

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
TUTUMLARI İLE ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA
STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

BURHAN ŞEN

İstanbul, Aralık 2006

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
TUTUMLARI İLE ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA
STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

BURHAN ŞEN

**DANIŞMAN
YARD.DOÇ.DR. OKTAY AYDIN**

**T.C
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
TUTUMLARI İLE ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA
STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YAZAN: BURHAN ŞEN

İMZA

DANIŞMAN: YARD.DOÇ.DR OKTAY AYDIN

.....

JÜRİ ÜYESİ: PROF.DR. SEFER ADA

.....

JÜRİ ÜYESİ:YARD.DOÇ.DR. AHMET ŞİRİN

.....

Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Tezi

İstanbul,2006

ÖNSÖZ

İlköğretim kurumlarından başlayarak eğitim sistemimizin en büyük sorunlarından birinin nitelikli öğretmen azlığı oluşturmaktadır. Oysa ilköğretim birinci kademesinde öğretmen sadece bilgi verici değil aynı zamanda öğrencisinin her türlü derdiyle ilgilenen bir aile ferdi gibidir. Öğretmen bir heykel tıraş gibi elindeki öğrencileri bir şekle sokar. Böylesine büyük bir sorumluluğu taşıyan öğretmenlerin öğretmenliğe karşı yüksek tutumlar geliştirmiş olması gerekir ki sorumluluklarının altından başarıyla kalkabilsin.

Gerek ilköğretim, gerekse yüksek öğretim kurumlarında göze çarpan en büyük sorunlardan biri öğrencilerin öğrenme stratejilerini bilememeleridir. Bu sorunun özüne inildiğinde temel neden olarak öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca öğretmenlerinden yeterince destek ve rehberlik alamamış olmalarıdır. Bu sorunu ortadan kaldıracılmanın bir yolu da öğretmen adaylarının daha mezun olmadan bu eksikliklerinin kapatılmasıdır.

Bu amaçla hazırlamış olduğumuz araştırmamızda, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kullanmaları arasındaki ilişkiyi ölçerek alt başlıklar altında farklı sonuçlar elde ettik. Elde edilen bulgulara göre yorumlar yapılmış, tavsiyelerde bulunulmuştur.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin yardımı dokunmuştur. Yüksek lisansa başladığımdan beri yardımlarını esirgemeyen Bölüm Başkanımız Prof.Dr. Sefer Ada'ya; araştırmanın her safhasında yardım ve ilgisini esirgemeyen tez danışmanım Yard.Doç.Dr Oktay Aydın'a; araştırmanın Marmara Üniversitesi kısmında öğrencilere ölçeklerin uygulanmasındaki yardımlarından dolayı Öğr.Gör. Nurdan Baysal ve Öğr. Gör. Özgür Şimşek'e; İstanbul Üniversitesindeki uygulamada ise büyük emeği geçen Arş.Gör.Yasemin Derelioğlu'na; göstermiş olduğu toleranstan dolayı sayın müdürüm Osman Kürkçü'ye ve diğer idarecilerime; İngilizceden Türkçeye yapılan çevirilerde yardımını esirgemeyen Beyhan Şen'e teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak da çalışmalarım esnasında maddi manevi desteğini esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürler ederim.

ÖZET

Öğretmen öğrencilerine öğrenim boyunca kullanacakları öğrenme stratejilerinin kazandırılmasından sorumlu olan kişidir. Öğretmen öğrencilerini bir birey olarak yetiştirirken onlara kendi öğrenmelerine yön verebilecekleri öğrenme stratejilerini de kazandırmak zorundadır.

Ancak ne yazık ki bu iki alanda yetersiz olan öğretmenlerimizin tekrar hizmet içi eğitimden geçirilmeleri zor olabilmektedir. Bu açıdan daha sorunun başlamadığı yerden, yani öğretmen adaylarını (eğitim fakültesi öğrencileri) ele alarak, sorunu tespit etmeye ve ilerde gerekli tedbirlerin alınabileceğini varsayarak araştırmamızı öğretmen adayları üzerinde yaptık.

Bu amaçla yola çıktığımız araştırmamızda ‘Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe karşı Tutumları ile Öğrenme ve Ders Çalışma stratejilerini uygulamaları arasındaki ilişkiyi’ saptamaya çalıştık. Tarama modeli araştırmamızda Oktay Aydın’ın geliştirdiği Öğretmen tutumlarını ölçme envanteri ile araştırma sürecinde geliştirilen ‘Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Ölçme Envanteri’ kullanılarak, her iki envanter arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Öğrenme ve ders çalışma stratejilerini yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında ele alarak geliştirilen ölçek formu, öğretmen tutumlarını ölçen ölçekle birlikte Marmara ve İstanbul Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine uygulanmıştır.

Öncelikle öğretmen tutumları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ayrı ayrı cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, okul, bölümü isteyerek seçme, mezun olunan orta öğretim kurumu, akademik benlik algısı, mesleği isteyerek seçme ve bölümü tercih etme sırası değişkenlerine göre incelenmiştir. Ardından tezimizin ana konusu olan öğretmen tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmış, öğrenme stratejileri alt boyutunda yer alan yineleme ve duyuşsal stratejiler ile öğretmen tutumları arasında pozitif yönde kuvvetli ilişki saptanmıştır.

ABSTRACT

Education is an essential phenomenon and teachers are responsible for their students gain the necessary learning strategies they will use throughout their education progress. Regarding this aspect, I made my survey on the teacher candidates in teacher training faculties; supposing that negative domains could be discovered beforehand and necessary precautions could be applied for improving teacher quality.

In my survey model, using both of the following inventories; the evaluation inventory of teachers' attitudes Oktay Aydın has built up and the evaluation inventory of the learning and studying strategies, the relation between the two inventories has been tried to be appointed. The evaluation form, developed considering the important elements of learning and studying strategies like rehearsal, elaboration, organisation, comprehension monitoring and affective strategies with the scale for evaluating teachers' attitudes have been applied to students in teacher training faculties of Marmara and Istanbul Universities.

Firstly, teachers' attitudes and learning and studying strategies have been examined separately from the aspects of sex, grade, school, having chosen the department voluntarily or not, secondary schools they are graduated from and their sense of academic personality, choosing the job willingly and the order of the preferences for the department at university. Afterwards the subject of my thesis, 'the relation between the attitudes of candidates of teachers and learning and studying strategies' has been tried to be determined. Consequently, a very strong relationship has been discovered between the elements of learning and studying strategies which are -rehearsal and affective strategies- and the teachers' attitudes.

Önsöz	I
Özet	II
Abstract	III
İçindekiler	IV
Şekiller listesi	X
Tablolar Listesi	XI

BÖLÜM 1: GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5

BÖLÜM 2: LİTERATÜR.....	7
2.1. Öğretmenlik Tutumları.....	7
2.1.1.Öğretmenlik Mesleği.....	7
2.1.2.Öğretmen Nitelikleri ve Rollerine.....	9
2.1.2.1.Öğretmen Nitelikleri.....	9
2.1.2.2.Öğretmen Rollerine.....	15
2.1.2.2.1. Öğrenmeyi Sağlama	17
2.1.2.2.2. Sınıf Yönetimi	19
2.1.2.2.3. Değerlendirme	21
2.1.2.2.4. Güven Verme	21
2.1.2.2.5. Mesleki Ustalık	21
2.1.2.2.6. Toplumsal Liderlik ve Aile Üyeliği	22
2.1.2.2.7. Yöneticiler Bakımından Roller	23
2.1.2.2.8. Öğrenciler Bakımından Roller	24
2.2.Tutumlar.....	24
2.2.1.Tutum Kavramı.....	24

2.2.2. Tutumların Öğeleri.....	26
2.2.2.1. Bilişsel Öğeler	26
2.2.2.2. Duyuşsal Öğeler	26
2.2.2.3. Davranışsal Öğeler	27
2.2.3.Tutumların Özellikleri.....	27
2.2.4.Tutumların İşlevleri.....	28
2.2.4.1. Tutumların Yararlı İşlevleri	28
2.2.4.2.Tutumların Benliği Koruma İşlevi	29
2.2.4.3.Tutumların Benlik Açıklayıcı İşlevi	29
2.2.4.4. Tutumların Bilgi Kazandırma İşlevi	29
2.2.5.Tutum ve Davranış İlişkisi.....	29
2.2.6.Tutumların Oluşması.....	30
2.2.7.Tutumların Değişmesi.....	32
2.2.8.Öğretmen Tutumları.....	35
2.2.8.1. Otoriter Tutum ve Davranışlar.....	36
2.2.8.2. İlgisiz Öğretmen Tutumları	38
2.2.8.3. Demokratik Öğretmen Tutumları	39
2.3.Öğrenme.....	40
2.3.1. Bellek ve Bellek Türleri.....	44
2.3.1.1. Duyusal Kayıt.....	45
2.3.1.2. Kısa Süreli Bellek.....	46
2.3.1.3. Uzun Süreli Bellek.....	47
2.4.Öğrenme Stratejileri	51
2.4.1. Öğrenme Stratejileri Tipleri	52
2.4.2.Türkiye’de Öğrenme Stratejileriyle İlgili Yapılan Araştırmalardan Bazıları ve Kullanılan Ölçme Araçları	58
2.4.3. Başlıca Öğrenme Stratejileri	61
2.4.3.1.Yineleme Stratejileri.....	61
2.4.3.2.Anlamlandırma Stratejileri.....	62
2.4.3.3. Örgütlenme Stratejileri.....	64

2.4.3.4. Anlamayı İzleme Stratejileri.....	69
2.4.3.5. Duyuşsal Stratejiler.....	70
III. BÖLÜM:YÖNTEM.....	76
3.1. Araştırma Modeli.....	76
3.2. Evren ve Örneklem.....	76
3.3. Verilerin Toplanması.....	79
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	82
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLANMASI.....	83
4.1 Öğretmenlik Tutumları İle İlgili bulgular	83
4.1.1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının düzeyi	81
4.1.2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları cinsiyete göre farklılaşma bulguları.....	83
4.1.3. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları sınıfa göre farklılaşma bulguları	84
4.1.4. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları mezun olunan orta öğretim okul türüne göre farklılaşma bulguları.....	85
4.1.5. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları bölümü isteyerek seçmeye göre farklılaşma bulguları	86
4.1.6. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları akademik benlik algılarına göre farklılaşma bulguları	86
4.1.7. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları mesleği isteyerek seçmeye göre farklılaşma bulguları	87

4.1.8. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları bölümü tercih sırasına göre farklılaşma bulguları	87
4.1.9. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaşma bulguları	88
4.2. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili bulgular	88
4.2.1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulama düzeyi	88
4.2.2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları cinsiyete göre farklılaşma bulguları	89
4.2.3. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları sınıfa göre farklılaşma bulguları	90
4.2.4. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları mezun olunan orta öğretim kurumuna göre farklılaşma bulguları	95
4.2.5. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları bölümü isteyerek seçmeye göre farklılaşma bulguları	102
4.2.6. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları, akademik benlik algılarına göre farklılaşma bulguları	103
4.2.7. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları mesleği isteyerek seçmeye göre farklılaşma bulguları	104
4.2.8. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları bölümü tercih sırasına göre farklılaşma bulguları	105

4.2.9 Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaşma bulguları	108
4.3. Öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki ile ilgili bulgular	109
4.3.1 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerinden “Yineleme” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki ile ilgili bulgular	109
4.3.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerinden “Anlamlandırma” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasında İlişki ile ilgili bulgular.....	110
4.3.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerinden “Anlamayı İzleme” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasında İlişki ile ilgili bulgular	110
4.3.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerinden “Duyuşsal” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki ile ilgili bulgular	111
4.3.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerinden “Duyuşsal” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki İle İlgili bulgular	111
BÖLÜM V: ÖZET, YARGI, TARTIŞMA	
VE ÖNERİLER	113
5.1.ÖZET:.....	113
5.2. YARGI.....	115
5.3. TARTIŞMA	121
5.4.ÖNERİLER:.....	134
KAYNAKÇA:.....	138
EKLER:.....	147
EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	147

EK 2:ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİNİ	
ÖLÇME ENVANTERİ.....	148
EK 3: ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ.....	152
EK 4: ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ	
İLE İLGİLİ YAPILAN GEÇERLİLİK	
GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMALARI	155

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: İyi bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler.....	9
Şekil 2: Rasyonel-doğrusal Planlama Modeli.....	17
Şekil 3: Doğrusal Olmayan Planlama Modeli.....	18
Şekil 4: Tutum değişikliği modeli.....	32
Şekil 5: Aktif Öğrenme Tablosu.....	43
Şekil 6: Bilgilerin belleğe kaydedilme sürecindeki ilişki.....	45
Şekil 7: Zihinsel tekrar yapılmadığında geçen süre ve hatırlama miktarı.....	47
Şekil 8: Bellek türleri arasındaki ilişki.....	48
Şekil 9 : İşlemsel ve durumsal bilgi arasındaki ilişkiyi	49
Şekil 10:Uzun süreli hafızanın işleyiş yapısı	50
Şekil 11: Bellek türleri arasındaki ilişki.....	51
Şekil 12: Sözel Öğrenme Stratejileri (Verbal Learning Strategies)...	55
Şekil 13:İşlemsel Öğrenme Stratejileri(Procedural Learning strategies)	56
Şekil 14:Zihinsel Destek Stratejileri(Mental Support Strategies).... ..	57
Şekil 15: Yineleme stratejileri.....	62
Şekil 16: Performansla ilgili bir şema örneği.....	67
Şekil 17 :Dört Bağlantı Sistemi.....	68
Şekil 18: Öğrenme stratejileri ve etkinlikleri.....	75

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Üniversite Değişken Grubu	77
Tablo 2 Cinsiyet Değişken Grubu	77
Tablo 3 Sınıf Değişken Grubu	77
Tablo 4 Mezun Olunan Orta Öğretim Kurumu Değişken Grubu	77
Tablo 5 Bölümü İsteyerek Seçme Değişken Grubu	78
Tablo 6 Öğretmenliği İsteyerek Seçme	78
Tablo 7 Akademik Benlik Algısı Değişken Grubu	78
Tablo 8 Bölümü Tercih Etme Sırası	79
Tablo 9 Öğrenme stratejileri Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları	81
Tablo 10 Öğretmen Tutumları İle İlgili Betimsel İstatistikler	83
Tablo 11 Öğretmenliğe Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Sonuçları	83
Tablo 12a Öğretmenliğe Yönelik Tutum Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	84
Tablo 12b Öğretmenliğe Yönelik Tutum Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Sheffe Testi Sonuçları	84
Tablo 13 Öğretmenliğe Yönelik Tutum Puanlarının Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	85
Tablo 14 Öğretmenliğe Yönelik Tutum Puanlarının Bölümü İsteyerek Seçme Değişkenine Göre T-testi Sonuçları.....	86
Tablo 15 Sınıf öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları Akademik Benlik Algılarına Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları	86
Tablo 16 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarını Mesleği İsteyerek Seçmeye Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan T-testi Sonuçları	87

Tablo 17 Sınıf öğretmenleri adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları Bölümü Tercih Sırasına Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	87
Tablo 18 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan T-testi Sonuçları	88
Tablo 19 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle İlgili Betimsel İstatistikler	88
Tablo 20 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili İlişkisiz Grup T testi.....	89
Tablo 21 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Yineleme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....	90
Tablo 22a Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamlandırma) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi	90
Tablo 22b Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamlandırma) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları	91
Tablo 23a Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Örgütlenme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	91
Tablo 23b Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Örgütlenme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları	92
Tablo 24a Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamayı İzleme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	92
Tablo 24b Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamayı İzleme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları	93

Tablo 25a Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Duyuşsal) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	93
Tablo 25b Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Duyuşsal) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları	94
Tablo 26a Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Yineleme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Orta Öğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	95
Tablo 26b Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Yineleme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Orta Öğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi Sonuçları ...	95
Tablo 27a Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamlandırma) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Orta Öğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	96
Tablo 27b Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamlandırma) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Orta Öğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	97
Tablo 28a Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Örgütlenme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Orta Öğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	98
Tablo 28b Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Örgütlenme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin mezun olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	98
Tablo 29a Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamayı İzleme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	99
Tablo 29b Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Çalışma (Anlamayı İzleme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	100

Tablo 30a Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Duyuşsal) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	101
Tablo 30b Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Duyuşsal) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi Sonuçları ...	101
Tablo 31 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Uygulamaları Bölümü İsteyerek Seçmeye Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan T-testi Sonuçları	102
Tablo 32 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejisini Kullanma Düzeyleri İle Akademik Benlik Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı	103
Tablo 33 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Uygulamaları Mesleği İsteyerek Seçmeye Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan T-testi Sonuçları	104
Tablo 34 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Yineleme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümünün Tercih Sırası İle Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	105
Tablo 35 Sınıf öğretmenleri Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamlandırma) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Bölümü Tercih Sırası ile Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	106
Tablo 36 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Örgütlenme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümünün Tercih Sırası ile Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	106
Tablo 37 Sınıf öğretmenleri Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamayı İzleme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümünün Tercih Sırası ile Farklılaşma Durumu ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	106
Tablo 38a Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Duyuşsal) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümünün Tercih Sırası ile Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	107

Tablo 38b Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamlandırma) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümünün Tercih Sırası İle Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları	107
Tablo 39 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Uygulamaları Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan T-testi Sonuçları	108
Tablo 40 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerinden “Anlamlandırma” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı	109
Tablo 41 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerinden “Anlamlandırma” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı	110
Tablo 42 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerinden “Örgütlenme” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı	110
Tablo 43 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerinden “Anlamayı İzleme” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı	111
Tablo 44 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerinden “Duyuşsal” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı	111

GİRİŞ

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Türk eğitim sisteminde ilk ve orta öğretim ile yüksek öğretim kurumlarında öğrencilerin akademik başarısızlıkları önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu başarısızlıklar çoğunlukla, öğrencilerin etkili öğrenme ve ders çalışma stratejilerini yeterince uygulayamamasından kaynaklanmaktadır. Nitekim Kuzgun (1989) ve Küçükahmet (1987) yaptıkları araştırmalarda birçok öğrencinin öğrenme ve ders çalışma davranışlarına sahip olmadıklarını ortaya çıkarmıştır(Özer,1993,s 14).

Çağımızın eğitim-öğretim anlayışında öğretmene en az düzeyde bağlı olan, yaratıcı, bireyselci, bilgiyi kullanabilen öğrenciler yetiştirilmek istenmektedir. Öğrenci bir eylem adamı olarak hem bilgiyi elde edebilecek (bunun için bilgiyi elde etme yollarını kullanabilecek), hem de elde ettiği bilgiyi kullanabilecektir. Bunun içinde bilgiyi elde etme boyutunda ‘Öğrenme Stratejileri’ çok büyük bir yarar sağlayacaktır. Öğrenme stratejilerinin etkili bir şekilde uygulanmasıyla öğrenciler öğrenme hızlarını kendilerine göre ayarlayabilecekler, eksik kalan öğrenmelerini en az yardım alarak tamamlayabilecekler ve de kendilerini gerçekleştirmenin vermiş olduğu duyuşsal motivasyonun hazzına varabileceklerdir.

Peki, öğrenme stratejileri uygulanmazsa ne olur?

- Öğrenciler öğrenme performanslarında asla kendi öğrenme yeteneklerinin farkına varamayabilir.
- Öğretmene daha çok bağlı kalacaklarından bağımsız düşünebilme yetenekleri gelişmeyebilir.
- Öğrenciler eksik öğrenmelerini tek başlarına gidermede zorlanabilir.
- Bireysel farklılıklarına göre öğrenmelerine şekil veremeyeceklerinden öğrenme de yetersiz kalabilirler.

- Bağımsız olamayacaklarından dolayı duyuşsal yönden tatminsizlikler yaşayabilirler.

Eğitim-öğretim bir süreçtir ve bu sürece kazandırılmak istenen hedef davranışların (yeni müfredata göre kazanımların) boyutu yön vermektedir. Öğretmen kendi üzerine biçilmiş olan ‘öğretici’ rolü gereği bu kazanımların öğrencilere aktarılmasında önemli bir rol oynar. Öğretmen bunu yaparken farkında olmadan veya farkında olarak öğrencilerine belli bir tarz ve stil kazandırır. Burada öğretmen hem bilgi aktarıcıdır hem de bilgiye nasıl ulaşılabileceğini gösteren bir rehberdir. Öğrenme stratejilerinin öğretimi de işte bu noktada devreye girer.

İlköğretimin birinci kademesinden itibaren belli bir ders çalışma düzenine alışmış öğrenciler, dersleri tekrar etmek, sınavlara ve sözlülere çalışabilmek, ertesi günkü derste daha aktif olabilmek ve verilmiş olan ödevleri yapabilmek için ders çalışmaktadırlar. Öğretmenin ‘rehber’ olarak öğreteceği ‘Öğrenme Stratejileri’ şüphesiz öğrencilerin bu sorunların üstesinden gelebilmeleri için yardımcı olacaktır. Ancak öğretmen etkili öğrenme stratejilerini veya anlattığı derse özgü olan ders çalışma stratejilerini bilmiyorsa öğrencilerine yardımcı olmada eksik kalacaktır. Eğitim-öğretim kurumlarının bütün kademelerinde etkili öğrenme ve ders çalışma stratejilerini öğrencilere öğretmenler ve öğretim üyeleri kazandırmalıdır. OECD bir yayınında öğretmenlerin temel görevlerine ilişkin olarak, ‘öğrencileri güdülemek’ , ‘çalışma yöntemlerini önermek’ ve ‘ders araç-gereçleriyle bilgi kaynaklarından nasıl yararlanılacağını açıklamak’ kriterlerini ön plana çıkartarak konunun önemini belirtmiştir (Özer,1993,s 14). Bu belirtilen kriterlerin etkin olarak öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışma stratejilerini bilmede ve uygulamada etkin olmaları gerekmektedir.

Öğretim kurumlarının, uzman eğitimcilerin ve öğretim üyelerinin yapacağı etkinliklerin yanında, etkili öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kazanımında ve uygulanmasında, öğretmen adaylarının konuya yaklaşımı da

büyük önem arz etmektedir. Bireylerin olumlu ve olumsuz davranışlarının kökenini anlayabilmek için, onların toplumu ve kendilerini algılama şekillerini, inançlarını ve tutumlarını da incelememiz gerekmektedir (Cüceloğlu,2003, s 367). İyi bir eğitim alan ve kendisine ait doğru seçimler yapmış öğrenciler akademik çalışmaya karşı daha olumlu tutumlar göstermişlerdir. Kişisel seçimleri yanlış olan, yapılan işe karşı olumsuz tutumlar sergileyen öğrencilerde ise tam tersi bir durum söz konusu olmuştur (Ramsden,1990, s 170). Konuya bu açıdan yaklaştığımızda sınıf öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışma stratejilerini öğrenmelerinde ve uygulamalarında sahip oldukları öğretmenlik tutumları da önemli bir rol oynayabilmektedir.

Bu gerçekleri göz önünde bulundurarak öğretmen adaylarının olumlu-olumsuz tutumları ile ders çalışma stratejilerini bilip-bilmemeleri, başta kendi akademik başarıları ve ileride görev yapacakları eğitim kurumları için büyük önem arz etmektedir. Meslek hayatına giren öğretmenler yukarıda belirttiğimiz durumları hayata geçirmede, iş yaşantılarının yoğunluğu yüzünden zorlanmaktadırlar. Öğretmen tutumları ile ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkinin akademik çalışma ortamında yetişen sınıf öğretmeni adayları üzerinde sınanması, daha uygun bir araştırma konusu olacaktır. Çünkü bu sayede öğretmen adayları mesleki yaşantılarına henüz başlamadan, eksik yanlarının görülerek, yapıcı önlemlerin alınabileceği görüşündeyim.

Bu çalışmada konuya bu perspektiften yaklaşarak ‘sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki’ incelenecektir

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlik tutumları ile ders çalışma stratejileri arasında ilişki olup olmadığını saptamaktır.

Bu temel amacımızın yanı sıra, çalışmamızda alt problem olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı sınıf

öğretmeni adaylarının, öğretmenlik tutumları ile ders çalışma stratejileri arasında ilişki olup olmadığını saptamaktır.

Bu temel amacımızın yanı sıra, araştırmamızda alt problem olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmeni adayları öğretmenlik tutumlarına ne ölçüde sahipler?
2. Sınıf öğretmeni adayları etkili öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ne ölçüde sahipler?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kullanmaları bakımından bir ilişki var mı?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki cinsiyete göre farklılaşıyor mu?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki birinci sınıf ve dördüncü sınıf olma bakımından farklılaşıyor mu?
6. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki mezun olunan orta öğretim kurumunun türüne göre farklılaşıyor mu?
7. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki mesleği isteyerek seçip seçmemeye göre farklılaşıyor mu?
8. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki öğrenim görülen üniversitenin ilgili fakültesinin, ilgili bölümüne göre farklılaşıyor mu?

1. 3. Önem

Bu araştırmada elde edilecek bulguların;

1. Üniversitelerin sınıf öğretmeni yetiştiren ilgili fakültelerinin ve bölümlerinin eğitim ortamlarını ve programlarını yapılandırmalarında,
2. Konu ile ilgili yeni araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar (sayıtlar)

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan (sayıtlardan) hareket edilecektir:

1. Anket ve ölçeklere deneklerin verdikleri cevaplar onların gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Seçilen örneklem evreni doğru bir şekilde temsil etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2004–2005 öğretim yılı ile
2. İstanbul ili ile
3. İlköğretim sınıf öğretmeni adayları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Tutum (attitude): Bir kimse, nesne ya da durumla ilgili oldukça organize ve sürekli olan inanç ve duygular.

Öğretmen tutumları (teachers' attitude): Öğretmen adaylarının öğrencilerine karşı belli bir tarzda tepki göstermeye hazır olmaları

Öğrenme Stratejileri (learning strategies): Öğrencinin dersin hedeflerine ulaşmak için kullandığı yollar.

Yineleme Stratejileri(rehearsal strategies): Öğrencilerin bilgiyi belirleyerek seçmelerini ve edinmelerinin sağlayan stratejilerdir ve bunların temelinde zihinsel yinelemeler bulunur

Anlamlandırma Stratejileri(elaboration strategies): Öğrencilerin öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi daha önce öğrendikleri ve uzun süreli bellekte var olan öncül (priori) bilgilerle bütünleştirip ona anlam yükleyerek öğrenmelerini sağlayan stratejilerdir.

Örgütlenme Stratejileri (organizational strategies): Bilgilerin ortak yönlerini bularak gruplamak, anlamlı alt başlıklara ayırmak, anlam bütünlüğünü bozmadan sıralama yapmada ve karmaşık bir şeyi yeniden düzenlemek amacıyla kullanılan stratejilerdir.

Anlamayı İzleme Stratejileri(comprehension monitoring strategies): Bir öğrencinin herhangi bir öğrenme etkinliği için öğrenme amaçları oluşturmasını, bu amaçlarına ulaşma düzeyini değerlendirmesini ve gerekirse amaçlara ulaşmada kullanacağı stratejileri belirlemesi.

Duyuşsal stratejiler(affective strategies): Öğrencilerin bilgilerin çıktılarına ve dönütlerine göre öğrenme süreçlerini yönetme , organize etme, modife etme, süreci kontrol altında tutabilme stratejileridir.

Bağımsız Öğrenici(independent learner): Öğrenme hızını ve öğrenme stratejisini tek başına seçip, yürütebilen öğrenci.

Sınıf Öğretmeni Adayı: 2004–2005 eğitim-öğretim yılında öğrenimi devam eden birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Eğitim Fakültesi İlk Öğretim Sınıf Öğretmenliği bölümüne devam eden öğrenciler.

Hedef Davranışlar (Kazanımlar): Bir eğitim programında yer alan hedefleri gerçekleştiren tüm önermeler.

Öncül Bilgiler (priori): Zihinde daha önceden var olan bilgiler, kalıplar.

II. BÖLÜM

LİTERATÜR

2.1. Öğretmenlik Tutumları

2.1.1. Öğretmenlik Mesleği

Eğitim-öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, dersin içeriği ne kadar işlevsel seçilip organize edilirse edilsin o hedeflerin ve öğretilmek istenen hedef davranışların öğretiminde birinci derecede sorumlu olan kişiler öğretmenlerdir. Öğretmen olmak yeni neslin eğitimi için topluma karşı olan sorumluluğu kabul etmek demektir.

Eğitim sistemi için 3 boyuttan söz edebiliriz; öğrenci, öğretmen ve eğitim programları. Bu üç öge arasında her ne kadar işlevsel ve mekânsal yakın bağlar olsa da öğretmen diğer boyutları doğrudan etkileyebilmesi bakımından en önemli öge olarak göze çarpar. Öyle ki sınıf büyüklüğü ve benzeri diğer fiziksel olanaklarla öğretimin niteliğini gerçekleştirilmesinde ikinci derecede rol oynamaktadır (Sünbül,2005,s 245; Çelikkaya,1998, s 10-11).

Öğretmenlik mesleği ile ilgili birçok betimlemeler ve tanımlar yapılmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesine göre öğretmenliği devletin eğitim-öğretim ve ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir uzmanlık mesleği olarak tanımlamaktadır (Sünbül,2005, s 246; Sezgin, 1987, s 9–11).

Bunun dışında öğretmeni niteliğine göre ele alan bazı uzmanlarda öğretmenin mesleğinin gerektirdiği öğrenimi tamamlamış ya da yeterliliklerinin almış, bu mesleği yapma hakkını kazanmış kişi olarak tanımlar (Oğuzkan,1983).

Yukarıdaki tanımlamanın yanında öğretmenlik mesleğinin yapı ve işlevde kabul edenlerde öğretmeni; araştırmalar sonucu geliştirilen, devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan yararlanan ancak aynı zamanda bu çalışmalara problem sağlayan önemli bir kişidir şeklinde tanımlar (Varış,1985).

Oğuzkan (1981) ise Eğitim terimleri sözlüğünde öğretmeni şöyle tanımlamıştır:

1. Resmi ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin veya yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse.

2. Bilgi görgü yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse.

3. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterliliklerini kazanarak öğretmenlik yetisini elde etmiş kimse (Karahana,2003,s18).

Öğretmen insan davranışlarına yön ve şekil veren karmaşık becerilere sahip olmakla beraber bunları öğretim etkinliklerine aktarabilen bir **birey tasarımcısıdır**. Ayrıca topluma karşı sorumluluk hisseden, yaptığı uygulamalarla topluma ve eğitim bilimine yön vermeyen çalışan bir bilim adamı, toplumsal ve evrensel değerlere sahip çıkarak bu değerlerin bireylere aktarımını sağlayan bir filozoftur. Öğretmen devlet kurumlarınca belirlenen mevzuatta yer alan tanımların dışında bir psikolog, eğitimci, sosyolog, filozof ve teknokrattır.

Eğitim öğretimi insanların var olduğu dönemlerden itibaren başladığını kabul edersek öğretmenliğin en önemli mesleklerden biri olduğunu söyleyebiliriz. Kutsal kitapları ve filozofların eserlerini incelediğimizde peygamberlerin ve filozofların da bir çeşit öğretmen olduklarını görebiliriz. Bu durum öğretmenlik mesleğini klişe tanımlardan çıkararak onu toplumsal bir sınıflama içerisinde, topluma yön veren kişi olarak da kabul etmemize olanak verir.

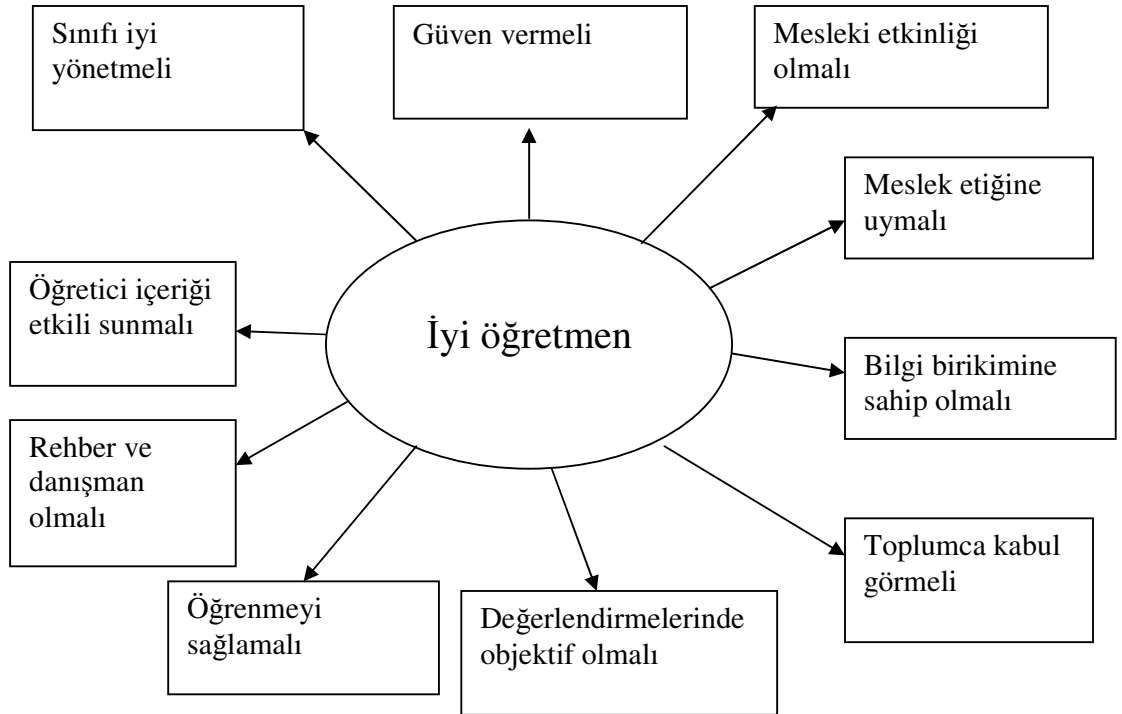
Öğretmenlik devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Örgün öğretim kurumlarında öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini meydana getirmek üzere öğretim etkinliklerini planlama, eğitim ortamını hazırlama, etkinliklerini uygulama ve değerlendirme işleri öğretmene aittir (Asan,1998, s 14).

Öğretmen bir ülkede sanatçı, zanaatçı, devlet memuru, hizmet personeli, akademisyen vb... gibi meslek sahibi bireyler yetiştirerek toplumun sosyo-ekonomik eğilimine katkıda bulunur. Ayrıca yaratıcı, yapıcı, toplumsal bilince ve sorumluluğa sahip, kendine ifade edebilen özgür düşünceli bireyler yetiştirir. Öğretmen eğitim amaçlarının belirlediği yönde davranışlar oluşturmak suretiyle toplumu oluşturan insan tipini meydana getirir (Gözütok,1991, s 405).

2.1.2. Öğretmen Nitelikleri ve Roller

2.1.2.1. Öğretmen Nitelikleri

Eğitimde niteliği sağlayabilme öğretmen, öğrenci, fiziksel olanaklar, araç-gereçler, eğitim politikaları ve devletin uygulamaları gibi unsurlara bağlıdır. Ancak öğretmeni bu unsurlar arasında en önemli kılan etmen şartlar ne olursa olsun öğretmenin başarılı olma zorunluluğudur. Başarılı öğretmen eğitim programının amaçlarından gösteren özellikleri öğrencilerine kazandıracak nitelikte öğretim yapandır. Bu nitelikler çoğunlukla kültürel etmenlerle, mesleğin gerektirdiği unsurların birleşmesinden oluşur.



