama ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, ölçme araçlarının uygulanmasıyla elde edilen veriler, özelliklerine uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular, alt problemler göz önüne alınarak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğrenciler hangi öğrenme stillerine sahiptirler?” idi. Araştırmada elde edilen veriler Tablo 4.1’de açıklanmıştır.

Tablo 4.1

Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri

	Öğrenme Stilleri				
	Özümseyen	Ayrıştırıran	Değiştiren	Yerleştiren	Toplam
N	153	69	27	8	258
%	59,3	26,7	10,5	3,5	100,0

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 59,3’ünün (n=153) Özümseyen Öğrenme Stili, %26,7’sinin (n=69) Ayrıştırıran Öğrenme Stili, %10,5’inin (n=27) Değiştiren Öğrenme Stili, %3,5’inin ise (n=8) Yerleştiren Öğren-

me Stili'ne sahip olduğu belirlenmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri onların,

a. cinsiyetlerine

b. öğrenim gördükleri fakültele göre farklılık göstermekte midir?” idi.

Araştırmada elde edilen veriler Tablo 4.2 ve 4.3’te açıklanmıştır.

Tablo 4.2

Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Fakülteler Arasındaki Fark

Öğrenme Stilleri		Fakülte			
		İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	Toplam
Özümseyen	N	34	44	75	153
	%	22,2	28,8	49,0	100,0
Ayrıştırıcı	N	12	16	41	69
	%	17,4	23,2	59,4	100,0
Değiştiren	N	5	6	16	27
	%	18,5	22,2	59,3	100,0
Yerleştiren	N	1	1	7	9
	%	11,1	11,1	77,8	100,0
Toplam	N	52	67	139	258
	%	20,2	26,0	53,9	100,0

$$X^2= 4.725 \quad p=.580$$

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin, öğrenim gördükleri fakültelere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 4.2' de verilmiştir.

Tablo 4.2'den anlaşılacağı gibi, elde edilen bulgular incelendiğinde araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri bakımından öğrenim gördükleri fakültelere göre dağılımları arasında manidar bir fark olmadığı belirlenmiştir ($X^2= 4.725$, $p=.580$). Araştırmada ayrıca, araştırma kapsamındaki öğrencilerin, Özümseyen Öğrenme Stili'ne sahip olma oranının, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde %22,2, Fen-Edebiyat Fakültesi'nde %28,8 ve Eğitim Fakültesi'nde %49 olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, Ayırıştırıcı Öğrenme Stili'ne sahip olma oranının, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde %17,4, Fen-Edebiyat Fakültesi'nde %23,2 ve Eğitim Fakültesi'nde ise %59,4 olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, Değiştiren Öğrenme Stili'ne sahip olma oranının, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde %18,5, Fen-Edebiyat Fakültesi'nde %22,2 ve Eğitim Fakültesi'nde %77,8 belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, Yerleştiren Öğrenme Stili'ne sahip olma oranının ise İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde %11,1, Fen-Edebiyat Fakültesi'nde %11,1 ve Eğitim Fakültesi'nde %77,8 belirlenmiştir.

Tablo 4.3

Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Arasındaki İlişki

Öğrenme Stilleri	Cinsiyet			
	Kız	Erkek	Toplam	
Özümseyen	N	86	67	153
	%	56,2	43,8	100,0
Ayrıştırıcı	N	40	29	69
	%	58,0	42,0	100,0
Değiştiren	N	14	13	27
	%	51,9	48,1	100,0
Yerleştiren	N	5	4	9
	%	55,6	44,4	100,0
Toplam	N	145	113	258
	%	56,2	43,8	100,0

$X^2 = .297$ $p = .961$

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki kız öğrencilerin Özümseyen Öğrenme Stili'ne sahip olma oranı %56,2 iken erkek öğrencilerin Özümseyen Öğrenme Stili'ne sahip olma oranı %43,8'dir. Ayrıştırıcı Öğrenme Stili'ne sahip olma oranı ise kız öğrencilerde %58,0 iken erkek öğrencilerde %42,0'dır. Değiştiren Öğrenme Stili'ne sahip olma oranı ise kız öğrencilerde %51,9 iken erkek öğrencilerde %48,1'dir. Yerleştiren Öğrenme Stili'ne sahip olma oranı kız öğrencilerde %55,6 iken erkek öğrencilerde %44,4'tür. Yapılan ki-kare testi sonucunda, araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkinin manidar olmadığı belirlenmiştir ($X^2 = .297$ $p = .961$).

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?” idi. Araştırmada elde edilen veriler Tablo 4.4’te açıklanmıştır.

Tablo 4.4

Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

Genel Öğrenme Stratejileri	\bar{x}	S	Min.	Max.
Dikkat Stratejisi	3,79	0,56	1,33	5,00
Bilişi Yönetme Stratejisi	3,77	0,69	1,17	5,00
Anlamlandırma Stratejisi	3,68	0,53	1,84	5,00
Zihne Yerleştirme Stratejisi	3,63	0,53	2,00	5,00
Hatırlama Stratejisi	3,62	0,53	1,67	5,00
Duyuşsal Stratejiler	3,39	0,59	1,27	5,00
Tekrar Stratejisi	3,23	0,59	1,78	4,78

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, Dikkat Stratejisini, Bilişi Yönetme Stratejisini, Anlamlandırma Stratejisini, Zihne Yerleştirme Stratejisini ve Hatırlama Stratejisi’ni “sıklıkla”, Duyuşsal Stratejileri ve Tekrar Stratejisi’ni “ara sıra” kullandıkları belirlenmiştir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğrencilerin, genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri onların,

- cinsiyetlerine
- öğrenim gördükleri fakültele göre değişiklik göstermekte midir?” idi. Araştırmada elde edilen veriler Tablo 4.5 ve 4.6’da açıklanmıştır.

Tablo 4.5

**Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ve Cinsiyet
Arasındaki İlişki**

Genel Öğrenme Stratejileri	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	S.d.	t	p
Dikkat Stratejisi	Kız	145	3,82	0,54	256	1,13	.26
	Erkek	113	3,74	0,59			
Tekrar Stratejisi	Kız	145	3,34	0,59	256	3,52	.001*
	Erkek	113	3,09	0,56			
Anlamlandırma Stratejisi	Kız	145	3,78	0,54	256	3,37	.001*
	Erkek	113	3,56	0,49			
Zihne Yerleştirme Stratejisi	Kız	145	3,72	0,52	256	3,15	.002*
	Erkek	113	3,52	0,52			
Hatırlama Stratejisi	Kız	145	3,71	0,53	256	3,26	.001*
	Erkek	113	3,50	0,50			
Bilişi Yönetme Stratejisi	Kız	145	3,82	0,69	256	1,26	.21
	Erkek	113	3,71	0,68			
Duyuşsal Stratejiler	Kız	145	3,34	0,61	256	-1,36	.18
	Erkek	113	3,44	0,56			

p=0,05

Elde edilen verilere uygulanan t-testi sonuçlarına göre; araştırma kapsamındaki öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında Dikkat Stratejisi, Bilişi Yönetme Stratejisi ve Duyuşsal Stratejiler boyutlarında manidar bir fark saptanmazken; öğrencilerin cinsiyetleri ve kullandıkları Tekrar Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi ve Hatırlama Stratejisi boyutlarında kız öğrencilerin lehine manidar bir fark olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.6

Öğrencilerin Kullandıkları Genel Öğrenme Stratejileri ile Fakülte Arasındaki İlişki

Genel Öğrenme Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Dikkat Stratejisi	Gruplar arası	0,778	2	0,389	1,24	.29	---
	Gruplar içi	79,72	255	0,313			
	Toplam	80,502	257	---			
Tekrar Stratejisi	Gruplar arası	1,032	2	0,516	1,49	.23	---
	Gruplar içi	88,303	255	0,346			
	Toplam	89,335	257	--			
Anlamlandırma Stratejisi	Gruplar arası	1,677	2	0,839	3,03	.05	---
	Gruplar içi	70,584	255	0,277			
	Toplam	72,261	257	--			
Zihne Yerleştir. Stratejisi	Gruplar arası	1,173	2	0,587	2,10	.12	---
	Gruplar içi	71,185	255	0,279			
	Toplam	72,359	257	--			
Hatırlama Stratejisi	Gruplar arası	0,536	2	0,268	0,96	.38	---
	Gruplar içi	71,087	255	0,279			
	Toplam	71,623	257	--			
Bilişi Yönetme Stratejisi	Gruplar arası	2,536	2	1,268	2,73	.07	---
	Gruplar içi	118,544	255	0,465			
	Toplam	121,081	257	--			
Duyuşsal Stratejiler	Gruplar arası	1,289	2	0,645	1,88	.16	---
	Gruplar içi	87,483	255	0,343			
	Toplam	88,772	257	--			

p=0.05

Araştırma kapsamındaki Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, Dikkat Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi, Hatırlama Stratejisi ve Bilişi Yönetme

Stratejisi'ni "sıklıkla"; Tekrar Stratejisi'ni "ara sıra" ; Duyuşsal Stratejileri "sıklıkla", İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin ise "ara sıra" kullandıkları belirlenmiştir.

Elde edilen verilere uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, araştırma kapsamındaki öğrencilerin, genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenim gördükleri fakülteler arasında manidar bir ilişki bulunmamaktadır.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında manidar bir fark var mıdır?" idi.

Araştırmada elde edilen veriler Tablo 4.7'de açıklanmıştır.