Şekil 1: İyi bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler (Sünbül, 2005, s 247)

Gürkan'ın (1993, s 66) yaptığı bir alıntıya göre, Ausubel iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Zihinsel yeterlik
2. Alan bilgisi
3. Akademik hazırlık
4. Gelişim ve öğretim bilgisi
5. İstenilir kişilik özellikleri

Schorling ideal bir öğretmende bulunması gereken temel özellikleri şöyle sıralamaktadır (Karahana,2003, s 38):

1. Demokratik tavırlı
2. Öğrenciyi sever ve onların problemleriyle ilgilenir
3. İnsanlara karşı iyi düşüncelidir. İyi şeyleri takdir eder.
4. İlgileri çeşitlidir
5. Karakteri ve genel görünüşü hoştur
6. Samimi ve sabırlıdır
7. Belli bir konuyu iyi öğretebilir
8. Değişen şartlara çabuk uyar
9. Mizah duyguludur

Hesapçıoğlu'na göre, yapılan araştırmalar sonucunda, iyi bir öğretmende bulunması gereken nitelikler aşağıdaki gibidir(Hesapçıoğlu,1998, s 236-237):

1. Bilgi
2. Disiplin
3. Öğretim tekniği
4. Çalışkanlık
5. Adet halinde yapılan işlerde dikkatli olmak

6. Dili kullanma kabiliyeti
7. İncelik
8. Uyum kabiliyeti
9. Adalet duygusu
10. İşbirliği
11. İyimserlik
12. Okul yönetimi
13. İşleri zamanında ve düzenli olarak yapmak
14. Kendine hakim olmak
15. Kişisel teşebbüs kabiliyeti
16. Kişisel ihtiyaçlara dikkat etmek
17. Öğrencilerin ilgilerini uyarma ilkesini uygulama yeteneği
18. Sağlık
19. Ses
20. Meslek hevesi

Gordon öğretmen niteliklerinin bazılarını öğretmen-öğrenci iletişimi içerisinde ele alarak belirtir (Yavuzer, 2002, s 163):

- Açıklık ve netlik (her birinin diğeriyle doğrudan iletişim kurabileceği ortama sahip olma).
- Birbirini büyük bir özenle değerlendirme.
- Birbirlerinin özgün birer kişiliğe sahip olduklarını kabul ederek, yaratıcılık ve bireysel gelişimleri yolunda ilerlemelerine yardımcı olmak.
- Karşılıklı saygı.

Eğitimci Joel Burdin’de geleceğin öğretmenleri ile ilgili olarak şu nitelikleri sıralamaktadır (Binbaşıoğlu, 1995, s 453–454):

- Değerler geliştiren
- Kaynak arayan
- Güçlükleri yenen
- Disiplinler arası ilişki kuran
- İnsan ilişkilerini geliştiren
- Meslek seçimi ve boş zaman uğraşları üzerinde danışmanlık yapar
- Çevrenin incelenmesinde ve öğrenilmesinde yardımcı ve önder olan
- Öğretme ve öğrenme konularında uzman olan bir kimse

Öğrenciler ise yapılan bir araştırmadaki ideal bir öğretmende olması gereken özellikleri şöyle sıralamışlardır (Aytuna, (1974);Aydın 1993, s 27, adlı kaynaktan alınmıştır):

1. Çalışkan bilgili, güler yüzlü ve daima nazik olmalı.
2. Öğrencilere her zaman iyi davranmalı.
3. Adil olmalı.
4. Güzel konuşmalı.
5. İyi ders anlatmalı.
6. Öğrencilerin problemleriyle ilgilenmeli.
7. İyi kalpli ve ahlaklı olmalı.
8. Öğrencilerin her kusurunu görmemeli ve bazı suçlarını affetmeli.
9. Alay etmemeli ve çabuk sinirlenmemeli.
10. Not vermede cömert olmalı.

Şüphesiz her meslek grubunda olması gereken birçok ortak psikolojik özelliklerde öğretmende olmalıdır. Bu özellikler bizlerin sağlıklı ve insanlarla en az düzeyde çatışmalar yaşayarak mesleğimizi en iyi şekilde icra etmemize yardımcı olacak temel niteliklerdir. Başaran (1978, s. 204) bu nitelikleri şu şekilde sıralar:

- Öğrencilerini akla uygun bir şekilde sever ve onlarla bir arada bulunmaktan zevk duyar.
- Öğrenmekten büyük haz duyar.
- Enerjik ve sağlıklıdır.
- Hevesli ve isteklidir.
- Çekici ve düzenlidir.
- Duygusal olgunluğa sahiptir.
- Coşkularında durulaşmıştır.
- Güvenlik duygusuna sahiptir.
- Korku ve kaygılarından mümkün olduğunca sıyrılmıştır.
- Öğrencilerini beğenmede cömerttir.
- İyi ilişkiler kurmada beceriklidir.
- Başkalarıyla kaynaşabilir.
- Doğru ve yansızdır.
- Hoşgörülüdür.
- Şakadan anlar ve hoşlanır.
- Sabırlıdır ve sinirlerine hakimdir.

Öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu olması bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri de çeşitli kılmaktadır. Öğretmen formal kimliğinin yanı sıra informal karizmasıyla da eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde yer alarak, örgün eğitim kurumları ile toplum arasında adeta bir köprü vazifesi görür.

Hymes bir öğretmende bulunması gereken özellikleri şöyle sıralar(Oktay,1991, s 56–57):

1. Öğretmen, etkili ve güçlü olmalıdır.
2. Öğretmen titiz bir toplayıcı ve seçici olmalı.

3. Her türlü materyali toplayıp değerlendiren kişi o olmalıdır.
4. Aynı zamanda toplum planlaması ve mühendisi olmalıdır.
5. Güvenlik mühendisi olmalıdır.
6. Faaliyetlerin devamlılığını sağlayan bir uzman olmalıdır.

Öğretmenlerde bulunması gereken temel özelliklere aşağıdakileri de ekleyebiliriz (Erden, 1998, s 39–42):

- Hoşgörülü ve sabırlı olma
- Sevecen, anlayışlı ve esprili olma
- Yüksek başarı beklentisi
- Cesaretlendirici ve destekleyici olma

Öğretmenlik mesleğinde akademik formasyon bilgisi her ne kadar çok önemli olsa da onu aslında uzmanlaştıran meslek hayatındaki deneyimdir. Öğretmen adayı yüksek öğretimin ilgili programına girişi ile başlayan serüvenine meslek hayatının olgunluk hatta son dönemine adar kendini yetiştirmeli ilk yıllarındaki hazzı ve şevki son yılına kadar taşıyabilmelidir. Sünbül’ e göre öğretmenin bu profesyonel gelişimi bir dizi süreçte meydana gelir ve nitelikleri süreç içerisinde şekillenir (Sünbül,2005, s 257):

- Hizmet içi ve başlangıç eğitiminin bir parçası olarak.
- Stajyer öğretmenlik uygulama eğitiminden ve okuldaki stajdan elde edilen deneyim.
- Deneyimli öğretmenlerin dersi izlemeleri, okul müdürü ve öğrencilerin değerlendirmeleri ve bir video ile geribildirim alarak mikro-eğitim yoluyla.

Mesleki yeterlilikleri de bu bağlamda üç ana başlık altında inceleyebiliriz:

Kişisel Yeterlik: Yüksek kişisel sorumluluk, yaratıcılık sorunları çözme becerisi, eleştirel düşünme, ekip içinde çalışma, değişimleri başlatabilme,

anlayış, merhamet ve hoşgörü ile birlikte yüksek sosyal ilişkiler ve ahlaki değerler şeklinde tanımlanabilir.

Alan yeterliliği: Belirli bir konu alanı içinde konusuyla ilgili mesleki bilginin nitelik ve niceliğine sahip olması anlamına gelir. Öğretmen adayının bu yeterliliği akademik eğitimi esnasında, formasyon dersleri ile birlikte büyük ölçüde kazanır.

Eğitimsel yeterlik: Öğretmenin alanıyla ilgili olarak uygun öğretim stratejisini kullanabilmesi, yöntem, teknik, araç-gereç kullanma, sınıf yönetimi, öğrenci ve velilerle olan iletişimi ve değerlendirmedeki yeterlilik gibi özellikleri içerir. Öğretmen adayı bu yeterlilikleri meslek hayatı esnasında deneyimlerinin sonucu olarak zamanla öğrenir.

Öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu olması, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri arttırmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının sorumluluk bilinciyle mesleğe eğilmelerini zorunlu kılmaktadır. İyi bir eğitimci olabilmek için mesleği hakkında yeterince bilgilenmesi, eğitcilik yetilerini kazanmış, eğitim sistemi ve politikalarını kavrayarak sistem içinde bulunduğu yer ile diğer kademeler arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliğe ulaşmış olması gerekmektedir (Özden,2003, s 16).

2.1.2.2. Öğretmen Roller

Öğretmenlik mesleğinin çok yönlü oluşu bir öğretmenin sahip olması gereken nitelik ve yetenekleri arttırdığı gibi onun sahip olduğu rolleri de arttırmaktadır. Öğretmenin rolü bir bakıma öğretmenlik anlayışına dayanır. Öğretmenlik anlayışı ise zekâdan çok, yıllar içersinde meydana gelebilecek tecrübeye dayalıdır ki bu durum öğretmenin tutumlarına da doğrudan etkiler (Öztürk,1993, s. 190).

Davranışçı eğitim kuramından yapılandırmacı eğitim kuramına doğru geline süreçte öğretmenin, salt bilgi aktaran rolünden sıyrılarak, edilgen öğrencilerden çok etken ve kendini ifade edebilen öğrenciler yetiştirmeye

yönelik yeni roller ve buna bağlı olarak yeni beceriler edinmesi zorunlu hale gelmiştir.

Bir OECD yayınında öğretmen rolleri şu şekilde sıralanmıştır (Binbaşioğlu, 1995, s 453):

- Öğreticilik
- Gözetmenlik
- Danışmanlık
- Küme çalışmalarında başkanlık etmek, ya da bu tür çalışmalara üye olarak katılmak

- Düzenleyicilik

Sünbül'e göre (2003, s 48) öğrenmeyi etkileşim sürecinde ele alanlar, olması gereken öğretmen rollerini şu şekilde sıralamışlardır:

- Öğrencileri güdülemek
- Sınıf etkinliklerini planlamak
- Öğrencilere bilgi vermek
- Öğrencileri disipline sokmak
- Öğrencilere danışmanlık yapmak

Demirel'e göre bir öğretmende başlıca altı rol vardır:

- Öğrenmeyi sağlama
- Sınıf yönetimi
- Değerlendirme
- Güven verme
- Mesleksel ustalık
- Topluluk lideri ve aile üyeliği

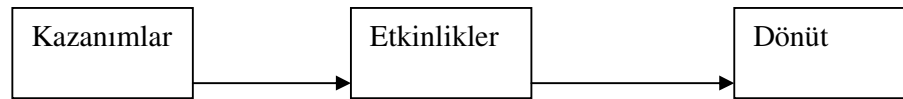
2.1.2.2.1. Öğrenmeyi Sağlama

Öğretmen bilgiyi öğrencilerine aktararak bu rolü yerine getirir. Eğitim-öğretim ortamında çocuk zekası, öğrenme yetisi, duyguları, beden ve ruh sağlığı ile bir bütün olarak ele alınmalı ve bunun sonucunda öğretmen çocuğun bütün yönleriyle gelişmesine yardımcı olmalıdır. Bu yardım içindeki en önemli olanı ise çocuğun kendini tanıması ve potansiyelini arttırmaya yönelik olanıdır (Sünbül,2005,249).

Öğretmenlerin öğrenmeyi sağlamada iki temel görevi vardır.

Öğretim planlarının hazırlanması: Plan bir sorun yada bir konu üzerinde öğrencilerin bireysel ve gruplar halinde bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler kazanmalarını sağlamak amacıyla yerine göre öğrencilerinde katılımıyla öğretmen tarafından hazırlanan bir çalışma kılavuzudur. Öğretmenler öğrencilerin kazanması gereken nitelikleri uygun planlar kapsamında onlara kazandırmaya çalışır. Plan hazırlama eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanmasında önemli kolaylıklar sağlar. Planlama öğretim etkinliklerine yön veren disiplin sorunlarını en alt düzeye indiren, gereksiz hareketlerden arındırılmış, olumlu ve sıcak bir sınıf atmosferi yaratmaya elverişli bir örgütlemedir (Bilen, 2002, s 59).

Planların oluşturulmasında iki temel modelin var olduğunu söyleyebiliriz (Arends, 1988, s 88-90).Eğitim öğretimde yaygın olan planlama sistemi **rasyonel-doğrusal** (rational-linear) modeldir. Bu modele göre öncelikle kazanımlar belirlenir; belirlenen kazanımlara göre eğitim-öğretim etkinlikleri yapılır; sonuç olarak da dönüt alınır. Dönütün en sonunda alınması öğrencilerde kazanımların ne ölçüde öğrenildiğini görmek bakımından büyük önem taşır.



Şekil 2: Rasyonel-doğrusal Planlama Modeli (Arends, 1988, s 88)

Ralph Tyler, Meger, Popham ve Baker, Gagne ve Briggs' a göre bu şekilde yapılan plan, dikkatlice belirlenmiş hedef davranışlara, öğretim etkinliklerine, dönütleri analiz edebilecek uygun ölçütlere ve çok sayıda öğrenci etkinliklerine sahip olması gerekmektedir (Arends, 1988,s 89).

Bir diğer planlama modeli ise **doğrusal olmayan** (non-linear) modelidir. Bu modele göre, hedeflerin çeşitli olması, geleceğin bilinmemesi, hedef-davranışlara ve kazanımlara öğrencilerin ne ölçüde adapte olabileceklerinin anlaşılabilmesi rasyonel doğrusal modeli uygulamada sorunlu kılmaktadır. Weick'e göre bu durumu ortadan kaldırabilmek için etkinlik öncelikli planlama modeline gidilerek hedef-davranışların öğrenciler tarafından kazanımı daha açık seçik hale getirilebilir.



Şekil 3: Doğrusal Olmayan Planlama Modeli (Arends, 1988, s 89)

Weick genel olarak öğretmenlerin hedef kazanımlar hakkında öğrencileriyle konuşmamasından yola çıkarak rasyonel-doğrusal modelin uygulamada yetersiz kalacağını, bunun yerine etkinlik merkezli doğrusal olmayan modelde, öğrencilerin kazanımları daha doğal bir şekilde öğrenebileceklerini öne sürmektedir (Arends, 1988, s 90).

Fakat her iki planlama modelinin barındırmış olduğu eksiklikleri göz önünde bulundurarak, her iki modelin kombinasyonundan meydana gelen esnek bir planlama modelinin daha etkin olabileceğini söyleyebiliriz.

Öğretimi sağlama: Öğretimi sağlama teknik bir iştir ve belirli aşamaları göz önüne alarak yapıldığında öğretmene büyük kolaylıklar sağlar:

- Derse bir önceki öğrenmeleri ve önkoşul bilgileri özetleyerek başlama.
- Hedefleri öğrencilere duyurma.

- Yeni materyali küçük adımlarla ve her adımdan sonra uygulama yaptırarak sunma.

- Ayrıntılı açıklamalar yapma.

- Çok sayıda soru sorma ve öğrencilerin kavrama düzeylerini kontrol etme.

- İlk uygulamalarda öğrenciye rehberlik etme.

- Öğrencilere sistematik dönüt, düzeltme sağlama.

- Öğrencilere sınıfta yapabilecekleri alıştırmalar verme ve bunları kontrol etme.

2.1.2.2.2. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir. Sınıf yönetimi öğretim hedeflerine ulaşmak için öğrenme çevresinin yaratılması, korunması ve yönetilmesi etkinlikleri olarak da ifade edilebilir (Sünbül,2005, s 252).

Sınıf yönetimi kendi içersinde beş boyutta ele alınabilir (Başar,2003, s 7):

1. Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar.

2. Eğitim-öğretim plan programlarının yönetimi.

3. Öğretim etkinliklerinde zamanı verimli kullanmaya dönük yapılması gerekenler.

4. Sınıf içersinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci şeklindeki sosyal ilişkilerin düzenlenmesi.

5. İstendik davranışların kazandırılmasında sınıf içersinde öğrencilerin davranışlarının düzenlenmesi.

Yukarıda belirtmiş olduğumuz boyutlar etkili sınıf yönetiminin olmazsa olmazları arasında yer alır. Birçok öğretmenin sınıf içersinde başarılı

olamamasının altında yatan en önemli sorun sınıf yönetimindeki eksikliklerdir. Brophy ve Good'a (1986) göre öğretmenler sınıf yönetimindeki sorunları aşmak için şu işlemleri yapmalıdır(Sünbül,2005, s 253):

- Sınıftaki fiziksel çevreyi düzenlemek
- Öğrencilerin dikkatini derse çekmek
- Öğrencilerle iyi ilişkiler kurmak
- Öğrencilerin sınıf içersindeki etkinliklerini örgütlemek

Okulda disiplin, öğrencilerin ruh sağlıklarının bozulması pahasına onları sessiz, sedasız sıralarında oturtmak veya okul içinde heykel gibi dolaştırmak değil (Binbaşoğlu, 1960, s 123); onlara rehberlik ve yardım etmektir. Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenler disiplini bu anlamda ele alarak, öğrencilere karşı tutum ve davranışlarında ölçülü olmak, onlarla kurmuş oldukları iletişimdeki sözcükleri seçerek kullanmak zorundadırlar.

Sınıf yönetimindeki bir diğer önemli hususta öğrencilerin sınıf içi dağılımıyla ilgilidir. Öğretmen öğrencileri sınıf içersinde yerleştirirken gerçekçi olmalı, tembel ve ilgisiz diye damgalanan öğrencileri uzak sıralara oturtmamalıdır. Böyle bir yaklaşım o öğrencilerin tümüyle dışlanmasına ve buna bağlı olarak eğitim-öğretim etkinliklerine karşı tutum geliştirmesine neden olabilir (Yavuzer, 2001, s 122).

Öğretmenlerin öğrencileri açısından belki de en önemli rolü model olmaktır. Öğretmen iyi bir model olarak öğrencilerde eksik olan sosyal becerilerin kazanılmasında büyük rol oynar. Öğretmenler kendilerini örnek alınacak bir model olarak görürlerse sosyal davranışları değiştirebilirler. Grup çalışmaları ve bireysel davranışlar hakkında yeterli bilgiye sahip bir öğretmen, sınıf içindeki ilişkileri istediği yönde geliştirebilir. Ortama sinirlilikten çok hoşnutsuluk, ortak çalışma isteği, yeterlilik, bağlılık, güven ve saygı egemen olur (Wolff, 1986,s 300).

2.1.2.2.3. Değerlendirme

Değerlendirme öğrencilerin durumunu, istendik davranışları öğrenmeleri bakımından, izlemek açısından oldukça önemlidir. Değerlendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermek olanaksız olduğu görülür ve değerlendirmeyi hedeflerle belirlenen değişmelerin olup olmadığını; olmuşsa gerçekleşme derecelerini belirleyen kanıtların toplanıp yargılanması olarak tanımlayabiliriz(Demirel, 2003, s 183).

Etkili bir değerlendirme üç basamakta ele alınabilir (Demirel,2003, s 184):

1. Öğretim girişinde yapılan, tanılayıcı, düzey belirleyici değerlendirme
2. Öğretim sürecinde yapılan biçimlendirici değerlendirme
3. Öğretim etkinliğinin sonucunda yapılan öğrencilerin kazanılmış davranışlarını ölçen düzey belirleyici değerlendirme

2.1.2.2.4. Güven Verme

Öğretmen sınıf içersindeki eğitim-öğretim etkinliklerinin başında yer alır ve temel amacı bu etkinlikler sonucunda gerekli kazanımları elde etmesini sağlamaktır. Öğretmenin öğrencileriyle kurmuş olduğu ilişkilerin niteliği bunu yapmasında şüphesiz yardımcı olacaktır. Öğretmen öğrencilerinin problemlerine çözüm bularak, gerekli iletişimi sağlayarak, onlara söz hakkı verip kendilerini ifade etme ihtiyaçlarına cevap vererek, sınıf ortamının sağlıklı bir şekilde kalmasını sağlayarak öğrencilerine güven vermelidir. Karşılıklı sevgi, saygı ve iletişime dayalı bu güven duygusu şüphesiz sınıftaki öğrencilerin veriminin artmasında büyük rol oynayacaktır (Sünbül,2003, s 255).

2.1.2.2.5. Mesleki Ustalık

Öğretmenler mesleği gereği hem çocuk gelişimi konularında hem de kendi alanını ilgilendiren konularda yetkin bir profil çizer. Öğretmenin görevi

eğitimsel yaşantıları düzenlemek ve düzenlenen çevrede örnek oluşturacak biçimde yer almaktır. Öğretmen öğreten kişi aynı zamanda da davranışlarıyla öğrenen kişilere model olma gibi zor bir rolü üstlenir.

Öğretmen yapmış olduğu karmaşık mesleki etkinlikleri gerçekleştirebilmek için bir bilim adamı gibi mesleki formasyon ve araştırma yapma bilgisine, bir sanatçı gibi estetik düşünebilme ve bir politikacı gibi sorunları ortadan kaldırabilme yeteneklerine sahip olmalıdır.

Greenwood'a göre bir kişinin mesleğinde uzman veya profesyonel olabilmesi için yapması gereken temel koşullar vardır. Aynı koşullar öğretmenler içinde geçerlidir (Bilen, 2003, s 57):

1. Mesleğinde sistematik kuramsal yapıya aşina olma
2. Mesleğinin alanını oldukça iyi bilerek otorite olma
3. Toplumca kabul görme ve onaylanma
4. Mesleğinin etik kurallarını izleme
5. Mesleğini çevreleyen kültüre sahip olma

2.1.2.2.4. Toplumsal Liderlik ve Aile Üyeliği

Bilhassa okul öncesi ve ilköğretim sınıf öğretmenlerinin çocuğun derslerinin yanı sıra onların tuvalet alışkanlığı kazanma, beslenmesini yapabilme, giyinmesine yardımcı olma, öpme, okşama, çocuğa yoğun sevgi gösterme, onun kişisel problemleriyle yakından ilgilenme gibi işleri yapmaları onları öğrencilerinin ailesinin bir parçası yapmaktadır. Sosyo-ekonomik düzen içerisinde öğretmenler bir meslek adamı olmanın yanı sıra, yeniliklerin, değişimlerin halk arasında yayılmasında önemli bir rol oynar. Daha çok taşrada bu rolü üstlenmiş olan öğretmenler eğitim seviyesi düşük olan vatandaşlarımıza gerekli yardımı yapmakta, onları aydınlatmaktadır. Cumhuriyetimizin 15. yaşı itibarıyla taşrada yaşayan halkımızın okur-yazarlığını yükseltilmesi hem yeni rejimin Anadolu halkına anlatılması hem de devletin ziraat ve hayvancılıktaki

yeni politikaları doğrultusunda köylü vatandaşlarımızı bilgilendirilmesi amacıyla kurulan Köy Enstitüleri'nden mezun olan öğretmenler toplumsal liderlik rolünü başarıyla yerine getirmişlerdir (Akyüz ,1999, s 338-343).

Öğretmenin gerek toplum gerekse bireyleri etkilemesi doğal bir olgudur. Bu bakımdan incelendiğinde öğretmenin toplumu iki şekilde etkilediğini söyleyebiliriz:

Okul yolu ile etki: Bu etkileri toplumsallaştırma, istendik davranış değiştirme, çeşitli nitelikte bireyler yetiştirme ve mesleklerin öngördüğü şekilde çalışanlar yetiştirme ve öğrencileri bir üst öğretim kurumuna uygun olarak yetiştirme.

Okul dışı etkinlikler ile etki: Taşrada öğretmenlerin köy ve kasabalarda yaşayan insanları aydınlatması, oradaki insanlarla yakın ilişkiler kurarak çağın gereklerini onlara aktarabilmesi gibi...

2.1.2.2.7. Yöneticiler Bakımından Roller

Tezcan'a (1988, s 385) göre öğretmenin okul içinde yöneticiler ve öğrencilere yönelik olmak üzere iki farklı rolü vardır:

- Her kurumda olduğu gibi okul içersinde de amir-memur ilişkisi vardır. Bu ilişki çerçevesinde amir, kurum müdürü olurken, öğretmen de memur rolünü üstlenir.
- Formal boyuttaki bu ilişkide müdür tavsiye eden emir veren kişi iken, öğretmen ise bu tavsiye ve emirler doğrultusunda mesleki hayatına yön veren kişidir. Ancak bu ilişkinin sağlıklı yürüyebilmesi için karşılıklı saygı, güven dolu, hoşgörüye dayalı, iletişime açık, vizyon sahibi bir ast-üst ilişkisine ihtiyaç vardır(Aydın, 2000, s 281). Okul sağlıklı ve kaliteli bir eğitim-öğretim kurumu olabilmesi için mutlak suretle müdür-öğretmen arasında yetki paylaşımı olmalı ve her türlü dayatmaya son verilmelidir (Ensari, 2000,s 98–99).

2.1.2.2.8. Öğrenciler Bakımından Roller

Öğretmenin öğrenciler bakımından rollerini şöyle sıralayabiliriz (Oğuzkan, 1985, s 54):

Öğreticilik: Öğretmen bilgiyi aktarır, soru sorar, not tutturur ve ödev verip performansı değerlendirir.

Gözetmenlik: Rehberlik yaparak öğrencilerin ihtiyacı olan oryantasyonu ve motivasyonu sağlamaya çalışır.

Danışmanlık: Öğrencilere materyalleri, kütüphaneyi, bilgisayarı nasıl kullanabileceklerini gösterir.

Üyelik/Başkanlık: Sınıf ortamını eğitim-öğretime hazır hale getirmek

Düzenleyicilik: Araç-gereç ve kaynaklarını düzene sokmak, çalışma programları hazırlamak.

Öğretmenin giderek çeşitlene rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi onun hizmet öncesindeki eğitimiyle yakından ilişkilidir. Mesleki yönden hizmet öncesindeki iyi yetişmiş bir öğretmen çağdaş düşüncelere dayalı bir kişiliğe de sahipse ve hizmet içi eğitim etkinliklerinden yararlanabiliyorsa, hem mesleki hem de özel yaşamında oynaması gereken rolleri ve üstlenmesi gereken sorumlulukları daha kolay ve daha başarılı bir şekilde yerine getirebilir (Karahana,2003, s 37). Bunun için öğretmenler öğrencilerin çağdaş gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden geçirilmesi gerekmektedir (Öztürk, 1993, s 19)

2.2.Tutumlar

2.2.1. Tutum Kavramı

Tutumla ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bunlardan Byron ve Byrno'a göre tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış

eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerinin ya da nesneleri konu edinir.

Bu tanımın doğrultusunda tutumların altında yatan iki önemli özellikten bahsedebiliriz:

1. **Tutumların oldukça uzun süreli olması:** Bir eğilimin tutum olabilmesi için, bireyin o eğilimi oldukça uzun bir süre göstermesi gerekmektedir.

2. **Bilişsel, duygusal ve davranışsal birimleri içermesi:** Tutum olarak tanımladığımız eğilimlerin içersinde kendini inanç olarak ifadeden bilişsel, duygu ve heyecanlar içeren duygusal ve gözlenebilen faaliyetleri içeren davranışsal öğeler vardır(Cüceloğlu,2003, s 521).

Daniel Katz tutumu bireyin sahip olduğu değerler dizgisine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı yada zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimi olarak tanımlar(Aydın,1993, s 41). Bu yüzden tutumun içinde bir olumluluk veya olumsuzluğun yanı sıra bir de değer yargısına bağlı iki farklı özellik göze çarpar. Bu iki özellikten birincisi çekicilik-etkileycilik boyutu, ikincide değer yargısı içeren boyut denmektedir (Tolan, İsen ve Sönmez,2002, s 259).

Tutumlar genel olarak, bireyleri belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler olarak kabul edilmekte ve insanların günlük yaşantılarının yan ürünleri olarak ortaya çıkmaktadır. Tutumların bir kez öğrenildikten sonra değiştirilmeleri oldukça güçtür (Süzer, 1996, s 9).

Smith'e göre (1986) tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir. Buna göre tutumlar şu özelliklere sahiptir (Karahan, 2003, s 71).

1. Tutum bir bireye aittir.

2. Tutum bireye atfedilen bir eğilimdir. Doğrudan gözlenebilen bir özelliği olmayıp gözlenebilen davranışlardan dolaylı olarak varsayılan bir eğilimdir.

3. Psikolojik bir obje ile ilgilidir. Herhangi bir şey bir birey için bir tutum objesi olduğu halde başka birey için olmayabilir.

Tutumlarla ilgili yapılan bütün tanımlarda ortak nokta, tutumun bireyin çevresindeki toplumsal olgulara karşı gösterdiği bir ön eğilim olduğu yönündedir. Tutum kavramı öncelikle toplumsal ifade etmektedir. Burada dikkati çeken ikinci nokta ise tutumların bir tepki davranışına hazır olma durumu olarak gösterilmesidir. Üçüncü nokta ise tutumların duygusal, bilişsel ve davranışsal öğelerden oluştuğudur. Dördüncü nokta ise tutumların oluşumunda bilgi, inanç ve duyguların sistemli ve sürekli bir biçimde örgütlenmesidir (İnceoğlu,1993, s 14).

2.2.2. Tutumların Öğeleri

2.2.2.1. Bilişsel Öğesi

Bir tutumun bilişsel öğesi kişinin tutum gösterilen nesneye yada olaya yönelik düşünce, bilgi yada inançlarından meydana gelir (Deniz 1994, s 10). Bu inanç kişinin belli bir durumla dolaysız bir etkileşimi sonucunda olabileceği gibi kitle iletişim araçları, eğitim ve diğer kişiler vb... tarafından gerçekleştirilirken bilgilendirmeler kanalıyla oluşan dolaylı bir etkileşim sonucunda oluşabilmektedir (Pehlivan,1997,s 47).

2.2.2.2. Duyuşsal Öğesi

Çevre ile ilgili bilgi duyum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanı sıra, bu sınıfların olumlu, olumsuz olaylarla, arzulanan ya da arzulananmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusu olur. Böyle bir ilişki tutumların duyuşsal yönünü,

ifade eder. Bireyin bir tutuma yaklaşımında, onun deneyimleri doğrultusunda elde ettiği çıkarımlara bağlıdır. Herhangi bir uyarıcı grubuna karşı beslediği olumlu tutumlar, bireyin daha önce de bu tür uyarıcılarla deneyim yaşadığını ve bunun sonucunda kabullendiğini gösterdiği gibi bu uyarıcıyı da ne zaman ansa aynı şekilde ona karşı olumlu tutumlar gösterebileceğini de gösterir(Karahan,2003, s 77).

Bir kimsenin sahip olduğu çok özel inanca iyi veya kötü vb... sıfatlar eşlik etmişse bunlar tutum olarak algılanmaz. İster objektif, ister sübjektif olsun düşünsel olarak değerlendirilmeyen duygusal tepkiler de tutum değildir (Aydın,1993, s 43).

2.2.2.3. Davranışsal Öge

Tutumun davranış faktörü, kişinin bir harekete eğiliminin olması halidir. Kişinin inanç ve bilgileri sonucunda ortaya çıkan yargısı onu bir objeye karşı olumlu veya olumsuz harekete eğilimli hale getirecektir. İşte bu son oluşum tutumun davranış faktörüdür. Eğer birey herhangi bir objeye karşı olumlu bir tutuma sahipse o objenin gerektirdiği yönde davranmaya hazır olacaktır(Erdoğan,1997, s 366).

2.2.3. Tutumların Özellikleri

Tutumlar hem tüm olarak hem de ögeleri için söz konusu olan bazı özelliklere sahiptir. Bu özellikler tutumlar ve ögeleri arasındaki temel farklılıkları da gösterir (Kağıtçıbaşı (1985); Aydın,1993, s 44 adlı kaynaktan alınmıştır):

a)Güç derecesi:Bir tutumun gücü, her üç ögesinin (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) gücünün toplamı olarak düşünülebilir. Hem tüm tutumlar hem de ögeleri güç bakımından farklılık gösterir. Tutum ne kadar aşırı derecede güçlü ise onu değiştirmekte o derece güçtür.

b) Karmaşıklık: Tutumların öğelerinin karmaşıklığı bakımından farklılık gösterir.

c) Diğer tutumlarla ilişki ve merkezlilik: Tutumlar diğer tutumlara sıkı sıkıya bağlı veya kopuk ilişkisiz olması bakımından farklılık gösterebilirler.

d) Öğeler arası tutarlık: Tutumlar üzerinde yapılan birçok araştırma tutum öğelerin genellikle birbiriyle tutarlığı olduğu yönündedir (Karahan, 2003, s 83). Güçlü ve aşırı tutumlarda bu tutarlık daha fazladır. Tutum içi tutarsızlık, yani bir tutumun öğeleri arasındaki uyumsuzluğu tutumda bazı değişmelere sebep olabilecek bir yerleşmemişlik rahatsızlık unsuru olabilir. Bu tutarsızlık nedeniyle davranışsal öge de oluşmayabilir.

e) Tutumlar arası tutarlık: Bir tutumun tümünün kişinin başka bir tutumuyla ya da diğer tutumlarıyla tutarlık derecesi de önemli bir özelliktir. 1950'ler de yapılan araştırmalar tutarlığın birbiriyle örüntülü olduğu şeklindeydi. Ancak bireylerin tutumları genellikle tutarlı olma eğilimi göstermekle beraber bu tutarlık tutumların var olması için bir şart değildir.

2.2.4. Tutumların İşlevleri

Tutumlar bireyin kişilik yapısı içinde bazı işlevsel özelliklere sahiptir. Bu işlevleri şöyle sıralayabiliriz (Tolan ve İsen ve Sönmez, 2002, s 263).

2.2.4.1. Tutumların Yararlı İşlevleri

Tutumlar birey için araçsal bir görev görürler; bireylere yarar sağlayan onlara içinde yaşadıkları gerçeklik ile belirli bir uyum kazandıran bilişsel özelliklere sahiptirler. Bu bireyin en fazla ödül ve en az ceza beklentisi varsayımına dayanır. Birey ödüllendirici ya da ödül içeren konulara karşı olumlu iken cezalandırıcı ya da ceza içeren durumlara karşı olumsuz tutumlar geliştirir.

2.2.4.2. Tutumların Benliği Koruma İşlevi

Tutum bir savunma mekanizması gibi benliği koruyucu bir işlev görür; bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerklerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir. Birey doğal olarak kendini, benliğini koruyan tutumlar geliştirme eğiliminde bulur.

2.2.4.3. Tutumların Benlik Açıklayıcı İşlevi

Birey kendisini öz değerkleri açısından ifade etmesini ve görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlarda geliştirmektedir. Bu işlevi gören tutumlar bireyin ‘benlik kimliğini’ tanımlar ve güçlendirir.

2.2.4.4. Tutumların Bilgi Kazandırma İşlevi

Tutumlar, bireyin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilendirme gereksinmesi yaratma işlevine de sahiptir.

2.2.5. Tutum ve Davranış İlişkisi

Tutumların doğrudan doğruya gözlenemediği bilinmektedir. Tutumlar davranışlara bakılarak anlaşılabilir. Tutum tek başına davranışı meydana getirebilir mi? Ya da bir kimsenin bir konu hakkındaki tutumu biliniyorsa o konudaki davranışı önceden tahmin edilebilir mi? Sorulara verilecek cevaplar olumlu ise , o zaman tutum hakkında bilgi sahibi olmakla bireylerin davranışlarını önceden tahmin etme olasılığı ortaya çıkar. (Kağıtçıbaşı,2004, 107).

Birleşik devletlerinin güneyinde bir kömür ocağında çalışan beyaz ve zenci işçilerle bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada, beyaz işçilerin %60 ‘ının zencilerle kömür ocaklarında konuştukları, şehirde ise konuşmadıkları görüldü, çünkü kömür ocağında iş kuralları hüküm sürüyor bunun neticesinde

işçiler arasında iletişim mutlaka olmalıydı. Şehirde ise zencilerle beyazların konuşmasının önleyen ayrımcı sosyal normlar hakimdi. Bunun sonucunda kömür ocaklarında çalışan beyaz işçilerin sadece %20 sinin şehir ortamında zencilerle konuştuğu gözlenmiştir (Kağıtçıbaşı, 2004,s 108).

Yapılan birçok araştırma tutumların bilişsel yapısı ile davranışsal boyutu arasında çok sıkı ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmış, ancak bunların belirli koşullar yerine geldiği zaman gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir. Bunlar (Cüceloğlu,2003, s 525)

1. Tutum kuvvetliyse
2. Tutum bireyin kişisel yaşamına dayalıysa
3. Tutum birey için önemli olan diğer kişilerce destekleniyorsa
4. Tutumun sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa

Bu faktörlerden biri ya da birkaçı eksik olduğu zaman tutumun bilişsel yönü ile davranışsal yönü arasındaki uyum zedelenebilir. Yukarıdaki örnekle birlikte incelendiğinde bilişsel tutumlar ile davranışlar arasında eşgüdümün olabilmesi için kuvvetli sosyal kontrol mekanizmaların olması gerektiğini görebiliriz.

2.2.6. Tutumların Oluşması

İnsanlar tutumlarıyla beraber doğmazlar. Tutumlar, bireylerin sosyal gelişimi sırasında öğrenilir ve zaman içinde gelişme ve değişme gösterir. Ancak bireylerin tutumları edinmesinde beğendiği kişileri taklit etmesi onlarla özdeşleşmesi ve yaşantıları baskındır(Aydın 1993, 46). Çocuk küçük yaşlardan başlayarak, pek çok tutumunu aile içinde geliştirir. Çocuk, kendilerinkine benzer tutumlar geliştirmesi için aile üyelerinin seçilmiş hedefidir (Başaran, 1997 , s 239-242).

Bireylerde başlıca tutum oluşmasını etkileyen etmenler şunlardır:

1.Taklit: Birey ne yapacağını kestiremediği yeni bir durumla karşı karşıya kalınca, aynı durum karşısında başkalarının nasıl bir başarı gösterdiğine bakar ve onlar taklit ederek davranışına yön verir. Belirli davranışları kazanırken ebeveynlerini okulda öğretmenini, sevdiği sinema artistini, sanatçıları, sporcuları vb... taklit etmesi buna örnektir. Birey taklit ettiği kişileri seçerken çoğunlukla bu kişileri çevresinde beğenilen, sevilen ve etkileyici kişiliklerden seçer.

2. Özdeşleşme: İnsanın sevdiği kişiyi olduğu gibi bağlanarak onu sürekli taklit etmesidir. Taklitle özdeşleşmeyi ayıran en büyük fark, taklit edilen kişiler birden fazla olabilirken özdeşleşmede sadece bir kişi vardır; taklit edilen kişiye sevgi beslenir, özdeşleşmede ise bağlanma söz konusudur; taklit davranış odaklı iken özdeşleşme kişi odaklıdır. Özdeşleşilen insan hem örnek alınmakta hem de ona hayran olunarak duygusal bir bağla bağlanılmaktadır.

3. Özendirme: Çocuğu özendiriciler verilerek istenilen tutumu geliştirmeye yönlendirir. Özendiriciler sunulan tutumu kazandığında özendiren kişilerce çeşitli şekillerde ödüllendirilirler. Özendirme yolu ile bireyde oluşturulacak tutumun gücü, öğrencinin umduğu özendiricinin göreceli gücü ile orantılıdır. Başka bir deyişle, takınacağı tutumun kendine sağlayacağını umduğu yarar ne denli güçlü ise, öğrencinin tutumu benimsemesi de o denli güçlü bir olasılıktır(Başaran,1997,s239–242).

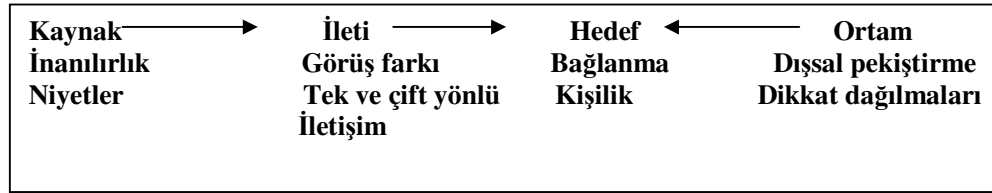
4.Yaşantı: 1–7 yaş arasında kazanılan tutumlar etkilerini yaşam boyunca sürdürmektedir. Bu çağda kazanılan tutumların tümüyle silinmesi olanaksızdır. İstenmeyen tutumların ya yerine başkası yerleştirilebilmekte ya yinelenmesi azaltılarak zararı düşürülmekte ya da gerekli olacağı alanlara doğru yönlendirilmektedir.

5.Bilgilendirme: Öğretici ile alıcı arasındaki iletişime dayanan bir tutum kazandırma yöntemidir. Toplumda bu ilişkiye daha çok öğretmen ile öğrenci arasında gözlemleyebiliriz. Öğretmen öğrencisine çeşitli konular hakkında bilgi aktararak onun davranışlarında ve tutumlarında izli değişiklikler meydana getirir. Bu bağlamda bilgilendirme, öğrencinin tutumunun bilgi boyutunda ön yargıyı

oluşturan unsurları ortadan kaldırarak bilgi yanlışlarını gerçeği ile değiştirmek, yeni bilgilerle destekleyip bilgiyi genişletmek için yapılır.

2.2.7. Tutumların Değişmesi

Bir tutum değişikliği durumunda, bireyler kendilerinkinden farklı bir konum ya da görüşü savunan bir tutumla karşı karşıya gelirler. Amacını gerçekleştirebilmek, yani tutumun doğru olduğuna insanları inandırabilmek ve tutumlarını kendisinin doğruğultusunda değiştirmelerini sağlayabilmek için kaynak, bir iletişim hazırlar. Bu iletişim belirli bir ortamda sunulur. Bu üçü (kaynak, iletişim ve ortam) tutum değiştirme girişiminin parçalarıdır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003, s. 365-366).



Şekil 4: Tutum değişikliği modeli

Tutum değişmesini kolaylaştıran ya da zorlaştıran bazı faktörler vardır. Yararlı bir tutum değişikliği modeli, hedef üzerindeki olası etkilerini kaynak, iletişim, ortamsal etmenler ve hedefe ilişkin değişkenler açısından sınıflandırır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003, s. 409):

1. İnsanların iletilere karşı direnmelerini sağlayan temel mekanizmalar, kaynağın tartışmalarının ya da görüşlerinin çürütülmesini, iletinin nedensiz reddedilmesini ve iletinin çarpıtılmasını içerir.

2. Hedefin iletişim kaynağına ilişkin değerlendirilmesi, etkileme girişiminin başarısında en kritik etmenlerden biridir. Eğer kaynak inanılabilir, güvenilebilir biri olarak algılanır ya da hedef tarafından genellikle sevilen biri ise daha fazla tutum değişikliği olasılığı vardır.

3. Hedefin özdeşleştiği bir karşılaştırma grubu güçlü diğer bir etki kaynağıdır.

4. İletinin en önemli yönü, savunduğu konunun hedefin hali hazırdaki konumundan ne kadar farklı olduğudur, yani görüş farkıdır. İletiyile hedef arasındaki görüş farkı arttıkça –tekrar düşmeye başladığı bir noktaya kadar- iletinin etkisi artacaktır. Düşmeye başladığı nokta, kaynağın inanılabilirliğine ve hedefin başlangıçtaki tutumuna bağlanmışlık derecesine bağlıdır. Yüksek inanılabilirlik ya da düşük bağlanmışlıkla, düşmeye başlama noktası daha yüksek görüş farkı düzeylerine rastlar.

5. Genel olarak söylemek gerekirse, tutum değişikliği korku düzeyi ile birlikte artar. Fakat çok yüksek korku düzeylerinde ileti kişi için çok fazla tehdit edici ya da kopukluğa yol açıcı olduğunda, korku uyandırıcı iletiler etkisizleşebilir.

6. Bir tutuma bağlanmışlık derecesi, etkileyici iletinin kritik bir belirleyicisidir. Bağlanmışlık derecesi arttıkça tutum değişikliği azalacaktır.

7. Bir kişi karşılaşacağı ya da dinlemek zorunda olduğu karşıt etkileyici iletilerdeki tartışmaların zayıf biçimlerini okuyup dinleyerek ve onlarla başa çıkmayı öğrenerek ikna girişimlerine karşı aşılınmış, bağımsızlık kazanmış olur.

8. İletinin savunduğu konu hakkında hedefin uyarılması, hedef çok farklı bir konuma bağlanmış olduğunda değişikliğe karşı direnci artırma eğilimindedir. Fakat zayıf bağlanmışlık düzeylerinde, uyarı ikna sürecinin başlamasına yardım edebilir ve tutum değişikliği daha iletinin bütünü işitilmeden bile gerçekleşebilir.

9. Dikkatin iletiden başka yönlere çekilmesi, dinleyicinin kendisinininkinden çok farklı iletilere karşı savunmalarını zayıflatarak tutum değişikliğini kolaylaştırabilir.

Uzmanlık ve güvenilirlik beraberce bir kişinin inanılabilirliğini belirler. İnanılır kaynaklar daha sonra kolaylıkla tutum değişmesine yol açar. Tutum

değişmesinde sözlü iletişim faktörleri de önemli bir rol oynar. Bu faktörler (Cüceloğlu,2003,522).

***İletişimin kaynağı(konuşan kişi):**

1. Konuştuğu konuda uzman olarak algılanırsa
2. Bu konuda kendisinin herhangi bir çıkarı yoksa (güvenilir bir kimseyse)
3. Hoş bir görünümü varsa

***Mesaj (konuşulan konunun içeriği)**

- 1.Dinleyenin ilk tutumundan ancak orta derecede farklıysa
2. Tartışılan konunun hem lehinde hem de aleyhinde bilgi içerirse.
3. Dinleyeni davranışa itecek korku yada istek gibi orta derecede duygu ve heyecanlar meydana getirirse
4. Orta derecede bir sıklıkta tekrar edilirse
5. Dinleyenin ne yapması gerektiği hakkında yol gösterici ayrıntılı bilgi verirse

***Dinleyici.**

1. Konuşanın görüş noktasını destekleyecek bir ifade de bulunacağı konusunda daha önceden söz vermişse
2. Konuşma sırasında, konuşanın vermiş olduğu görüşün karşıtını düşünmekten alıkonacak biçimde meşgul edilmişse
3. Konuya kişisel ilgi varsa
4. Olumlu bir ruh hali içinde ise

Tutum değişikliğinde kişi kendi tutumuyla, sunulan tutum arasındaki çelişkinin yarattığı gerilimi gidermek için bazı yöntemler kullanır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003, s 367–370):

1.İletişimi çürütme: Birey, kendi görüşünden farklı iletişimin savlarını çürütmeye çalışabilir. İletişimin içeriği ile bir tartışmaya girebilir ve kendisine,

kendi görüşünün dinlendiğinden daha iyi yönlerle sahip olduğunu anımsatmaya çaba gösterebilir.

2.Kaynağı kötüleme: Kendi görüşünden farklı bir iletişimle karşılaşan bir kişi farkın yarattığı bilişsel çelişkiden kaynaklanan gerilimi iletişim kaynağının güvenilirliği olmadığına ya da başka açılardan olumsuzluklarının bulunduğu karar vererek azaltabilir.

3. İletişimi çarpıtma: Bu çelişki giderme yolunda birey, kendi konumları ya da görüşler ile arasındaki farkı azaltacak biçimde iletişimi çarpıtma ya da yanlış algılama yoluna gidebilir.

4.Mantığa bürüme ve savunma amaçlı diğer tepkiler: Birey gerginliği en aza indirebilmek için mantıksallaştırır, sınırlandırır, inkar eder ve yön değiştirir.

5.İletiyi nedensiz reddetme: En çok kullanılan çözüm yaklaşımıdır. Mantıksal alanda iletişimi çürütmeye ya da kaynağına saldırarak zayıflatmaya çalışmak yerine bireyler herhangi belirli bir nedene dayanmaksızın onu reddedebilmektedir.

2.2.8. Öğretmen Tutumları

Öğretmenler üzerinde yapılan yeni araştırmalar kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin öğrencilerini daha olumlu bir şekilde etkilediği, zayıf bir öğretmenin ise öğrencileri okulda öğrenmeden okuldan ve öğretmenden soğuttuğunu göstermektedir. Öğretim ortamında öğretmenin kişiliğini oluşturan çeşitli davranışların, öğrenci üzerinde önemli etkileri olduğu araştırmalarca kanıtlanmış bir gerçektir. Kişiliği oluşturan en temel özellik tutumlar ve benlik algısıdır. Kişiliği oluşturan çeşitli özellikler içinde ‘tutumlar’ öğretmenlerin öğrencileri en çok etkileyen özelliklerdir (Gürkan,1993,s.7-9).

Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımını dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden

etkilenmektedir. İlgı ve tutum, başarı için önemli bir etmen olmakta, öğretmen tutum ve davranışları da öğrenciyle olan ilişkilerinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde belirgin bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan tutum etmeninin göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Karahana,2003,s 95).

Öğretmenin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri tutumlardır. Öğretmenlerin, bir duruma, eşyaya ya da insana karşı tepki göstermeye hazır olmaları öğrencilerini etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilere ve okul çalışmalarına karşı tutumları, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine büyük ölçüde tesir etmektedir. Öğretmenlerin bu tutumları sınıf atmosferinde öğretmen-öğrenci ilişkileri ile anlamlı bir şekilde bağlantılıdır ve öğrencilerin gelişimi geniş ölçüde bu tutumlardan etkilenmektedir.

Öğrencilerin öğretmenlerinden bu ölçüde etkilenebilmesi öğretmen tutumlarının olumlu yönde olmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmeninden ve sınıf ortamında soğuyan öğrenciler, kendini ifade edebilme, ilgi ve yeteneklerini geliştirebilme, kendini keşfedebilme gibi unsurlardan uzak kalarak okul hayatları ve ne yazık ki bütün hayatları boyunca da başarısız ve uyumsuz kişilikler olarak karşımıza çıkabilir.

Öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışları otoriter, ilgisiz ve demokratik tutum ve davranışlar olmak üzere üç grupta toplanabilir(Aydın,1993,s. 30).

2.2.8.1. Otoriter Tutum ve Davranışlar

Otoriter öğretmenler öğrencilerine güvenmezler, onların düşüncelerine hiç önem vermezler, sınıfta serbest bir tartışma ortamı yaratmazlar, aksine baskı ve çekingenlik havası yaratırlar. Kendilerine yöneltilen eleştirilere şiddetli tepki gösterirler. Daima öfkeli ve titiz bir tutum içindedirler. Değerlendirmelerinde subjektif davranışlar gösterirler (Oğuzkan, 1985, s. 21).

Başlıca otoriter öğretmen özelliklerine şunları da ekleyebiliriz:

1. Öğrencilerini verdikleri talimat ve direktiflerle, yaptıkları sert eleştiri ve cezalarla sıkı bir kontrol altında tutarlar (Güçlü ,2000, s 21).

2. Öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde serttirler. Sert bir değerlendirme yaparak, sabit ilkelidirler. Ders program ve planlarına sıkıca bağlıdır(Türkoğlu, 1988, s 130).

3. Dersin tek yöneticisi olup öğrencilerden kayıtsız şartsız itaat beklerler.(Ertuğrul, 2000, s 70).

4. Genellikle hazırlamış oldukları planlara sıkı sıkıya bağlı olduklarından öğrencilerinden gelen beklenmeyen dönütlere tahammülleri yoktur(Bayrak 1999, s 13).

5. Öğrencilerin bireysel sorunlarından kaçarlar. Bunu sınıfta resmi bir hava yaratıp öğrencilerin sorunlarından uzak durarak yapmaya çalışırlar (Başaran 1997, s 205).

6. Verdikleri cezalar serttir ve çoğu zaman fiziksel temas içerebilir.

Yukarıda saydığımız bütün otoriter öğretmen özellikleri eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanmasında önemli sorunlara neden olabilmekte sınıf ortamını huzurlu ve güvenli bir ortam olmaktan çıkarmaktadır. Otoriter tutum ve davranışların öğrenci üzerindeki etkilerini şöyle sıralayabiliriz(Tezcan,1988, s 401).

- Öğretmenin dersteki zorlaması kalkınca öğrenci kendisini bir disiplinsizlik içersinde bulur.
- Öğrenci düşündüğü gibi davranamadığı için bir kişilik çatışması içine düşer.
- Dersin hazırlanmasında ve yürütülmesinde aktif bir rol almayan öğrenci de sorumluluk duygusu gelişemez.
- Öğretmenin bireysel olarak övme ve yerme yapması yüzünden öğrenciler arasında kıskançlık ve çatışma ilişkileri ortaya çıkar.

- Öğrencide bağımsız düşünme, araştırma, karar verme özellikleri gelişemez.
- Ders zorlamayla yürüdüğü için anlamaktan çok ezber hakim olur.
- Öğrencide derse soğukluk gelişir, bir an önce bitmesini ister.

2.2.8.2. İlgisiz Öğretmen Tutumları

İlgisiz tutum içersindeki öğretmen başlıca şu özellikleri taşırlar(Oğuzkan, 1985, s. 63):

1. Ders etkinliklerinde ve sınıf içi iletişimde pasiftirler.
2. Öğrencilerin sorunlarıyla yeterinde ilgilenmeyip rehberlik görevlerini yerine getirmezler.
3. Ders etkinliklerinde öğrencilere yeterince yardım etmezler
4. Kararsız ve hareketsiz oldukları için çalışmalarında ve amaçsızlık ve plansızlık göze çarpar.
5. Değerlendirmelerinde tutarsız bir tablo çizerek öğrenciler arasında huzursuz ve kararsız bir ortam yaratırlar.

İlgisiz öğretmenlerde otoriter öğretmenler kadar çocuklarda olumsuz izler meydana getirebilmektedirler. Bunlar (Ertuğrul, 2000, s 72):

- Motive kaybolduğu için, disiplin problemi yaşanabilir.
- Öğrenci derste başarısız olabilir.
- Sınıfta çalışma atmosferi zayıfladığı için, amaçlara ulaşmada güçlük çekilebilir.
- Öğrenci belli bir amaca yönlendirilmediğinden, hayatı anlamsız görebilir.

2.2.8.3. Demokratik Öğretmen Tutumları

Demokratik öğretmen öğrenciler arasında ayırım yapmayan, öğrencilerine eşit davranan, ferdi farklılıklarını bilen, sınıfında tatlı sert olan, dayak atmayan, tehdit etmeyen, zamanı iyi kullanan, öğrenciyi mümkün olduğunca objektif değerlendirendir (Asan, 1998, s. 15).

Demokratik bir lider olarak öğretmen, öğrencilerin görüşlerini alır, yapılacak işler konusunda onlarla uzlaşır, çalışma düzenlerini seçme hakkı tanır. Bir araştırmada, demokratik davranılan gruptaki öğrenciler, arkadaşlarına karşı olumlu tutum geliştirmiş, işlerinden zevk almışlar, grubun başarısı az da olsa artmıştır. Otoriter davranılan grubun başarısı daha yüksek olmuş, ama öğrencilerin gerilimi artmış, gruba ve öğretmene olumsuz tutum takınmışlardır. Serbest bırakılan grup araştırmadaki en etkisiz ve başarısız grup olmuştur (Başar, 2003, s. 79).

Öğrenciler yasal metinler çerçevesi dışına çıkmadan, demokratik bir toplumun sonucu olarak, kendilerini yönetme fırsatı bulmalıdır. Öğretmen öğrencileri etkilemek için, informal akran güç yapısını kullanmalıdır. Bu yetki ve sorumlulukların öğrencilerle paylaşılması ile olur. Sınıftaki demokratik güç dengesi sınıfa bir kişinin hakim olmasını engelleyerek öğrencilere kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri bir sınıf ortamında bulunmalarını sağlar

Demokratik öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının öğrenci davranışlarına etkileri şunlardır(Tezcan, 1985, s. 114-115):

- Öğrenci kendi başına araştırma ve karar verme alışkanlığı kazanır.
- Anlayarak öğrenir ve öğrenilenler kalıcı olur.
- Eğitim-öğretim etkinliklerinin her aşamasında yer alan öğrenci, sınıf içersindeki disiplin anlayışına gönüllü olarak uyarak gerçek disiplin yetisini kazanır.
- Öğrenciler arasındaki ilişkiler, kıskanmaktan çok yardımlaşma biçimindedir.

- Öğrencilerin derse aktif olarak katılmasının bir sonucu olarak sorumluluk duygularını geliştirirler.
- Karşılıklı saygının olduğu iletişimin yoğun olduğu bu sınıf ortamında öğrencide öğretmene karşı güven duygusu oluşur.

Yapılan bir araştırmada sert, otoriter ve dogmacı öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin derse olan ilgilerinin çok az olduğu görülmüştür. Öte yandan anlayışlı, açık fikirli, ahlaki inançlarında ve düşüncesinde ‘gerçekçi’ diye nitelenebilen ikinci grup öğretmenlerin öğrencilerini yaratıcılık çabaları konusunda destekledikleri, sorumluluk duygusunu geliştirmeye çalıştıkları ve onların derse olan ilgilerini arttırdıkları saptanmıştır (Yavuzer, 2002, s 162).

Sınıf etkinliklerinden, kendilerinin ve başkalarının sorumlu olan öğrenciler, daha dikkatli davranacaklardır. Evde okulda, sınıfta, demokratik bir ortamda yaşamamış öğrencilerin yetişkin olduklarında demokratik davranmaları güçtür (Başar,2003,s. 79). Bu durum demokratik bir toplum yapısının bir ülkede oluşmasına büyük bir engel olarak karşımıza çıkabilir.

Demokratik öğretmenlerin tutum ve davranışları sayesinde oluşacak ortamda öğrenciler, daha bağımsız, kişilikli, gelişmeye açık, araştırmacı, kendini ifade edebilen, sorumluluk sahibi, anlayışlı, sosyal ilişkilerinde başarılı insanlar olarak yetişebilirler (Aydın,1993, 33).

2.3. Öğrenme

İnsanlar yaşamları boyunca birçok durumla etkileşim içerisinde bulunur. Öğrenme insanların yaşamları boyunca karşılaştıkları bu etkileşimlerinin bir sonucu olarak insandaki izli değişikliklere denir. Öğrenmenin temelinde yaşantılar oluşturur ve bu yaşantılar sonucunda insanlar, çevre ile olan etkileşimlerinin de bir sonucu olarak, sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirerek, düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkilerde bulunur. İnsanın çevresi ile olan ilişkisi onda izli davranışsal değişiklikler meydana getirdiği sürece öğrenmeden söz edebiliriz (Özden,2003,s14).

Psikologlar öğrenmenin varlığını, genel olarak şu üç ölçüte dayalı olarak incelemektedirler (Tay, 2004, s 2):

1. Davranışlarda bir değişme olmalıdır.
2. Davranışlardaki değişme kalıcı olmalıdır.
3. Davranışlardaki değişme, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu (bir yaşantı ürünü) olmalıdır.

Bu açıdan bakıldığında öğrenme, dinamik bir süreç olup bireyin yaşamı boyunca yapacağı etkileşimlerden sürekli olarak yeni veriler toplayacağı ve bunun ışığında öğrenmesine yön vereceği veya genişleteceği söylenebilir. Öğrenme kendi içerisinde meydana gelen dinamik yapısıyla bireyi geliştirmekte bunun sonucunda her bir öğrenme bizlerin evrene ait yeni anlamlar kazanmamıza neden olmaktadır.

Organizma yaşamını devam ettirebilmek için çevreye uyum sağlamada etkin olmak ve değişken çevrelerde gereksinimlerini gidermek durumundadır. Çevresindeki hangi öğelerin kalımı için olumlu, hangilerinin yaşamını engelleyici, hangi öğelerin de nötr olduğunu öğrenmek zorundadır(Psikoloji, 2006).

Öğrenmeyle ilgili bir diğer önemli unsur ‘niçin öğreniyoruz’ sorusuna verebileceğimiz cevaptır. Kişilerin kendilerine ait çıkarlarına göre değişebilen bu soruya alttaki başlıklar altında genel bir cevap verebiliriz (Yıldırım, 1999, s 11-14):

1. İhtiyaçlarımızı karşılayabilmek için
2. Etkinliğimizi arttırmak için
3. Koşullara daha iyi uyum sağlayabilmek için
4. Belirsizliği yenmek ve geleceğe dair tahmin yapabilmek için
5. Rekabet edebilmek için
6. Başkalarına karşı sorumluluğumuzu yerine getirebilmek için

7. Potansiyelimizi tümüyle kullanabilmek için

Öğrenme bireyin çevresiyle meydana gelen etkileşimine göre şekil almaktadır. 0–6 yaş arası çocukların en temel öğrenme alanı ailesi, akrabaları, yaşlıları ve komşuları gibi sosyal çevresinin çeşitli unsurlarıyla sınırlı kalırken 6 yaşından sonraki yıllarda ise temel eğitim-öğretim kurumları bu misyona katkıda bulunarak bireylerin öğrenmelerine yön vermektedir. Okul bireylerin erken çocukluk ,‘okul çağı’ somut işlem dönemi olarak adlandırılan döneminde insana bir ömür boyu lazım olacak olan iletişim becerileri, özgüven, sosyallik, kendini ispatlayabilme, korunma gibi ihtiyaçlarını ve yeteneklerini arttırdığı gibi analiz, sentez, tümevarım, tümdengelim gibi somut düşünce öğelerini en iyi şekilde geliştirebildiği yerdir. Öğrenciler bu özelliklerin bir kısmına daha önce sahip oldukları halde okulda bunları kullanabilme ve en büyük gereksinimleri olan toplum tarafından kabullenme ile sentezleyerek salt kazanımlar (eğitim-öğretim müfredatındaki bilgiler) yanında sosyal bir varlık olarak ait oldukları toplumu yaşatacak veya ilerletebilecek birçok yetenek alanlarını da geliştirmiş olur. Bu gelişimleri kısaca;

- Düşünmeyi öğrenme,
- Bilgiyi kullanma,
- Problem çözme,
- Bireysel çalışma,
- Benlik kavramı geliştirme,
- İletişim becerilerini kazanma

şeklinde belirtebiliriz. (Özden,2003,15).

Çocukların öğrenmelerini aktif bir şekilde eğitim-öğretim etkinlikleri açısından belli bir etkinlik programına oturtmak gerekirse aşağıdaki çizelgeye göre yorumlayabiliriz (Gullukaya, 2000):

A) Öğrencinin öğrenme ile ilgili kararlar alması	Nasıl öğreneceğim? Nereyi öğrenemedim? Hangi stratejileri kullanayım Zamanımı nasıl kullanayım
B) Öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanması	Bilgiyi keşfetme Soru sorma Karşılaştırma yapma Açıklama yapma Örnek bulma Anlam çıkarma Önceki öğrenilenlerle bağ kurma Değerlendirme Çıkarımda bulunma
C) Sosyal etkileşim	Öğrenme kişisel ve içsel bir süreçtir. Sosyal etkileşim bu sürecin etkinliğini artırır.

Şekil 5: Aktif Öğrenme Tablosu (Gullukaya,2000)

Genel anlamda öğrenme bireylerin çevresi ile etkileşimi sonucu kendilerinde meydana gelen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal değişimlerdir. Bu değişimler bireyin dış dünyadan aldıkları dönütlere göre şekillenir. Ancak bireyin bu etkileşimi nasıl yaşadıkları ve öğrenmeleri nasıl edindikleri konusunda bilim adamları çeşitli görüşlere sahiptirler. Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan bu kuramlar: 1. Davranışçı, 2. Bilişsel, 3. Duyuşsal, 4. Beyin temelli öğrenme kuramlarıdır. Fakat öğrenme stratejileri bu kuram içersinde farklı bir şekilde ele alınır. Genel olarak strateji; bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması olarak tanımlanmaktadır. Nasıl ki bireyler belli bir şeyi elde edebilmek için stratejiler geliştiriyorsa, başarılı bir öğrenmeyi sağlayabilmek içinde öğrenme stratejilerini uygulayabilmek gerekir (Güven, 2004, s 71).

Okul öğrenmeleri bireyin bilgilerinin gelişimde şüphesiz büyük rol oynamaktadır. Öğrenciler hali hazırda uygulanan müfredat ışığında kendilerinin bir üst eğitim-öğretim kurumuna hazırlamakta; yeni öğrenmelerle ufuklarını arttırabilmektedirler. Ancak bireylerin sahip oldukları yeterliliklerine, yeteneklerine, ilgilerine ve genetik kazanımlarına bağlı oldukları özelliklerine

göre öğrenme hızları farklıdır. Bu yüzden çoğu zaman sınıfta yapılan eğitim-öğretim etkinliklerinden tam olarak faydalanamamaktadırlar. Ayrıca yıl içerisinde zorlu, dönemsel sınav maratonuna hazırlanırken veya LGS, ÖSS gibi daha uzun süreli ve birikim gerektiren sınavlarda sıkı bir çalışma sürecine girmekte bununla çoğu zaman yalnız başa çıkmak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum eğitimcilere öğrencilere nasıl öğrenileceğinin, nasıl problem çözüleceğinin, hatırlanacağıının ilkelerini geliştirmeye ve sonra da bunları uygulamayı sağlayacak öğrenim programlarının hazırlanmasına gerek duymalarına neden olmaktadır (Senemoğlu;2003, s 559).

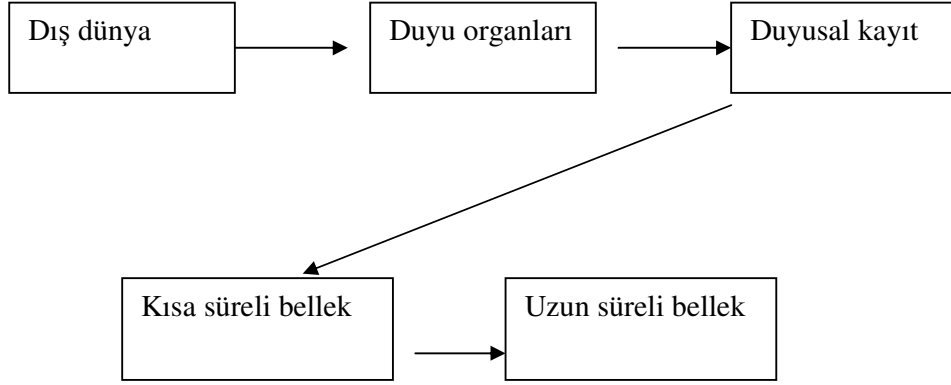
2.3.1. Bellek ve Bellek Türleri

Bellek diğer bir deyişle hafıza, öğrenilen bilgileri depolamaya istenildiği zaman kullanmaya olanak sağlayan yetenektir.

Üç tür bellekten söz edebiliriz:

1. Duyusal kayıt
2. Kısa süreli bellek
3. Uzun süreli bellek

Bellek türleri arasındaki ilişki bilgiyi işleme kuramına göre şöyledir. Dış dünyaya ilişkin veriler duyu organlarıyla zihnimize kaydedilir. Daha sonra bu veriler kısa süreli belleğe aktarılır. 5–15 saniye burada saklanan bilgiler zihinde anlamlandırılarak, ilişkilendirilerek, görsel imajlar oluşturularak uzun süreli belleğe aktarılır. (Özden,2003, s 26).



Şekil 6: Bilgilerin belleğe kaydedilme sürecindeki ilişki

Bu olayı hiyerarşik bir yapıya göre aşağıdaki gibi de maddelendirebiliriz (Tay,2004, s 1):

- Uyarıcı dış kaynaklardan duyular aracılığıyla alınır.
- Duyusal kayıta seçilerek belli formlara dönüştürülür.
- Kısa süreli bellekte işlenir.
- Uzun süreli bellekteki ilişkili bilgi, çalışan belleğe geri getirilerek yeni bilgi ile bütünleştirilir ve bu yolla kodlanarak yeni bilgiye anlam kazandırılır.
- Kodlanan bilgi uzun süreli bellekte depolanır.

2.3.1.1. Duyusal Kayıt

Çevreden gelen uyarıcılar, öğrenenin alıcılarını yani duyu organlarını etkiler ve duyusal kayıt yoluyla sinir sistemine girer. Duyu organlarının her birine gelen uyarıcıların ilk algılamalarından duyusal kayıt sorumludur. Örneğin; parmağınızı gözünüzün önünde tutup hızlı bir şekilde çektiğinizde, parmağınızın gölgesinin gözünüzün önünde kaldığını fark edersiniz. Anlamsız bir sözcüğün tümünü ya da bir parçasını tekrar edebilirsiniz. Gördüğünüz gölge, görsel kaydınızda kalan bellek izinin bir sonucudur. Anlamsız olsa bile sözcüğü tekrar

etmenizle, duyuşal kayıttın işitme kısmına kaydedilmesinin bir sonucudur (Senemoğlu,2003,s 273).

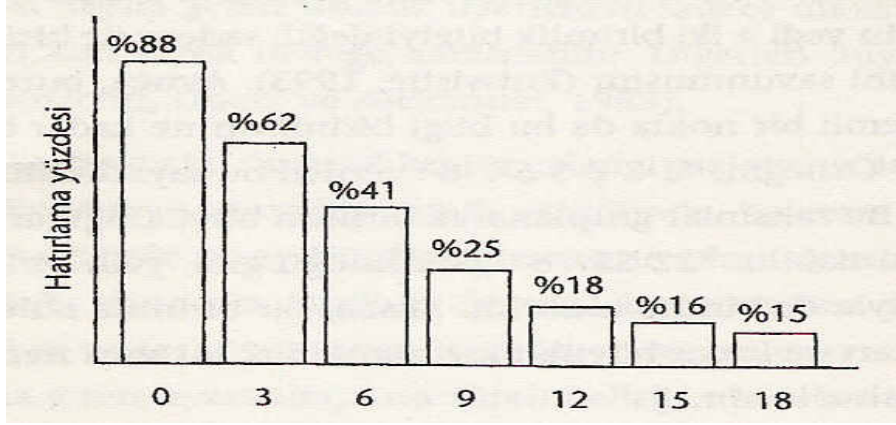
Duyusal kaydın genellikle farkına varamayız. Bilinç, daha çok kısa süreli hafızada devreye girer. Ancak duyulara gelen uyarıcıların düzenlendiğı ve örgütlendiğı dikkate alınırsa, bu düzenleme ve örgütlemenin duyuşal kayıttı yapıldığı düşünölebilir. Bilgiyi işlemenin duyuşal kayıt aşaması oldukça sinirseldir (Bacanlı, 2003, 183).

2.3.1.2. Kısa Süreli Bellek

Bilgi duyuşal kayıttan kısa bir süre sonra kısa süreli belleğe aktarılır. Kısa süreli belleğin iki işlevi vardır(Senemoğlu,2003,275):

Birinci işlevi bilgiyi zaman içinde geçici olarak depolamaktır. Araştırmalara göre beyin kısa süreli bellekte bilgileri 7 ± 2 şeklinde depolayabilmektedir. Burada en önemli olan nokta ise bu kodlamanın sınırırır. Örneğin kısa süreli bellekte 2-3-4-5-6-7-8 şeklinde yedi birimlik bir kodlama 23-45-678 şeklinde üç birime indirilebilir. Beynin bu şekilde yapacağı kodlamanın sınırı tam olarak bilinmemektedir.

Kısa süreli bellek bu kodlama işleminde bilgiyi ancak 20 saniye civarında tutabilir (Senemoğlu,2003, 276; Cüceloğlu,2003,171;Bacanlı,2003,184). Bu bilginin uzun süre hatırdı kalabilmesi için mutlaka tekrar edilmesi gerekmektedir.



Şekil 7: Zihinsel tekrar yapılmadığında geçen süre ve hatırlama miktarı. Altta ki sayılar geçen saniyeyi göstermektedir. (Senemoğlu,2003, s 276)

Kısa süreli belleğin ikinci önemli işlevi de zihinsel işlemleri yapmaktır. Bu bakımdan kısa süreli belleğe işleyen bellek de denir(Senemoğlu,2003,274). Örneğin 15-7 veya 20+5 gibi zihinsel işlemler kısa süreli bellek aracılığıyla çözülür.

2.3.1.3. Uzun Süreli Bellek

Kısa süreli bellek biyofizik, uzun süreli bellek ise biyokimyasal bir süreçtir. Bir bilginin uzun süreli belleğe girmesi protein sentezi ile gerçekleşir. Otuz saniye geçtikten sonra hatırlanan her bilgi veya olay uzun süreli bellekten çağrılır. Uzun süreli bellek, kısa süreli bellekten kendisine gelen bilgiyi birkaç dakikadan başlayarak, günlerce, haftalarca, yıllarca, hatta bir ömür boyu süreyle saklayabilir(Cüceloğlu,2003, s 179). Yapılan araştırmalar uzun süreli belleğin kapasitesinin sonsuz olduğunu göstermiştir.