Tablo 4.7

Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

Genel Öğrenme Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	f	p	Anlamlı Fark
Dikkat Stratejisi	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	0,728 79,774 80,502	3 254 257	0,243 0,314 ---			
					.77	.51	---
Tekrar Stratejisi	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	0,263 89,072 89,335	3 254 257	0,088 0,351 --			
					.25	.86	---
Anlamlan. Stratejisi	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	0,975 71,287 72,261	3 254 257	0,325 0,281 --			
					1,16	.33	---
Zihne Yerleştir. Stratejisi	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	0,699 71,659 72,359	3 254 257	0,233 0,282 --			
					.83	.48	---
Hatırlama Stratejisi	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	0,763 70,859 71,623	3 254 257	0,254 0,279 --			
					.91	.44	---
Bilişi Yönetme Stratejisi	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	0,331 120,749 121,081	3 254 257	0,110 0,475 --			
					.23	.87	---
Duyuşsal Stratejiler	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	3,845 84,927 88,772	3 254 257	1,282 0,334 --			
					3,83	.010*	Özümseyen Öğrenme Stili / Değiştiren Öğrenme Stili

p=0.05

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırma kapsamındaki Yerleştiren Öğrenme Stili, Değiştiren Öğrenme Stili, Özümseyen Öğrenme Stili ve Ayrıştıran

Öğrenme Stili'ne sahip öğrencilerinin, Dikkat Stratejisi, Tekrar Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi, Hatırlama Stratejisi ve Bilişî Yönetme Stratejisi'ni "sıklıkla" kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki Yerleştiren Öğrenme Stili, Değiştiren Öğrenme Stili ve Ayırıştırıcı Öğrenme Stili'ne sahip öğrencilerinin, Duyuşsal Stratejileri "ara sıra"; Özümseyen Öğrenme Stili'ne sahip öğrencilerinin, Duyuşsal Stratejileri "sıklıkla" kullandıkları belirlenmiştir. Elde edilen verilere uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Değiştiren Öğrenme Stili ve Özümseyen Öğrenme Stili'ne sahip öğrencilerin Duyuşsal Stratejileri kullanma düzeylerinde Özümseyen Öğrenme Stili'ne sahip öğrencilerin lehine manidar bir fark bulunduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemektir. Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve yorumlara yer verilmiştir.

1)Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 59,3'ünün (n=153) Özümseyen Öğrenme Stili, %26,7'sinin (n=69) Ayırıştırıcı Öğrenme Stili, %10,5'inin (n=27) Değiştiren Öğrenme Stili, %3,5'inin ise (n=8) Yerleştiren Öğrenme Stili'ne sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğrencileri, en çok özümseyen, daha sonra sırasıyla ayırıştırıcı öğrenme stili, değiştiren öğrenme stili, yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu bulgusu, ilgili alanyazındaki pek çok araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Aşkar ve Akkoyunlu,1993; Kılıç,2002; Jones, Reichard ve Mokhtari, 2003; Peker,2003; Harrelsen, Dunn Leaver ve Martin,2003; Güven,2004; Özkan, Sungur ve Tekkaya, 2004; Barmeyer,2004; Peker,2005).

Özsoy, Yağdıran ve Öztürk (2004) tarafından, onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin % 46,84'ünün ayırıştırıcı, % 29,24'ünün özümseyen, %7,59'unun değiştiren, % 6,33'ünün ise yerleştiren öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular, mevcut araştırmanın, öğrencilerin en az değiştiren öğrenme stili ve yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Arslan ve Babadoğan (2005) tarafından, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisinin incelendiği araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin %59'unun ayrıştırıcı, %21,9'unun özümseyen, %15,8'inin değiştiren ve %11,4'ünün yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulguları, mevcut araştırmanın, öğrencilerin en az değiştiren öğrenme stili ve yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Kayıntu (2001) tarafından öğrenme stilleri aracılığıyla kelime öğretimi ve öğrenimi konusu incelendiği deneysel araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin en çok görsel ve işitsel öğrenme stillerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulguları, mevcut araştırmanın, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun izleyerek ve hissederek öğrenmeyi tercih eden özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Chi-Ching ve Noi (1993) tarafından Singapurlu ve Amerikalı öğrencilerin öğrenme stillerinin kıyaslandığı araştırmanın bulgularına göre, Singapurlu öğrencilerin soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem (özümseyen öğrenme stili) öğrenme eğiliminde olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, mevcut araştırmanın, öğrencilerin en çok özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Harris, Dwyer ve Leeming (2003) tarafından, öğrenme stillerinin web temelli öğretim üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin yarıya yakının (n=60) özümseyen öğrenme stili, 50 öğrencinin değiştiren öğrenme stili, 31 öğrencinin yerleştiren öğrenme stili ve 17 öğrencinin ise ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, mevcut araştırmanın, öğrencilerin en çok özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Demirbaş (2001) tarafından öğrencilerin öğrenme biçimleri ve başarı derecelerinin ilişkisinin incelendiği araştırmanın bulgularına göre, 74 öğrencinin

değiştiren öğrenme stili, 66 öğrencinin özümseyen öğrenme stili, 37 öğrencinin ayrıştırıcı öğrenme stili ve 22 öğrencinin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulguları, mevcut araştırmanın, öğrencilerin en az yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Truluck ve Courtenay (1999) tarafından, 55 yaş ve üstü yetişkin öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini ve öğrenme stilleri ile yaş, cinsiyet ve eğitim geçmişleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bulgularına göre, 55-65 yaş arasındaki yetişkin öğrencilerin en çok yerleştiren (38,5), daha sonra sırasıyla eşit oranlarda özümseyen ve ayrıştırıcı (% 23,1) ve en az değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirtilmiştir. Araştırmanın bu bulguları, mevcut araştırmanın, öğrencilerin ikincil olarak ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir. Araştırmada ayrıca, 66-74 arasındaki yetişkin öğrencilerin en çok ayrıştırıcı (34,2), daha sonra sırasıyla özümseyen (31,6), eşit oranlarda ayrıştırıcı ve yerleştiren (% 17,1) öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulguları, mevcut araştırmanın, öğrencilerin en az yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir. Araştırmada ayrıca, 75 yaş ve üstü yetişkin öğrencilerin en çok özümseyen (38,64), daha sonra sırasıyla ayrıştırıcı (25,00), yerleştiren (22,73) ve değiştiren (% 13,64) öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulguları, mevcut araştırmanın, öğrencilerin en çok özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir. Araştırma kapsamındaki lise mezunu yetişkinlerin en çok ayrıştırıcı (%32,6), daha sonra sırasıyla özümseyen (%25,6) ve eşit oranda yerleştiren ve değiştiren (%20,9) öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulguları, mevcut araştırmanın, öğrencilerin en az değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir. Araştırma kapsamındaki lisansüstü eğitime sahip olan yetişkinlerin ise en çok özümseyen (37,3), daha sonra sırasıyla eşit oranda ayrıştırıcı ve yerleştiren (%23,5) ve değiştiren (%15,7) öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulguları, mevcut araştırmanın, öğrencilerin en çok özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Buch ve Bartley (2002) tarafından öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ve eğitim alış tarzları tercihleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bulgularına göre, çalışanların %25'inin yerleştiren, %29'unun özümseyen, %22'sinin birleştiren ve %24'ünün ise ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, mevcut araştırmanın, öğrencilerin en çok özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Öğretmenin farklı öğrenme stillerine göre ders planlaması ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere eşit oranda ağırlık vermesi gerekmektedir. Özetlenen çalışmalarda da görüldüğü gibi, öğrenim kademeleri değişse bile öğrencilerin çoğunlukla tercih ettiği öğrenme stili değişmemektedir. Kısacası her bilişsel düzeydeki öğrenciye benzer materyal hazırlanarak öğretim yapıldığı ve öğrencilerinin tek yönüne eğilindiği ve eğitim sistemimizdeki temel öge olan öğretmenlerinin eğitim basamağı farkı olmaksızın benzer yöntemlerle öğretim yaptığı düşünülebilir.

Sonuç olarak ilgili alanyazında da belirtildiği gibi, Türkiye'deki farklı öğretim kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma bölümünde yer alan özümseyen öğrenme stiline yoğunlaştığı söylenebilir. Bu da farklı eğitim basamaklarındaki öğrencilerin benzer öğrenme stillerine ve öğrenme tercihlerine sahip oldukları izlenimi vermektedir.

2)Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenim gördükleri fakülteler ve cinsiyetleri arasında manidar bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olmadığı bulgusu, ilgili alanyazındaki pek çok araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Truluck ve Courtenay,1999; İlhan,2002; Erginer,2002; Ames,2003; Jones, Reichard ve Mokhtari,2003; Hallock, Satava ve LeSage,2003; Fer,2003; Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban,2004; Tekaz,2004;

Kabadayı,2004; Sünbül ve Sarı,2005; Arslan ve Babadoğan,2005; Özen ve Arsal,2006). Bu sonuçlar, kız ve erkek öğrencilerin, öğrenmeye yönelik tercihlerinin farklı olmadığını bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ve öğrenim gördükleri fakülteler arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olmadığı, ilgili alanyazındaki Tekaz (2004) tarafından genel lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelendiği ve öğrencilerin görsel, işitsel ve bedensel öğrenme stiline sahip olmaları ile Fen, Türkçe-Matematik ve Sosyal Bilimler alanlarını seçmeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlendiği araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Bu araştırmanın ve mevcut araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin öğrenim görülen branşların belirlenmesinde önemli bir etkisinin olmadığı düşünülebilir.