Uzun süreli bellek, bilginin gerektiği durumlarda kullanılmak üzere sınıflandırıldığı, saklandığı dev bir kütüphaneye benzetilebilir. Bu kütüphanenin bilgiye ulaşmayı yani hatırlamayı sağlayacak milyonlarca giriş ve bölmeler arasında da geçişleri sağlayacak bir ağa sahip olduğu düşünülmektedir. Bilginin hatırlanmasının büyük ölçüde , materyalin uygun bir şekilde kodlanarak, uygun yere yerleştirilmesine bağlı olduğu sanılmaktadır (Senemoğlu,2003, s 282).

Aşağıdaki tabloya bakarak uzun süreli belleğin diğer bellek türlerine göre farklılıklarını daha iyi görebiliriz.

	Duyusal kayıt	Kısa süreli hafıza	Uzun süreli hafıza
Bilginin kalış süresi	1 saniyeden az	30 saniyeden az	Belirsiz
Bilgilerin aksatılabilirliği	Anlık	Kolayca aksatılır	Kolayca aksatılmaz
Bilginin geri getirilebilirliği	Hayır	Hayır	Evet
Kapasite	Sınırlı	Sınırlı (7±2)	Sınırsız
Genel özellikler	Anlık bilinçsiz izlenimler	İşler hafıza; hali hazır bilinç; aktif, tekrarlarla sürdürülür	Bilginin temeli; çağrışımsal; pasif; kodlama sonucu

Şekil 8: Bellek türleri arasındaki ilişki (Bacanlı, 2003, s 185)

Uzun süreli bellekte **bildirimsel** (declarative) ve **işlemsel** (procedural) bilgi olmak üzere iki türlü bilgi kaydetme yolu vardır (Arends1997,s 252) Bildirimsel bilgi olgu ve olayların hafızası iken, işlemsel bilgi bir şeylerin nasıl yapıldığı ile ilgili beceriler veya bilişsel işlemlerin hafızasıdır(Bacanlı,2003,s 186).

Bazı bilim adamları da bu bilgi türlerine ek olarak başka bir bilgi türünü de kabul etmektedirler. Konumuzla alakalı olması teorik boyutta bu bilgi türünü ele almamızı zorunlu kılmaktadır. **Durumsal** (conditional) **bilgi** adı ile bilinen bilgi türü öğrencinin bir şeyi nasıl yapacağını bilmesidir diyebiliriz. Bir şiiri ezbere okumak veya oyunu kurallarıyla oynamak bu bilgi türüne girer. Örneğin bir oyunun kuralları bildirimsel bilgiye, oyunu oynamak ise işlemsel bilgiye örnektir. Durumsal bilgi ise bizim ihtiyacımız olduğunda iki bilgiden birini seçmemize yarayan, aralarında uyumu ve eşgüdümü sağlayan bilgi türüdür diyebiliriz. Bir matematik sorusunun hangi çözüm yolunun kullanılarak

özölleceği veya bir futbol oyuncusunun topu en uygun şekilde nasıl oyuna sokabileceği durumsal bilgi türüne girmektedir. Bu bakımdan durumsal bilgi öğrenme stratejileri ile yakından ilgilidir. Ne yazık ki bir çok öğrenci konular hakkında üst düzey bilgiye sahip olabildikleri halde karşılarına çıkan soruları çözmekte ve çözüm yolu bulmakta zorlanmaktadırlar.

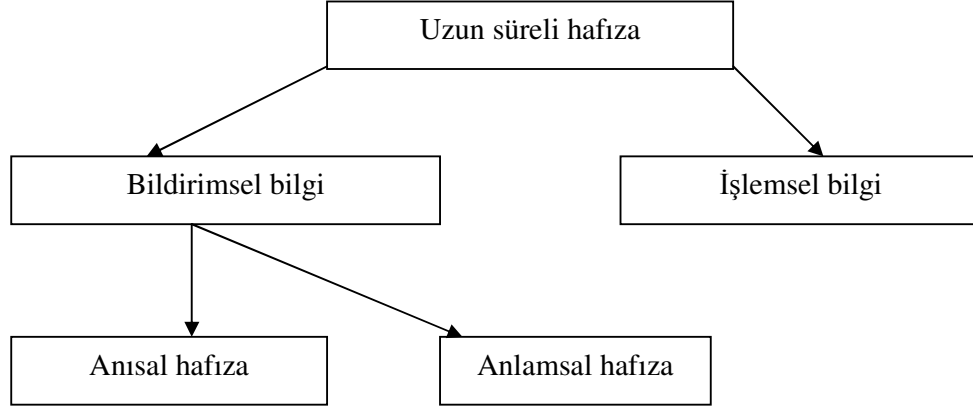
BİLGİ ÇEŞİDİ	TANIMI	ÖRNEK
Bildirimsel	Bir şeyin ne olduğunu bilme	Bir oyunun kuralları, karenin tasviri vb.....
İşlemsel	Bir şeyin nasıl yapılabileceğini bilme	Kurallarıyla basketbol oynama, araba sürme vb...
Durumsal	Hangi bildirimsel veya işlemsel bilginin doğru zamanda kullanılacağını bilme	Bir soruna çözüm yolu bulma, önemli olan bir yazıyı belirleme vb.....

Şekil 9: İşlemsel ve durumsal bilgi arasındaki ilişkiyi (Arends, 1997, s 249)

Uzun süreli belleğin iki temel bölmesi vardır (Senemoğlu,2003,282; Bacanlı,2003, s 186; Learhey and Haris, 1997, s 132):

Anısal Bellek (episodic memory) Kişisel yaşantıların depolandığı bölmedir. Yaşamımız süresince meydana gelen olaylar, hatıralar, şakalar vb...gibi kişisel yaşantılarımız burada kaydolmaktadır. Kişinin geçirmiş olduğu yaşantılarla ilgili bilgiler anısal bellekte değerlendirilir.

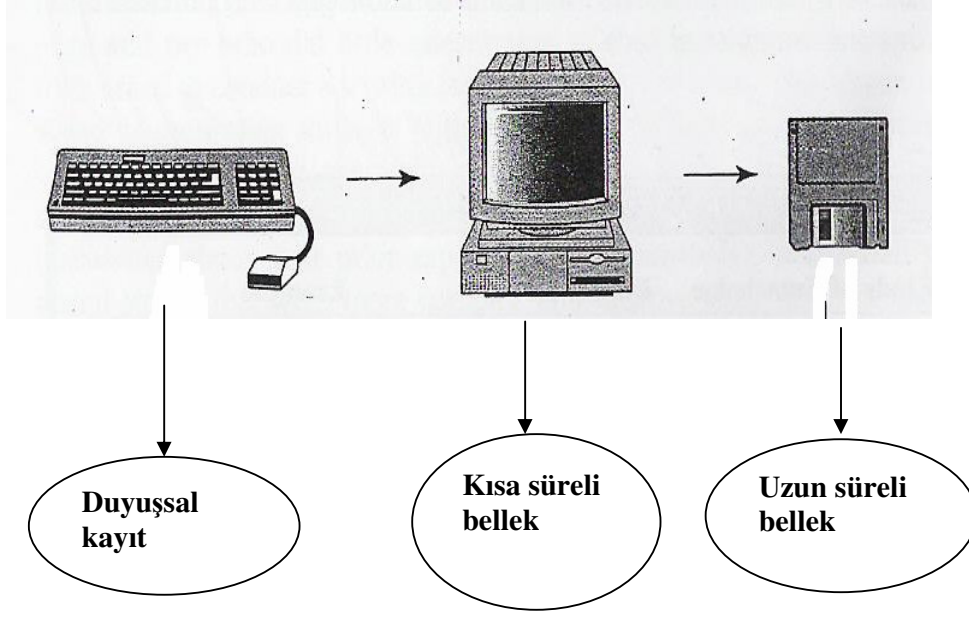
Anlamsal Bellek (semantic memory): Kişinin dünya ile ilgili bilgisini belirtir. Kişinin uzmanlık alanı ile ilgili bilgileri, okulda öğrendikleri, dil ve genel kültür bilgileri, hobileri ile ilgili bilgiler vb... hep bu grupta incelenir. Semantik bilgi kişinin geçmişinden bağımsızdır ve kayıtlar yer ve zamanla bağlandırılmamıştır (Bacanlı,2003,186).



Şekil 10:Uzun süreli hafızanın işleyiş yapısı

Uzun süreli hafıza içerisinde incelememiz gereken bir önemli unsurda **şema teoremidir**. Şema karmaşık bilgi yapılandırılması şeklinde ifade edilir (Arends,1997,252). Şema, nesne ve olayların zihinde temsil edildiği belirli bir yapıya verilen bir isimdir (Cüceloğlu,2003, 208). Şema yapı olarak temel bilgilerin yapılandırılmasında kullanıldığı gibi çok daha karmaşık bilgi yapılarında da kullanılır (Rumelhart, 1980, s 34). Pieget'in zihin gelişimi kuramına göre birey yeni bir olayla karşılaştığı zaman onu öncelikle kafasında bulunan şemaya göre açıklamaya çalışır. Bireyler şemaları farkında olmadan zihninde taşır onunla yeni karşılaştığı durumları açıklamaya çalışır veya yeni bilgileri uyarlarlar. Örneğin hayatında ilk kez kaplan gören bir çocuk, onu kafasındaki kedi şeması ile açıklamaya, onu büyük bir kedi olarak tanımlamaya çalışır. Kedi şemasına göre yaptığı tanımlamanın yetersiz olduğu gören birey kaplanı açıklayacak farklı bir şema oluşturmaya çalışır (Bacanlı,2002, s 59).

Bellek içerisinde yer alan duyuşsal, kısa süreli hafıza ve uzun süreli hafıza arasındaki ilişkiyi aşağıdaki şekilde ki gibi bilgisayar donanımına benzetilebilir. Klavye bilginin algısal yeri (duyuşsal kayıt); ram, ekran, kısa süreli hafıza; hard disk, disket de uzun süreli hafızaya işleyiş olarak örnek olabilir:



Şekil 11: Bellek türleri arasındaki ilişki bilgisayarın donanımına benzetilebilir.

2.4. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri bireyin hafızayı geliştirme veya bir konu ile ilgili düşünme ve bilgi düzeyini yükselmeye çalışan aktivitelerdir. Bunlar basitçe tekrar, önemli yerlerin altını çizme, kendi kendine sorular sorma vb... gibi etkinlikleri içerir. Duyusal kayıta bilgilerin saniyeler içinde kısa süreli hafızaya aktarımı, kısa süreli hafızanın yetersiz oluşu ve buradaki bilgilerin bir an önce uzun süreli hafızaya aktarılmazsa unutulacak olması, öğrenme stratejilerinin uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Ama hangi öğrenme stratejisinin seçileceği elbette yapılacak olan öğrenme performansının niteliğine ve erişilmek istenen bilgi türünün zorluk derecesine bağlı olarak değişebilecektir.

Öğrenme stratejilerinin, öğrenciler açısından gerekli bilgilerin öğrenilmesinin yanı sıra bir diğer önemli fonksiyonu da öğrencilerin yoğun çalışma etkinliklerinde en az düzeyde yorulmalarını sağlamaktır. Metotsuz, plansız çalışma öğrencilerin kısa zamanda yorularak belli bir mesafe bile kat

edemeden çalışmalarına son vermelerine neden olabilmektedir. Bu durum tabii ki öğrencinin okul başarısını doğrudan etkileyebilecek bir sorundur. Öğrenci (ilerde bahsedebileceğimiz) öğrenme stratejilerini başarıyla uygulayarak bu sorunun üstesinden gelebilir (Binbaşıoğlu,1960, s 122).

Öğrenme stratejilerinin bir başka ismi de **bilişsel öğrenme stratejileridir**. Bu şekilde isimlendirilmesinin temel nedeni öğrenme stratejilerinin davranışsal gayelerden çok düşünsel ve zihinsel gayelerle ilgili olmasıdır. Öğrencilerin okudukları pasajla ilgili sorular sormaları, bir matematik veya fen bilgisi sorusunu çözmeleri veya bir şiiri ezberlemeleri bilişsel kazanımlara örnek teşkil eder ve genel olarak öğrenme stratejilerinin eylem alanını belirler.

Öğrenme etkinlikleri bireyin pasif, edilgen olarak öğrenen olmasından çok kendi başına öğrenebilmesini ve kendi başına öğrenmeyi öğrenmesini amaçlar. Bu tip öğrencileri tanımlamak için **‘bağımsız öğrenici’**, **‘stratejik öğrenici’** denilebilir. Kendi başına bilgiye erişebilen ‘bağımsız öğrenciler’ aşağıdaki dört eylemi başarıyla gerçekleştirebilirler (Arends, 1997, s 245):

1. Belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanıma.
2. Problem için gerekli öğrenme stratejisini seçebilme.
3. Stratejinin etkinliğini ve süreçlerini kontrol edebilme.
4. Öğrenme süreci tamamlanana dek motivasyonunu koruyabilme.

Bağımsız öğrenciler gerekli olan stratejiyi seçebilecekleri gibi bunu öğrenme süreci tamamlanana dek başarıyla uygulayabilirler. Bu bakımdan seçilecek öğrenme stratejisinin kişinin zeka seviyesi, yeteneğine, çalışılacak dersin türüne, performansın zorluk derecesine ve çalışma için gerekli olan zaman değişkenlerine göre değişebileceğini kabul edebiliriz.

2.4.1. Öğrenme Stratejileri Tipleri

Öğrenme stratejileriyle ilgili Amerika ve Avrupa da çok sayıda araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda kullanılan ‘öğrenme stratejileri

ölçek formlarında genellikle öğrenme stratejileri farklı alt gruplarda incelenmiştir. Bu bölümde literatüre geçmiş, araştırmalarda kullanılmış farklı öğrenme stratejileri tiplerini göreceğiz.

Nisbet ve Shucksmith (1986) tarafından yapılan sınıflandırmada öğrenme stratejileri üç ana başlı altında toplanmıştır:

- Merkezi stratejiler: Stil öğrenme yaklaşımı
- Makro stratejiler: Biliş bilgisel yönetici stratejileri
- Mikro stratejiler: Yönetici süreçler

Derry ve Murphy'de (1986) öğrenme stratejilerini dört ana grupta toplamıştır (Güven, 2004):

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

Gagne (1988, s 133–141) öğrenme stratejilerini bilişsel kurama göre ele alarak beş ana başlı altında ele almıştır:

- Dikkat stratejileri
- Kısa süreli bellekte depolamayı artırma stratejileri
- Kodlamayı güçlendirme stratejileri
- Geri getirmeyi kolaylaştırma stratejileri
- İzleme-yönetme stratejileri

Somuncuoğlu (1998) Gall ve ötekilerden (1990) aktardığına göre öğrenme stratejileri iki temel gruba ayrılmaktadır. Bunlar:

- Bilişsel stratejiler
- Biliş yönlendirici stratejiler

Walt ve Allan öğrenme stratejilerini üç ana başlı altında ele almaktadır (Güven, 2003):

- Bilişsel öğrenme stratejileri
- Davranışsal öğrenme stratejileri
- Öz düzenleyici öğrenme stratejileri

Weinstein'ın 1987 de geliştirdiği ve Köymenin (1989) da Türkçeye çevirdiği, LASSI, 'The Learning and Study Strategies Inventory' (öğrenme ve çalışma stratejileri envanteri) öğrenme stratejilerini on ana başlık altında toplamıştır:

- Tutum
- Güdüleme
- Zamanı kullanma
- Kaygı
- Dikkat toplama
- Bilgiyi işleme
- Temel düşüncelerin seçimi
- Yardımcı çalışma öğeleri
- Kendini sınama
- Sınav stratejileri

Dansereau'ya (1978,s 18-25) göre öğrenme stratejilerini iki ana başlık altında incelenebilir:

Öncül stratejiler

- Anlama stratejileri
- Bulma ve kullanma stratejileri

Destek stratejileri

- Öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirme
- Konsantre olma
- Kendini kontrol etme

Derry 'e göre öğrenme stratejileri sözel öğrenme, işlemsel öğrenme ve zihinsel destek stratejileri olarak sınıflandırılır (Derry,2000,s 109-115):

KATEGORİ	ÖRNEK	BAZI KULLANIM DURUMLARI	ARTI - EKSİ YÖNLERİ
DİKKATSEL YOĞUNLAŞMA (attention focusing) Basit yoğunlaşma (simple focusing) Yapısal yoğunlaşma (structured focusing)	• Vurgulama • Altını çizme • Başlıklara bakma • Parçaların önemli cümlelerini seçme • Öğretmen direktifiyle işaretleme	• Yapıların öğrenilmesinde • Basit materyaller • Dikkatli okuyucular için • Zayıf okuyucular için • Basit ama önemli materyallerde	• Metinlerde belirtilmemiş önemli fikirlerin öğrenilmesinde olumlu katkı sağlar • Ayrıntılı ve derin düşünmede yetersiz
ŞEMA OLUŞTURMA (shema building)	• Parçalardaki gramer yapılarının belirtilmesi • Teori şemaları • Ağ sistemi (networking)	• Basit metin yapılarında • Aktif anlamaya dayalı hedeflerde	• Yeterli değil, ancak yüksek düşünme yeteneğini geliştirir
FİKİRSEL DETAYLAMA (idea elaboration)	• Kendi kendine soru sorma aktiviteleri • Zihinsel şablonlar oluşturma	• Özel fikirlerin anlaşılmasında, hatırlanmasında	• Etkili, birleştirici. • Yardım alamayan öğrenciler açısından zor • Neyin önemli olduğu konusunda tam olarak yoğunlaşamama

Şekil 12: Sözel Öğrenme Stratejileri (Verbal Learning Strategies) (Derry, 1998, s 110)

KATEGORİ	ÖRNEK	BAZI KULLANIM DURUMLARI	ARTI-EKSİ YÖNLERİ
BİÇİMSEL ÖĞRENME (pattern learning) Hipotez kurma (hypothesizing) Nedensellik arama (seeking reasons for actions)	• Olayları açıklamak için olası çözümler geliştirme • Öğrencilerin olayların gerçek nedenini anlama çalışmaları	• Örnek biçim ile kavramı ilişkilendirme hedeflerinde • Hangi durumda hangi akıl yürütmenin gerektiğini karar vermede	• Dönüt verilmediği sürece yetersiz. • Özgür ve bağımsız düşünmeyi güçlendirir • Bilişsel öğrenmeyi geliştirir. Rehber olmadığı durumlarda yetersizdir • Fazla müdahale olduğu durumlarda da istenen başarı sağlanmaz
YANSITICI KENDİ KENDİNE ÖĞRETME (reflective self-instruction)	• Öğrencinin kendi performansı ile uzman modelin performansını karşılaştırması	• Eksik tarafların tamamlanması ve karmaşık becerilerin geliştirilmesi hedeflerinde	• Performans kalitesinin anlaşılmasını geliştirir • Kendi bilincinin farkında olmasını artırır • Bireysel becerilerin otomatikleşmesini azaltır
ÇALIŞMA TAKTİKLERİ (practice) Parçasal çalışma (part practice) Bütünsel çalışma (whole practice)	• Öğrencinin kavramları özel bakış açısıyla ele aldığı durumlar • Öğrencinin yan beceriler üzerinden yoğunlaşmadan performansı bir bütün olarak ele alması	• Özel bakış açılarının dikkate alınması gereken durumlar • Gerekli becerilerin geliştirilmesi ve yan becerilerle ilişkilendirilmesinde	• Yan becerilerin otomatikleşmesini sağlar • Yan becerilerin asıl becerilerle ilişkilendirilmesi eksik kalır • Yan becerileri bütünleştirir • Performansın bütün olarak gelişmesini sağlar

Şekil 13:İşlemsel Öğrenme Stratejileri(Procedural Learning strategies)(Derry, 1998, s 111)

KATEGORİ	ÖRNEKLER	BAZI KULLANIM DURUMLARI	ARTI - EKŞİ YÖNLERİ
DAVRANIŞSAL KENDİNİ YÖNETME (behavioral self-management)	Öğrencilerin görevleri aşamalandırdığı; planlanan süreci tamamladıktan sonra kendini ödüllendirmesi	- Karmaşık ve uzun görevlerde - Motivasyonu düşük öğrenci öğrenmelerinde	- İçsel motivasyondan çok dışsal motivasyonu artırır - Yeterlidir
MORAL YÖNETİMİ (mood management) Kendini pozitif yönde telkin etme (pozitif self-talk) Rahatlama teknikleri (relaxation techniques)	- Öğrencilerin negatif içsel durumlardan kaçınmaları için pozitif içsel durumlara ihtiyaç duydukları durumlar - Derin nefes alma, sayı sayma ve diğer klinik rahatlama teknikleri	- Zor performanslar için içsel hazırlık negatif fikir durumları - Çalışma korkularına ve yüksek endişelere sahip öğrencilerde	- Motivasyonu artırır - Öğrenme süreçleri esnasında gerekli dikkati sağlar - Bazı olumsuz durumları ortadan kaldırabilir
KENDİNİ KONTROL ETME (Self monitoring)	Öğrencinin performans esnasında durup, moral durumunu ve gelişim sürecini gözden geçirmesi	Hedef olarak bilişsel farkında olma durumlarını artırma ve düşünme sürecini gözden geçirme	Konsantrasyon üzerinde olumlu etkiye sahiptir

Şekil 14:Zihinsel Destek Stratejileri(Mental Support Strategies) (Derry, 1998, s 113)

Entwistle' (1982) geliştirdiği ASI (an inventory of questionnaire to measure students approaches to studying) adını verdiği araştırma envanterinde öğrenme stratejileri şu başlıklar altında incelenir:

- Derin yaklaşım**

1. Ana fikri anlama
 2. Delilleri kullanma
 3. Dış kaynaklı motivasyon
- **Yüzeysel inceleme**
 1. Hata yapma korkusu
 2. Organize olmayan çalışma metotları
 3. Motivasyonun kurulması
 - **Anlama stratejileri**
 - **Aktif Öğrenme**

2.4.2. Türkiye’de Öğrenme Stratejileriyle İlgili Yapılan Araştırmalardan Bazıları ve Kullanılan Ölçme Araçları

Köymen (1989) da ‘Açık Öğretim Sistemi Öğrencileri ile Geleneksel Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Açısından Karşılaştırılması’ isimli araştırmasında Weinstein’in geliştirdiği LASSI (The Learning and Study Strategies Inventory) formunu kullanmıştır.

Aynı formu Özer (1993) ‘Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği’ adını verdiği ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada kullanmıştır. Bu araştırmada Özer, katılan öğrencilerin öğrenme stratejilerini orta düzeyde bilip uygulayabildiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacıya göre bu düzey öğrencilerin, akademik olarak lisans ve ilerde yapacakları lisansüstü seviyelerine uygun değildir.

Hei (1999)’ da yaptığı ‘Türkiye ve Tayvan da ki Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Stratejilerine Yaklaşımlarındaki Farklılıklar’ adını verdiği araştırmasında **Entwistle’ (1982)** geliştirdiği ASI (An Inventory of Questionnaire to Measure Students Approaches to Studying) isimli envanteri kullanmıştır. Hei bu araştırmasında sosyal bilimler ve mühendislik bölümü

öğrencilerinin genel olarak öğrenme stratejilerinin uygulamada daha etkin olduklarını belirtmiştir. Ayrıca Türkiye’ de eğitim gören öğrencilerin Tayvan’dakilere göre **derin yaklaşım stratejilerini** daha az kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı bunda Türkiye’deki sınav sisteminin (ÖSS ve ÖYS) neden olduğunu belirtmiştir.

Öztürk (1995) ‘Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumu’ adını verdiği araştırmasında kendi geliştirdiği envanteri kullanmıştır. Bu envanterde öğrenme stratejileri şu başlıklar altında incelenmiştir.

- Dikkat stratejileri
- Tekrar stratejileri
- Anlamlandırma stratejileri
- Zihne yerleştirme stratejileri
- Hatırlama stratejileri
- Bilişi yönetme stratejileri
- Duyuşsal stratejiler

Atılgan (1998) Gaziantep Üniversitesi öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmasında etkili öğrenme stratejilerini ve çeşitli bilgi alma kaynaklarını (kütüphane, internet vb...) kullanan öğrencilerin kullanmayanlara göre anlamlı bir düzeyde başarılı olduklarını belirlemiştir.

Güven (2004) ‘Öğrenme Sitilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki’ adını verdiği orta öğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında Weinstein ve Mayer’in (1987) yaptığı sınıflandırmaya uygun olarak hazırladığı envanteri kullanmıştır. Yapmış olduğum araştırmada kullanılan ‘öğrenme ve ders çalışma stratejilerini ölçme envanteri’ bu sınıflandırma temel alınarak geliştirilmiştir. Bu envantere göre öğrenme stratejileri şöyledir:

- Yineleme stratejileri

- Anlamlandırma stratejileri
- Örgütlenme stratejileri
- Anlamayı izleme stratejileri
- Duyuşsal stratejiler

Bu araştırmasının sonucunda Güven ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler arasında ilişki olduğu olduğunu bulmuştur.

Sağlam'ın (1999) yapmış olduğu 'Uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören sınıf öğretmenlerinin, etkili ders çalışma ve öğrenme stratejilerini uygulama düzeyi' adlı araştırmasında öğrenme stratejilerini 8 boyutta ele almıştır:

- Planlı çalışma
- Düzenli çalışma ortamı
- Etkili okuma
- Not alma
- Etkili çalışma
- Öğrendiklerini anımsama
- Sınava hazırlanma
- Sınav kaygısı

Bigen (2005) İstanbul'da çalışan öğretmenler üzerinde yaptığı bir araştırmasında öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin bilinmesi ve uygulanması konusunda yetersiz olduğunu saptamıştır.

Bayındır (2006) 2005–2006 yılında yaptığı 'Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansıması' adını verdiği araştırmasında, İstanbul'da görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı tarama tipi araştırma

sonucunda; öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin öğretime az yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, bu konuda yetersiz olduklarını belirterek öğrenme stratejileriyle ilgili olarak verilecek ‘hizmet içi eğitim seminerlerine katılabileceklerini belirtmişlerdir.

Sarıbayraktar’ın (2006) ‘ Orta Öğretim Tarih Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri’ isimli araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinden yeterli düzeyde ‘nasıl ders çalışacakları’ konusunda rehberlik alamadıklarını belirtmişlerdir. Ankete katılan öğrencilerin %73’ü bu görüşe katılmışlardır.

2.4.3. Başlıca Öğrenme Stratejileri

Daha önce bahsettiğimiz gibi bu çalışmamızda Wienstein ve Mayer’in sınıflandırdığı şekliyle öğrenme stratejilerinin ele alacağız. Bunlar:

- Yineleme
- Anlamlandırma
- Örgütme
- Anlamayı izleme
- Duyuşsal stratejiler

2.4.3.1. Yineleme Stratejileri

Öğrencilerin bilgiyi belirleyerek seçmelerini ve edinmelerinin sağlayan stratejilerdir ve bunların temelinde zihinsel yinelemeler bulunur. Yineleme stratejileri yeni bilgilerin öğrenilmesinde aktif olarak kullanılır. Temel yineleme ve karmaşık yineleme olarak iki gruba ayrılabilir (Arends, 1997, s 253).

Çoğunlukla bir bilgiyi öğrenirken yüksek sesle tekrarı veya içimizden sessiz olarak tekrarlamayı seçeriz. Bu tip yineleme stratejilerinin **temel yineleme stratejileri** arasına girer. Temel yineleme bir telefon numarasını, ev adresini,

okul numarasını vb... gibi kısa sürede zihinsel tekrar yoluyla yaptığımız öğrenmelerde kullanılır. Ancak basit içinden dışından tekrarlar bilginin kısa süreli hafızadan uzun süreli hafızaya aktarımında yetersiz kalmakta bunun sonucunda bilgiler kısa sürede unutulmaktadır.

Karmaşık yineleme stratejileri ise basit tekrarların ötesinde uygulamalar içerir. Bu stratejide önemli yerlerin altını çizme, bir kağıdın veya kitabın üzerine kısa notlar alma vb... gibi eylemleri içerir. Karmaşık yineleme temel yinelemeye oranla daha karmaşık bilgilerin öğrenilmesinde etkilidir. Altını çizme anahtar noktaların, temel düşüncelerin fark edilmesinde etkili olmasına karşın küçük sınıflardaki öğrenciler bu stratejileri uygulamakta yetersiz kalabilmektedirler(Gagne and Driscoll, 1988, s 134).

	Yineleme stratejilerinde yapılan etkinlikler
Temel yineleme	Sesli okuma, zihinden sessiz veya sesli tekrar
Karmaşık yineleme	Değiştirmeden yazma, aynı sözcüklerle not alma, kitaba veya kâğıda kısa notlar alma

Şekil 15: Yineleme stratejileri

Yukarıda gördüğümüz örneklerle bakarak yineleme stratejilerinin işleyiş olarak daha çok kısa süreli hafızayı geliştirmeye yönelik olduğunu söyleyebiliriz (Gordon,1989, s 199). Yapılan araştırmalara göre çocuklar ilköğretimin birinci kademesinden itibaren bu stratejileri öğrenebilmektedirler. İlk başlarda sadece öğretildiğinde kullanılırken, on yaş ve sonrasında öğrenciler tarafından kendiliğinden kullanılır (Weinstein ve Mayer, 1987, s 318).

2.4.3.2. Anlamlandırma Stratejileri

Anlamlandırma stratejileri öğrencilerin öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi daha önce öğrendikleri ve uzun süreli bellekte var olan öncül (priori)

bilgilerle bütünleştirip ona anlam yükleyerek öğrenmelerini sağlar (Güven, 2004). Bu bakımdan anlamlandırma stratejilerini kısa süreli bellekten, uzun süreli bellek arasında bilgilerin eş güdümlü transferinde ve daha önceki bilgilerin yeni öğrenmelerle bağlantı sağlanmasında çok önemli bir rol oynadığını söyleyebiliriz.

Bilişselcilere göre anlamlandırma stratejisinin en önemli özelliği yineleme stratejileri gibi ezberden çok öğrenmeler arasında bağlantı kurması bakımından bilginin beyne kodlanmasını ve öğrenmeyi sağlamasıdır.

Anlamlandırma stratejileri günlük hayatta kullandığımız belli başlı etkinlikleri içerir. **Not alma** bunun en güzel örneklerindendir. Not alma öğrencilerin ders ve eğitim-öğretim etkinlikleri esnasında öğrendiklerini, daha sonra tekrar etme amacıyla yazıya geçirmeleridir. Not alma yineleme stratejilerinin de önemli bir etkinliğidir. Anlamlandırma stratejilerinde farklı olarak öğrenci duyduğu aynen değil, belirli zihinsel süreçlerden geçirerek kendi cümleleri ile yazar. Bazı öğrenciler öğretmenin dediklerini aynen not alma eğilimindedir; ancak bu durumda öğrenci önemli olan bilgileri önemsizlerden seçememektedir. Etkili not almada ise öğrenci derste önemli olan yerleri yazar; bu sayede bilgileri sentezlemede, önemli yerlerin öğrenilmesinde zaman kazanmış olur. **Etkili not alma** bireyin kendi cümleleri ile ana düşünceleri belirleyip, önemli düşünce ve noktaları özetleyerek, birleştirerek yeni bir biçim oluşturarak not almasıdır.

Bir başka önemli anlamlandırma stratejisi **benzetim kurmaktır**. Benzetim kurma öğrenilecek bilgilerin bireyin önceden kazandığı bilgilerle yapay benzerlikler kurulmasıdır. ‘Bizim hafızamızda bir bilgisayarın hard diski gibi bilgileri daha sonra yeniden kullanabilmemiz için kodlar ve depolar’ , ‘Duyu organlarımız bilgisayarın klavyesi gibi iş görür’ gibi cümleler benzetim kurmaya örnektir. Benzetim nesneler, düşünceler ve kavramlar arasında benzer ve karşıt özellikleri görmeyi ve karşılaştırmalar yapmayı sağlar (Güven,2004,s 91, Arends,1997, s 256).

Anlamlandırma stratejileri arasında yer alan bir diğ er önemli teknikte ** zetlemedir**.  zetleme metnin ana çizgilerinin öğrencilerin kendi cümleleriyle anlamlı bir şekilde kısaltarak yazmasıdır.  zetleme  ğrencinin bilgiyi anlamlandırmasında ve uzun süreli belleğ e aktarmasında önemli bir rol oynar (Senemoğ lu, 1997, s 569).

Kendi kendine soru sorup yanıtlama da önemli bir anlamlandırma stratejisidir. Soru sorma öğrencide etkili ve derin bir öğrenmeyi sağlar, aynı zamanda bilişsel bilginin yüksek bir düzeye çıkmasında büyük bir rol oynar.

Danseura'un (1978) **PQ4R stratejisi** de anlamlandırma stratejileri arasında değerlendirilebilir. Bu strateji başlıca altı basamakta yer alan etkinliklerin sırayla yapılmasına dayanır. Bunlar:

1)Survey (göz gezdirme): ğrenci okuma parçasını ana başlık ve alt başlıklara dikkat ederek gözden geçirir. Okuma parçasının konusunu tahmin eder.

2)Question(soru sorma): ğrenci ana başlık ve alt başlıkları dikkate alarak okuma parçasıyla cevaplandırabileceği sorular sorar.

3)Read(okuma): ğrenci ana fikre dikkat ederek ve sorduğu soruların cevaplarını araştırarak parçayı derinlemesine okur.

4)Reflect(yansıtma): ğrenci okuduğu metin hakkında düşünür. Okuduğu metnin görsel imajlarını oluşturmaya çalışır. Hatırlama (recall) işlemi bu devrede yapılır

5)Recite(bakmadan cevaplama): ğrenci parçaya bakmaksızın 2. basamakta sorduğu soruları kendi kendine ya da başka birine yüksek sesle cevaplar.

6)Review(yeniden gözden geçirme): ğrenci parçaya dönerek bilgiyi yeniden gözden geçirir

2.4.3.3. Örgütleme Stratejileri

Örgütleme stratejileri bilgilerin ortak yönlerini bularak gruplamak, anlamlı alt başlıklara ayırmak, anlam bütünlüğünü bozmadan sıralama yapmada

ve karmaşık bir şeyi yeniden düzenlemek amacıyla kullanılır (Arends,1997, 288).

Taslak çıkarma, bilgi şemaları oluşturma, kavram haritaları oluşturma, çağrışımlar yapma, vb... gibi eylemleri içeren örgütleme stratejileri ana düşünceleri ve bilgileri anlamada yardımcı olur.

Taslak çıkarma öğrencilerin bir takım başlıklarla ana fikir arasında bağlantıyı öğrenmelerine yardımcı olan bir örgütleme stratejisidir. Geleneksel taslak çıkarmalarda tek bağlantı bir başlığın bir diğerinden ayrı tutulmasıdır. Her bölümün her sayfası bu gibi metinlerde bütün bir bölümün bir taslağıdır ve okuyucuya fikirler verip başlıklar ve konular arasındaki bağlantıyı sunar. Diğer öğrenme stratejileri göz önüne alındığında öğrenciler açısından ilk etapta taslak çıkarma her ne kadar zor bir uğraş olsa da gerekli rehberlikle bu teknik öğrencilere öğretilir (Arends,1997, s 158). Ders çalışırken çıkarılacak olan taslaklar sayesinde öğrenciler konunun ana düşüncelerini yan düşüncelerden seçerek kolaylıkla öğrenebilirler.

Kavram haritaları oluşturma taslak çıkarmaya göre daha karmaşık öğrenmelerde kullanılır. Kavram haritaları önemli bilgilerin diğer başlıklarla ilişkisini göstermesi bakımından önemlidir. Kavram haritaları oluşturma öğrencilerin hangi düşüncelerin daha önemli olduğunu düşünceler arasında nasıl bir bağ olduğunu daha iyi anlamalarına yardımcı olur.(Güven,2004, s 94).

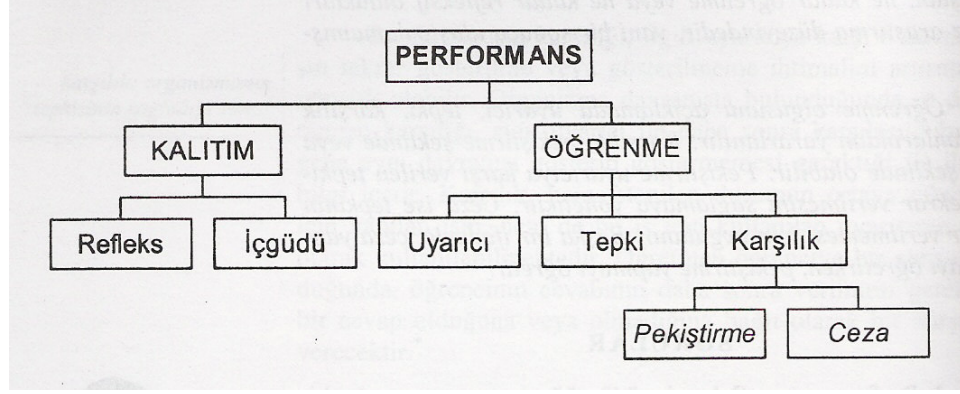
Bilgi haritaları da bir metindeki önemli sözel bilgilerin ve bu bilgilerin diğer bilgiler arasındaki ilişkinin şemalarla gösterilmesidir. Bu bakımdan incelediğimizde bilgi şemalarının kavram haritalarından pek de farklı olmadığını görürüz. Bilgi haritalarını farklı kılan yegâne özellik kavram haritalarında olduğu gibi sadece yolu göstermekle kalmayıp aynı zamanda konu hakkında kısa bilgiler de içermesidir (Güven, 2003,s 95).

Bir şemada olması gereken unsurları şu şekilde belirtebiliriz (Mirande,1984, s 153):

1. **Yön (direction):** Bir şemada bilginin akışını ve diğer bilgilerle ilişkisini gösteren çizgiler ve oklar mutlaka olmalıdır.
2. **Geçiş çizgileri (crossing lines):** Çizgilerin sayısı mümkün olduğunca az tutulurken, yakın olan çizgiler belirginleştirilmeli.
3. **Uzun çizgiler (long lines):** Uzun çizgiler ve oklardan kaçınılmalı.
4. **Özetleme (summarizing):** Başlıklar ve önemli yerler kısaca belirtilmeli, alternatif terminoloji kullanılmamalıdır.
5. **Süsleme (trimming):** Yan belirteçler gibi süsleyici ifadeler konun önemli bir parçası değilse şemaya yerleştirmede kaçınılmalıdır.
6. **Küçültme (shrinking):** Zaten bilindik olan ifadelerin şema içersinde kullanılmasına gerek yoktur.
7. **Bileşik tanımlar (composite labels):** Birden fazla ilişkili bilgiler, kutucuğun içersinde bir arada yer almalıdır.

Kavram haritaları ve bilgi şemaları oluşturmada aşağıdaki sıralamaya da dikkat etmek gerekmektedir (Senemoğlu,2003,s 571):

1. Ana fikri, kavramı ya da diğerlerinin üstündeki en temel ilkeyi belirleme
2. Ana fikri ya da kavramı destekleyecek ikincil fikirleri ve kavramları belirleme.
3. Şemanın merkezine ana fikri yerleştirme
4. Ana fikri etrafındaki ikincil fikirleri, ana fikirle ve birbiriyle ilişkilerini görsel olacak şekilde ortaya koymak.



Şekil 16: Performansla ilgili bir şema örneği (Bacanlı, 2003, s 148)

Diğer şema kurma örneği olan Dört Bağlantı Sistemi (Four Link System) de bilgilerin sınıflandırılmasında düzenlenmesinde ve aralarındaki ilişkinin anlaşılmasında büyük yarar sağlamaktadır. (Dansereau, 1978, s 20). Dört Bağlantı Sistemi belli başlı tanımlama kavramlarından yola çıkarak bir bilginin açılımını yapan, ilişkilerini gösteren bir tekniktir. Aşağıdaki örneği incelersek Dört Bağlantı Sistemini daha net anlayabiliriz (Danserau ,1978, s 20):

BAĞLANTI ADI	SEMBOİK TEMSİLLER	ÖRNEK
YÖNLENDİRME (leads to)		Hata yapma korkusu çalışmaya yönlendirir.
PARÇA (part)		Parmaklar elin bir parçasıdır
TÜR (type)		Puma kedigillerin bir üyesidir
TASVİR (description)		Av köpeğinin uzun kuyruğu vardır

Şekil 17: Dört Bağlantı Sistemi (The Four Link System)(Dansereau, 1978, s 20)

Hatırlamayı sağlayıcı stratejiler (mnemoninc strategies) öğrenenlerin hafızasında şematik bir kalıp oluşturacak olan, hafızaya bağlantılar kurmasında yardım eden öğrenme stratejileri arasındadır. Uzun süreli bellekte var olan bilgilerin tekrar geri döndürölüp kullanılmasında da önemli bir rol oynar. Çağrışımlar oluşturma yeni bilgilerin yanı sıra uzun ve karışık olan ifadelerin anlamlandırılmış bir şekilde belleğe kodlanmasında yardımcı olur (Glover, Ronnino, Bruning, 1990; Leahey and Haris, 1997, s 144). Akronomiler de bir çeşit çağrışım oluşturma tekniğidir. Akronymy bir dizi kelimeden meydana gelen bir bilgiyi o kelimelerin baş harflerinin bir araya getirildiği söz dizimleri oluşturmaktadır. Örneğin TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi), MİT (Milli İstihbarat Teşkilatı) vb....

Araştırmalara göre genele düşük düzeyde başarıya sahip olan öğrenciler örgütlenme stratejilerini daha az kullanabilmektedirler. Ancak üst düzey başarıya sahip olan öğrenciler örgütlenme stratejilerini daha çok kullanabilmektedir.

2.4.3.4. Anlamayı İzleme Stratejileri

Anlamayı izleme, bir öğrencinin herhangi bir öğrenme etkinliği için öğrenme amaçları oluşturmalarını, bu amaçlarına ulaşma düzeyini değerlendirmesini ve gerekirse amaçlara ulaşmada kullanacağı stratejileri belirlemesini içerir (Weinstein, 1988,s 294). Buna göre bu stratejiyi etkili bir şekilde uygulayan bir öğrenci sık sık öğrenme düzeyini, uyguladığı öğrenme stratejisinin ne denli işine yaradığını sorgular, dönüte göre stratejiyi uygulamaya devam eder veya yeni öğrenme stratejilerini uygulamaya koyar (Greeno, Pearson and Schoenfeld, 1999, s 143). Öğrenciler bunu yaparken anlamayı izleme stratejisini üç basamakta uygular (Somuncuoğlu,1998, s 33):

Anlamayı hazırlama: Çalışma öncesi amacı belirleme, metnin ne anlattığını tahmin etme

Anlamayı izleme: Sorular sorarak kat ettiği mesafeyi görmeye çalışır ve dikkatini yoğunlaştırmaya çalışır. Bu sayede zamanı da iyi kullanmış olur.

Anlamayı yönlendirme: Belirlenen mevcut duruma göre uygulanan stratejiye yön verme, eksiklikleri tamamlayarak gerekli düzeye ulaşmaya çalışma gibi...

Anlamayı izleme stratejisinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi sonucunda öğrenciler çalıştıkları konulara ve öğrenmelere daha hakim olabilirler. Bu onların amaçlarının dışına çıkmadan etkin bir şekilde öğrenme etkinliklerini sürdürebilme imkânı sağlar. Bunun sonucunda öğrenciler yeni kazanımlar ile öncül (priori) bilgiler arasındaki bağı güçlendirebilir, öğrenmeleri daha iyi içselleştirebilirler (Weinstein,1988, s 295).

Anlamayı izleme stratejilerinin etkili bir şekilde, sadece yüksek düzeyde öğrenme yeteneğine sahip öğrenciler kullanabilmektedirler. Bu durum anlamayı izleme stratejilerinin öğretilmesinde ve öğrencilerin uygulayabilmesinde öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluğu arttırmaktadır.

2.4.3.5. Duyuşsal Stratejiler

Duyuşsal stratejiler öğrencilerin bilgilerin çıktılarına ve dönütlerine göre öğrenme süreçlerini yönetme, organize etme, modife etme, süreci kontrol altında tutabilme yeteneklerini içerir (Weinstein, 1988, s 295). Öğrenciler öğrenme ve ders çalışma süreçlerinde zaman zaman güçlüklerle karşılaşır. Öğrenme de ortaya çıkan güdüsel ve duyuşsal engelleri ortadan kaldırmaya yardım eden stratejiler duyuşsal stratejileri oluşturur (Subaşı,2000, s 4; Senemoğlu, 2003, s 574). Duyuşsal stratejiler bilgiyi öğrenme ve yeteneği arttırmada doğrudan etkili olmayıp öğrencilerin yoğun etkinliklerde, çalışma dilimlerinde ihtiyacı olan duyuşsal yönden rahatlama tekniklerini içerir (Weinstein, 1988,s 297). Başlıca duyuşsal stratejileri arasında rahatlama tekniklerini kullanmak, pozitif yönde kendi kendine motive etme, kaygıyı kullanabilme, dışarıdan gelen zararlı unsurlardan kurtularak çalışmak için uygun bir yer bulma, çalışma etkinliğinin başından sonuna kadar kullanabileceğin bir çalışma takvimi oluşturma vb... etkinlikleri sayabiliriz (Weinstein,1988, s 297). Ayrıca dikkati yoğunlaştırma, yoğunlaştırmayı sürdürme, kendi kendini güdüleme, önemli konuları

belirleyerek çalışmada zaman kazanma gibi etkinliklerde duyuşsal stratejiler arasında yer alır (Güven,2004, s 99; Weinstein ve Mayer,1986, s 325).

Duyuşsal stratejileri altı ana grup altında inceleyebiliriz (Senemoğlu,2003,574):

1. Dikkat (attention)
2. Tutum (attitude) (Güven, 2004, s 100)
3. Güdülenme (motivation)
4. Güven (confidance)
5. Uygunluk (relevance)
6. Doyum (satisfaction)

Ders çalışan öğrencilerin en sık karşılaştıkları problemlerin başında genellikle dış kaynaklı olarak çalışmalarının bölünmesi gelir. Örneğin çalışma esnasında oda arkadaşlarının veya aile bireylerinden kaynaklanan çeşitli gürültüler öğrencinin **dikkatini** dağıtarak motivasyonunun kaybolmasına neden olur. Bu şekilde dikkati dağılan öğrenciler ruh hali yönetimi (mood management) tekniklerini kullanabilirler(Danserau, 1985). Bu yöntemde öğrenci öncelikle öğrenmesini en iyi destekleyecek çevresel özellikleri belirleyip, düzenleyerek ruh halini öğrenmesi için uygun hale getirmelidir. Ruh hali yönteminin ikinci yönü de öğrencinin kendisi ile ilgili olumsuz konuşmalardan, yargılardan kurtularak kendini olumlu yönde motive etmesidir (Senemoğlu,2003, 575). Aynı zamanda öğrenci bunlara ek olarak kendi kendine olumlu yönde konuşarak (positive self-talk) kendini yeniden güdüleyip çalışmasına dönebilir (Derry,1998, s 113).

Tutumlar genel olarak, bireyleri belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler olarak kabul edilmekte ve insanların günlük yaşantılarının yan ürünleri olarak ortaya çıkmaktadır. Tutumların bir kez öğrenildikten sonra değiştirilmeleri oldukça güçtür (Süzer, 1996, s 9).Tutum öğrencinin dersteki başarısını önemli bir şekilde etkiler. Okula ve derslerine karşı olumsuz tutumlar besleyen öğrenciler, olumlu

tutumlar besleyen öğrencilere göre daha başarısız olacaklardır (Bloom, 1979, s 71). Bu durumu aşabilmek için öğrenciler, sık sık okulun ve derslerin kendilerine neler kazandırdığını düşünmelidirler.

Güdü istekleri arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır (Cüceloğlu, 2003, s 228). Güdülenme, canlıda eyleme ya da öğrenmeye geçme isteği olarak da tanımlanabilir. Güdüler organizmayı uyarır ve faaliyete geçirir. Organizmanın davranışını belirli bir amaca yönlendirir. Organizmanın davranışında bu iki hareket gözlemlendiği zaman organizmanın güdülenmiş olduğu söylenir (Cüceloğlu, 2003, s 230). Bu bakımdan bir öğrenme etkinliğinde öğrencinin başarısının yüksek olabilmesi için mutlak surette güdülenmiş olması gerekir diyebiliriz. Güdülenmiş öğrenci, öğrenme sorumluluğu taşır, öğrenmekten zevk alır, öğrenmeyi gerçekleştirmek için sürekli çaba gösterir (Güven, 2003, s 100). Öğrencinin kendini motive edebilmesi için amaçlarını, kazanımlarını düşünerek kendi iç dinamiğini ve gerilimini koruyabilmesi gerekir. Bruner’a göre de bireyler kendileri için iyi oldukları şeylere meyil gösterirken, beğenmedikleri veya ikna olmadıkları performanslara asla yeterince motive olamazlar (Sprinthall, 1990, s 244).

Bir diğer önemli motivasyon unsuru da **iyimserliktir**. İyimserlik, tıpkı umut gibi, zorluklara ve engellemelere rağmen genel olarak hayatta her şeyin iyi gideceğine dair güçlü bir beklentidir. Duygusal zekâ açısından iyimser bir tutum, zorluklar karşısında kişileri kayıtsızlığa, umutsuzluğa ve de depresyona karşı koruyan bir kalkan görevi görür (Goleman, 1998, s 116). Öyleyse öğretmenler ve ebeveynler öğrencilere, başarısızlıklarında dahi olumlu ve iyimser bir tutumla yaklaşarak daha sonraki çalışmalarına en iyi şekilde motive olmalarına yardımcı olmalıdırlar.

Öğrencilerde çalışma etkinlikleri esnasında **‘uygunluk’** önemli bir etkidir. Öğrenci öğrenilecek konunun kendisine ne derecede uygun olduğunu ve öğreneceği bilgilerin öncül bilgileriyle ne ölçüde bütünleşebileceğini sorgulayarak bilgiler arası uygunluğu sağlar (Senemoğlu, 2003, s 576).

Kaygı öğrencilerin sık sık karşılaştığı bir durumdur. Kaygı bizlere iç dinamiğimizi sağlamamızda ve bir olayı başarmamızda itici bir güç sağlamakla motivasyonumuzu sürekli tutmamızda yardımcı olmaktadır. Ancak aşırı kaygı ise öğrencinin kendine olan güvenini azaltarak ders etkinliklerinde başarısız olmasına neden olabilmektedir. Çok düşük ve çok yüksek kaygı düzeyleri öğrenmeyi zorlaştırırken, orta düzeyde bir kaygı duymak öğrenmeyi kolaylaştırır (Bacanlı, 2003, s 151).

Öğrencinin aşırı kaygının üstesinden gelebilmesi için kendine olan güvenini arttırması gerekmektedir. **Güven** duygusu kaygılarımızı ve korkularımızı yenmemizi sağlar. Güven duygusunu sağlayabilmek için çeşitli rahatlama tekniklerini, olumlu öz konuşma vb... gibi yaklaşımlar kullanılır (Senemoğlu, 2003 s 576). Ayrıca öğrencilerin güvenlerini arttırabilmek için öğrenme sürecini başarabileceği kolaylıkta parçalara bölerek bunları kolaydan zora doğru sıralayabilir. Kolay olan ilk etkinlikleri yaparak öğrenci güven tazeler, ayrıca aşırı kaygısından kurtularak öğrenme performansını yeniden üst düzeye çıkarabilir (Senemoğlu, 2003, s 576)

Doyum duygusunun tatmini de öğrenciler açısından önemli bir olaydır. Zorlu ders çalışma veya öğrenme süreçlerinin sonucunda öğrenci kendinde meydana gelen izli değişiklikleri görerek doyuma ulaşır. Bu sayede ilerde yapacağı çalışmalar öncesi kendisini duygusal yönden olumlu bir biçimde motive etmiş olur. Doyum sadece çalışma sürecinin sonunda sağlanmaz. Çalışma esnasında öğrenci çalışmasını aşamalandırır ve her bir aşamanın sonunda kendini ödüllendirse de (sinemaya, maça gitme veya arkadaşlarıyla buluşma vb...) bu doyumunu sağlayabilir.

Öğrencilerin sık sık karşı karşıya geldiği sınavlarda başarısız olma, ödevleri ve projeleri zamanında bitirememesi, derslerde yeterince aktif olamama gibi... Korkuyu ve kaygıyı arttırıcı durumlarla başa çıkabilmesi için duyuşsal stratejileri etkili bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir.

Öğrenme stratejileri	Örnek uygulamaları	Bazı kullanım durumları	Artı ve eksik yönleri
Yineleme	- Sesli okuma, zihinden sessiz veya sesli tekrar - Değiştirmeden yazma, aynı sözcüklerle not alma, kitaba veya kağıda kısa notlar alma	- Kısa süre ezber yapılması gereken yerlerde....telefon numarası, adres vb...gibi - Derste alınan kısa notlarda	- Kısa süreli performanslarda etkili - Öğrenmeden çok ezbere dayalı - Karmaşık öğrenmelerde yetersiz
Anlamlandırma	Etkili not alma, benzetim kurmak, özetlemek, PQ4R	- Eski bilgilerle yeni bilgileri bütünleştirme - Yeni bilgileri zihinsel süreçlerden geçirerek beyne kaydetmede	- Bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımında etkilidir 10 yaş ve üstü öğrenciler başarıyla uygulayabilir
Örgütlenme	Taslak çıkarma, Kavram haritaları, Bilgi haritaları, Çağrışımlar oluşturma	Karmaşık bilgileri düzenlemede Ana fikrin yan fikirlerle olan ilişkisini belirlemede	Bilgilerin düzenli bir şekilde bellekte kaydedilmesinde etkili Zamandan kazandırır Hareket kolaylığı sağlar
Anlamayı izleme	Stratejiyi seçme Çalışmaya yön verme Performansı değerlendirme	- Öğrenilecek konuyu gözden geçirmede - Çalışmada kat edilen mesafeyi görmede - Uygun öğrenme stratejisini belirlemede	- Kat edilen mesafeyi görme bakımından etkilidir - Çalışma performansının bir düzen içinde işlenmesini sağlar - Ancak üst düzey öğrenme yeteneğine sahip öğrenciler yalnız başına kullanabilir

Duyuşsal stratejiler	• Kendi kendine olumlu konuşma • Amaçlarını gözden geçirme • Çeşitli rahatlama teknikleri • Ödül • Kaygı ve korkunun yoğun olduğu durumlar	• Uzun süreli çalışma performanslarında • Aşırı kaygının olduğu durumlarda • Belli bir öğrenmede ihtiyaç duyulan ruhsal destekte • Fizyolojiyi çalışma performansına uydurmada	• Her türlü çalışma etkinliğinde kullanılır • Güveni artırır • Motivasyonu sağlar • Aşırı ruhsal kaymalardan kurtarır
-----------------------------	--	---	--

Şekil 18: Öğrenme stratejileri ve etkinlikleri

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulama düzeyleri ayrı ayrı incelenmiş, ayrıca aralarındaki ilişki alt boyutlar göz önüne alınarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2004–2005 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümüne sahip olan üniversiteler olarak tespit edilmiştir. Bu özelliklere İstanbul ili içerisinde sahip olan İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümü birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri **evrenimizi** oluşturmaktadır.

Marmara Üniversitesinde uygulamanın yapılacağı şubeler belirlenirken **random** (rasgele) yolu kullanılarak, burada bulunan öğrencilere uygulandı. Örneklem evreni en iyi şekilde temsil etmesi için bu yola başvurulmuştur (Karasar, 1999, s. 113–114). İstanbul Üniversitesinde ise sınıfların sadece bir şubeden ibaret olması nedeniyle böyle bir işleme gerek kalmamıştır. Marmara Üniversitesinden random yoluyla seçilmiş olan şubeler ile burada öğrenim gören öğrenciler ve İstanbul Üniversitesinin, özelliklere uyan şubelerinde ulaşılan öğrenciler örneklemimizi oluşturmuştur. Araştırmamızdaki deneklerin değişkenlere göre sayısal dağılımı şöyledir:

Tablo 1
Üniversite Değişken Grubu

	Frekans	Yüzde
Marmara Üniversitesi	101	54,3
İstanbul Üniversitesi	85	45,7
Toplam	186	100

Tablo 2
Cinsiyet Değişken Grubu

	Frekans	Yüzde
Erkek	55	29,6
Bayan	131	70,4
Toplam	186	100

Tablo 3
Sınıf Değişken Grubu

	Frekans	Yüzde
1.sınıf	57	30,6
2.sınıf	39	21,0
3.sınıf	39	21,0
4.sınıf	50	26,9
Cevapsız	1	0,5
Toplam	186	100

Tablo 4
Mezun Olunan Orta Öğretim Kurumu Değişken Grubu

	Frekans	Yüzde
Anadolu lisesi	49	26,3
Genel lise	67	36,0
Özel lise	4	2,2
Anadolu Öğretmen lisesi	24	12,9
Yabancı dil ağırlıklı lise	38	20,4
Cevapsız	4	2,2
Toplam	186	100

Tablo 5
Bölümü İsteyerek Seçme Değişken Grubu

	Frekans	Yüzde
Evet	164	88,2
Hayır	21	11,3
Cevapsız	1	0,5
Toplam	186	100

Tablo 6
Öğretmenliği İsteyerek Seçme

	Frekans	Yüzde
Evet	132	71,0
Hayır	54	29,0
Toplam	186	100

Tablo 7
Akademik Benlik Algısı Değişken Grubu

	Frekans	Yüzde
Çok başarılı	12	6,5
Oldukça başarılı	52	28,0
Normal	109	58,6
Çok az başarılı	7	3,8
Başarısız	2	1,1
Cevapsız	4	2,2
Toplam	186	100

Tablo 8
Bölümü Tercih Etme Sırası

	Frekans	Yüzde
1,00	41	22,0
2,00	26	14,0
3,00	26	14,0
4,00	26	14,0
5 ve sonrası	62	33,3
Cevapsız	5	2,7
Toplam	186	100

Bölümü tercih etme sırası değişkeni incelenirken birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sırada tercih edenler aynen alınırken; beşinci ve sonrası ise sadece beşinci olarak değerlendirilmiştir. Bunu yapmanın başlıca nedeni 5. den sonraki tercihlerin dağınıklık göstermesidir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmamızda iki ölçek formu kullanılmıştır. Birincisi Oktay Aydın 'ın (1993) Minnesota Öğretmen Tutum Ölçeği'nden faydalanarak oluşturduğu ve geçerliliğini kanıtladığı ölçek formudur.

Minesota Öğretmen Tutum Envanteri (The Minnesota Teacher Attitude Inventory) 150 maddeden meydana gelmiştir ve daha çok fiili olarak öğretmenlik mesleğine devam etmekte olan kişilere yöneliktir. Aydın (1993) ise bu envanteri meslek hayatına henüz başlamamış, eğitim fakültesi öğrencilerine uygun hale getirmiştir. Bu bakımdan araştırmamızın konusuna uyması açısından Aydın'ın (1993) geliştirmiş olduğu ölçek formu kullanılmıştır. Araştırmamızda kullanılan öğretmen tutum ölçeğine yapılan iç tutarlık analizinde alfa katsayısı (α) .94 bulunmuştur.

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Ölçme Envanteri öncelikle temin edilmeye çalışılmış, bunun için bazı öğretim üyeleriyle temasa geçilmiştir. Ancak temaslara sonuçsuz kalınca öğrenme ve ders çalışma yeterliliklerini ölçme envanteri geliştirilmiştir. Bu envanteri geliştirirken Arends(1997), Senemoğlu (2003), Güven (2004), Özer (1993), Weinstein ve Mayer(1986), Weinstein (1988) , Hei (1999) ve Weinstein ve Palmer (2002)' dan faydalanılmıştır. Öğrenme stratejilerinin alt başlıklarında herkes tarafından kabul edilen bir sınıflandırmanın olmaması ölçek formunun geliştirilmesinde büyük zorluk meydana getirmiştir. Nihayet sınıflandırma yapılırken Weinstein ve Mayer'in (1986) yapmış olduğu sınıflandırmayı temel alarak ölçek formunun taslağı meydana getirilmiştir (aynı taslağı Güven' de (2004) kullanmıştır). Oluşturulan ölçek soruları farklı öğretim üyeleri ve tez danışmanım. Oktay Aydın denetiminde geçerlilik-güvenilirlik çalışmasına uygun hale getirilmiştir. Geliştirilen ölçek nihayet Nisan-Mayıs 2005'te Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlk Öğretim Sınıf Öğretmenliği bölümü 3. sınıf öğrencilerinden 31 kişi üzerinde ön-test, son-test olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Uygulamalar arasında 24 günlük bir zaman dilimi bırakılmıştır. Bunun yapılmasındaki amaç öğrencilerin ilk girdikleri teste yaptıkları soruları mümkün olduğunca unutarak, ön-testin etkisinde kalmadan son-testi cevaplamalarıdır.

Öntest-son-test çalışmaları sonucunda bazı istatistikî işlemler yapılarak ölçeğin geçerliliğine ve güvenilirliğine bakılmıştır (ayrıntılı bilgi için EK 4'e bakınız). Bunun için aşağıdaki istatistikî işlemler yapılmıştır:

1. Ayırt edicilik analizi için Bağımsız Grup t-testi
2. Madde analizi
 - Item Total Correlation
 - Item Remainder Correlation
3. İç tutarlık analizi.

Yapılan bütün bu çalışmalar sonunda ‘Öğrenme ve Ders Çalışma stratejilerini Ölçme Envanteri’ Tablo 9 ‘daki güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 9
Öğrenme stratejileri Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları

STRATEJİ	GÜVENİRLİK KATSAYISI
YİNELEME STRATEJİLERİ	.51
ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ	.75
ÖRGÜTLEME STRATEJİLERİ	.82
ANLAMAYI İZLEME STRATEJİLERİ	.80
DUYUŞSAL STRATEJİLER	.79

Geçerlik-güvenilirlik sınamaları esnasında güvenilirlik katsayısı düşük çıkan bazı sorular ölçek formundan çıkarılmıştır. Bu sorular yineleme stratejileri alt boyutundan 2, duyuşsal stratejiler alt boyutundan 6 tane olmak üzere toplam 8 tanedir.

Yapılan bütün çalışmaların sonunda meydana gelen ‘öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Ölçme Envanteri’ toplam 61 sorudan meydana gelmiştir. Soruların öğrenme ve ders çalışma stratejileri alt boyutlarına dağılımı ve anket maddelerindeki soru numaraları şöyledir.

- **Yineleme Stratejileri:** 1, 7, 13, 17, 24, 50 (6 adet)
- **Anlamlandırma stratejileri:** 2, 8, 18, 21, 25, 29, 33, 38, 43, 45, 51, 54, 60 (13 adet)
- **Örgütleme Stratejileri:** 3, 9, 14, 19, 22, 26, 30, 34, 39, 46, 52 (11 adet)
- **Anlamayı İzleme Stratejileri:** 4, 10, 15, 20, 27, 31, 35, 47, 53, 55, 61 (11 adet)

- **Duyuşsal Stratejiler:** 5, 6, 11, 12, 16, 25, 28, 32, 36, 37, 40, 41, 42, 44, 48, 49, 56, 57, 58, 59 (20 adet)

Araştırmamız nihayet 2005'in Mayıs ayının sonlarından başlamış, Haziran ayının başlarında sonlanmıştır. Uygulama sonrasında örneklemimizde yer alan 201 öğrencinin, 186 tanesinden sağlıklı veriler alındı.

Araştırmamız sonucunda elde edilen ham veriler **SPSS** adı verilen istatistik programı kullanılarak yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Elde edilen veriler aşağıdaki işlemlerden geçirilerek yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir.

1. Öğretmenlik tutumlarının tüm örneklem grubu, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin ise hem tüm örneklem grubu hem de alt gruplara göre düzeyini görmek için aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.

2. Öğretmenlik tutumları ve Öğrenme ve Ders çalışma stratejileri ile ilgili verilerin analizinde değişkenlerin sayısına göre t-testi ve varyans analizleri yapılmıştır. Anova analizleri yapılarak gruplar içi ilişkiyi daha net görebilmek ve aradaki farkı karşılaştırabilmek için Post-hoc analizlerinden Sheffe testi kullanılmıştır.

3. Öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkiyi görebilmek içinde Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLANMASI

4.1. Öğretmenlik Tutumları İle İlgili Bulgular

4.1.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının Düzeyi

Tablo 10

Öğretmen Tutumları İle İlgili Betimsel İstatistikler

n	min	max	x	ss
186	117,00	310,00	236,6801	34,32769

Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nden elde edilecek minimum puan, maksimum puan aralığı göz önüne alındığında öğretmen adaylarının aldıkları 236 puanın orta derece olduğu görülmüştür. Yani araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları orta düzeydedir.

Araştırmanın birinci amacı arasında yer alan ilköğretim sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarına orta düzeyde sahip oldukları saptanmıştır.

4.1.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları Cinsiyete Göre Farklılaşma Bulguları

Tablo 11

Öğretmenliğe Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

CINSİYET	n	X	ss	t	sd	p
erkek	55	214,9818	41,94330	-6,110	184	,000
bayan	131	245,7901	25,75573			

Öğretmenliğe yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına göre bayanlar lehine .01 düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p < .01$).

4.1.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları Sınıfa Göre Farklılaşma Bulguları

Tablo 12a
Öğretmenliğe Yönelik Tutum Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	n	x	ss	F	p
1.sınıf	57	227,0702	28,86536	2,870	,038
2.sınıf	39	234,5641	33,73254		
3.sınıf	39	244,9359	24,02635		
4.sınıf	50	242,6800	44,30895		
Toplam	185	236,6351	34,41535		

Tablo 12b
Öğretmenliğe Yönelik Tutum Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Sheffe Testi Sonuçları

		p
1.sınıf	2.sınıf	,770
	3.sınıf	,096
	4.sınıf	,134
2.sınıf	1.sınıf	,770
	3.sınıf	,610
	4.sınıf	,740
3.sınıf	1.sınıf	,096
	2.sınıf	,610
	4.sınıf	,992
4.sınıf	1.sınıf	,134
	2.sınıf	,740
	3.sınıf	,992

Araştırmamızın 3. amacı arasında yer alan öğretmenlik tutumlarının öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan istatistiki analiz sonucunda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir (Tablo 12a). Ancak farklılaşmanın yönünü bulmak için yapılan Sheffe testinde sınıflar arası farklılaşma bulunmamıştır (Tablo 12b).

Öğrenme ve ders çalışma strateji puanları açısından incelendiğinde üst sınıflara gidildikçe yükselme görülmektedir. Ancak 4. sınıf öğrencileri 3. sınıf öğrencilerine göre daha düşük düzeyde kalmıştır.

4.1.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları Mezun Olunan Ortaöğretim Okul Türüne Göre Farklılaşma Bulguları

Tablo 13
Öğretmenliğe Yönelik Tutum Puanlarının Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	n	x	ss	F	p
Anadolu Liseleri	49	234,8878	29,89030	2,257	,065
Genel liseler	67	240,7015	34,42604		
Özel Liseler (kolejler)	4	243,7500	27,24427		
Anadolu Öğretmen Liseleri	24	220,0000	48,44719		
Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	38	243,8947	23,20041		
Toplam	182	237,1401	33,84141		

Öğretmenliğe yönelik tutum puanlarının mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p>.05$).

Öğretmen tutum puanlarında en yüksek değeri yabancı dil ağırlıklı lise mezunu öğrenciler almıştır. Ancak bu puan diğer kurumlardan mezun olan öğretmen adaylarına göre farklılaşmamaktadır.

4.1.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları Bölümü İsteyerek Seçmeye Göre Farklılaşma Bulguları

Tablo 14
Öğretmenliğe Yönelik Tutum Puanlarının Bölümü İsteyerek Seçme Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

	n	x	ss	t	sd	p
evet	132	236,9924	36,52135	,193	184	,847
hayır	54	235,9167	28,55940			

Öğretmenliğe yönelik tutum puanlarının bölümü isteyerek seçme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($P>.05$).

4.1.6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları İle Akademik Benlik Algıları Arasındaki İlişki Bulguları

Tablo 15
Sınıf öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları Akademik Benlik Algılarına Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	n	x	Ss	r	p
Akademik Benlik Algısı Puanları	182	1,6978	,55811	,113	,129
Öğretmenlik Tutum Puanları	182	237,4258	33,43529		

Yukarıdaki verilere göre akademik benlik algısı ile öğretmenlik tutumları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir ($p>.05$).

4.1.7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları Mesleği İsteyerek Seçmeye Göre Farklılaşma Bulguları

Tablo 16
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarını
Mesleği İsteyerek Seçmeye Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere
Yapılan T-testi Sonuçları

	n	x	ss	t	Sd	p
evet	164	236,3293	34,56764	-,379	183	,705
hayır	21	239,3571	33,95407			

Öğretmenliğe yönelik tutum puanlarının öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($P>.05$).

4.1.8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları Bölümü Tercih Sırasına Göre Farklılaşma Bulguları

Tablo 17
Sınıf öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları
Bölümü Tercih Sırasına Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan
Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	n	x	ss	F	p
1,00	41	227,7439	36,92647	1,085	,365
2,00	26	239,6923	26,30858		
3,00	26	238,8846	36,96304		
4,00	26	244,0385	34,19764		
5,00	62	235,0645	34,22676		
Toplam	181	235,9088	34,30239		

Öğretmenliğe yönelik tutum puanlarının bölümü tercih sırasına göre seçme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p>.05$).

4.1.9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farklılaşma Bulguları

Tablo 18
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan T-testi Sonuçları

	n	x	ss	t	sd	p
Marmara Üniv.	101	238,6188	24,99951	,839	184	,403
İstanbul Üniv.	85	234,3765	42,91103	,804	129,936	,423

Öğretmenliğe yönelik tutum puanlarının üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($P>.05$).

4.2. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle İlgili Bulgular.

4.2.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Uygulama Düzeyi

Tablo 19
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle İlgili Betimsel İstatistikler

	n	min.	max	x	ss
Yineleme	186	12,00	30,00	24,6935	2,86784
Anlamlandırma	186	30,00	65,00	50,0538	6,27886
Örgütlenme	186	23,00	55,00	42,6667	6,11393
Anlamayı İzleme	186	19,00	51,00	35,0376	7,00299
Duyuşsal	186	44,00	98,00	71,4355	9,67966

Yapılan betimsel istatistikî analiz sonuçlarına göre öğrenme stratejileri alt başlığında farklı sonuçlar çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları strateji puanlarına göre yineleme stratejilerini iyi, anlamlandırma, örgütleme ve duyuşsal stratejilere ortalamanın biraz üstü, anlamayı izleme stratejilerine ise orta düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Genel olarak sınıf öğretmeni adayları öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamada orta düzeydedirler.

4.2.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Uygulamaları Cinsiyete Göre Farklılaşma Bulguları

Tablo 20
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili İlişkisiz Grup T testi

		n	x	ss	t	sd	p
Yineleme	Erkek	55	23,8545	3,19385	-2,626	184	,009
	Bayan	131	25,0458	2,65406			
Anlamlandırma	Erkek	55	50,1818	5,68654	,180	184	,858
	Bayan	131	50,0000	6,53158			
Örgütleme	Erkek	55	42,6364	5,37953	-,044	184	,965
	Bayan	131	42,6794	6,41665			
Anlamayı İzleme	Erkek	55	35,7636	6,82849	,916	184	,361
	Bayan	131	34,7328	7,07849			
Duyuşsal	Erkek	55	68,3273	8,58520	-2,894	184	,004
	Bayan	131	72,7405	9,84463			

Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına göre, yineleme ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında bayan deneklerin lehine .01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .01$). Diğer alt boyutlarda anlamayı izleme ve anlamlandırma stratejilerinde erkek öğrencilerin, örgütleme stratejilerinde ise bayanların puanları fazla olsa da anlamlı düzeyde

değildir($P>.05$). Cinsiyet değişkenine göre yineleme ve duyuşsal stratejiler için bayanların lehine anlamlı farklılık vardır.