Her üç fakültenin öğrencilerinin de farklı alanlarda istihdam edilecekleri, dolayısıyla da farklı özelliklere sahip mezunlar vermesi gerektiği göz önüne alındığında, fakülteler arasında farklılığın olmaması akla en azından üniversiteye kadar öğretim yöntemlerinin tek yönlülüğünü akla getirmektedir. Diğer yandan, öğrencilerin öğrenme stillerinin henüz şekillenmemiş olması, araştırmaya katılan öğrencilerin mevcut fakültelerdeki birinci sınıflarda öğrenim görüyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

3)Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırma kapsamındaki öğrencilerin, Dikkat Stratejisi, Bilişi Yönetme Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi ve Hatırlama Stratejisi’ni “sıklıkla” , Tekrar Stratejisi ve Duyuşsal Stratejileri “ara sıra” kullandıkları belirlenmiştir.

Öztürk (1995) tarafından yapılan araştırmada genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin en fazla bilişi yönetme stratejisini, en az tekrar stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuç araştırma bulguları ile aynı

doğrultuda olup, mevcut araştırmanın, öğrencilerin bilişi yönetme stratejilerini “sık”; tekrar stratejilerini ise “çok az” kullandıkları bulgusunu desteklemektedir.

Weinstein ve diğerleri (1997) tarafından yapılan çalışmada, anlamlandırma stratejisinin farklı eğitim basamaklarında sıklıkla kullanıldığı; tekrar stratejisinin ise yüksek lisans ve lise öğrencileri tarafından daha az kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, mevcut araştırmanın, öğrencilerin anlamlandırma stratejisinin “sık” ve tekrar stratejisinin “ara sıra” kullandıkları bulgusunu desteklemektedir.

Çiftçi (1998) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin Matematik dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin matematik dersini çalışırken, yürütücü biliş stratejisinin göstergesi olan davranışları her zaman ve genellikle gösterdiği saptanmıştır. Bu bulgular, mevcut araştırmanın, öğrencilerin bilişi yönetme stratejilerini “sık” kullandıkları bulgusunu desteklemektedir.

Somuncuoğlu (1996) tarafından, öğrencilerin belirli bir derste öğrenme stratejilerini kullanmalarını etkileyen etkenler ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin anlamlı bilişsel stratejileri diğer öğrenme stratejilerinden daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuç, mevcut araştırmanın, öğrencilerin bilişi yönetme stratejilerini “sık” kullandıkları bulgusunu desteklemektedir.

Güven (2004) tarafından, öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma bulgularına göre, öğrencilerinin anlamlandırma stratejilerini ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullandıkları; duyuşsal stratejileri, tekrar/yineleme stratejilerini daha az kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, mevcut araştırmanın, öğrencilerin anlamlandırma ve bilişi yönetme stratejilerini “sık”, duyuşsal ve tekrar stratejileri “ara sıra” kullandıkları bulgusunu desteklemektedir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, Dikkat Stratejisini, Biliş Yönetme Stratejisini, Anlamlandırma Stratejisini, Zihne Yerleştirme Stratejisini ve Hatırlama Stratejisini “sıklıkla” kullanmaları, bu öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilecek yeterlikte olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Duyuşsal Stratejileri “ara sıra” kullanmaları ise, öğrencilerin öğrenmelerinde, dikkati çalışılan konuya toplama eksikliği, güdü eksikliği, derse karşı olumsuz tutum gibi içsel ve dışsal koşulların öğrenmelerini olumsuz yönde etkiliyor olduğunun ve kaygı düzeylerinin de yüksek olduğunun bir göstergesidir. Bu bulguya dayanarak; öğrencilere, içsel ve dışsal duygusal etkenlerin düzenlenmesi konusunda uzman desteğinin verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, konuyu sesli olarak tekrarlama, önemli kısımları zihinde tekrarlama, yazılı metnin tümünü veya önemli cümlelerini aynen yazma veya not alma, önemli kısımların altını çizme ve metni aynen ezberleme gibi taktikleri içeren (Eggen ve Kauchak,1994:326; Özer,1998:155; Senemoğlu,2002:562-564) ve ders çalışmaya daha fazla zaman gerektirdiği düşünülen Tekrar Stratejilerini ise “ara sıra” kullanmaları, öğrencilerin %19,0’unun (n=49) haftada ortalama 1-3 saat, %23,3’ünün (n=60) haftada ortalama 4-6 saat, %22,5’inin (n=58) haftada ortalama 7- 10 saat ders çalıştığı göz önüne alındığında, öğrencilerin çoğunluğunun (%64.8) haftalık çalışma sürelerinin, bu taktiklerin kullanımı için yetersiz olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4)Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırma kapsamındaki öğrencilerin kullandıkları genel öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında Dikkat Stratejisi, Biliş Yönetme Stratejisi ve Duyuşsal Stratejiler boyutlarında manidar bir ilişki saptanmazken; öğrencilerin cinsiyetleri ve kullandıkları Tekrar Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi ve Hatırlama Stratejisi boyutlarında kız öğrencilerin lehine manidar bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Güven (2004) tarafından yapılan araştırmada, öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma bulgularına göre, kız öğrencilerin

tekrar ve anlamlandırma stratejilerini erkek öğrencilerden daha yoğun kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, mevcut araştırmanın, öğrencilerin tekrar ve anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeylerinde kız öğrencilerin lehine manidar bir fark olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Özdemir (2004) tarafından, lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin incelendiği araştırma bulgularına göre, lise öğrencilerinin en çok anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini kullandıkları; bunları duyuşsal stratejiler ile yineleme stratejilerinin izlediği belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, mevcut araştırmanın, öğrencilerin anlamlandırma ve biliş yönetme stratejilerini “sık”; duyuşsal ve tekrar stratejilerini “ara sıra” kullandığı bulgularını desteklemektedir.

Yılmaz (1997) tarafından, öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri ve yeterlik düzeyleri ve cinsiyetin strateji kullanımına etkisinin incelendiği araştırma bulgularına göre, cinsiyet ve öğrenme stratejisi kullanımı arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, mevcut araştırmanın, öğrencilerin cinsiyetleri ve dikkat stratejisi, biliş yönetme stratejisi ve duyuşsal stratejileri kullanma düzeylerinde manidar bir fark olmadığı bulgusunu desteklemektedir.

Başlık, alt başlık, şekil ve grafikleri gözden geçirme, soruları inceleme yoluyla önemli kısımları ayırt etme, işaret koyma, soru oluşturma ve metin kenarına not alma gibi taktikleri içeren Dikkat Stratejisi; sorular sorma, planlama, uygulama, izleme ve kontrol etme, yenileme, kendi kendini test etme davranışlarını içeren Biliş Yönetme Stratejisi ve dikkati çalışılan konuya toplama, derse karşı tutum gibi içsel ve dışsal etmenleri kontrol altına almayı içeren Duyuşsal Stratejilerin kullanımı ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış olması, araştırma kapsamındaki hem kız hem öğrencilerin bu strateji ve stratejilerin içerdiği taktiklerin eşit düzeyde kullanıldığı bir göstergesi olarak düşünülebilir. Diğer taraftan; tekrar stratejisi, anlamlandırma stratejisi, zihne yerleştirme ve hatırlama stratejilerini kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kullandığı ortaya çıkmıştır. Araştırma

kapsamındaki kız öğrencilerin, konuyu sesli olarak tekrarlama, önemli kısımları zihinde tekrarlama, yazılı metnin tümünü veya önemli cümlelerini aynen yazma veya not alma ve altını çizme gibi taktikleri içeren tekrar stratejisini, materyali çağrıştıracak imgeler biçimlendirme, materyalin ana fikrini ve ana hatlarını ortaya koyma, özetler çıkarma, metni yorumlayarak kendi cümleleriyle not alma, sorular oluşturma veya mevcut sorulara cevap verme, hatırlatıcılar kullanma ve benzetim yaratma gibi taktikler içeren anlamdırma stratejisini, bilgiyi şematize etme, anlamsız bilgi parçacıkları ve ezberleme yoluyla bilgiyi zihne yerleştirme gibi taktikleri içeren zihne yerleştirme stratejisini ve örgütleme, genişletme, etkinlik, bilginin ilk öğrenildiği çevreyi ve kapsamı zihinsel olarak yeniden oluşturma, alfabedeki harfleri sırayla tarama ve olayı ya da durumu zihinsel olarak yeniden yapılandırma gibi taktikleri içeren hatırlama stratejisini erkek öğrencilerden daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

5)Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırma kapsamındaki öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenim gördükleri fakülteler arasında manidar bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Kaya (1995) tarafından, öğrencilerin öğrenme stratejileri ile akademik başarıları ve öğrenme stratejileri seçimini etkileyen etmenlerin incelendiği araştırmanın bulgularına göre, öğrenme stratejileri tercihleri, toplam strateji kullanımı ve öğrencilerin bağlı oldukları fakülteler arasında manidar bir fark bulunmadığı belirtilmiştir. Elde edilen bu sonuç, mevcut araştırmanın, öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenim gördükleri fakülteler arasında manidar bir fark belirlenmediği bulgusunu desteklemektedir.

Sünbül ve Sarı (2005) tarafından, lisede öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stratejileri ve stillerinin incelendiği araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlar ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, mevcut araştırmanın, öğrencilerin genel öğrenme

stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenim gördükleri fakülteler arasında manidar bir fark belirlenmediği bulgusunu desteklemektedir.

İlgili alan yazınında da gözlemlendiği gibi öğrencilerin öğrenme stratejileri ve öğrenim gördükleri bölümler ve alanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamış olması mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, farklı fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, öğrenme stratejilerinin kullanmaları benzer düzeydedir. Sonuç olarak, araştırma kapsamındaki öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenim gördükleri fakülteler arasında istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmaması, farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin, öğrenim gördükleri alanların gereksinimlerine göre genel öğrenme stratejilerinin kapsadığı taktikleri, ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirerek ve değiştirerek kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Babadoğan (1994;1057,1063)'ın da belirttiğine göre, farklı öğrenme durumları farklı öğrenme stratejilerinin uygulanmasını gerektirdiğinden dolayı öğrenme stratejileri çeşitlendirilebilir, gerektiğinde değiştirilebilir.