4.2.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Uygulamaları Sınıfa Göre Farklılaşma Bulguları

Tablo 21
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Yineleme) Stratejisini Kullanma
Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili
Tek Yönlü Varyans Analizi

		n	x	ss	F	p
Yineleme	1.sınıf	57	24,1404	2,88121	2,727	,046
	2.sınıf	39	24,3333	2,20446		
	3.sınıf	39	24,7436	3,49976		
	4.sınıf	50	25,6200	2,60995		
	Toplam	185	24,7081	2,86872		

Tablo incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve çalışma stratejilerinden “yineleme” alt boyutundan aldıkları puanların sınıfa göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Scheffe testi sonuçlarına göre, sınıflar arası yapılan ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Tablo 22a
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamlandırma) Stratejisini
Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili
Tek Yönlü Varyans Analizi

		n	X	ss	F	p
Anlamlandırma	1.sınıf	57	46,8596	5,50142	9,718	,000
	2.sınıf	39	49,9744	5,76052		
	3.sınıf	39	51,3333	6,50641		
	4.sınıf	50	52,7600	5,91974		
	Toplam	185	50,0541	6,29590		

Tablo 22b
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamlandırma) Stratejisini
Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu
İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları

			p
Anlamlandırma	1.sınıf	2.sınıf	,095
		3.sınıf	,005
		4.sınıf	,000
	2.sınıf	1.sınıf	,095
		3.sınıf	,792
		4.sınıf	,183
	3.sınıf	1.sınıf	,005
		2.sınıf	,792
		4.sınıf	,733
	4.sınıf	1.sınıf	,000
		2.sınıf	,183
		3.sınıf	,733

Tablo 22a incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve çalışma stratejilerinden “anlamlandırma” alt boyutundan aldıkları puanların sınıfa göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır . Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. sınıf ile 3. sınıf arasında .01 düzeyinde 3. sınıf öğrencilerinin lehine; 1. sınıf ile 4. sınıf arasında .01 düzeyinde 4. sınıf lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (Tablo 22b).

Tablo 23a
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Örgütlenme) Stratejisini
Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili
Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	x	ss	F	p
Örgütlenme	1.sınıf	57	40,2807	6,28989	6,110	,001
	2.sınıf	39	42,2564	5,44696		
	3.sınıf	39	43,6410	6,42154		
	4.sınıf	50	44,9800	5,28181		
	Toplam	185	42,6757	6,12929		

Tablo 23b
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Örgütleme) Stratejisini
Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili
Scheffe Testi Sonuçları

			p
Örgütleme	1.sınıf	2.sınıf	,458
		3.sınıf	,060
		4.sınıf	,001
	2.sınıf	1.sınıf	,458
		3.sınıf	,782
		4. sınıf	,200
	3.sınıf	1.sınıf	,060
		2.sınıf	,782
		4.sınıf	,769
	4.sınıf	1.sınıf	,001
		2.sınıf	,200
		3.sınıf	,769

Tablo 23a incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve çalışma stratejilerinden “örgütleme” alt boyutundan aldıkları puanların sınıfa göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. sınıf ile 4. sınıf arasında .01 düzeyinde 4. sınıf lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (Tablo 23b).

Tablo 24a
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamayı İzleme) Stratejisini
Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili
Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	x	ss	F	p
Anlamayı İzleme	1.sınıf	57	32,2807	7,08306	4,734	,003
	2.sınıf	39	35,5385	6,73110		
	3.sınıf	39	36,7179	6,90518		
	4.sınıf	50	36,5000	6,49725		
	Toplam	185	35,0432	7,02157		

Tablo 24b
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma(Anlamayı İzleme) Stratejisini
Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili
Scheffe Testi Sonuçları

			p
Anlamayı İzleme	1.sınıf	2.sınıf	,156
		3.sınıf	,022
		4.sınıf	,019
	2.sınıf	1.sınıf	,156
		3.sınıf	,900
		4.sınıf	,933
	3.sınıf	1.sınıf	,022
		2.sınıf	,900
		4.sınıf	,999
	4.sınıf	1.sınıf	,019
		2.sınıf	,933
		3.sınıf	,999

Tablo 24a incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve çalışma stratejilerinden “anlamayı izleme” alt boyutundan aldıkları puanların sınıfa göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. sınıf ile 3. sınıf arasında .05 düzeyinde 3. sınıf öğrencilerinin lehine; 1. sınıf ile 4. sınıf arasında .05 düzeyinde 4. sınıf lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (Tablo 24b).

Tablo 25a
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Duyuşsal) Stratejisini Kullanma
Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans
Analizi Sonuçları

		n	x	ss	F	p
Duyuşsal	1.sınıf	57	68,5789	9,35977	5,929	,001
	2.sınıf	39	68,7692	9,76692		
	3.sınıf	39	74,4359	9,36622		
	4.sınıf	50	74,4600	8,94019		
	Toplam	185	71,4432	9,70535		

Tablo 25b
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Duyuşsal) Stratejisini Kullanma
Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi
Sonuçları

			P
Duyuşsal	1.sınıf	2.sınıf	1,000
		3.sınıf	,030
		4.sınıf	,016
	2.sınıf	1.sınıf	1,000
		3.sınıf	,070
		4.sınıf	,046
	3.sınıf	1.sınıf	,030
		2.sınıf	,070
		4.sınıf	1,000
	4.sınıf	1.sınıf	,016
		2.sınıf	,046
		3.sınıf	1,000

Tablo 25a incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve çalışma stratejilerinden “duyuşsal” alt boyutundan aldıkları puanların sınıfa göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Scheffe testi sonuçlarına göre, 1. sınıf ile 3. sınıf arasında .05 düzeyinde 3. sınıf öğrencilerinin lehine; 1. sınıf ile 4. sınıf arasında .05 düzeyinde 4. sınıf lehine, 2. sınıf ile 4. sınıf arasında .05 düzeyinde 4 sınıf lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (Tablo 25b).

Bütün bu elde edilen sonuçlarda Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin uygulanmasında genel olarak üst sınıflara gidildikçe artış görülmektedir. Elde edilen verilere göre, araştırmamızın evrenin de yer alan Marmara ve İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin öğrencilerine öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kazandırılmasında başarı sağladıkları söylenebilir.

4.2.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Uygulamaları Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşma Bulguları

Tablo 26a
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Yineleme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	x	ss	F	p
Yineleme	Anadolu Liseleri	49	23,8571	2,73099	5,245	,001
	Genel Liseler	67	24,5821	2,66941		
	Özel Liseler (kolejler)	4	24,2500	1,50000		
	Anadolu Öğretmen Liseleri	24	24,2083	3,27014		
	Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	38	26,3947	2,30791		
	Toplam	182	24,7088	2,81037		

Tablo 26b
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Yineleme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

			p
Yineleme	Anadolu Liseleri	Genel Liseler	,725
		Özel Liseler	,999
		Anadolu Öğretmen Liseleri	,991
		Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	,001
	Genel Liseler	Anadolu Liseleri	,725
		Özel Liseler	1,000
		Anadolu Öğretmen Liseleri	,987
		Yabancı dil ağırlıklı lise	,029
	Özel Liseler	Anadolu Liseleri	,999
		Genel Liseler	1,000
		Anadolu Öğretmen Liseleri	1,000
		Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	,680

	Anadolu Öğretmen Liseleri	Anadolu Liseleri	,991
		Genel Liseler	,987
		Özel Liseler	1,000
		Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	,049
	Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	Anadolu Liseleri	,001
		Genel Liseler	,029
		Özel Liseler	,680
		Anadolu Öğretmen Liseleri	,049

(Tablo 26'nın devamı)

Tablo 26a incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve çalışma stratejilerinden “yineleme” alt boyutundan aldıkları puanların sınıfa göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Sheffe testi sonuçlarına göre Anadolu liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında yabancı dil ağırlıklı liseler lehine .05 düzeyinde; Anadolu öğretmen liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında yabancı dil ağırlıklı liseler lehine .05 düzeyinde farklılık saptanmıştır(Tablo 26b).

Tablo 27a
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamlandırma) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	x	ss	F	p
Anlamlandırma	Anadolu Liseleri	49	47,5714	5,70088	4,263	,003
	Genel Liseler	67	50,5821	6,23565		
	Özel Liseler (kolejler)	4	51,2500	,95743		
	Anadolu Öğretmen Liseleri	24	49,1250	6,46269		
	Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	38	52,7105	5,91794		
	Toplam	182	50,0385	6,21917		

Tablo 27b
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamlandırma) Stratejisini
Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını
Ölçmek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

			p
Anlamlandırma	Anadolu Liseleri	Genel Liseler	,135
		Özel Liseler	,846
		Anadolu Öğretmen Liseleri	,897
		Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	,005
	Genel Liseler	Anadolu Liseleri	,135
		Özel Liseler	1,000
		Anadolu Öğretmen Liseleri	,903
		Yabancı dil ağırlıklı lise	,552
	Özel Liseler	Anadolu Liseleri	,846
		Genel Liseler	1,000
		Anadolu Öğretmen Liseleri	,980
		Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	,995
	Anadolu Öğretmen Liseleri	Anadolu Liseleri	,897
		Genel Liseler	,903
		Özel Liseler	,980
		Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	,268
	Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	Anadolu Liseleri	,005
		Genel Liseler	,552
		Özel Liseler	,995
		Anadolu Öğretmen Liseleri	,268

Tablo 27a incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve çalışma stratejilerinden “anlamlandırma” alt boyutundan aldıkları puanların sınıfa göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Sheffe testi sonuçlarına göre Anadolu liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında .01 düzeyinde yabancı dil ağırlıklı liseler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (Tablo 27b).

Tablo 28a
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (örgütlenme) Stratejisini
Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını
Ölçmek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	x	Ss	F	p
Örgütlenme	Anadolu Liseleri	49	40,5918	6,30118	3,190	,015
	Genel Liseler	67	42,8955	5,65185		
	Özel Liseler (kolejler)	4	41,7500	2,06155		
	Anadolu Öğretmen Liseleri	24	42,4583	6,71131		
	Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	38	45,1579	5,80087		
	Toplam	182	42,6648	6,11246		

Tablo 28b
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Örgütlenme) Stratejisini
Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını
Ölçmek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

			p
Örgütlenme	Anadolu Liseleri	Genel Liseler	,381
		Özel Liseler	,998
		Anadolu Öğretmen Liseleri	,813
		Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	,016
	Genel Liseler	Anadolu Liseleri	,381
		Özel Liseler	,998
		Anadolu Öğretmen Liseleri	,999
		Yabancı dil ağırlıklı lise	,483
	Özel Liseler	Anadolu Liseleri	,998
		Genel Liseler	,998
		Anadolu Öğretmen Liseleri	1,000
		Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	,881

	Anadolu Öğretmen Liseleri	Anadolu Liseleri	,813
		Genel Liseler	,999
		Özel Liseler	1,000
		Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	,558
	Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	Anadolu Liseleri	,016
		Genel Liseler	,483
		Özel Liseler	,881
		Anadolu Öğretmen Liseleri	,558

(Tablo 28a'nın devamı)

Tablo 28a incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve çalışma stratejilerinden “örgütlenme” alt boyutundan aldıkları puanların sınıfa göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre Anadolu liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında yabancı dil ağırlıklı liseleri lehine .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır(Tablo 28b).

Tablo 29a
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamayı İzleme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	x	Ss	F	p
Anlamayı İzleme	Anadolu Liseleri	49	33,0816	7,23947	2,204	,070
	Genel Liseler	67	35,5821	6,08064		
	Özel Liseler (kolejler)	4	34,2500	4,85627		
	Anadolu Öğretmen Liseleri	24	33,4167	8,45919		
	Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	38	37,0000	6,71022		
	Toplam	182	34,8901	6,95439		

Tablo 29b
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamayı İzleme) Stratejisini
Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını
Ölçmek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

			p
Anlamayı İzleme	Anadolu Liseleri	Genel Liseler	,443
		Özel Liseler	,999
		Anadolu Öğretmen Liseleri	1,000
		Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	,142
	Genel Liseler	Anadolu Liseleri	,443
		Özel Liseler	,998
		Anadolu Öğretmen Liseleri	,780
		Yabancı dil ağırlıklı lise	,904
	Özel Liseler	Anadolu Liseleri	,999
		Genel Liseler	,998
		Anadolu Öğretmen Liseleri	1,000
		Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	,965
	Anadolu Öğretmen Liseleri	Anadolu Liseleri	1,000
		Genel Liseler	,780
		Özel Liseler	1,000
		Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	,408
	Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	Anadolu Liseleri	,142
		Genel Liseler	,904
		Özel Liseler	,965
		Anadolu Öğretmen Liseleri	,408

Tablo 29a incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve çalışma stratejilerinden “anlamayı izleme” alt boyutundan aldıkları puanların mezun olunan orta öğretim kurumuna göre anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir ($p>.05$).

Tablo 30a
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Duyuşsal) Stratejisini Kullanma
Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını Ölçmek
Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	x	ss	F	p
Duyuşsal	Anadolu Liseleri	49	67,9184	9,53904	5,803	,000
	Genel Liseler	67	71,5821	7,75799		
	Özel Liseler (kolejler)	4	80,0000	4,96655		
	Anadolu Öğretmen Liseleri	24	68,6250	10,63142		
	Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	38	76,1579	10,07144		
	Toplam	182	71,3462	9,60640		

Tablo 30b
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Duyuşsal) Stratejisini Kullanma
Düzeylerinin Mezun Olunan Orta Öğretim Kurumuna Göre Farklılaşmasını Ölçmek
Amacıyla Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

			p
Duyuşsal	Anadolu Liseleri	Genel Liseler	,340
		Özel Liseler	,172
		Anadolu Öğretmen Liseleri	,999
		Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	,002
	Genel Liseler	Anadolu Liseleri	,340
		Özel Liseler	,526
		Anadolu Öğretmen Liseleri	,763
		Yabancı dil ağırlıklı lise	,198
	Özel Liseler	Anadolu Liseleri	,172
		Genel Liseler	,526
		Anadolu Öğretmen Liseleri	,261
		Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	,958

	Anadolu Öğretmen Liseleri	Anadolu Liseleri	,999
		Genel Liseler	,763
		Özel Liseler	,261
		Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	,044
	Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler	Anadolu Liseleri	,002
		Genel Liseler	,198
		Özel Liseler	,958
		Anadolu Öğretmen Liseleri	,044

(Tablo 30a'nın devamı)

Tablo 30a incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve çalışma stratejilerinden “duyuşsal” alt boyutundan aldıkları puanların sınıfa göre .01 ve .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Sheffe testi sonuçlarına göre Anadolu liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında yabancı dil ağırlıklı liseler lehine .01 düzeyinde; Anadolu öğretmen liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında yabancı dil ağırlıklı liseler lehine .05 düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır (Tablo 30b).

4.2.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Uygulamaları Bölümü İsteyerek Seçmeye Göre Farklılaşma Bulguları

Tablo 31
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Uygulamaları Bölümü İsteyerek Seçmeye Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan T-testi Sonuçları

		n	x	ss	t	sd	p
Yineleme	evet	132	24,9394	2,65513	1,840	184	,067
	hayır	54	24,0926	3,28098			
Anlamlandırma	evet	132	50,6894	5,91561	2,180		,030
	hayır	54	48,5000	6,90297			
Örgütlenme	evet	132	43,3409	5,53935	2,381		,018
	hayır	54	41,0185	7,12289			
Anlamayı	evet	132	35,6061	6,81238	1,740		,083
İzleme	hayır	54	33,6481	7,32830			
Duyuşsal	evet	132	73,1212	9,22329	3,850		,000
	hayır	54	67,3148	9,61293			

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanlarının bölümü isteyerek seçme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına göre, anlamlandırma, örgütlenme ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında bölümü isteyerek seçen denekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılaşma anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri alt boyutunda .05 iken duyuşsal stratejilerde ise .01 düzeyindedir ($p < .05$, $p < .01$). Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p > .05$).

4.2.6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Uygulamaları İle Akademik Benlik Algıları Arasındaki İlişki Bulguları

Tablo 32
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejisini Kullanma Düzeyleri İle Akademik Benlik Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	P
Akademik Benlik Algısı	182	2,6429	,71211	,209	,005
Yineleme	182	24,6813	2,88980		
Akademik Benlik Algısı	182	2,6429	,71211	,352	,000
Anlamlandırma	182	50,0769	6,29782		
Akademik Benlik Algısı	182	2,6429	,71211	,235	,001
Örgütlenme	182	42,6868	6,16314		
Akademik Benlik Algısı	182	2,6429	,71211	,307	,000
Anlamayı İzleme	182	34,9505	7,03682		
Akademik Benlik Algısı	182	2,6429	,71211	,302	,000
Duyuşsal	182	71,3352	9,74157		

Tablo 32'ye göre, sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarılarını algılama düzeyleri ile çalışma stratejilerinden yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamı izleme ve duyuşsal stratejileri kullanma düzeyleri arasında .01 düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Buna göre akademik benlik algısı arttıkça öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kullanma oranı da artmaktadır.

4.2.7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Uygulamaları Mesleği İsteyerek Seçmeye Göre Farklılaşma Bulguları

Tablo 33
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Uygulamaları Mesleği İsteyerek Seçmeye Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan T-testi Sonuçları

		n	x	ss	t	sd	P
Yineleme	evet	164	24,9207	2,62593	3,173	183	,002
	hayır	21	22,8571	3,97851			
Anlamlandırma	evet	164	50,3963	6,05154	2,052		,042
	hayır	21	47,4286	7,61296			
Örgütleme	evet	164	43,0488	5,81178	2,519		,013
	hayır	21	39,5238	7,63950			
Anlamayı İzleme	evet	164	35,6037	6,87453	3,104		,002
	hayır	21	30,6667	6,76264			
Duyuşsal	evet	164	72,6524	9,08082	4,919		,000
	hayır	21	62,2381	9,57029			

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanlarının öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına göre, yineleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerinde .01, anlamlandırma ve örgütleme stratejileri alt boyutunda ise .05 düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < .05$, $p < .01$). Elde edilen bulgulara göre öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kullanılması mesleği isteyerek seçme değişkenine göre farklılaşmaktadır.

4.2.8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Uygulamaları Bölümü Tercih Sırasına Göre Farklılaşma Bulguları

Tablo 34
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Yineleme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümünün Tercih Sırası İle Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	x	ss	F	P
Yineleme	1,00	41	25,0488	2,34469	1,743	,143
	2,00	26	25,3846	3,60085		
	3,00	26	24,3462	2,97916		
	4,00	26	25,1538	2,37811		
	5,00	62	23,9839	2,95592		
	Toplam	181	24,6464	2,88422		

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanlarının bölümü tercih sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, yineleme stratejiler alt boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Tablo 35
Sınıf öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamlandırma) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Bölümü Tercih Sırası ile Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	x	ss	F	p
Anlamlandırma	1,00	41	50,5610	6,07474	2,282	,062
	2,00	26	52,2692	5,53214		
	3,00	26	49,3462	5,41806		
	4,00	26	51,0769	6,52333		
	5,00	62	48,4032	6,56733		
	Toplam	181	49,9669	6,24313		

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanlarının bölümü tercih sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans

analizi sonuçlarına göre, anlamlandırma stratejiler alt boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Tablo 36
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Örgütlenme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümünün Tercih Sırası ile Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	x	ss	F	p
Örgütlenme	1,00	41	43,4634	5,13857	2,026	,093
	2,00	26	44,3846	5,63615		
	3,00	26	42,8846	5,02256		
	4,00	26	43,1923	6,28025		
	5,00	62	40,9355	6,97741		
	Toplam	181	42,6077	6,11608		

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanlarının bölümü tercih sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, örgütlenme stratejileri alt boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Tablo 37
Sınıf öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamayı İzleme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümünün Tercih Sırası İle Farklılaşma Durumu ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	x	ss	F	p
Anlamayı İzleme	1,00	41	36,0488	6,19254	1,379	,243
	2,00	26	36,7308	6,60035		
	3,00	26	34,8846	5,93516		
	4,00	26	35,4615	7,20683		
	5,00	62	33,5645	7,43633		
	Toplam	181	35,0442	6,84416		

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanlarının bölümü tercih sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, anlamayı izleme stratejileri alt boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Tablo 38a
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Duyuşsal) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümünün Tercih Sırası İle Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	x	ss	F	p
Duyuşsal	1,00	41	69,8537	8,34434	5,605	,000
	2,00	26	76,5385	10,96259		
	3,00	26	71,2692	8,66514		
	4,00	26	75,5385	7,56957		
	5,00	62	68,2581	9,36148		
	Toplam	181	71,2873	9,51171		

Tablo 38b
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma (Anlamlandırma) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümünün Tercih Sırası İle Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları

			p
Duyuşsal	1,00	2,00	,075
		3,00	,983
		4,00	,185
		5,00	,943
	2,00	1,00	,075
		3,00	,358
		4,00	,997
		5,00	,005
	3,00	1,00	,983
		2,00	,358
		4,00	,578
		5,00	,731
	4,00	1,00	,185
		2,00	,997
		3,00	,578
		5,00	,021

	5,00	1,00	,943
		2,00	,005
		3,00	,731
		4,00	,021

(Tablo 38b'nin devamı)

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanlarının bölümü tercih sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre farklılaşma bulunmuştur (Tablo 38a). Farklılaşmanın yönünü bulmak için yapılan Sheffe testine göre duyuşsal stratejiler alt boyutunda 2. sırada tercih yapanlar ile 5. sırada tercih yapanlar arasında .01 düzeyinde 2. sırada tercih yapanlar lehine; 4. sırada tercih yapanlar ile 5. sırada tercih yapanlar arasında 4. sırada tercih yapanlar lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (Tablo 38b).

4.2.9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Uygulamaları Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farklılaşma Bulguları

Tablo 39
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Uygulamaları Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farklılaşmasını Ölçmek Amacıyla Yapılan T-testi Sonuçları

		n	x	ss	t	sd	p
Yineleme	Marmara	101	24,4950	2,91075	-1,029	184	,305
	İstanbul	85	24,9294	2,81488			
Anlamlandırma	Marmara	101	49,1584	6,21729	-2,140		,034
	İstanbul	85	51,1176	6,22095			
Örgütlenme	Marmara	101	41,7624	6,28196	-2,222		,027
	İstanbul	85	43,7412	5,76143			
Anlamayı İzleme	Marmara	101	34,0693	6,67122	-2,074		,039
	İstanbul	85	36,1882	7,24979			
Duyuşsal	Marmara	101	70,8416	10,00273	-,912		,363
	İstanbul	85	72,1412	9,29049			

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanlarının üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçlarına göre, anlamlandırma, örgütleme ve anlamayı izleme stratejileri alt boyutlarında İstanbul Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin lehine .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p > .05$).

4.3. Öğretmenlik Tutumları İle Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular

4.3.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinden “Yineleme” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular

Tablo 40
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerinden “Anlamlandırma” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Yineleme	186	24,6935	2,86784	,176	,016
Öğretmenlik Tutumları	186	236,6801	34,32769		

Öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri alt boyutundan yineleme stratejileri ile arasındaki ilişki incelendiğinde .05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p < .05$).

4.3.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinden “Anlamlandırma” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular

Tablo 41

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerinden “Anlamlandırma” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Anlamlandırma	186	50,0538	6,27886	,107	,146
Öğretmenlik Tutumları	186	236,6801	34,32769		

Öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri alt boyutundan anlamlandırma stratejileri ile arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>.05$).

4.3.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinden “Örgütlenme” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular

Tablo 42

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerinden “örgütlenme” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Örgütlenme	186	42,6667	6,11393	,037	,614
Öğretmenlik Tutumları	186	236,6801	34,32769		

Öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri alt boyutundan örgütlenme stratejileri ile arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>.05$).

4.3.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinden “Anlamayı İzleme” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular

Tablo 43
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerinden “Anlamayı İzleme” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Anlamayı İzleme	186	35,0376	7,00299	-,047	,523
Öğretmenlik Tutumları	186	236,6801	34,32769		

Öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri alt boyutundan anlamayı izleme stratejileri ile arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>.05$).

4.3.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinden “Duyuşsal” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular

Tablo 44
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerinden “Duyuşsal” Stratejisini Kullanma Düzeyi İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Duyuşsal	186	71,4355	9,67966	,223	,002
Öğretmenlik Tutumları	186	236,6801	34,32769		

Öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri alt boyutundan duyuşsal stratejiler ile arasındaki ilişki incelendiğinde, .01 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p<.01$).

Öğretmen tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kullanılması arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan istatistikî analiz sonuçlarında oldukça pozitif yönde bulgulara erişilmiştir. Öğrenme stratejileri alt boyutunda yer alan yineleme ve duyuşsal stratejiler öğretmen tutumlarıyla sırasıyla .05 ve .01 düzeyinde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Araştırmayı uygulama safhasında duyuşsal stratejilerle öğretmen tutumları arasında bir ilişkinin ortaya çıkacağını öngörebiliyorduk. Zaten en yüksek ilişkide bu ikisi arasında bulunmuştur. Nitekim tutumların bilişsel ve insanın motivasyonuna katkı sağlaması, motivasyon eylemlerini içeren duyuşsal stratejilerle ilişkisini kaçınılmaz kılacaktır. Ancak ezber, tekrar ve de dikkat stratejilerini bünyesinde barındıran yineleme stratejilerinin öğretmen tutumlarıyla anlamlı ilişkide olacağı öngörülme bir durumdur. Bu durumu açıklayabilmek için iki temel sav ortaya atabiliriz. Birincisi daha öncede yaptığımız yorumlardan biri olan duyuşsal stratejilerin diğer stratejilerin kullanımını da pozitif yönde etkileyebilmesi. Bu durumda yüksek düzeydeki duyuşsal stratejilerin yineleme stratejilerinin kullanımını da arttırabilir. Ancak savımızın geçerli olabilmesi için diğer strateji alt boyutlarından birkaçı ile de ilişki saptanmış olması gerekirdi. Diğer savımız ise yineleme stratejileri basit manada tekrar stratejilerinden çok, dikkat stratejilerini ve dahası öğrencinin öğretmeninin derste daha iyi dinlemesini sağlayan teknikleri de içeriyor olmasıdır. Yineleme stratejileri içersinde yer alan kısa notlar alma, önemli yerlerin altını çizme vb... gibi teknikler öğrencinin ders performansı esnasındaki dikkat algısını da belirlemektedir. Yani yineleme stratejilerini başarıyla uygulayan öğrenciler derste öğretmenlerini dikkatli bir şekilde dinleyen, ders çalışırken dikkatini daha iyi yoğunlaştıran kişiler olduğunu belirtebiliriz. Bu açıdan bakıldığında içsel dürtüleri olumlu olan (öğretmenlik tutumları yüksek olan öğretmen adayı vb... gibi) birinin yineleme stratejilerini daha iyi uygulaması beklenebilir.

BÖLÜM V

ÖZET, YARGI, TARTIŞMA

VE ÖNERİLER

5.1. Özet

Öğretmen Tutumları ile Öğrenme ve Ders çalışma stratejilerinin arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığımız araştırmamızı İstanbul ilinde yer alan Marmara ve İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenleri üzerinde yaptık.

Araştırmayı yapmadaki amaçlarımız ise şöyleydi:

1. Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretmenlik tutumlarının değişkenlere göre incelenmesi.
2. Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ne ölçüde sahip olduklarının değişkenlere göre incelenmesi.
3. Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kullanmaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi.

Araştırmamız tarama modellidir. Bu amaçlar ışığında Aydın(1993) tarafından geliştirilen ‘Öğretmen Tutumlarını Ölçme Envanteri’ ile, bu araştırma için geliştirilen ‘Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Ölçme Envanteri’ kullanıldı. Geliştirilen öğrenme ve ders çalışma stratejilerini ölçme envanteri gerekli geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları sonrasında uygulamaya hazır hale gelmiştir. Araştırmamız nihayet 2005’in Mayıs ayının sonlarından başlayarak Haziran ayının başlarında sonlandırılmıştır. Uygulama sonrasında örneklemimizde yer alan öğrencilerden 186 tanesinden sağlıklı veriler alındı.

Araştırmamız sonucunda elde edilen ham veriler **SPSS** adı verilen istatistik programı kullanılarak yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir. Burada yapılan bazı istatistikî çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular kısaca şöyledir.

1. Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretmenlik tutumlarının değişkenlere göre incelenmesi

Genel olarak öğretmen adaylarının orta düzeyde öğretmen tutumlarına sahip olduğu görülmüş; cinsiyete göre bayanlar lehine farklılaşma bulunmuştur. Akademik benlik algısına göre farklılaşma belirlenmemiştir. Sınıf, mezun olunan ortaöğretim kurumu, öğrenim görülen üniversite, bölümü isteyerek seçme, mesleği isteyerek seçme ve bölümü tercih sırası gibi değişkenlerde farklılaşmadığı görülmüştür.

2. Öğretmen adaylarının Öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ne ölçüde sahip olduklarının değişkenlere göre incelenmesi

Genel olarak öğretmen adaylarının orta düzeyde öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uyguladıkları görülmüştür. Cinsiyete göre bayanlar lehine yineleme ve duyuşsal stratejilerin uygulanmasında farklılık belirlenmiştir.. Sınıf değişkenine göre sınıf yükseldikçe genel olarak öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kullanılmasında artış gözlenmiştir. Mezun olunan orta öğretim kurumu değişkenine göre çoğunlukla yabancı dil ağırlıklı liseler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bölüme isteyerek seçme değişkeninde ise anlamlandırma, örgütleme ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında isteyerek seçenler lehinde farklılaşma olmuştur. Akademik benlik algısı puanları arttıkça öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kullanmada artış saptanmıştır. Mesleği isteyerek seçme değişkenine göre ise; isteyerek seçenler lehine farklılaşma tespit edilmiştir. Ancak bölümü tercih etme sırası değişkenine göre yapılan analizde sadece duyuşsal stratejilerde farklılık saptanmıştır. Üniversite değişkenine göre ise anlamlandırma, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerinde İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin lehinde farklılaşma belirlenmiştir.

3. Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kullanmaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi

Tezimizin ana amacı olan öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkinin ölçülmesi sonucunda yineleme ve duyuşsal stratejilerde pozitif yönde ilişki saptanmıştır

5.2. Yargı

‘Sınıf öğretmeni Adaylarının öğretmenlik tutumları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediğimiz araştırmamızda ele aldığımız alt başlıktaki bulgulara göre aşağıdaki yargılara varabiliriz.

Öğretmenlik tutumları ile ilgili amaçlar:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının düzeyi nedir?

Yapılan araştırmamız sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarına orta düzeyde sahip olduğu görülmüştür.

2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları cinsiyete göre farklılaşıyor mu?

Araştırmamız sonucunda öğretmenlik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre bayanlar lehine bir farklılık tespit edilmiştir.

3. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları sınıfa göre farklılaşıyor mu?

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlik tutumlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

4. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları mezun olunan okul türüne göre farklılaşıyor mu?

Yapılan araştırma sonucunda öğretmen tutumlarında mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre farklılaşma tespit edilmemiştir.

5. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları bölümü isteyerek seçmeye göre farklılaşıyor mu?

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarının bölümü isteyerek seçme değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

6. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile akademik benlik algıları arasında bir ilişki var mı?

Yapılan istatistikî analizler sonucunda akademik benlik algısı değişkeni ile öğretmen tutumları arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile akademik benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

7. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları mesleği isteyerek seçmeye göre farklılaşıyor mu?

Yapılan istatistikî analizler sonucunda öğretmen tutumlarında bölümü isteyerek seçme değişkenine göre farklılaşma tespit edilememiştir.

8.Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları bölümü tercih sırasına göre farklılaşıyor mu?

Araştırma bulgularına göre bölümü tercih etme sırasına göre herhangi bir farklılık saptanmamıştır.

9.Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaşıyor mu?

Üniversite değişkenine göre öğretmen tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını anlamaya yönelik yapılan istatistikî analiz sonucunda, farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili amaçlar:

1.Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulama düzeyi nedir?

Araştırmamız sonucunda öğretmen adaylarının yineleme stratejileri alt boyutunda iyi, diğer strateji alt boyutlarında ise orta düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları cinsiyete göre farklılaşıyor mu?

Yapılan araştırma sonucunda, bayan öğrenciler lehine yineleme ve duyuşsal stratejilerin kullanılmasında farklılaşma tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

3. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları sınıfa göre farklılaşıyor mu?

Araştırma bulgularımıza göre öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin uygulanmasında genel olarak üst sınıflara gidildikçe artış görülmektedir.

Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden “yineleme” alt boyutunda aldıkları puanların sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuş; ancak sınıflar arası anlamlı farklılaşma belirlenmemiştir.

Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden “anlamlandırma” alt boyutunda 1. sınıf ile 3. sınıf arasında 3. sınıf öğrencilerinin lehine; 1. sınıf ile 4. sınıf arasında 4. sınıf lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden “örgütlenme” alt boyutunda 1. sınıf ile 4. sınıf arasında 4. sınıf lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden ‘anlamayı izleme’ alt boyutunda 1. sınıf ile 3. sınıf arasında 3. sınıf öğrencilerinin lehine; 1. sınıf ile 4. sınıf arasında 4. sınıf lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden ‘duyuşsal’ alt boyutunda 1. sınıf ile 3. sınıf arasında 3. sınıf öğrencilerinin lehine; 1. sınıf ile 4. sınıf arasında 4. sınıf lehine, 2. sınıf ile 4. sınıf arasında 4. sınıf lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Bu bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları sınıf değişkenine göre farklılaşmaktadır.

4. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre farklılaşıyor mu?

Yapılan araştırma sonucunda mezun olunan ortaöğretim kurumuna göre farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğrenme ve çalışma stratejilerinden “yineleme” alt boyutunda Anadolu liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında yabancı dil ağırlıklı liseler lehine .05 düzeyinde; Anadolu öğretmen liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında yabancı dil ağırlıklı liseler lehine farklılık belirlenmiştir.

Öğrenme ve çalışma stratejilerinden “anlamlandırma” alt boyutunda Anadolu liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında yabancı dil ağırlıklı liseler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Öğrenme ve çalışma stratejilerinden “örgütlenme” alt boyutunda Anadolu liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında yabancı dil ağırlıklı liseler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Öğrenme ve çalışma stratejilerinden “duyuşsal” alt boyutunda Anadolu liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında yabancı dil ağırlıklı liseler lehine; Anadolu öğretmen liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında yabancı dil ağırlıklı liseler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Öğrenme ve çalışma stratejilerinden “anlamayı izleme” alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Bütün bu bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları mezun olunan ortaöğretim kurumuna göre farklılaşmaktadır.

5. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları bölümü isteyerek seçmeye göre farklılaşıyor mu?

Araştırma bulgularına göre öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bölümü isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre incelenmesinde anlamlandırma, örgütleme ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında bölümü isteyerek seçen denekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları bölümü isteyerek seçmeye göre farklılaşmaktadır.

6. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları ile akademik benlik algıları arasında bir ilişki var mı?

Araştırmamız sonucunda öğrenme ve ders çalışma stratejileri uygulama akademik benlik algısı arttıkça değişmektedir. Buna göre akademik benlik algısı puanları yükseldikçe bütün strateji alt boyutlarının kullanımı da pozitif yönde artmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları ile akademik benlik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

7. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları mesleği isteyerek seçmeye göre farklılaşıyor mu?

Yapılan araştırma bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları bütün alt boyutlarda, mesleği isteyerek seçenler lehine pozitif yönde farklılaşmaktadır.

8.Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları bölümü tercih sırasına göre farklılaşıyor mu?

Araştırma bulgularına göre bölümü tercih etme sırasına göre herhangi bir farklılık belirlenmemiştir. Ancak yapılan sheffe testi sonucunda sadece duyuşsal stratejiler alt boyutunda stratejiler alt boyutunda 2. sırada tercih yapanlar ile 5. sırada tercih yapanlar arasında 2. sırada tercih yapanlar lehine; 4. sırada tercih yapanlar ile 5. sırada tercih yapanlar arasında 4. sırada tercih yapanlar lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

9.Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaşıyor mu?

Üniversite değişkenine göre incelemeye dönük yapılan istatistiki analiz sonucunda İstanbul Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri lehine anlamlandırma, örgütleme ve anlamayı izleme stratejileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları, öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaşmaktadır.

Öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki ile ilgili amaçlar :

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden “yineleme” stratejisini kullanma düzeyi ile öğretmenlik tutumları arasında ilişki var mı?

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlik tutumları ile yineleme stratejileri arasında anlamlı pozitif bir ilişki saptanmıştır.

2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden “anlamlandırma” stratejisini kullanma düzeyi ile öğretmenlik tutumları arasında ilişki var mı?

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlik tutumları ile anlamlandırma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

3. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden “örgütleme” stratejisini kullanma düzeyi ile öğretmenlik tutumları arasında ilişki var mı?

Araştırmamız sonucunda öğretmenlik tutumları ile örgütleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

4. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden “anlamayı izleme” stratejisini kullanma düzeyi ile öğretmenlik tutumları arasında ilişki var mı?

Araştırmamız sonucunda öğretmenlik tutumları ile anlamayı izleme stratejileri arasında bir ilişki saptanmamıştır.

5. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden “duyuşsal” stratejisini kullanma düzeyi ile öğretmenlik tutumları arasında ilişki var mı?

Araştırmamız sonucunda öğretmenlik tutumları ile duyuşsal stratejiler arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Öğrenme stratejileri alt boyutunda yer alan **yineleme** ve **duyuşsal stratejiler** ile öğretmen tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında ilişki vardır.

5.3. Tartışma

Araştırmamızın birinci bölümünde **öğretmenlik tutumları** ile ilgili bulgulara yer verilmişti.

Öğretmen tutumları ile ilgili amaçlarımızın birincisi; **sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının düzeyleriydi.**

Araştırmanın birinci amacı arasında yer alan ilköğretim sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarına orta düzeyde sahip oldukları saptanmıştır. Aydın (1993) da yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretmenlik tutumları benzer şekilde orta düzeyde saptamıştır. Gürkan ‘nın (1993) de yapmış olduğu araştırmada ise öğretmenlik tutum puanları oldukça düşük düzeyde kalmıştır. Sözer’in 1996 yılında yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik tutum puanları olumlu ve orta düzeyde saptanmıştır. Karahan ‘ın (2003) araştırmasında ise eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik tutum puanları olumlu ve orta düzeyde tespit edilmiştir. Karahan bu durumu dönemin öğretmen adaylarının mesleki

atamalarındaki rahatlığa bağlamıştır. Genel itibariyle yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının orta düzeyde öğretmenlik tutumlarına sahip oldukları görülmüştür. Bu durumu birkaç nedene bağlı olarak açıklayabiliriz. Zorlu akademik uğraşlardan ve ülkenin zorlu öğretmenlik şartlarından etkilenen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumları azalmış olabilir.. Buna ek olarak devletin öğretmen alımlarında yapmış olduğu kısıtlama da öğretmen adaylarının mesleki güvencelerini etkileyerek öğretmenlik tutumlarının orta düzeyde kalmasına neden olmuş olabilir.

Öğretmen tutumları ile ilgili amaçlarımızın ikincisi; sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasıydı.

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlik tutumlarında cinsiyete bağlı olarak bayan öğretmen adayları lehine farklılaşma tespit edilmiştir. Aydın 'ın (1993) sınıf öğretmenlerinin psikolojik ihtiyaçları ile öğretmenlik tutumları arasında ilişkiyi incelediği araştırmasında cinsiyete bağlı bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Aynı şekilde öğretmen adayları üzerin Küçükahmet'in (1976) öğretmen yetiştiren kurumlarda; Çapa ve Nil'in (2000) araştırmasında benzer şekilde cinsiyete göre farklılaşma tespit edilmemişti. Ancak Özgür'ün (1994) ve Karahan'ın (2003) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında cinsiyete göre farklılaşma tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öğretmenliğe karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiği saptanmıştır.

Yapılan çalışmamızda Özgür ve Karahan'la cinsiyet değişkenine göre benzer bulgular elde edilmiştir. Bu bulguların elde edilmesinde toplum tarafından benimsenmiş olan 'öğretmen bayan mesleğidir' ve 'öğretmenliği en iyi bayanların yapabileceği' gibi yargılar bayanların öğretmenlik tutumlarını arttırırken erkeklerinkini de düşürüyor olabilir.

Öğretmen tutumları ile ilgili amaçlarımızın üçüncüsü; sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarının sınıf değişkenine göre farklılaşmasıydı.

Araştırmamız sonucunda öğretmenlik tutumlarının sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Aydın (1993) tarafından yapılan araştırma da benzer bir sonuç bulunmuştur. Özgür'ün (1994) yaptığı araştırmada ise öğretmenlik tutumlarında en yüksek değer 1. ve 4. sınıf öğrencilerinde tespit edilmiştir. Çapa ve Nil 'in (2000) öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumlarının farklı açıdan incelendiği araştırmada ise 3. sınıflar lehine farklılaşmalar tespit edilirken, Karahan'ın (2003) yaptığı araştırmada ise 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının 1. sınıfta okuyanlara göre olumlu yönde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Öğretmen tutumları ile ilgili amaçlarımızın dördüncüsü; sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarının mezun olunan ortaöğretim kurumları değişkenine göre farklılaşmasıydı.

Yapılan araştırmada en değerli bulgulardan biri öğretmenlik tutumlarında mezun olunan ortaöğretim kurumlarına göre farklılaşmanın olmamasıydı. Benzer şekilde Ögür'ün (1994) ,Sözer 'in (1996) ve Karahan'ın (2003) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada da mezun olunan orta öğretim kurumlarına göre farklılaşma bulunamamıştır. Hâlbuki denekler arasında çok sayıda Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olduğu halde öğretmenlik tutumlarında herhangi bir farklılık bulunmaması, Türkiye'nin öğretmen ihtiyacını karşılamak maksadıyla kurulan öğretmen liselerinin, öğrencilerine öğretmenlik şuurunu kazandırmada yetersiz kaldığının bir göstergesidir.

Öğretmen tutumları ile ilgili amaçlarımızın beşincisi; sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarının bölümü isteyerek seçme değişkenine göre farklılaşmasıydı.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarında mesleği isteyerek seçme değişkenine göre yapılan istatistikî analiz sonucunda herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Hâlbuki öğrenciler ilgili bölümü isteyerek seçmiş olma durumunda, seçenler lehine bir farklılaşma olması gerekirdi. Bu durum orta öğretim kurumlarında öğretmen adaylarının mesleğe karşı yeterince güdülenmediklerinin, yeterli rehberlik hizmetlerini alamadıklarının, bölüme

isteyerek yönlendirilmediklerinin bir göstergesidir. Araştırma evreninde yer alan öğretmen adayları orta öğretim kurumlarında veya özel dershanelerde yeterince rehberlik hizmeti alamamışlardır.

Öğretmen tutumları ile ilgili amaçlarımızın altıncısı; sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarının akademik benlik algısı değişkeni arasındaki ilişkiydi.

Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile akademik benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Farklı olarak Karahan (2003) yaptığı araştırmada kendini ‘başarılı’ hisseden öğrenciler lehine farklılaşma tespit etmiştir.

Eğitim fakültesi dersleri öğretmenlik mesleğine yönelik yöntem ve yaklaşımları içerir. Bu açıdan baktığımızda derslerde başarılı olan kişilerin öğretmenliğe karşı daha olumlu tutumlar geliştireceği yönündedir. Araştırma bulgumuz bu kanıyı desteklememektedir. Ancak akademik benlik algısı değişkeni kişinin kendini ne ölçüde başarılı hissettiğini yönelik olduğu için yani kişisel bir kanı içerdiği için sübjektiftir. Bu konu hakkında daha objektif bir yargıya ulaşabilmek için öğretmen adaylarının akademik ortalamalarının göz önüne alındığı bir sınama yapmak gerekmektedir.

Öğretmen tutumları ile ilgili amaçlarımızın yedincisi; sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarının mesleği isteyerek seçme değişkenine göre farklılaşmasıydı?

Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarında mesleği isteyerek seçme değişkenine göre bir farklılaşma tespit edilmemişti. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının bölümü tercih ederken ilgi ve isteklerinden çok alınmış olan puana göre tercih yaptıklarını gösteren bir delildir. Merkezi sınav sistemi öğretmen adaylarını ilgili bölümleri yerleştirme de ilgi ve istibdatlara uygun ölçekleri göz önüne alması gerekir.

Öğretmen tutumları ile ilgili amaçlarımızın sekizincisi; **sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarının bölümü tercih sırası değişkenine göre farklılaşmasıydı.**

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarının bölümü tercih sırasına değişkenine göre yapılan analizde herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Özgür'ün (1994) yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları ile tercih sıraları arasında bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin tercih edenlerin tutum puanları birinci sırada tercih edenlerle 11–15. ve 16–24. sırada tercih edenlere göre oldukça yüksek bulunmuştur.

Araştırmamızdaki bulgular Sözer'in (1996) ve Çapa ve Nil'in (2000) yılında öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu araştırmada elde edilen bulgularla aynıdır. Her iki araştırmada da öğretmenlik tutumları ile bölümü tercih sırasında bir ilişki saptanmamıştır. Karahan'da (2003) yaptığı araştırmada aynı sonucu elde etmiştir.

Bu bulgular ışığında genel olarak öğretmen adaylarının tercihlerini yaparken farklı üniversitelerin ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümlerini ağırlıklı olarak yazdıklarını söyleyebiliriz. Öğretmen adayları tercihlerinde eğitim fakültesi ağırlıklı yapmışlardır. Bu yüzden herhangi bir farklılık belirlenmemiştir.

Öğretmen tutumları ile ilgili amaçlarımızın dokuzuncusu; **sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarının üniversite değişkenine göre farklılaşmasıydı.**

Üniversite değişkenine göre yapılan istatistikî analizde sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarında farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlik tutumlarının aşılmasında evrenimize giren üniversiteler aynı derecede başarılı olmuşlardır. Bunda ilgili üniversitelerde verilen eğitim ve rehberliğin paralel gittiği söylenebilir. Ancak bölümü ve mesleği tercih etme değişkenleri göz önüne alındığında sorunun üniversiteden çok mezun olunan orta öğretim kurumlarından veya merkezi sınav sisteminin eksikliklerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Araştırmamızın ikinci bölümünde çeşitli değişkenler ile **öğrenme ve ders çalışma stratejileri** arasındaki bulgulara yer verilmiştir.

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili amaçlarımızın birincisi; **sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulama düzeyiydi.**

Yapılan istatistikî betimleme sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yineleme stratejilerini iyi, anlamlandırma, örgütleme ve duyuşsal stratejilere ortalamanın biraz üstü, anlamayı izleme stratejilerine ise orta düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Genel olarak öğrenme ve ders çalışma stratejilerine orta düzeyde sahip oldukları gözlenmiştir.

Weinstein (1979) tarafından yapılan bir çalışmada da anlamlandırma stratejilerinin farklı eğitim basamaklarında (yüksek lisans öğrencilerinin %83'ü, lisans öğrencilerinin %41'i, lise mezunlarının %27'si ve orta okul mezunlarının %24'ü) sıklıkla kullanıldığı, yineleme stratejilerinin ise yüksek lisans ve lise öğrencileri tarafından daha az kullanıldığı bulgularını elde etmiştir. Weinstein'in araştırma bulguları sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapmış olduğumuz araştırma sonucunda elde edilen yineleme strateji puanları ile çelişmektedir. Bizde yüksek öğrenim öğrencilerinin yineleme puanlarının yüksek olması ezbere dayanan eğitim anlayışının bir ürünü olabilir. Hâlbuki üniversiteye hazırlık sürecinden geçmiş, zorlu lisans öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin daha yüksek düzeyde strateji puanlarına sahip olmaları gerekirdi. Ancak Kolody (1993) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin genellikle anlamlandırma ve yineleme stratejilerini uyguladıklarını tespit etmiştir. Bu veriler araştırmamızdaki bulgularla paralellik göstermektedir.

Özer (1993) Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrenme ve ders çalışma strateji puanları orta düzeyde saptanmıştı. Bütün elde edilen bulgular ışığında araştırma evreninde yer alan üniversitelerin sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini üst düzeyde uygulamaktan çok ezbere dayanan (yineleme) stratejileri

kullandıkları yönündedir. Bunun temel nedeni ezbere dayalı sınavlar ve etkinlikler olabilir.

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili amaçlarımızın ikincisi; **sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları cinsiyete göre farklılaşmasıydı.**

Öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan istatistikî analiz sonucunda kız öğrenciler lehine yineleme ve duyuşsal stratejilerin kullanılmasında farklılaşma tespit edilirken, diğer alt boyutlarda ise farklılaşma belirlenmemiştir. Güven (2004) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada yineleme stratejilerinin, anlamlandırma stratejilerinin, anlamayı izleme stratejilerinin ve duyuşsal stratejilerin uygulanmasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Aynı şekilde Özer (1993) yaptığı araştırmada da kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bütün bu bulgular kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamada daha başarılı olduklarını ispatlamaktadır.

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili amaçlarımızın üçüncüsü; **sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları sınıfa göre farklılaşmasıydı.**

Yapılan araştırmamız sonucunda **yineleme stratejileri** alt başlığında sınıflar arası farklılaşma belirlenmemiştir. **Anlamlandırma stratejilerinde** 1. sınıf ile 3. sınıf arasında .01 düzeyinde 3. sınıf öğrencilerinin lehine; 1. sınıf ile 4. sınıf arasında .01 düzeyinde 4. sınıf lehine; **örgütlenme stratejilerinde** 1. sınıf ile 4. sınıf arasında .01 düzeyinde 4. sınıf lehine; **anlamayı izleme stratejilerinde** 1. sınıf ile 3. sınıf arasında .05 düzeyinde 3. sınıf öğrencilerinin lehine; 1. sınıf ile 4. sınıf arasında .05 düzeyinde 4. sınıf lehine; **duyuşsal stratejilerde** 1. sınıf ile 3. sınıf arasında .05 düzeyinde 3. sınıf öğrencilerinin lehine; 1. sınıf ile 4. sınıf arasında .05 düzeyinde 4. sınıf lehine, 2. sınıf ile 4. sınıf arasında .05 düzeyinde 4 sınıf lehine anlamlı bir farklılıklar belirlenmiştir.

Özer (1993) Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada 1. ve 4. sınıfların strateji puanlarını karşılaştırmıştır. Yapılan karşılaştırmada 4. sınıflarların puanları yüksek çıkarken, 1. sınıflara göre farklılık bulunamamıştır. Üst sınıfların öğrenme strateji puanlarının yüksek çıkması bakımından araştırmamızın Özer'in araştırmasına benzer sonuçlara sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Bütün bu elde edilen sonuçlarda öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin uygulanmasında genel olarak üst sınıflara gidildikçe artış görülmektedir. Bu durum araştırmamızın evrenin de yer alan Marmara ve İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin öğrencilerine öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kazandırılmasında başarı sağladıkları söylenebilir.

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili amaçlarımızın dördüncüsü; **sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları mezun olunan ortaöğretim kurumuna göre farklılaşmasıydı.**

Araştırmamızda mezun olunan ortaöğretim kurumuna göre farklılaşmalar tespit edilmiştir. **Yineleme stratejilerinde** Anadolu liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında yabancı dil ağırlıklı liseler lehine .05 düzeyinde, Anadolu öğretmen liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında yabancı dil ağırlıklı liseler lehine .05 düzeyinde; **anlamlandırma stratejilerinde** Anadolu liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında .01 düzeyinde yabancı dil ağırlıklı liseler lehine; **örgütlenme stratejilerinde** Anadolu liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında yabancı dil ağırlıklı liseler lehine .05 düzeyinde; **duyuşsal stratejilerde** ise Anadolu liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında yabancı dil ağırlıklı liseler lehine .01 düzeyinde; Anadolu öğretmen liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liseler arasında yabancı dil ağırlıklı liseler lehine .05 düzeyinde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna karşın **anlamayı izleme stratejilerinde** anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Özer (1993) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında meslek liseleri, Anadolu liseleri ve genel liseler değişkenlerine göre öğrenme stratejileri puanlarında bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu açıdan araştırmamızdaki bulgular

Özer'in bulgularıyla çelişmektedir. Ancak araştırmamızda genel olarak öğrenme stratejisi puanıyla diğer orta öğretim kurumlarından farklılaşan yabancı dil ağırlıklı liseler Özer'in araştırmasını yaptığı 1992 yılında yoktu. Bu bakımdan buradaki verileri sağlıklı bir şekilde karşılaştıramıyoruz.

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili amaçlarımızın beşincisi; **sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları bölümü isteyerek seçmeye göre farklılaşmasıydı.**

Öğrenme stratejilerinin bölümü isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre incelenmesinde anlamlandırma, örgütleme ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında bölümü isteyerek seçen denekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bölüme isteyerek gelen öğrencilerin kendinden daha emin ve kendisiyle barışık olacağını varsayarsak eğer duyuşsal stratejileri kullanma açısından üstün olmaları gayet normal bir durumdur. Ancak anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinde de benzer sonucun ortaya çıkması beklenmeyen bir durum yaratmıştır. Üniversiteye hazırlık sürecinde birbirine yakın puanlar alarak bölüme gelen, bölümde aynı akademik dersleri gören öğrencilerin ne olursa olsun aynı şekilde anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin uygulanmasında başarı göstermeleri beklenirdi. Elde edilen bu sonuç duyuşsal stratejilerin diğer stratejileri nasıl etkileyebildiğini açıklıyor olabilir. Duyuşsal stratejileri başarıyla uygulayabilen öğrenciler diğer stratejileri, başarıyla uygulayamayan öğrencilere göre daha verimli bir şekilde kullanıyor olabilir.

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili amaçlarımızın altıncısı; **sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları akademik benlik algılarına göre farklılaşmasıydı.**

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma strateji puanlarının akademik benlik algısı değişkenine göre yapılan incelemede anlamlı bir ilişki bulunmuştu. Buna göre akademik benlik algısı puanları arttıkça öğrenme ve ders çalışma puanları da artmaktadır. Ortaya çıkan bu durum genellikle akademik benlik algısına göre 'Başarılı' olanların lehine sonuçlanması beklenen bir sondu. Akademik benlik algısı yüksek olan öğrencilerin ders çalışma etkinliklerinde

daha iyi performans göstermeleri, özgüven sahibi olarak etkinliklerde daha katılımcı olmaları gerekir. Bu açıdan akademik benlik algısı değişkeni açısından tespit edilen ilişkiler son derece olumludur.

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili amaçlarımızın yedincisi; **sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları mesleği isteyerek seçmeye göre farklılaşmasıydı.**

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin mesleği isteyerek seçme değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu farklılaşma isteyerek seçenler lehine yineleme, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerde .01 iken anlamlandırma stratejilerinde ise .05 düzeyindedir. Elde edilen bulgular, mesleği isteyerek seçenlerin sahip oldukları olumlu motivasyon durumlarının, öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamada, pozitif yönde katkı sağladığını gösteriyor olabilir.

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili amaçlarımızın sekizincisi; **sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları bölümü tercih sırasına göre farklılaşmasıydı.**

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanlarının bölümü tercih sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan istatistikî analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Ancak yapılan Sheffe testi sonucunda duyuşsal stratejiler alt boyutunda 2. sırada tercih yapanlar ile 5. sırada tercih yapanlar arasında .01 düzeyinde 2. sırada tercih yapanlar lehine; 4. sırada tercih yapanlar ile 5. sırada tercih yapanlar arasında 4. sırada tercih yapanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer strateji alt boyutlarında farklılaşma saptanamamıştır. Bütün veriler ışığında öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile bölümü tercih sırası değişkeninde sadece duyuşsal stratejiler alt boyutunda anlamlı ilişki saptanmıştır.

Elde edilen bulguya göre bölümü tercih sırasında ilk tercihleri yapan kişilerin bölümü daha çok istedikleri ve buna bağlı olarak motivasyon bakımından daha yüksek düzeyde olduklarını söyleyebiliriz.

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili amaçlarımızın dokuzuncusu; **sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaşmasıydı.**

Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin uygulanmasında üniversite değişkenine göre incelemeye dönük yapılan istatistikî analizi sonucunda İstanbul Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri lehine anlamlandırma, örgütleme ve anlamayı izleme stratejileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Örgütleme ve anlamayı izleme stratejileri genellikle üst düzey öğrencilerin başarıyla uygulayabildikleri öğrenme stratejileridir. Anlamayı izleme stratejilerinin en önemli özelliği de diğer stratejilerin kullanılmasını doğrudan etkileyebilmesidir. Bu bakımdan İstanbul Üniversitesi Sınıf öğretmeni Bölümü Öğrencilerinin Marmara Üniversitesinde yer alan Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine göre öğrenme stratejilerini uygulamada daha üst düzeyde olduğu söylenebilir. Örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerinin uygulanmasında öğretmen rehberliğinin önemli olduğunu da göz önüne alırsak İstanbul Üniversitesinde ki öğretim görevlilerinin öğrencilerine öğrenme stratejilerinin öğretiminde daha fazla rehberlik ettiği söylenebilir.

Araştırmamızın üçüncü bölümünde tezimizin asıl konusu ile ilgili araştırma bulgularına yer verilmiştir. **Öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında ilişki ile ilgili bulgulara** bu bölümde yer verilmiştir.

Öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili amaçlarımızın birincisi; **sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden “yineleme” stratejisini kullanma düzeyi ile öğretmenlik tutumları arasında ilişkiyi bulmaya yönelikti.**

Yapılan istatistiki analiz sonucunda yineleme stratejileri ile öğretmenlik tutumları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştu. Yineleme stratejileri ezber ve anlık öğrenmeye dayalı stratejileri içerir (aynen not alma, bilgileri tekrar etme, kısa notlar, altını çizme vs...) . Araştırmamız sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları ile

arasında ilişki saptanması, tutumların anlık öğrenmeler üzerindeki etkileyici motivasyonu olabilir. Öğretmenliğe karşı olumlu tutumlar geliştiren bireyler ders esnasında daha dikkatli olup, kısa notlar almada, bilgileri tekrar etmede daha dikkatli olacaklardır. Bu durum yineleme stratejileri ile öğretmenlik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkmasını sağlamış olabilir.

Öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili amaçlarımızın ikincisi; **sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden “anlamlandırma” stratejisini kullanma düzeyi ile öğretmenlik tutumları arasında ilişkiyi bulmaya yöneliktir.**

Yapılan istatistikî analiz sonucunda anlamlandırma stratejileri ile öğretmenlik tutumları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Anlamlandırma stratejileri öğrenilen bilgilerin yeniden anlamlandırılarak öğrenilmesine dayanan stratejilerdir (kendi ifadelerinde not alma, özetleme, PQ4R vs...). Bu bakımdan anlamlandırma stratejilerinin öğrenciye kendisine özgü olduğunu ve öğrencinin benlik algısıyla ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Anlamlandırma stratejilerini bir öğrencinin başarıyla uygulayabilmesi için öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebildikleri demokratik eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır. Buna dayanarak Ertuğrul (2000, s. 70) otoriter öğretmen tutumları arasında belirttiği ‘dersin tek yöneticisi olup öğrencilerden kayıtsız şartsız itaat bekleme’ eğiliminin, araştırma evreninde yer alan sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarının bir yansıması olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili amaçlarımızın üçüncüsü; **sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden “örgütlenme” stratejisini kullanma düzeyi ile öğretmenlik tutumları arasında ilişkiyi bulmaya yöneliktir.**

Yapılan istatistiki analizler sonucunda örgütlenme stratejileri ile öğretmenlik tutumları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Örgütlenme stratejileri taslak çıkarma, bilgi ve kavram haritaları oluşturma vb... gibi üst düzey öğrenme etkinliklerini içerir. Örgütlenme stratejilerinin başarıyla uygulanabilmesi için sistemli eğitim-öğretim etkinliklerine ihtiyaç vardır. Ancak bunun kazandırılmasında öğretmen adaylarının rehberliğine ihtiyaç olduğu gibi öğrencinin yapabileceği hataları da kabullenebilmek gerekir. Örgütlenme puanlarıyla tutum puanları arasında ilişkinin olmaması öğretmen adaylarının eğitim-öğretim etkinliklerine olan yaklaşımı hakkında bize fikir veriyor. Oğuzkan 'a (1985, s 63) göre ilgisiz öğretmen tutumlarından biri de 'ders etkinliklerinde öğrencilere yeterince yardım etmeme' dir. Bu bakımdan sonucu irdelediğimizde sınıf öğretmeni adaylarının ilgisiz öğretmen tutumları göstermeye yatkın olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili amaçlarımızın dördüncüsü; **sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden “anlamayı izleme” stratejisini kullanma düzeyi ile öğretmenlik tutumları arasında ilişkiyi bulmaya yöneliktir.**

Araştırma bulgularına göre anlamayı izleme stratejileri ile öğretmenlik tutumları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Anlamayı izleme stratejileri uygun öğrenme stratejisini belirleme, çalışmaya yön verme ve değerlendirme yapma vb... gibi üst düzey öğrenme etkinliklerini içerir. Öğrencilerin yalnız başına öğrenmesinin zor olduğu bu teknikler, öğretmen rehberliğini zorunlu kılmaktadır. Belirttiğimiz etkinliklerin kazandırılmasında öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinde anlamayı izleme stratejilerini kullanmaları ve öğrencileriyle bu konuda bireysel olarak ilgilenmeleri gerekir. Oğuzkan'ın (1985, s 63) belirttiği ilgisiz öğretmen tutumları arasında yer alan 'ders etkinliklerinde öğrencilere yeterince yardım etmeme' ve ' kararsız ve hareketsiz oldukları için çalışmalarında ve amaçsızlık ve plansızlık göze çarpma' gibi özellikleri göz önüne aldığımızda araştırma evreninde yer alan öğretmen adaylarının ilgisiz öğretmen tutumları göstermeye yatkın olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili amaçlarımızın beşincisi; **sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden “duyuşsal” stratejisini kullanma düzeyi ile öğretmenlik tutumları arasında ilişkiyi bulmaya yöneliktir.**

Yapılan istatistikî analizler sonucunda duyuşsal stratejilerle öğretmen tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Duyuşsal stratejiler ödül, kendi kendine olumlu konuşma, rahatlama teknikleri vb... gibi etkinlikleri içerir. Duyuşsal stratejilerin uygulanması eğitim-öğretim etkinliklerin uygulanmasında, motivasyonu ve konsantrasyonu artırması bakımından, önemli bir unsurdur. Motivasyon unsurlarının göz önünde bulundurulduğu eğitim-öğretim ortamları demokratik öğretmen tutumları ile sağlanabilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adayları demokratik öğretmen tutumlarına yatkın olduğunu belirtebiliriz.

5.4. Öneriler

2004–2005 yılı eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Marmara ve İstanbul Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde yaptığımız, ‘Öğretmen tutumları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri’ arasındaki ilişkiyi ölçen araştırmamız sonucunda elde ettiğimiz bulgulara göre aşağıdaki önerileri sıralayabiliriz.

1. Genel olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumlarına orta derecede sahip olmaları büyük bir eksikliktir. Bunun için yüksek öğrenime hazırlıkta eğitim fakültelerine öğrenci alınırken, OSS ve OYS sınavlarının yanı sıra öğretmenlik mesleğine yönelik ölçekler geliştirilerek öğrencilerin seçilmesi daha uygun olacaktır.

2. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının yeterince mesleğe yönlendirilmediklerini göstermektedir. Bu sorun başta ortaöğretim kurumlarının rehberlik servislerinin yeterince çalışmadığının bir göstergesidir. Aynı zamanda lisan eğitim esnasında da öğretmen adaylarının meslekleriyle ilgili olarak

yeterince yardım görmemektedirler. Bu sorunu ortadan kaldırmak için öğretmen adaylarının sadece diplomaları değil, kendilerine ait ruhsal dosyalarının da ilgili fakültelere teslimi ve buradaki bilgiler ışığında öğretmen adaylarına rehberlik çalışmaları yapılması uygun olabilir.

3. Eğitim Fakültelerinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğini daha iyi tanıyabilmesi için uygulama derslerine daha fazla ağırlık verilebilir. Aynı zamanda değişik periyotlarda eğitim kurumlarında fiili olarak öğretmenlik yapan öğretmenler, öğretmen adaylarının derslerine girerek onlara rehberlik yapabilirler.

4. Nitelikli personelin öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasında önemli bir rol oynayacağı kesindir. Bu gerçek ışığında eğitim fakültelerine öğretim üyesi alınırken akademik yeterliliğin yanı sıra öğretmenlik mesleğine aşina olma gibi özelliklere de bakılabilir.

5. Öğretmen adaylarının mesleklerine hazırlanmasında daha okurken onlara büyük tecrübe kazandıracak uygulamalar yapılabilir. Bunlar öğretmenlikle ilgili kulüpler kurularak öğretmen adayların boş vakitlerinde de öğretmenlik mesleğiyle ilgilenmelerini sağlamak olabileceği gibi, eğitim fakültesi bünyesinde kurulacak ilköğretim okulu sayesinde de olabilir. Kurulacak ola ilköğretim okulunda öğretmen adayları, öğrencilerle birebir ilgilenerek çocuk psikolojisinde daha yetkin olabilecekleri gibi öğretmenliğe karşı daha olumlu tutumlar geliştirebilirler. Böyle bir kurumsal yapı içerisinde öğretmen adayları formasyon bilgilerini sınama şansı bularak daha mesleğe adım atmadan, mesleklerinde yetkin bir konuma gelebilirler. Aynı işlev herhangi bir devlet okuluyla yapılacak olan işbirliği sayesinde de sağlanabilir.

6. Öğrencilerin genel olarak öğrenme stratejilerinin kullanılmasında yetersiz olmaları bizlere ilköğretim kurumlarından başlanarak yüksek öğrenim kurumlarına kadar öğrencilere yeterince yardımın yapılmadığının bir göstere bir gerçektir. Bu durum ışığın da ilköğretim kurumlarından başlanılarak öğrencilerin gördükleri derslere ait olan plan ve programlarda öğrenme stratejilerinin öğretimi gerçekleştirilebilir.

7. Öğrenme stratejilerinin derslere ve yapılacak olan öğrenme etkinliklerine göre farklılaşıyor olması bu konuda öğretmen rehberliğini zorunlu kılmaktadır. Öğretmen öğrencilerine hangi stratejiyi kullanmaları gerektiğini anlatarak öğrencilerine yardımcı olmalıdır. Ancak daha önce yapılan araştırmalar ışığında öğretmenlerin bu konuda yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu ortadan kaldırmaya yönelik fiili olarak öğretmenlik yapanlar için hizmet içi eğitim kursları verilebilir.

8. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik stratejilerine yönelik olarak öğretim görevlilerinden daha fazla yardım almaları gerekmektedir. Araştırmamızda 1. sınıftan 4. sınıfa kadar genel olarak öğrenme stratejilerinin kullanımında artış görülmüş olsa da uygulamadaki boyutu tam olarak bilinemediğinden bu konuda üniversite öğretmenleri daha hassas davranmalıdır. Çünkü öğretmen adayları geleceğin öğretmenleri olup bir nesle şekil verme gibi zorlu bir misyonun gelecekteki sahipleridir.

9. Öğrenme stratejilerinin ortaöğretim ve yüksek öğretimdeki öğrencilere öğretilmesinde, Senemoğlu'nun belirttiği öğrenme stratejilerinin öğretimi ilkeleri uygulanabilir. Bunlar (Senemoğlu,2003, s 581):

- **Basamak 1:** Dersin hedeflerini açıklayıp öğrencileri öğrenmeye hazır hale getiriniz: Öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konu üzerine çekme ve dersin hedeflerini açıklamada, öğrenme stratejilerini öğrendikleri taktirde daha kolay ve etkili olarak öğrenebileceklerini, daha iyi performans gösterip yüksek notlar alacaklarını somut örneklerle gösteriniz

- **Basamak 2:** Belirli bir stratejiyi açıklayıp gösteriniz: Sözel açıklamalar ve demonstrasyon yoluyla stratejiyi öğretiniz.

- **Basamak 3:** Öğrencilere sizin rehberliğinizde alıştırma fırsatları sağlayınız: Öğrenciler öğrenme stratejilerini birbirilerinden öğrenebilirler. Ancak bunda öğretmen kontrolünde olması gerekir. Aksi taktirde öğrenci stratejiyi yanlış kullanabilir.

- **Basamak 4:** Öğrencilerin stratejiyi anlayıp anlamadıklarını kontrol ediniz ve dönüt veriniz.

- **Basamak 5:** Öğrencilerin alıştırma yapmalarını durdurup, stratejiyi kullanırken ne tür problemlerle karşılaştıklarını belirleyiniz. Stratejinin faydalarını tartışınız.

- **Basamak 6:** Bağımsız alıştırma ve transfer yapmalarını sağlayınız. Stratejiyi bağımsız olarak denemelerine imkan vererek, ne derecede başarılı olduklarını tartışınız.

KAYNAKÇA

Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi** (7. baskı). Alfa yay- İstanbul, 1999

Arends, R. **Learnin to Teach**. Random Hause- New York,1988

Arends, R. **‘Learning and Study Strategies’**. Classroom Instructions And Management. The McGraw –Hill. New York, 1997

Asan, Cihan. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Kardeşler yay- Samsun ,1998

Atılğan, Mehmet. **Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması’**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep 1998

Aydın, Mustafa. **Eğitim Yönetimi** (6. baskı). Hatiboğlu yay- Ankara 2000

Aydın, Oktay. **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993

Bacanlı, Hasan. **Gelişim ve öğrenme** (6. baskı). Nobel yay- Ankara, 2003

Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi** (10. baskı). Anı yay- Ankara, 2003

Başaran, İ. Ethem. **Eğitim Psikolojisi** (5. baskı). Feryal matbaası – Ankara, 2000

Bayındır, Nida. **Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansıması**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006

Bayrak, Coşkun. **Modern Eğitimde Öğretmen Profili**. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:9, Sayı:12, s 9-16. Güz- Eskişehir, 1999

Bilen, Mürüvvet . **Plandan Uygulamaya Öğretim** (6. baskı). Anı yay – Ankara, 2002

Bigen, Güzin. **Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerine Göre Değiştirmesi Gereken Tutum ve Davranışlar**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul, 2005

Binbaşıoğlu, Cavit. **Eğitim Psikolojisi** (2. baskı). Kardeş Matbaası, Ankara 1960

Binbaşıoğlu, Cavit. **Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi**. Milli Eğitim Bakanlığı Yay- İstanbul 1995

Bloom, B. S. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Çev:Durmuş Ali Özçelik. Milli Eğitim Basımevi, Ankara 1979

Cüceloğlu, Doğan. **İnsan ve Davranışı** (12. baskı). Remzi Kitabevi- İstanbul 2003

Çapa, Yeşim ve Çil, Nesrin . **‘Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi’**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi. Sayı 18, Ankara, 2000

Çelikkaya, Hasan. **Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi (Pedagojik Formasyon Amaçlı)** (2. baskı). Alfa yay- İstanbul,1998

Demirel, Özcan. **Eğitimde Program Geliştirme**. Pegem yay- Ankara 2003

Dansereau, D. **‘The Development of a Learning Strategies Curriculum’**. Learning Strategies. Horald F. O’ Neil, JR. Academic Press- New York, 1978
Danserau, D. **‘Learning Strategies Research’**. Thinking and Learning Skills. J. Segal, S. Chipman ve R. Glaser. Hillsdale, Earlbaum- New Jearsey, 1985

Derry, S. J. **‘Putting Learning Strategies to Work’** . Reading in Educational Psychology. Anita E. Woolfolk. Ally and Bacon-USA,1998

Ensari, Hoşcan . **21. Yüzyıl Okullarında Toplam Kalite Yönetimi** (2. baskı). Sistem yay- İstanbul, 2000

Erden, Münire. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Alkım yay- İstanbul 1998

Erdoğan, İlhan.**İşletmelerde Davranış** (2. baskı). İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi yay- İstanbul, 1997

Ertuğrul, Halit.**Öğretmenin Başarı Kılavuzu** (2. baskı). Nesil yay- İstanbul,2000

Freedman, J. , Sears, D. O. ve Carlsmith, M. **Sosyal Psikoloji** (4. baskı). Çev: Ali Dönmez. İmge yay- İstanbul, 2003

Gagne, Robert M. **The Conditions of Learning**. New York: Holt Reinhart and Winston, 1988

Gagne, R. , Briggs J. ve Wager, W . **Essential of Learning for Instruction** (2. Baskı). Englewood Cliffs-Prentice Hall. New Jersey. 1988

Glover J. A. , Ronning R. R. ve Bruning R. H. **Cognitive Psychology for Teachers**. Macmillian Publishing Company- Newyork 1990

Goleman, D. **Duygusal Zekâ** (5. baskı). Varlık/Bilim yay- İstanbul 1998.
Gordon, W. C.. **Learning and Memory**. Brooks/Cole,1989
Greeno, J. G., Pearson, P. D. and Schoenfeld, A.H. **‘Achievement and Theories of Knowing and Learning’**. Learning and Knowledge. Robert McCormick, Carrie Pochter, Paul Chapman Publishing and The Open University, London. 1999

Gürkan, Tanju. **‘İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki’**. Basılmamış Araştırma. Ankara: 1993. Karahan, Esra. 2003. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü adlı eserinden alınmıştır.