6)Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırma kapsamındaki Yerleştiren Öğrenme Stili, Değiştiren Öğrenme Stili, Özümseyen Öğrenme Stili ve Ayrıştıran Öğrenme Stili'ne sahip öğrencilerinin, Dikkat Stratejisi, Tekrar Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi, Hatırlama Stratejisi ve Bilişi Yönetme Stratejisi'ni “sıklıkla” kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki Yerleştiren Öğrenme Stili, Değiştiren Öğrenme Stili ve Ayrıştıran Öğrenme Stili'ne sahip öğrencilerinin, Duyuşsal Stratejileri “ara sıra”; Özümseyen Öğrenme Stili'ne sahip öğrencilerin, Duyuşsal Stratejileri “sıklıkla” kullandıkları belirlenmiştir. Değiştiren Öğrenme Stili ve Özümseyen Öğrenme Stili'ne sahip öğrencilerin Duyuşsal Stratejileri kullanma düzeyleri arasında Özümseyen Öğrenme Stili'ne sahip öğrencilerin lehine manidar bir fark bulunduğu belirlenmiştir.

Güven (2004) tarafından, öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bulgularına göre, özümleyici/özümseyen öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin duyuşsal stratejileri uyum sağlayıcı/yerleştiren ve ayırt edici/ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerden daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, mevcut araştırmanın, yerleştiren öğrenme stili, değiştiren öğrenme stili ve ayırıştırıcı öğrenme stilline sahip öğrencilerinin, duyuşsal stratejileri “ara sıra”; özümseyen öğrenme stillerine sahip öğrencilerin, duyuşsal stratejileri “sıklıkla” kullandıkları bulgusunu desteklemektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre, duyuşsal strateji hariç diğer tüm stratejileri kullanmalarında farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre, farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilecek düzeyde olduğu düşünülmektedir. Yerleştiren öğrenme stilline sahip olan öğrencilerin duyuşsal stratejiyi “arasıra” kullanıyor olmaları, kendi analitik gücüne güvenmeme ve bazen sabırsız olmalarından (Jonassen ve Grobowski,1999:251-252) kaynaklanıyor olabilir. Değiştiren öğrenme stilline sahip olan öğrencilerin, duyuşsal stratejiyi “arasıra” kullanıyor olmaları, karar verme yeteneklerinin zayıflığı, düşünmeye yönelmede zayıflık, fikirlerini yeterince uygulayamamalarından (Jonassen ve Grobowski,1999:250) kaynaklanıyor olabilir. Ayırıştırıcı öğrenme stilline sahip olan öğrencilerin duyuşsal stratejiyi “arasıra” kullanıyor olmaları, odaklaşmada sınırlı olma ve düşüncelere açık olmamalarından (Riding ve Rayner,1998:56) ve sınırlı ilgilerinin olmalarından (Jonassen ve Grobowski,1999:251) kaynaklanıyor olabilir. Duyuşsal stratejiyi “sık” kullandıkları belirlenen özümseyen öğrenme stilline sahip olan öğrencilerin, bu stratejiyi diğer öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerden daha çok kullanıyor olmaları, anlamaya değer vermelerinden (Riding ve Rayner,1998:56), mantıklı karar verme özelliklerinin olmasından ((Jonassen ve Grobowski,1999:251) kaynaklanıyor olabilir.

Değiştiren ve özümseyen öğrenme stilline sahip öğrencilerin, duyuşsal öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında özümseyen öğrenme stilline sahip

öğrencilerin lehine istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmuş olması ise, değıştiren öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, karar verme yeteneklerinin zayıflığı, düşünmeye yönelmede zayıflık, fikirlerini yeterince uygulayamamalarından (Jonassen ve Grobowski,1999:250) ve özümseyen öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin anlamaya değeri veriyor olmalarından (Riding ve Rayner,1998:56) ve mantıklı karar verme özelliklerinin olmalarından (Jonassen ve Grobowski,1999:251) kaynaklanıyor olabilir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Bazı yüksek öğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirleyen bu çalışmanın ışığında, araştırmaya yönelik ve uygulamaya yönelik olmak üzere aşağıdaki önerilerin sunulması uygun görülmüştür.

6.1 Araştırmaya Yönelik Öneriler

1)Bu çalışma üç farklı fakültede öğrenim gören üniversite birinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışmanın bulguları genellenirken, örneklemin bu özelliği dikkate alınmalı ve bu gruba göre genelleme yapılmalıdır.

2)Çalışma örnekleminin demografik özellikleri, çalışmanın bulguları genellenirken dikkate alınmalıdır.

3)Bu çalışmada, sadece üniversite 1. sınıf öğrencileri örnekleme dahil edilmiştir. Üniversite örneklemiyle çalışacak araştırmacılar, farklı sınıflardaki öğrencileri de araştırmaya dahil edebilir ve sınıflar arası farklılıklar olup olmadığını test edebilirler.

4)Bu çalışmanın bulguları, bundan sonra benzer örnekleme çalışacak araştırmacılara ışık tutabilir. Bundan sonraki çalışmalarda, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre kullanabilecekleri öğrenme stratejilerinin öğretildiği ve bunun öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin araştırıldığı deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

5) Benzer çalışmalar, farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerle ve farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilerle yapılabilir. Böylece Türkiye'deki öğrencilerin genel öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olunabilir.

6.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1) Sınavlarda değişik soru tipleri kullanılarak farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilere eşit şans verilmesi gerekmektedir.

2) Öğrenciler, öğrenme stratejilerinin öğrenmede kullanımıyla ilgili bilgilendirilmeli ve onlara uygulamaya dönük beceriler kazandırılmalıdır.

3) Öğrenci-öğretmen-yönetici-okul rehber öğretmenleri işbirliği sağlanmalı ve öğrenciler ve öğretmenler öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirilmelidirler.

4) Halihazırda görev yapan öğretmenlere, hizmetiçi eğitim yoluyla, öğrenme stilleri ve genel öğrenme stratejilerinin gerekliliği anlatılmalıdır.

5) Eğitim Fakültesi'ndeki Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinde, öğrencilerin sahip oldukları farklı öğrenme stillerine önem vermenin ve genel öğrenme stratejilerinin kullanmanın gerekliliği anlatılmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Ün. Kamile. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 2003.

Akkoyunlu, Ali “Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Seçtikleri Alanlara Göre, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri, Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2004.

Ames, Pat C. “Gender and Learning Style Interactions in Students’ Computer Attitudes”. **J. Educational Computing Research**. vol:28, no 3, 2003, pp.231-244.

Anderson, Valeria ve Hidi, Suzanne. “Özetlemenin Öğrencilere Öğretimi,” (çev: Cem Babadoğan) **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:24, sayı 2, 1991, ss.587–594.

Arı, Ramazan. **Gelişim ve Öğrenme**. Konya: Atlas Kitabevi,2003.

Arslan, Berna ve Babadoğan, Cem. “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İle İlişkisi,” **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. sayı 21, 2005, ss.35–48.

Arslan, Mehmet “Not Alma ve Kavram Haritaları (Bilgi Haritaları) Oluşturma Stratejileri ile Öğretimin, Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi,” **Yayımlanmamış Araştırma**, Kayseri, 2000.

Arslan, Mehmet. “Altı Çizili Materyalle Çalışma ve Tam Öğrenme Yönteminin Öğrenme Düzeyine, Hatırlama ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi”.

Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1996.

Arslan, Mehmet ve Senemoğlu, Nuray. “Altı Çizili Materyalle çalışma ve Tam Öğrenme Yönteminin Öğrenme Düzeyine, Hatırlamaya ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi,” **Eğitim ve Bilim**. cilt:22, sayı 108, 1998, ss.22–29.

Aşkar, Petek ve Akkoyunlu, Buket “Kolb Öğrenme Stili Envanteri,” **Eğitim ve Bilim**. sayı 87, 1993, ss.37- 47.

Atan, Nurhayat “İkinci Yabancı Dilde Öğrenme Stratejilerinin Kalıcılığa Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**,2003.

Babadoğan, Cem. "Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki". *1. Eğitim Bilimleri Kongresi. (Kuram – Uygulama – Araştırma)*. cilt:3. 28–30 Nisan 1994. Bildiri. ÇÜ. Eğitim Fakültesi. Adana: 1994, ss. 1056 – 1065.

-----“Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim–Öğrenme Süreçlerine Yansıması”. **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1996.

Bahar, Mehmet ve Bilgin, İbrahim.“Öğrenme Stillerini İrdeleyen Bir Literatür Çalışma,” **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. cilt:1, sayı 1, 2003, ss.41–70.

Baran, Aynur “Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek-Öğrenme Stilleri İle Benlik Saygısı Ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2000.

- Barmeyer, Christoph I. "Learning Styles and Their Impact on Cross-Cultural Training: An International Comparison in France, Germany and Quebec," **International Journal of Intercultural Relations**. no 28, 2004, pp.577–594.
- Bilgin, İbrahim ve Bahar, Mehmet "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Dersine Karşı İlişki," **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. cilt:2, sayı 4, 2002, ss.53–67.
- Bilgin, İbrahim ve Durmuş, Soner "Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma," **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, cilt:3, sayı 2, 2003, ss.381–400.
- Binbaşoğlu, Cavit. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Gül Yayınevi,1995.
- Birenbaum, Menucha "Assessment Preferences and Their Relationship to Learning Strategies and Orientations," **Higher Education**. no:33, 1997, pp.71-84.
- Bloom, Benjamin S. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. (çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi,1979.
- Boveja, Marsha E. "Parenting Styles and Adolescents' Learning Strategies in the Urban Community," **Journal of Multicultural Counseling & Development**. vol:26, no 2,1998, pp.110–119.
- Boydak, Alp. **Öğrenme Stilleri**. İstanbul: Beyaz Yayınları, 2001.
- Braten, Ivar ve Olaussen, Bodil S. "The Learning and Study Strategies of Norwegian First-Year College Students," **Learning and Individual Differences**. vol:10, no:4, 1998, pp.309–327.

Brock, K. ve L. Cameron, B. J. “Enlivening Political Science Courses With Kolb's Learning Preference Model,” **Political Science and Politics**. vol.32, no 2, 1999, pp.251-256.

Buch, Kim ve Bartley, Susan “Learning Style and Training Delivery Mode Preference,” **Journal of Workplace Learning**. no 1, 2002, pp.5-10.

Büyüköztürk, Şener ve diğerleri. “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. cilt:4, sayı 2, 2004, ss.207–239.

Chi-Ching, Yuen ve Noi, Lee Seok “Learning Styles and Their Implications for Cross-cultural Management in Singapore,” **The Journal of Social Psychology**. vol:5, no 134, 1993, pp.593–600.

Chularut, Pasana ve DeBacker, Teresa K. “The Influence of Concept Mapping on Achievement, Self-Regulation and Self-Efficacy in Students of English as a Second Language,” **Contemporary Educational Psychology**. no 29, 2004, pp.248-263.

Çakır, Özlem Sıla ve diğerleri “Örnek Olaya Dayalı Öğrenme Yönteminin, Cinsiyetin, Öğrenme Stillерinin Öğrencilerin Performanslarına, Biyoloji Dersine Karşı Tutumlarına, Akademik Bilgilerine ve Üst Düzey Düşünme Yeteneklerine Etkisi”, http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Biyoloji/bildiri/t14.pdf adresinden **02.02.2006 tarihinde ulaşılmıştır.**

Çağatay, Burak “Effects of Learning Style Enrichment Instruction on Mathematics Achievement”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Boğaziçi Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Enstitüsü**, 2000.

Çekiç, Hasan. “Matching Learning and Teaching Styles In a Turkish EFL University Classroom and Its Effects on Foreign Language Development”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1991.

Çiftçi, Özlem “Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

Çubukçu, Zuhâl. “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilllerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi,” **Çağdaş Eğitim**. sayı 324, 2005, ss. 22–31.

Demirbaş, Özgen Osman “The Relation of Learning Styles and Performance Scores of the Students in Interior Architecture Education”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Bilkent Üniversitesi Eğitim ve Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.

Demirel, Melek. “Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1996.

Demirel, Özcan. **Öğrenme Sanatı – Plandan Değerlendirmeye - .** Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.

-----**Öğrenme Sanatı –Öğretimde Planlama ve Değerlendirme- .**
Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003.

-----**Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.**
Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003.

- Demirel, Özcan ve Ün, Kamile. **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Beytepe, 1987.
- Derry J.,Sharon. **Öğrenme Stratejilerinin İşe Koşulması**. (çev: Cem Babadoğan). Eğitim Dergisi MEB Yayınları, 1992. ss:145 – 157.
- Deryakulu, Deniz. “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki,” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Bahar, sayı 38, 2004, ss.230–249.
- Eggen,Paul ve Kauchak,Don. **Educational Psychology**. USA: Macmillan College Publishing Company,1994.
- Ekici,Gülay “Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği,” **Eğitim ve Bilim**, cilt:27, sayı 123, 2002, ss.42-47.
- “Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi”.
Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.
- “Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi,” **Eğitim ve Bilim**, cilt:27,sayı 126, 2002, ss.43–52.
- “Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stilllerinin Önemi,” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 24, 2003, ss.48-55.
- “Biyoloji Öğretmenlerinin Laboratuar Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”,
http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Biyoloji/bildiri/t20.pdf
adresinden **03.02.2006 tarihinde ulaşılmıştır**.

Emir, Serap ve Özdemir, Nuray “Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersindeki, Derse İlişkin Tutum, Akademik Benlik Kavramı ve Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıyı Yordama Gücü,” **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:1, sayı 8, 2004, ss.89–101.

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

Erden, Münire ve Altun, Sertel. **Öğrenme Stilleri**. İstanbul: Morpa Yayınevi, 2006.

Erden, Münire ve Akman, Yasemin. **Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme)**.Ankara: Arkadaş Yayınevi, 1996.

Erden, Münire ve Demirel, Melek. “İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Etkililiği,” *I. Eğitim Kongresi*. İzmir. Dokuz Eylül Üniversitesi. Buca Eğitim Fakültesi Yayını, 1991, ss.254–261.

Eren, Altay “Fen, Sosyal ve Eğitim Bilimi Alanlarında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.

Eren, Altay “Öğrenme Biçimi Envanterinin (ÖBTE) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları,” **Eğitim ve Bilim**, cilt:28, sayı 130, 2003, ss.41–49.

Erginer, Ergin “Öğrenme Tipleri Envanterinin Geliştirilmesine Yönelik Model Araştırma”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.

Ergür Otkar, Derya “Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması”.

Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

Erkan, Serdar “Öğrenme Stillерinin Rehberlikte Kullanımı,” **Eğitim ve Bilim**, cilt:20, sayı 99, 1996, ss.5–9.

Ersoy, Seray “İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi” . Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Matbaacılık,1998.

Felder, Richard M. “Matters of Style,” **ASEE Prism**. vol:6, no 4,1996, pp.18–23.

Felder,Richard M. “Learning and Teaching Styles in Engineering Education,” **Engineering Education**, no 78, 1988, pp.674-681.

Fer, Seval.”Matematik, Fizik ve Kimya Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Biçemlerine Göre Kolay Öğrendikleri Öğrenme Etkinlikleri”, **Çağdaş Eğitim**, sayı:304, 2003, ss.33–43.

Fidan, Nurettin. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınevi, 1986.

Fidan, Nurettin ve Erden, Münire. **Eğitime Giriş**. Ankara: Meteksan Matbaacılık, 1994.

Galowich, Pamela. “Learning Styles,Technology Attitude and Usage:What Are the Connections for Teachers and Technology in the Classroom?,” **ERIC NO:ED 432 312**. 1999.

Gagne, Robert. M. ve Driscoll, M. C. . **Essentials of Learning for Instruction**, 2nd. Edition New Jersey: Prentice Hall, Inc.,1988.

Görge, İzzet “Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi”. **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1997.

Gülen, İsmail. “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi,” *XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Gülten Çağırğan, Dilek ve Gülten, İsmail.”Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Dersi Notları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma”, **Eğitim Araştırmaları**, sayı 16, 2004, ss.74–87.

Gümüş, Nazım. “ Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğine Etkisi”. **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1997.

Güngör, Arzu.”Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyi”,**Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 28, 2005, ss.101–108.

Gürsoy, Nihal “Sakarya Anadolu Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerine Verilen Anlamlandırma Stratejileri Eğitiminin, Öğrencilerin Biyoloji Dersinin "İnsanda Boşaltım Sistemi" Konusunu Öğrenme Düzeyine Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.

Güven, Meral “Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki”.Yayımlanmış Doktora Tezi, **Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri**

Enstitüsü, 2004 (Yayımlanma yılı ve yeri: 2004: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1565, Eğitim Fakültesi Yayınları No:91. Eskişehir)

Gorevanova, Anna “The Relationship Between Students’ Perceptual Learning Style Preferences, Language Learning Strategies and English Language Vocabulary Size” . Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2000.

Halaçoğlu, Meltem “The Effect of Cognitive Styles on Learner Preferences”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1999.

Hallock, Dan dan ve Satava,David ve LeSage,Teresa “An Exploratory Investigation of the Potential Relationship Between Student Learning Styles, Course Grade, Cumulative Grade Point Average and Selected Demographics in On-Line Undergraduate Business Courses”, **Management Research News**, vol:26, no 1, 2003, pp.21-28.

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

<http://www.2.le.ac.uk/institution/merlin/HoneyAndMumford>,**01.06.2006 tarihinde ulaşılmıştır.**

<http://www.campaign-for-learning.org.uk/aboutyourlearning.htm>,**01.06.2006 tarihinde ulaşılmıştır.**

Harrelsen, Gary L. ve Dunn Leaver, Deidre ve Martin, Malissa. “Learning Styles of Athletic Training Educators”, **Human Kinetics**, vol:8, no 4, 2003, pp.62-64.

Harris, Rorie N. ve Dwyer, William O. ve Leeming, Frank C. “Are Learning Styles Relevant in Web-Based Instruction,” **Journal of Educational Computing Research**. vol: 29, no 1, 2003, pp.13–28.

Hasırcı Kaf, Özlem “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi’nde Görsel Öğrenme Stiline Göre Düzenlenen Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Kalıcılığına Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi**, 2005.

Irاندoust, Manuchehr ve Karlsson, Niklas “Impact of Preferences, Curriculum, and Learning Strategies on Academic Success”. **Education Economics**, vol:10, no 1, 2002, pp.41-48.

İlhan, Akgün “İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.

Jaju,Anupam ve Kwak,Hyokjin ve Zinkhan,Geoege M. “Learning Styles of Undergraduate Business Students: A Cross-Cultural Comparison Between the US,India and Korea”, **Marketing Education Review**, vol:12, no 2, 2002, pp.49-60.

Jones, Cheryl ve Reichard, Carla ve Mokhtari, Kouider. “Are Students’ Learning Styles Discipline Specific?,” **Community College Journal of Research and Practice**. sayı 27, 2003, pp.363–375.

Jonnassen,H. David ve Barbara, L. Grobowski. **Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction**. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

Kabadayı, Abdülkadir “İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Öğrenme Stilleri ve Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması: Konya İli Örneği”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:18, 2004, ss.1–16.

Kaptan, Fitnat. “Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması,” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 14, 1998, ss.95-99.

Karakoç, Şerife “Öğretme Stratejilerinin Öğrenme Stratejileri Kullanımına Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2003.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın, 2004.

Kaya, Dilek “The Relationship Between Language Learning Strategy Choice and Academic Success and Factors Related to Learning Strategy Choice of EFL Undergraduate Students in a Turkish University”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1995.

Kayıntı, Ahmet “Vocabulary Teaching and Learning Through Learning Styles”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.

Kılıç, Ebru. “Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, cilt:1,sayı 1, 2002, ss.1–15.

Kılıç, Didem. “Biyoloji Eğitiminde Kavram Haritalarının Öğrenme Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü**, 2004.

Kırkgöz, Yasemin ve Doğanay, Ahmet “Exploring Learning Style and Hemispheric Preferences of EFL Learners”. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt: 2, sayı 24 , 2003, ss.35–48.

Kolb, D. A. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall,Inc, 1984.

Kolb, D. A.,Baker ve Dixon,N. **Personal Learning Guide. Self Study Booklet**. McBer and Company. Boston, 1985.

Köymen, Ülkü. “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,” **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. cilt: 2, sayı 1, 1994, ss:19–28.

Lam, Simon S. “Organizational Performance and Learning Styles in Hong Kong,” **The Journal of Social Psychology**. vol:3, no 138, 1998, pp.401–402.

Loo, Robert. “Kolb’s Learning Styles adn Learning Preferences: Is There a Linkage?,” **Educational Psychology**. vol:24, no 1, 2004, pp.99–108.

McCarthy, Bernice. **The 4 Mat System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques**. Barrington: Excel, Inc, 1987.

Marriot, Pru “A Longitudinal Study of Undergraduate Accounting Students’ Learning Style Preferences At Two UK Universities”, **Accounting Education**, no 11, 2002, pp.43–62.

Maskan, Abdulkadir ve Güler, Gülsen “Kavram Haritaları Yönteminin Fizik Öğretmen Adaylarının Elektrostatik Kavram Başarısına ve Elektrostatiğe Karşı Tutumuna Etkisi”,**Çağdaş Eğitim**, sayı 309, 2004, ss.34–40.

- **“Learning Strategies: An Overview” Learning and Study Strategies.** Edited by Claire E.Weinstein, Ernest T. Goetz and Patricia A. Alexander. New York: Academic Press, 1988.
- Mumford, Alan. “Learning Styles and Mentoring,” **Industrial and Commercial Training.** vol:27, no 8, 1995, pp.4-7
- Mutlu, Mehmet ve Aydoğdu, Mustafa “Fen Bilgisi Eğitiminde Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı”. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi.** cilt:1, sayı:13, 2003, ss.15–29.
- Namlu, Ayşen Gürcan. “Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** cilt:4, sayı 2, 2004, ss.123–136.
- Nisbet, John ve Shucksmith, Janet. **Learning Strategies.** London, Boston and Henley: Routledge and Kegan Paul, 1986.
- O’Malley, J. Michael ve Chamot, Anna Uhl. **Learning Strategies in Second Language Acquisition.** USA: Cambridge University Press, 1990.
- Oğuz, Aytunga “Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü,** 1999.
- Oxford, L. Rebecca. **Language Learning Strategies - What Every Teacher Should Know.** New York: Newbury House Publishers, 1990.
- Özçelik, Durmuş Ali. **Eğitim Programları ve Öğretim.** Ankara: ÖSYM Yayınları 8, 1989.

Özdemir, Özlem “Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”.
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü**. 2004.

Özden, Yüksel. **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003.

Özen, Raşit ve Arsal, Zeki. “The Learning Style Preferences of ELT Teacher
Candidates,” *2nd English Language Teaching Conference, ELT Profession:
Challenges and Prospects* “. 2-5 Mayıs 2006, Famagusta-KKTC, Yakın Doğu
Üniversitesi.

Özer, Bekir. “İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında
Öğrenme Stratejileri”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, cilt:1, sayı 1,
2002, ss.17–32.

-----“Bilgi İşleme Kuramı”, **Gelişim ve Öğrenme**. Editör: Gürhan
Can. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, ss. 157–176,
2001.

-----“Öğrenmeyi Öğretme”, **Eğitim Bilimlerinde Yenilikler**.
Editör: Ayhan Hakan. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, ss.146–164, 1998.

Özkan, Şule ve Sungur, Semra ve Tekkaya, Ceren. “The Effect of Tenth Graders’
Learning Style Preferences on Their Biology Achievement”, **Eğitim ve
Bilim**, cilt:29, sayı 134, 2004, ss.75–79.

Özseven, Sedat. “The Relationship Between Learning Strategies and Oral
Performance of Turkish EFL Graduate Science Students in Preparatory
Programs”. **Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü**.
1993.

Özsoy, Nesrin ve Yağdıran, Emine ve Öztürk, Gülcan.”Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, sayı:16, 2004, ss.50–63.

Öztürk, Bülent “Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1995.

Öztürk, Bülent ve Kısaç, İbrahim. “Bilgiyi İşleme Modeli,” (Edit: Binnur Yeşilyaprak) **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004.

Peker, Murat. “Öğrenme Stilleri ve 4 MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi”. **Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.

-----“İlköğretim Matematik Öğretmenliğini Kazanan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve matematik Başarısı Arasındaki İlişki,” **Eğitim Araştırmaları**, sayı 21, 2005, ss.200–210.

Peker, Murat ve Aydın, Bünyamin.”Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:2, sayı 14, 2003, ss.167–172.

Peker, Murat ve Mirasyedioğlu, Şeref ve Yalın; İbrahim. “Öğrenme Stillere Dayalı 4 MAT Öğretim Modeli”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:1, sayı 13, 2003, ss:1–14.

Pungente, Michael D. ve Wasan, Kishor M. ve Moffet, Claire. “Using Learning Styles to Evaluate First Year Pharmacy Students’ Preferences Toward

Different Activities Associated with the Problem-Based Learning Approach”, **American Journal of Pharmaceutical Education**, no:66, 2003, pp.119–124.

Riding, Richard J. ve Al-Hajji, Camal “Cognitive Style and Behaviour in Secondary School Pupils in Kuwait”. **Educational Research**. vol:1, no:42, 2000, pp.29-42.

Riding, Richard J. ve Rayner, Stephen G. **Cognitive Styles and Learning Strategies**. The Cromwel Press Limited. Londra, 1998.

Sankaran, S.R. (2001). Impact of learning strategies and motivation on performance: a study in Web-based Instruction. <http://www.findarticles.comlC/O/mOFCG/3-28n9370574/p1/article.jhtml?term=learning>, adresinden **30.01.2006 tarihinde ulaşılmıştır.**

Schmeck, Ronald R. “Individual Differences and Learning Strategies,” (Edit. : C.E. Weinstein, E.T. Goetz and P.E. Alexander) **Learning and Study Strategies**. New York: Academic Pres, Inc, 1988.

Selçuk, Ziya. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Pegem A Yayınları, 1996.

Senemoğlu, Nuray. Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt - Düzeltmenin Erişiyeye Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1987.

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya** . Ankara: Gazi Kitapevi, 2002.

Sizoo, Steve ve Malhotra, Naveen ve Bearson, Joe “A gender-based comparison o the Learning Strategies of Adult Business Students”. **College Student Journal**. vol:1, no:37, 2003, pp.103–110.

Snowman, Jack. "Learning Tactics and Strategies," (Edit. : G.D. Phye and T. Andre)
Cognitive Classroom Learning: Understanding, Teaching and Problem Solving. New York: Academic Pres, Inc., 1986.

Somuncuoğlu, Yeşim "The Use of Learning Strategies in Relation to Background Variables and Achievement Goal Orientations". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1996.

Somuncuoğlu, Yeşim ve Yıldırım, Ali. Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama için Ortaya Koyduğu Sonuçlar (Learning Strategies: Theory, Research and Implications for Practice). **Eğitim ve Bilim.** sayı 110, 1998, ss.31–39.

Sökmen, Nihal ve Bayram, Hale. "Eğitimde Kavram Haritasının Önemi," **Eğitim ve Bilim.** cilt.25, sayı 115, 2000, ss.39–42.

Sperry, Len "Counselors and Learning Styles". **Personnel and Guidance Journal.** vol:51, no:7, 1973, pp.478-483.

Sternberg, Robert J. ve Grigorenko, Elena L. "A Capsule History of Theory and Research on Styles," (Edit. : Robert J. Sternberg and Li-fang Zhang)
Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001.

Subaşı, Güzin. "Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri". **Milli Eğitim.** sayı:146, 2000, ss.1–4.

Sucuoğlu, Hale. "Biyoloji Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi," **Çağdaş Eğitim.** sayı Ocak, cilt.327, 2006, ss.36–41.

Sülün, Yusuf ve Şenler, Burcu ve Tunç, Elif Özgür. “İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Doğadaki Madde Döngüleri Konusunun Kavram Haritalarıyla Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisinin Belirlenmesi,” *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Geliştirme Derneği Yayınları. cilt:3, ss.1573–1597, Ankara. 2004.

Sünbül, Ali Murat “Öğrenme Stratejilerini Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

Sünbül, Ali Murat ve Çelik, Mustafa. “Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Dikkat Düzeylerinin Karşılaştırılması ”. *VII: Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 9–11 Eylül 1998, Konya, cilt:1, ss.437–447.

Sünbül, Ali Murat ve diğerleri. “İlköğretim 2. Kademe Fen Bilgisi Derslerinde Akademik Başarıyı Yordamada, Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri, Stil ve Tutumlarının Etkisi”, *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Geliştirme Derneği Yayınları. cilt:3, ss.1573–1597, Ankara. 2004.

Sünbül, Ali Murat ve Sarı, Hakan “An Analysis of High School Students’ Learning Strategies and Styles in Turkey”. *Quality in Education in the Balkans*. (ed.Nikos P. Terzis), Greece, 2005, ss.535-563.

Şimşek, Nurettin. “BİG16 Öğrenme Biçemleri Envanteri”. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. cilt:1,sayı 1, 2002, ss.33–47.

Taba, Hilda. **Curriculum Development Theory and Practice**. New York: Harcourt, Brace and World,Inc. USA, 1962.

Tay, Bayram “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.

Talu, Nilay “Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1997.

TDK Türkçe Sözlük, 1992

Tekaz, Sema. “Genel Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2004.

Terrel, Steven R. “The Effect of Learning Styles on Doctoral Course Completion in a Web-based Learning Environment,” **Internet and Higher Education**. no 5, 2002, pp.345–352.

Teziç, Işık. “The Relationship Between Learning Style Preferences and Language Achievement of EFL Students in BUSEL”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1994.

Truluck, Janet E. ve Courtenay, Bradley C. “Learning Style Preferences Among Older Adults”, **Educational Gerontology**, no:25, 1999, pp.221-236.

Tyler, Ralph W. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago:The University of Chicago Pres,USA, 1950.

Ueno, Junko “Learning Styles and Error Correction: How Do Learning Styles Affect Students’ Perceptions towards Error Correction in a Foreign Language Classroom?” **ERIC NO: ED 429 452**. 1998.

Uzuntiryaki, Esen ve Bilgin, İbrahim ve Geban, Ömer.”The Relationship Between Gender Differences and Learning Style Preferences of Pre-Service Teachers At Elementary Level”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 26, 2004, ss.182-187.

-----”The Effect of Learning Styles on High School Students’ Achievement and Attitudes in Chemistry”, **ERIC No: ED 475 483**. 2003.

Ülgen, Gülten. **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul Alkım Yayınevi, 1997.

Ülger, Mehmet. “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu Ünitesinde Öğrenme Stratejilerini Öğrenmenin Öğrenci Erişisine Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2003.

Ültanır, Gürcan. **Öğrenme Kuramları**. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, 1997.

Varış, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Alkım Yayınevi, 1996.

-----**Programlara İlişkin Temel Kavram ve Tanımlar**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, no:444, 1991.

Weinstein, Claire. E. ve Mayer, Richard. E.(1986). "The Teaching of Learning Strategies". Eğitim ve Bilim. (çev: Melek Demirel), cilt:17, sayı 83, 1993, ss:52–59.

Weinstein, Claire. E. ve diğerleri. “Cognitive Learning Strategies: Verbal and Imaginal Elaboration,” **Cognitive and Affective Learning Strategies**. (Edit: H.F.O’Neil and C.D. Spielberg). London: Academic Pres,1979

Weinstein, Claire E., Zimmerman, S. A. And Palmer, D. R. “Assessing Learning Strategies: The Design and The Development of the LASSI”, (Edit. by C.E.

Weinstein, E.T. Goetz and P.E.Alexander) **Learning and Study Strategies**. New York, Academic Pres,1988

Yılmaz, Burçak. “Comparison and Contrast of the Learning Styles of the Prep Class Students and the Teaching Styles of the English Teachers at Some Anatolian High Schools”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2004.

Yıldız, Nil. “İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilere Kazandırılan Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2003.

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

Yorulmaz, Emel. “Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrenci Ders Başarısı Üzerine Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.

Yüksel, Sedat ve Koşar, Edip. “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”. **Çağdaş Eğitim**. cilt:4, sayı 278, 2001, ss.29–36.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgiler Anketi

Sevgili öğrenciler,

Bu envanterler, sahip olduğunuz öğrenme stilinizi ve dersi kendi kendinize kitaptan çalışırken hangi öğrenme stratejilerini ne derecede kullandığınızı belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın başarılı olabilmesi, sizin bu anket, Öğrenme Stilleri Envanteri ve Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği'ndeki sorulara doğru cevap vermenizle mümkün olacaktır.

Vereceğiniz cevaplar toplu olarak değerlendirilecek ve kesinlikle araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır.

Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı size şimdiden teşekkür ederim.

İng. Okt. Özlem KARAKIŞ

1. Bölümünüz:

2. Cinsiyetiniz () Kız () Erkek

3. Haftada, ortalama kaç saat ders çalışırsınız?

- () Bir-üç saat () 4-6 saat
 () 7-10 saat () 11- 15 saat
 () 16-20 saat () 21-25 saat
 () 26-30 saat () 30 saatten fazla

4. Ders çalışma zamanınızı nasıl planlıyorsunuz?

- () Her gün düzenli olarak ders çalışırım.
 () Boş zamanlarımda tümünde ders çalışırım.
 () Sınavdan önceki gün sadece sınav için ders çalışırım.
 () Hiç ders çalışmam.

EK 2: Öğrenme Stilleri Envanteri

Aşağıda her birinde dörder cümle bulunan 12 tane durum verilmektedir. Her durum için size **en uygun cümleyi 4, ikinci uygun olanı 3, üçüncü uygun olanı 2, en az uygun olanı 1** puanıyla değerlendirerek cümlenin başında bırakılan boşluğa yazınız.

Örnek:**Öğrenirken 4 mutluym 1 hızlıym 2 mantıklıym 3 dikkatliym**

- | | | | | |
|-------------------------------------|--|---|---|--|
| 1. Öğrenirken
..... | __ duygularımı göz-
önüne almaktan
hoşlanırım. | __ izlemekten ve
dinlemekten
hoşlanırım. | __ fikirler üzerine
düşünmekten
hoşlanırım. | __ bir şeyler
yapmaktan
hoşlanırım. |
| 2. En iyi.....
... öğrenirim. | __ duygularıma ve
önsezilerime
güvendiğimde | __ dikkatlice din-
lediğim ve
izlediğimde | __ mantıksal dü-
şünmeyi temel
aldığımda | __ bir şeyler elde
etmek için çok
çalıştığında |
| 3. Öğrenirken
..... | __ güçlü duygu ve
tepkilerle dolu
olurum. | __ sessiz ve çekingen
olurum. | __ sonuçları bulmaya
yönelirim. | __ yapılanlardan
sorumlu
olurum. |
| 4.
öğrenirim. | __ Duygularımla | __ İzleyerek | __ Düşünerek | __ Yaparak |
| 5. Öğrenirken
..... | __ yeni deneyimlere
açık olurum. | __ konunun her
yönüne bakarım. | __ analiz etmekten ve
onları parçalara ayır-
maktan hoşlanırım. | __ denemekten
hoşlanırım. |
| 6. Öğrenirken
..... biriyim. | __ sezgisel | __ gözleyen | __ mantıklı | __ hareketli |
| 7. En iyi.....
..... öğrenirim. | __ kişisel ilişkilerden | __ gözlemlerden | __ akılcı kuramlardan | __ uygulama ve
denemelerden |
| 8. Öğrenirken
..... | __ kişisel olarak o
işin bir parçası
olurum. | __ işleri yapmak için
acele etmem. | __ kuram ve fikirlerden
hoşlanırım. | __ çalışmamdaki
sonuçları görmek
ten hoşlanırım. |
| 9. En iyi.....
..... öğrenirim. | __ duygularıma
dayandığım
zaman | __ gözlemlerime
dayandığım
zaman | __ fikirlerime
dayandığım
zaman | __ öğrendiklerime
dayandığım
zaman |
| 10. Öğrenirken
.....biriyim. | __ kabul eden | __ çekingen | __ akılcı | __ sorumlu |
| 11. Öğrenirken | __ katılırım. | __ gözlemekten
hoşlanırım. | __ değerlendiririm. | __ aktif olmaktan
hoşlanırım. |
| 12. En iyi.....
..... öğrenirim. | __ alıcı ve açık fikirli
olduğum zaman | __ dikkatli olduğum
zaman | __ fikirleri analiz ettiğim
zaman | __ pratik olduğum
zaman |

TOPLAM PUAN: 1. Kolon	<input type="text"/>	2. Kolon	<input type="text"/>	3. Kolon	<input type="text"/>	4. Kolon	<input type="text"/>
------------------------------	----------------------	-----------------	----------------------	-----------------	----------------------	-----------------	----------------------

EK 3: Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin kitaplardan ders çalışırken hangi öğrenme stratejilerini ne derece kullandığınızı ölçmeyi amaçlamaktadır.

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

Kendi kendinize kitaptan çalışırken;

DİKKAT STRATESİ
Çok az Hiç

Her zaman Sıklıkla Ara sıra

Okumaya başlamadan önce;

- | | |
|--|---------------------|
| 1. Okuduğum parçanın bana ne yararı olacağını düşünürüm..... | () () () () () |
| 2. Parçanın konu başlıklarını ve alt başlıklarını gözden geçiririm... | () () () () () |
| 3. Parçadaki tablo, resim, grafik, şekil, harita vb.nin açıklamalarını okurum | () () () () () |
| 4. Parçadaki her paragraf, olay ve düşünce için daha sonra cevap vermek üzere sorular hazırlarım..... | () () () () () |
| 5. Değişik yazılmış (koyu, italik, altı çizilmiş vb.) noktalar üzerinde daha çok dururum..... | () () () () () |
| 6. Parçanın başında veya sonundaki soruları inceler ve bu parçada neleri öğrenmem gerektiğini düşünürüm..... | () () () () () |

TEKRAR STRATEJİLERİ

- | | |
|---|---------------------|
| 1. Önemli isimleri, tarihleri, yerleri hemen üst üste bir kaç kez tekrar ederim..... | () () () () () |
| 2. Bir fikri değişik ifadelerle söylemeye çalışırım..... | () () () () () |
| 3. Metni aynen yazarım..... | () () () () () |
| 4. Metindeki önemli fikirleri aynen yazarım..... | () () () () () |
| 5. Metni aynen ezberlerim..... | () () () () () |
| 6. Metindeki önemli fikirleri aynen ezberlerim..... | () () () () () |
| 7. Okurken düzenli aralıklarla durur, konuyu zihnimde tekrar ederim..... | () () () () () |
| 8. Paragraflardaki fikirleri aynen tekrar ederim..... | () () () () () |
| 9. İleride konuyu tekrar edeceğim zaman yararlı olur düşüncesiyle önemli noktaların altını çizerim..... | () () () () () |

ANLAMLANDIRMA STRATEJİSİ

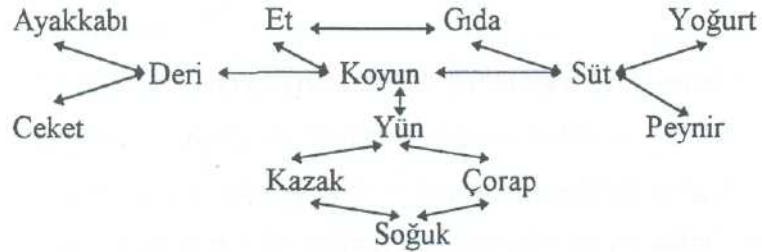
1. Yeni bir şey öğrenirken onunla ilgili önceden neler bildiğimi düşünürüm..... () () () () ()
2. Öncelikle parçanın ana fikrini bulurum..... () () () () ()
3. Ana fikri destekleyen fikirleri belirlemeye çalışırım..... () () () () ()
4. Ana fikir ile destekleyici fikir arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışırım..... () () () () ()
5. Parçanın ana hatlarını çıkarmaya çalışırım..... () () () () ()
6. Okuma bittikten sonra, çıkardığım ana hatlara göre parçayı sözlü ve yazılı olarak bir kez daha kendim ifade ederim () () () () ()
7. Parçadaki birinci derecede önemli fikirleri ayırt ederim..... () () () () ()
8. Okuma bittikten sonra, okuduklarımı mantıklı bir sıra içinde kısa başlıklarla ifade ederim..... () () () () ()
9. Yeni öğrendiğim bilgi ile eski bilgiyi bütünleştirir ve yeni bilgiye anlam kazandırırım..... () () () () ()
10. Yeni öğrendiğim bilgi ile eskiyi karşılaştırdığımda gerekirse eski bilgimi değiştiririm..... () () () () ()
11. Öğrenmem gereken fikri zihnimde canlandırmaya çalışırım..... () () () () ()
12. Bir dizi ismi ezberlemek için, isimlerin baş harflerini kullanarak kolayca hatırlanabilecek bir kelime üretirim (örnek: Etkin okuma ilkeleri; İzle, Sor, Oku, Anlat, Tekrarla: İSOAT)..... () () () () ()
13. Öğrenilecek isimleri kapsayan kurgusal hikayeler ve hayali resimler oluştururum () () () () ()
14. Kendime ana fikir ile ana fikri destekleyen fikirler arasındaki ilişkileri bulmaya yardım edecek sorular sorarım..... () () () () ()
15. Kendime parçadan çıkarılması gereken sonucu ortaya çıkarmak sorular sorarım..... () () () () ()
16. Kendime parçadaki olayların zaman içinde nasıl değişip gelişeceği ile ilgili sorular sorarım..... () () () () ()
17. Çalışırken önemli noktaları parçada geçtiği şekliyle veya önceden bildiklerim çerçevesinde kendi kendime açıklayarak not alırım..... () () () () ()
18. Çalışırken konunun ana hatlarını içeren özetler çıkarırım..... () () () () ()
19. Konuları özetlemek için basit şema çizelge ve tablolar çizerim. () () () () ()

ZİHNE YERLEŞTİRME STRATEJİSİ

1. Yeni öğrenilen bilgiyi daha önce bildiğim bilgi grubunun (şemanın içine nasıl yerleştireceğimi düşünürüm..... () () () () ()
2. Aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi bilgiyi genelden özele doğru birbirleriyle ilişki içinde anlamlı bir şekilde zihnime yerleştiririm.. () () () () ()



3. Aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi, birçok bilgi parçasının çağrışımlarını kullanarak birbirleriyle karşılıklı olarak kurduğum ilişki ağı yoluyla bilgiyi zihnime yerleştiririm..... () () () () ()



4. Bilgiyi ezberleyerek zihnime yerleştiririm..... () () () () ()
5. Öğrendiğim bilgiyi herhangi bir bilgi grubuyla ilişki kurmadan zihnime yerleştiririm..... () () () () ()
6. Bilginin ana hatlarının birbirleriyle ilişkili olarak görüldüğü bir taslak çıkarıp, taslağı zihnime yerleştiririm..... () () () () ()

HATIRLAMA STRATEJİSİ

Daha önce öğrendiğim bir bilgiyi,

1. Zihnimde canlandırarak hatırlarım..... () () () () ()
2. Öğrenirken kullandığım ipuçları yoluyla hatırlarım (örnek: bir dizi ismin baş harflerinden üretilen "kelime" veya "kısa hikayeler" yoluyla hatırlama)..... () () () () ()

3. İçinde bulunduğu bilgi grubunun ilişkilerine dayanarak hatırlarım. () () () () ()
4. Ezberden tekrar ederek hatırlarım..... () () () () ()
5. Öğrenirken çizdiğim şekil, grafik, resim. çizelge, tablo vb.ne dayanarak hatırlarım..... () () () () ()
6. Öğrenirken kendi kendime sorduğum sorular yoluyla hatırlarım.. () () () () ()

BİLİŞİ YÖNETME STRATEJİSİ

1. Çalışırken, öncelikle bu çalışmada neyi öğreneceğime karar veriririm..... () () () () ()
2. Çalışılan konunun özelliğine göre nasıl çalışmam gerektiğine karar veriririm..... () () () () ()
3. Öğrenmem gerekenleri ne derece öğrendiğimi belirlemek için kendi kendime sorular sorar ve cevaplar veririm..... () () () () ()
4. Çalışma sonucunda öğrenmem gerekenleri yeterince öğrenemediğimi anlarsam, niçin öğrenemediğimi araştırır ve gerekli değişiklikleri yaparım..... () () () () ()
5. Yapılması gereken çalışmaya göre kendi gücümün yeterliliğini (o işi yapmak için yeterli olup olmadığını) incelerim..... () () () () ()
6. Bir çalışmayı yaparken, önce onu planlar daha sonra adım adım ilerlerim..... () () () () ()

DUYUŞSAL STRATEJİLER

1. Çalışma boyunca tüm dikkatimi konu üzerinde toplarım () () () () ()
2. Bir şeyi çabucak öğrenmeye çalıştığımдан, önemli fikirleri yeterince öğrenemem..... () () () () ()
3. Çalışırken başaramayacağım endişesi duyarım ve kendime güvenimi kaybederim..... () () () () ()
4. Çalışırken başka şeyler düşünür ve okuduğumu anlamadığımı fark ederim..... () () () () ()
5. Başarının benim çabama bağlı olduğuna inanırım..... () () () () ()
6. Derse sadece sınav baskısı ile çalışırım..... () () () () ()
7. Konu zor olduğu zaman ya tamamen bırakır veya sadece kolay kısımları çalışırım..... () () () () ()
8. Başarının benim çabamın dışındaki faktörlere (yetenek, şans, konunun zorluğu, öğretimin niteliği) bağlı olduğuna inanırım..... () () () () ()
9. Ders çalışırken kendimi çok gergin hissederim..... () () () () ()
10. Düşünmeyi gerektiren, güç ve önemli bir işi yapmayı tercih ederim..... () () () () ()
11. Fazla düşünmeyi gerektirmeyen daha basit bir işi yapmayı tercih ederim..... () () () () ()

Özlem KARAKIŞ'ın, David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilen ve güvenilirliği sınanmış ve 1993 yılında, tarafımızdan Türkçe'ye çevrilerek, güvenilirlik çalışması yapılmış ve uygulanmış olan "Öğrenme Stilleri Envanteri"ni akademik çalışmalarında kullanmasında bir sakınca yoktur.

Prof. Dr. Petek AŞKAR

2/01/2006

Özlem KARAKIŞ'ın Bülent ÖZTÜRK'ün geliştirmiş olduğu Genel Öğrenme Stratejilerini Değerlendirme Ölçeği'ni akademik çalışmalarında kullanmasında bir sakınca yoktur.

Bülent ÖZTÜRK adına eşi Fatma ÖZTÜRK

5/01/2006

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Özlem KARAKIŞ

Doğum Yeri ve Yılı: BOLU/1977

Yabancı Dili: İngilizce

İlköğretim: Bolu Kültür İlkokulu

Ortaöğretim: Bolu İzzet Baysal Anadolu Lisesi

Lisans: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Eğitimi Anabilim

Dalı

Yayımları:

XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül 2005, Denizli

“Yaratıcı Düşünmenin Akademik Başarıya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi” konulu

sözlü bildiri (Yrd. Doç. Dr. Raşit ÖZEN ve Yrd. Doç. Dr. Serap EMİR ile ortak

bildiri)

Çalışma Hayatı: 30.12.1999 tarihinden itibaren Abant İzzet Baysal Üniversitesi

DİLMER’de İngilizce Okutmanı olarak görev yapmaktadır.