Güven, Meral. **Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki**. Anadolu Üniversitesi Yay- Eskişehir, 2004

Hei, Melissa. **‘Comparison of University Students’ Approaches to Studying Across Turkey and Taiwan**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü. 1999

Hesapçıoğlu, Muhsin. **Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programı ve Öğretim** (5. baskı). Beta Yayınları- İstanbul, 1998

İnceoğlu, Metin. **Tutum, Algı, İletişim** (1. baskı). V yay – Ankara 1993

Kağıtçıbaşı, Çiğdem. **Yeni İnsan ve İnsanlar** (10. baskı). Ecrim yay- İstanbul, 2004

Karahan, Esra. **Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,2003

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (9. baskı). Nobel yay- Ankara, 1999

Kolody, R. Charlere. **‘Learning Strategies of Alberta College Students’**.
ERIC: ED 768943, 1993. Güven, Meral. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme
Stratejileri Arasındaki İlişki. Anadolu Üniversitesi Yay- Eskişehir, 2004 Adlı
Eserden Alınmıştır. s. 195

Köymen, Ülkü. **‘Açık Öğretim Sistemi Öğrencileri ile Geleneksel Yüksek
Öğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Açısından
Karşılaştırılması’**. Yayınlanmamış araştırma. Adana, 1989

Küçükahmet, Leyla. **Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin
Tutumları (Program Geliştirme Açısından Bir Yorum)**. Ankara- Ankara
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: 55, Ankara Üniversitesi Basımevi,
1976. Karahan, Esra. 2003. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları
Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü adlı Eserinden alınmıştır.

Learhey T. H. ve Haris, R. J. **Learning and Cognition**. Prentice Hall, New
Jersey, 1997

Mirande, M.A.. **‘Schmetizing: Technique and Application’**. Spatial Learning
Strategies. Editör: D. F. Dansereau, C.D. Holley. Academic Pres- London , 1984

Nisbet, J. ve Shucksmith, J. **Learning Strategies**. Routledge Educational
Books- London, 1986

Oğuzkan, Ferhan. **‘Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi’**, Cumhuriyet Döneminde Eğitim. M.E. B. yay- İstanbul, 1983
Oğuzkan, Ferhan. **Orta Dereceli Okullarda Öğretim**. Gül yay- Ankara 1985

Oktay, Ayla. **‘Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri’**, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı:3, Marmara Üniversitesi yay- İstanbul, 1991

Özden, Yüksel. **Öğrenme ve Öğretme** (5. baskı). Pegem Yay- Ankara, 2003

Özer, Bekir. **Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği**. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları-Eskişehir, 1993

Özgür, Nezihe. **Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul-** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994

Öztürk, Hüseyin. **Eğitim Sosyolojisi** (8. baskı). Hatiboğlu yay- Ankara, 1993

Öztürk, Bülent .’**Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları** .Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995

Yıldırım, Ramazan. **Öğrenmeyi Öğrenmek**. Sistem yay-İstanbul, 1999

Ramsden, P.Learning Strategies and Learning Styles. Editör Ronald R. Shmeck. **‘Situational Influences on Learning’** (s. 159-185). Plenum Press, New York 1990

Pehlivan, Hülya. **‘Tutumların Doğası ve Öğretimi’**. Çağdaş Eğitim Dergisi, cilt: 22, sayı: 233. Haziran- Ankara, 1997

Rumelhart, D. E. **‘Schemata ; The Building Blocks of Cognition ‘** . R. Spiro, B. C. Bruce ve W Brewer. Theoretical Issues in Reading Comprehension, NJ; Erlbaum. Hillsdale, 1980

Sağlam, M. **‘Uzaktan Eğitim Yoluyla Öğrenim Gören Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Ders Çalışma ve Öğrenme Stratejilerini Uygulama Düzeyleri’**. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 9, Sayı:1-2. Güz- Eskişehir, 1999 (s17-35)

Sarıbayraktar, Selin .**‘ Orta Öğretim Tarih Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri’**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul, 2006

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim** (8. baskı). Gazi Kitabevi- Ankara, 2003

Sprinthall,N. and Sprinthall R. **Educational Psychology** (5. baskı). McGraw-hi Inc, Usa, 1990

Somuncuoğlu , Y. **‘The Use of Learning Strategies in Relation to Background Variables and Achiement Goal Orientations’** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara, 1998.Güven, M. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Anadolu Üniversitesi Yay- Eskişehir, 2004 Adlı Kaynaktan Alınmıştır.

Sözer , Ersan. **‘Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları’**. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 2, Güz 1996. Eskişehir

Subaşı, G . **Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri**. Milli Eğitim Dergisi, s 146. 2000 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm>, [24.03.2003]

Sünbül, A. Murat. **‘Bir Meslek Olarak Öğretmenlik’**, Öğretmenlik Mesleğine Giriş (6. baskı). Editörler: Özcan Demirel, Zeki Kaya. Pegem yay- Ankara, 2005

Tay, Bayram. **Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi**. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi. Cilt: 5, Sayı:2, 2004 s 1–12

Tavşanlı, Ezel. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Nobel yay- Ankara, 2005

Tezcan, Mahmut. **Eğitim Sosyolojisi** (5. baskı). Bilim yay- Ankara, 1988

Tolan, Barlas ;İsen, Galip. ve Sönmez, Veysel. **Ben ve Toplum (Sosyal Psikoloji)**. Teori yay – Ankara 2002

Türkoğlu, Adil. **‘İyi Öğretmen Kimdir’**. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:1, sayı: 2. Adana 1988

Weinstein, Claire E., W. L. Underwood, F. W. Wicker ve W. E. Cubberly. **‘Cognitive Learning Strategies: Verbal And Imaginal Elaboration’, Cognitive and Affective Learning Strategies**. Editör H. F. O’neil ve C.D. Spielberger. London: Academic Pres, Inc, 1979 . Güven, Meral. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Anadolu Üniversitesi Yay-Eskişehir, 2004 adlı eserden alınmıştır. s. 195.

Weinstein, C.E. ve Mayer, R.E. **The Teaching Of Learning Strategies. Handbook Of Research On Teaching**, (3. baskı). M.C. Wittrock, Mac Milan Company- New York, 1986

Weinstein, C. E. 1988. '**Assessment and Training of Student Learning strategies**'. Learning Strategies and Learning Styles. R. R. Schmeck. Plenum Pres- Newyork

Weinstein, C. E. ve Palmer, D. **Users Manuel Learning and Study Strategies Inventory** (2. baskı). H&H Publishing Company, 2002
(www.hhpublishing.com)

Wolff, D. S. **Problem Çocuklar ve Tedavi**. Çev: Ayhan Oral, Seçkin Kara. Say yay- İstanbul, 1986

Yavuzer, Haluk. **Çocuk Psikolojisi** (22. baskı). Remzi Kitabevi- İstanbul, 2002

Yavuzer, Haluk. **Okul Çağı Çocuğu** (7. baskı). Remzi Kitabevi- İstanbul 2001

<http://www.e-psikoloji.com/ogrenme>

<http://www.gullukaya.com/documents/aktifogrenme.do>

EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE ÖNYÜZ

ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ VE ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI ENVANTERLERİ

I. ARAŞTIRMA HAKKINDA

Sevgili sınıf öğretmeni aday arkadaşlar.

Bu araştırmamızdaki temel amacımız sizlerin ‘öğretmenlik tutumlarınız ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulayabilmeniz arasındaki ilişkiyi’ saptamaktır. Bu araştırmanın sonucunda elde edilecek bilgiler sizlerin ve sizlerden sonra yüksek öğrenim yapan öğrencilerin daha iyi şartlarda eğitim-öğretim görmelerine olanak sağlayabilir. Bu açıdan araştırma formunda yer alan sorulara gerçekçi ve içten cevaplar vermeniz araştırmanın sağlıklı değerlendirilmesini sağlayacaktır.

Yardımlarınız ve iş birliğiniz için teşekkürler.

II. DOLDURULACAK ANKETLERİN SIRALANMASI

A. Kişisel bilgi formu - 7 soru

B. Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri – 61 soru

C. Öğretmenlik Tutumlarını Ölçme Envanteri – 68 soru

Anket formlarında ‘doğru’ veya ‘yanlış’ cevaplı soru yoktur. Lütfen soruları envanterlerin başındaki yönergelere uygun olarak kendinize en uygun seçeneğe göre yanıtlayınız. Sorular üzerinde analiz yapmayınız.

BURHAN ŞEN

(Marmara Üniversitesi İlköğretim Sınıf
Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi)

A. KİŞİSEL BİLGİLER (LÜTFEN BOŞ BIRAKMAYINIZ)

AD-SOYAD:.....

1. ÜNİVERSİTE:.....

2. BÖLÜM: İLK ÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLİĞİ

3. SINIF :.....

4. CİNSİYETİNİZ:.....

5. KENDİNİZİ AKADEMİK YÖNDEN NE DÜZEYDE BULUYORSUNUZ ?

A) Çok başarılı B) Oldukça başarılı C) Normal D) Çok az başarılı E) Başarısız

6. BÖLÜME İSTEYEREK Mİ GELDİNİZ? (Evet veya Hayır)

7. ÖĞRETMEN OLMAYI KENDİNİZ Mİ SEÇTİNİZ? (Evet veya Hayır)

8. ŞİMDİKİ BÖLÜMÜNÜZ ÖSS’ DE KAÇINCI TERCİHİNİZDİ ?

.....

9. MEZUN OLDUĞUNUZ ORTA ÖĞRETİM KURUMU NEDİR?

A) Anadolu Liseleri B) Fen Liseleri C) Genel Liseler D) Özel Kolejler E) Açık Liseler

F) Meslek liseleri G) A. Öğretmen Liseleri H) Y. Dil Ağırlıklı Lise (Süper Liseler)

EK:2

B

ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ BELİRLEME ENVANTERİ

Değerli öğretmen adayı,

Bu envanter sizin öğrenme ve ders çalışma davranışlarınızı belirlemek amacıyla uygulanmaktadır. Envanterde 69 cümle bulunmaktadır. Bu cümlelerin her birini dikkatle okuduktan sonra, yanıt kağıdında cümlenin size uygunluk derecesine gösteren seçeneğin harfini işaretleyiniz. Lütfen soru kağıtlarının üzerini işaretlemeyiniz.

Bu harfler şu anlamları taşımaktadır:

KK- Kuvvetle Katılım
K - Katılım

KS- Kararsızım

KM- Katılmam

AK- Asla katılmam

Lütfen bütün cümlelere ilişkin işaretlemeyi yapınız. Teşekkürler

-
1. Ders kitaplarındaki başlıklara veya özel işaretlerle belirtilmiş bilgilere dikkat ederim
 2. Ders çalışırken konuları kendi anlayabileceğim şekilde düzenlerim
 3. Konuları şematize ederek veya taslaklar çıkararak çalışırım.
 4. Çalışma sonunda yeterince öğrenip öğrenmediğimi belirlemek için kendi kendime sorular sorup cevaplamaya çalışırım
 5. Ders çalışmaya başlamadan önce, ders çalışmamı olumsuz yönde etkileyebilecek olumsuz etkenleri ortadan kaldırırım
 6. Bir dersi sevmesem de o derste başarılı olmaya çalışırım
 7. Dersi dinlerken önemli bilgilerle ilgili kısa notlar alırım
 8. Sözel derslere çalışırken mutlaka özet çıkarırım
 9. Öğrendiğim bilgileri zihnimde canlandırırım
 10. Ders çalışırken sık sık , bilgi yönünden, ulaştığım mesafeyi görmeye çalışırım
 11. Ders çalışmak için kendimce uygun sebepler ararım
 12. Üniversiteyi başarılı bir öğrenci olarak bitirmeliyim
 13. Ders kitaplarındaki altı çizilecek kadar önemli yerleri belirlemekte güçlük çekmem
 14. Öğreneceğim konunun öncelikle ana hatlarını ve bunları oluşturan alt başlıkları çıkarırım

15. Yeni bir konuya girerken, konuyu tam olarak anlamak için ne gibi bilgilere ihtiyaç duyduğumu öğretmenlerime sorarım
16. Bir dersi sevmesem de, o derste başarılı olabilmek için elimden geleni yaparım
17. Ders çalışırken önemli yerlerden çok gereksiz ayrıntılarla uğraşmam
18. Öğrendiğim bilgilerle ilgili olarak arkadaşlarımla konuşmaktan zevk alırım
19. Bilgileri daha rahat görebilmek için şemalar oluştururum
20. Kendime uygun bir çalışma programı hazırlarım
21. Konulara çalışmadan önce ders kitaplarının başındaki taslaklara dikkat ederim
22. Parça parça öğrendiğim bilgileri birleştirerek bir bütün haline getiririm
23. Üniversitede öğreneceğim bilgilerle kendime çok iyi bir gelecek hazırlayabilirim
24. Sayısal dersleri çalışırken önemli formülleri özel bir işaretle belirlerim, ya da bir yere yazarım.
25. Derslere çalışırken kendimi alıştırma sorularıyla sınırlarım
26. Dersleri çalışırken , konuları alt başlıklara ayırarak anlamlı parçalar haline getiririm
27. Sınavlara hazırlanmayı genelde son güne bırakırım
28. Kendime göre geliştirdiğim rahatlatma tekniklerini, sınavlardan önce başarıyla uygulayabilirim
29. Sınavlara hazırlanırken arkadaşlarla bir araya gelip birbirimize sorular sorarız
30. Çalıştığım dersle ilgili ana kavramları çıkartıp bunları ilişkilendiririm.
31. Her derse özel çalışma programı hazırlıyorum
32. Dikkatimi bir konu üzerinde yoğunlaştırmakta zorlanırım
33. Ders çalışırken konuyu okuyup geçmektense, o konu hakkında ayrıntılı düşünmeyi ve öğretilmek isteneni bulmaya dikkat ederim
34. Bir metindeki ana düşüncüyü yan düşüncelerden ayırabilirim
35. Derslerime çalışırken kendime en uygun olan saatlere göre çalışmaya dikkat ederim
36. Dersi uzun bir süre dikkatli bir şekilde dinleyebilirim
37. Öğretmen ders anlatırken yaptığı vurgulamalara dikkat ederim
38. Yeni bir bilgiyi öğrendiğimde bunu daha önceki bilgilerime ne ölçüde uyduğuna kontrol ederim
39. Çalışacağım konunun kapsamını görebilmek için ana başlıklara dikkat ederim
40. Okuldan atılmamak için ders çalışıyorum
41. Dersleri dinlerken kendimi başka şeyler düşünüyorken buluyorum
42. Ailevi ve kişisel sorunlarım yüzünden derslerdeki başarıım düşük.
43. Derslerde bir konu hakkında yeni öğrendiğim bir bilgiyi eski bilgilerimle karşılaştırırım.
44. Düşük notlar almam derslere olan ilgimi azaltıyor
45. Anlamadığım bir konu hakkında öğretmenlerime soru sorarım

46. Öğreneceğim konular arasındaki ilişkiyi daha iyi görebilmek için bilgi haritaları oluştururum.
47. Ders çalışma programımı bütün derslere uygun hale getirebilirim.
48. Yapılan öğretim etkinliklerinden çoğunlukla zevk alırım
49. Kendimi kolaylıkla derse adapte edebiliyorum
50. Bir konu hakkındaki kendi fikirlerimi kağıda dökmeden önce, o konuda epey bilgi edinirim
51. Yeni öğrendiklerimle eski öğrenimlerimi sentezlemeye(birleştirmeye) çalışırım
52. Yeni bilgileri öğrenirken bunların ortak noktalarını belirlemeye çalışırım
53. Eksik öğrenmeleri tamamlamak yada yanlış öğrenmeleri düzeltmek için kendime uygun yeni öğrenme stratejileri belirlerim.
54. Ders konularını çalışırken kavramlar arasındaki sebep sonuç ilişkisine dikkat ederim
55. Kendime hazırladığım çalışma programına sadık kalırım
56. Kendimi iyi ve başarılı bir öğrenci olarak görürüm
57. Kendimi öğrenmeye güdülemek için geleceğimle ilgili amaçlarımı düşünürüm
58. Benim için derslerde geçer not almak yeterlidir
59. Okul derslerinde anlatılan bilgilerin gerçek hayatta işime yaramayacağını düşünüyorum
60. Derslerime çalışırken sadece bir kaynakla yetinmem
61. Günü gününe ders çalışırım

B
ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ ÖLÇME
ENVANTERİ CEVAP KAĞIDI

KK- Kuvvetle Katılım
K - Katılım

KS- Kararsızım

KM- Katılmam
AK- Asla katılmam

	KK	K	KS	KM	AK		KK	K	KS	KM	AK
1. ()	()	()	()	()	()	35. ()	()	()	()	()	()
2. ()	()	()	()	()	()	36. ()	()	()	()	()	()
3. ()	()	()	()	()	()	37. ()	()	()	()	()	()
4. ()	()	()	()	()	()	38. ()	()	()	()	()	()
5. ()	()	()	()	()	()	39. ()	()	()	()	()	()
6. ()	()	()	()	()	()	40. ()	()	()	()	()	()
7. ()	()	()	()	()	()	41. ()	()	()	()	()	()
8. ()	()	()	()	()	()	42. ()	()	()	()	()	()
9. ()	()	()	()	()	()	43. ()	()	()	()	()	()
10. ()	()	()	()	()	()	44. ()	()	()	()	()	()
11. ()	()	()	()	()	()	45. ()	()	()	()	()	()
12. ()	()	()	()	()	()	46. ()	()	()	()	()	()
13. ()	()	()	()	()	()	47. ()	()	()	()	()	()
14. ()	()	()	()	()	()	48. ()	()	()	()	()	()
15. ()	()	()	()	()	()	49. ()	()	()	()	()	()
16. ()	()	()	()	()	()	50. ()	()	()	()	()	()
17. ()	()	()	()	()	()	51. ()	()	()	()	()	()
18. ()	()	()	()	()	()	52. ()	()	()	()	()	()
19. ()	()	()	()	()	()	53. ()	()	()	()	()	()
20. ()	()	()	()	()	()	54. ()	()	()	()	()	()
21. ()	()	()	()	()	()	55. ()	()	()	()	()	()
22. ()	()	()	()	()	()	56. ()	()	()	()	()	()
23. ()	()	()	()	()	()	57. ()	()	()	()	()	()
24. ()	()	()	()	()	()	58. ()	()	()	()	()	()
25. ()	()	()	()	()	()	59. ()	()	()	()	()	()
26. ()	()	()	()	()	()	60. ()	()	()	()	()	()
27. ()	()	()	()	()	()	61. ()	()	()	()	()	()
28. ()	()	()	()	()	()						
29. ()	()	()	()	()	()						
30. ()	()	()	()	()	()						
31. ()	()	()	()	()	()						
32. ()	()	()	()	()	()						
33. ()	()	()	()	()	()						
34. ()	()	()	()	()	()						

EK 3:**C****ÖĞRETMENLİK TUTUMLARINI ÖLÇME
ENVANTERİ**

Bu envanter, öğretmen-öğrenci ilişkilerini ifade eden 68 maddeden meydana gelmiştir. Bu ilişkilerin ne olmasına dair çeşitli görüş ayrılıkları olduğundan cevapların doğru veya yanlış olması söz konusu değildir. İstenen sizin kendi görüşünüzdür. Lütfen her bir maddeyi okuyunuz ve görüşlerinizi cevap kağıdındaki ilgili yere işaretleyiniz, soru kağıdı üzerine hiç bir işaret koymayınız.

Bu harfler şu anlamları taşımaktadır:

KK- Kuvvetle Katılım

KS- Kararsızım

KM- Katılmam

K - Katılım

AK- Asla katılmam

Lütfen bütün cümlelere ilişkin işaretlemeyi yapınız. Teşekkürler

1. Öğrencilerin çoğu itaatkar olmalıdır.
2. Çekingenlik atılganlığa tercih edilir.
3. Hiçbir zaman öğretimin öğrenci için sıkıcı hale gelebileceği düşünülmemelidir.
4. Öğretmen (eğlenceli durumlarda) sınıfta birlikte gülerse sınıfı kontrol edemez hale gelir.
5. Öğrencinin arkadaşlıkları titizlikle kontrol edilmelidir.
6. Öğrencinin sevdiği ve sevmediği şeyleri açığa vurması doğru değildir.
7. Öğrencinin hiçbir soru sormaksızın itaatkâr davranması arzu edilir bir şey değildir.
8. Öğrencilerin evde daha fazla çalışmaları istenmelidir.
9. Öğrencinin öğreneceği ilk ders, öğretmene tereddütsüz itaat etmektir.
10. Öğretmen öğrencileriyle asla cinsel problemleri tartışmamalıdır.
11. Öğretmenin öğrenci problemleriyle fazla meşgul olması beklenemez.
12. Öğrenciye, soru sormaksızın yetişkine itaat etmesi öğretilmelidir.
13. Bir öğretmen öğrencilerinin sözlerine fazla inanmamalıdır.
14. Ana-babasının zapt edemediği çocuğu öğretmenin zapt etmesi beklenmemelidir.
15. Öğretmen bir konuyu bilmediğini öğrencilerin önünde asla ortaya koymamalıdır.
16. Öğretmenin sınıfta disiplini sağlamak için çok sert olması gerekir.
17. Hayal gücünün yarattığı masallar yalan söylemek kadar cezalandırılmalıdır.
18. Bir öğrencinin karşıt cinsle ilgilenmektense mahcup olması daha iyidir.
19. Öğrencilerin "öğretmenlerin her şeyi en iyi bildiklerini" öğrenmeleri gerekir.
20. Başarısız öğrenciler genellikle tembel öğrencilerdir.
21. Öğretmenler suçluyu bulamadığı zaman bütün sınıfı cezalandırmalıdır.
22. Derslerini günü gününe tamamlamayan öğrenciler derslerden sonra okulda tutularak dersleri tamamlatılmalıdır.
23. Kopya çekmek en önemli ahlaki sorunlardan birini teşkil eder.
24. Öğrenciler, öğretmenlerine, öğretmen oldukları için saygı göstermelidirler.
25. Öğrencilerin kendilerinden istenen davranışların nedenlerini anlamaları şart değildir.
26. Öğrencilerin genellikle inceleme konularını seçmeye yetkileri olmamalıdır.
27. Hiçbir öğrenci otoriteye karşı isyan etmemelidir.
28. Bütün öğrencilerin sınıfı geçmesi başarı standartlarını düşürür.

29. Öğrenciler yeterli bir muhakeme yapmaya muktedir değillerdir.
30. Davranış bozukluğu gösteren öğrencinin kendisini suçlu hissetmesi ve kendisinden utanması gerekir.
31. Derste konuşmak veya sırasından kalkmak isteyen bir öğrencinin daima öğretmeninden izin alması gerekir.
32. Arkadaşlarına silgi ve tebeşir atmak ağır şekilde cezalandırılmalıdır.
33. Yetişkinin konuşmak istediği yerde çocuk susmasını bilmelidir.
34. Öğrenciler cinsel konularda soru sormamalıdır.
35. Öğrencilere neyi, nasıl yapmaları gerektiği noktası noktasına söylenmelidir.
36. Öğrencilerin birbirleri ile fısıltı halinde konuşmalarına müsaade edilmemelidir.
37. Mahcup öğrencilerin ders anlatırken ayakta durmaları istenmelidir.
38. Öğretmen asla sınıfı kendi haline bırakmamalıdır.
39. Öğretmenden maaşının karşılığı olan işten fazlasını yapması beklenmemelidir.
40. Sessizlik, başarısızlığın en önemli sebeplerinden biridir.
41. Sınıf kuralları asla bozulmamalıdır.
42. Müstehcen yazılar yazan öğrenci şiddetle cezalandırılmalıdır.
43. Okul çalışmalarını en iyi yapmanın tek bir yolu vardır ve bütün öğrenciler bunu izlemelidir.
44. Okul çalışmalarını öğrencilerin ilgilerine dayamak sonuç vermez.
45. Okul standartlarını karşılamayan öğrenciler sınıfta bırakılmalıdır.
46. Çocuklara verilen sözü araya yerine getirmemek gerekir.
47. Tırnaklarını yiyen bir öğrencinin bundan utanması gerekir.
48. Bazı öğrencilerin son derece hassas olması hoşgörülemez.
49. Öğrencilere asla itimat edilmemelidir.
50. Öğrencilere yaptığımız kısıtlamaların sebebini açıklamamız gerekir.
51. Bir öğrencinin kendinden ne beklendiğini tamamen ve daima bilmesi gerekir.
52. Öğretmen devamlı surette hayali hastalıklardan bahseden bir öğrenciyi nazarı dikkate almamalıdır.
53. Öğrencileri değerlendirirken önemli olan sonuçtur, gayretli olmaları yetmez.
54. Öğrencilerin çoğu, öğretmenlerinin kendileri için yaptıklarının kıymetini bilemezler.
55. Öğretmenin, bazen öğrencilere karşı sabrını yitirmesi bir kabahat değildir.
56. Modern eğitim ilkeleri öğrenciler için çok kolaylık sağlamaktadır.
57. Öğrencilerin çoğu, derslerini öğrenmek için yeteri kadar gayret sarfetmezler.
58. Öğrencilerde doğal olarak itaatsizlik eğilimi vardır.
59. Günümüz eğitim ilkeleri disipline gereği kadar yer vermemektedir.
60. Bir sınıfın bütün öğrencileri aynı yeteneklere sahip olmalıdır.
61. Öğretmenlerin haylazlara karşı sempati göstermesi beklenmemelidir.
62. Günümüzde, öğretmenlerin daha otoriter davranmalarına ihtiyaç vardır.
63. Saldırgan öğrenciler en büyük problemi teşkil ederler.
64. Okula yeni gelen öğrenciler öğretmenin işini güçleştirir.
65. Öğrenciler öğretmenlerini diğer yetişkinlerden daha fazla saymak zorunda değillerdir.
66. Öğretmen asla sınıfı kendi haline bırakmamalıdır.
67. Öğretmen öğrencilerini nadiren gerçekten sevimli bulur.
68. Öğrenciler kendi kararlarını kendileri verecek kadar olgun değillerdir.

C
ÖĞRETMENLİK TUTUMLARINI ÖLÇME ENVANTERİ
CEVAP KAĞIDI

KK- Kuvvetle Katılırim
K - Katılırim

KS- Kararsızım

KM- Katılmam
AK- Asla katılmam

KK	K	KS	KM	AK	KK	K	KS	KM	AK
1. ()	()	()	()	()	35. ()	()	()	()	()
2. ()	()	()	()	()	36. ()	()	()	()	()
3. ()	()	()	()	()	37. ()	()	()	()	()
4. ()	()	()	()	()	38. ()	()	()	()	()
5. ()	()	()	()	()	39. ()	()	()	()	()
6. ()	()	()	()	()	40. ()	()	()	()	()
7. ()	()	()	()	()	41. ()	()	()	()	()
8. ()	()	()	()	()	42. ()	()	()	()	()
9. ()	()	()	()	()	43. ()	()	()	()	()
10. ()	()	()	()	()	44. ()	()	()	()	()
11. ()	()	()	()	()	45. ()	()	()	()	()
12. ()	()	()	()	()	46. ()	()	()	()	()
13. ()	()	()	()	()	47. ()	()	()	()	()
14. ()	()	()	()	()	48. ()	()	()	()	()
15. ()	()	()	()	()	49. ()	()	()	()	()
16. ()	()	()	()	()	50. ()	()	()	()	()
17. ()	()	()	()	()	51. ()	()	()	()	()
18. ()	()	()	()	()	52. ()	()	()	()	()
19. ()	()	()	()	()	53. ()	()	()	()	()
20. ()	()	()	()	()	54. ()	()	()	()	()
21. ()	()	()	()	()	55. ()	()	()	()	()
22. ()	()	()	()	()	56. ()	()	()	()	()
23. ()	()	()	()	()	57. ()	()	()	()	()
24. ()	()	()	()	()	58. ()	()	()	()	()
25. ()	()	()	()	()	59. ()	()	()	()	()
26. ()	()	()	()	()	60. ()	()	()	()	()
27. ()	()	()	()	()	61. ()	()	()	()	()
28. ()	()	()	()	()	62. ()	()	()	()	()
29. ()	()	()	()	()	63. ()	()	()	()	()
30. ()	()	()	()	()	64. ()	()	()	()	()
31. ()	()	()	()	()	65. ()	()	()	()	()
32. ()	()	()	()	()	66. ()	()	()	()	()
33. ()	()	()	()	()	67. ()	()	()	()	()
34. ()	()	()	()	()	68. ()	()	()	()	()

EK 4.**ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİİLE İLGİLİ GEÇERLİLİK
GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMALARI****Item-total Statistics****YİNELEME STRATEJİLERİ**

SORULAR	n	X	SS
S1	186	4,4516	,6496
S7	186	4,1129	1,0151
S13	186	4,4301	,7555
S17	186	3,9086	,9399
<u>S22</u>	186	3,7634	1,1662
S26	186	4,2957	,9550
<u>S50</u>	186	3,0269	1,1920
S56	186	3,4946	,9314

Alpha = ,4895

SORU SAYISI:8

Altı çizili sorular çıkarıldıktan sonraki alfa değerleri:

YİNELEME STRATEJİLERİ

SORULAR	n	x	ss
S1	186	4,4516	,6496
S7	186	4,1129	1,0151
S13	186	4,4301	,7555
S17	186	3,9086	,9399
S26	186	4,2957	,9550
S56	186	3,4946	,9314

Alfa = ,5162

SORU SAYISI:6

ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ

SORULAR	n	x	ss
S2	186	4,5376	,6906
S8	186	3,8011	1,2073
S18	186	3,9516	1,1212
S23	186	3,8871	,9660
S27	186	3,7204	1,0279
S32	186	3,7957	1,0299
S37	186	3,7957	,9365
S43	186	3,8065	,8416
S48	186	3,7903	,8473
S51	186	3,4624	1,1300
S57	186	3,8548	,7955
S61	186	4,1022	,6938
S68	186	3,5484	1,0656

Alfa = ,7516

SORU SAYISI: 13

ÖRGÜTLEME STRATEJİLERİ

SORULAR	n	x	ss
S3	185	4,0216	,9778
S9	185	4,0541	,8125
S14	185	4,0162	,9525
S19	185	3,6649	1,0865
S24	185	3,8649	,7995
S28	185	3,8919	,9436
S33	185	3,8432	,9511
S38	185	4,1730	,7887
S44	185	4,1838	,8201
S52	185	3,1243	1,1424
S58	185	3,8378	,8114

Alfa = ,8249

SORU SAYISI = 11

ANLAMAYI İZLEME STRATEJİLERİ

SORULAR	n	x	ss
S4	186	3,8817	1,0639
S10	186	3,8763	,8258
S15	186	2,7204	1,0691
S20	186	3,4731	1,2044
S29	186	2,4839	1,1956
S34	186	2,8118	1,1400
S39	186	3,9785	1,1051
S53	186	3,2312	1,1079
S59	186	3,5699	,9907
S62	186	2,8710	1,1784
S69	186	2,1398	1,0914

Alfa = ,8051

SORU SAYISI= 11

DUYUŞSAL STRATEJİLER

SORULAR	n	x	ss
S5	185	4,0270	1,0078
S6	185	3,9027	,9842
S11	185	3,6541	,9887
S12	185	4,1027	,9060
S16	185	3,8973	1,0453
S21	185	3,2054	1,2900
S25	185	3,3784	1,1876
S30	185	3,6865	1,2243
S31	185	3,2595	1,0569
S35	185	3,2973	1,1341
S36	185	2,9892	1,2247
S40	185	2,6973	1,3002
S41	185	3,0919	1,2101
S42	185	4,1459	,7908
S45	185	4,2757	1,1155
S46	185	2,6378	1,0853
S47	185	3,8270	1,1527
S49	185	2,8865	1,2524
S54	185	3,4649	1,0269
S55	185	3,4432	1,0045
S60	185	4,0054	,9863
S63	185	3,7784	,9264

S64	185	4,1514	,9491
S65	185	3,1946	1,2747
S66	185	2,8162	1,2806
S67	185	3,0432	1,2372

Alfa = ,7477

SORU SAYISI:26

Altı çizili sorular çıkarıldıktan sonra alfa değerleri aşağıdaki gibi olmuştur.

DUYUŞSAL STRATEJİLER

SORULAR	n	x	ss
S5	185	4,0270	1,0078
S6	185	3,9027	,9842
S11	185	3,6541	,9887
S12	185	4,1027	,9060
S16	185	3,8973	1,0453
S25	185	3,3784	1,1876
S31	185	3,2595	1,0569
S35	185	3,2973	1,1341
S41	185	3,0919	1,2101
S42	185	4,1459	,7908
S45	185	4,2757	1,1155
S46	185	2,6378	1,0853
S47	185	3,8270	1,1527
S49	185	2,8865	1,2524
S54	185	3,4649	1,0269
S55	185	3,4432	1,0045
S63	185	3,7784	,9264
S64	185	4,1514	,9491
S65	185	3,1946	1,2747
S67	185	3,0432	1,2372

Alfa= ,7945

SORU SAYISI: 20

**ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ
İÇ TUTARLIK SONUÇLARI**

STRATEJİ	GÜVENİRLİK KATSAYISI
YİNELEME STRATEJİLERİ	.51
ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ	.75
ÖRGÜTLEME STRATEJİLERİ	.82
ANLAMAYI İZLEME STRATEJİLERİ	.80
DUYUŞSAL STRATEJİLER	.79

ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ
AYIRT EDİCİLİK SONUÇLARI
(BAĞIMSIZ GRUP T-TESTİ SONUÇLARI)

Sorular		F	p	t	df	p (2-tailed)
VAR00001	Equal variances assumed	30,717	,000	-14,009	98	,000
	Equal variances not assumed			-14,009	49,000	,000
VAR00002	Equal variances assumed	41,650	,000	-12,911	98	,000
	Equal variances not assumed			-12,911	49,000	,000
VAR00003	Equal variances assumed	141,503	,000	-26,428	98	,000
	Equal variances not assumed			-26,428	49,000	,000
VAR00004	Equal variances assumed	210,534	,000	-26,269	98	,000
	Equal variances not assumed			-26,269	49,000	,000
VAR00005	Equal variances assumed	103,024	,000	-17,772	98	,000
	Equal variances not assumed			-17,772	49,000	,000
VAR00006	Equal variances assumed	126,534	,000	-23,541	98	,000
	Equal variances not assumed			-23,541	49,000	,000
VAR00007	Equal variances assumed	104,136	,000	-14,977	98	,000
	Equal variances not assumed			-14,977	49,000	,000
VAR00008	Equal variances assumed	55,667	,000	-35,369	98	,000
	Equal variances not assumed			-35,369	49,000	,000
VAR00009	Equal variances assumed	39,386	,000	-18,754	98	,000
	Equal variances not assumed			-18,754	49,000	,000
VAR00010	Equal variances assumed	1,754	,188	-19,332	98	,000
	Equal variances not assumed			-19,332	90,384	,000
VAR00011	Equal variances assumed	5,463	,021	-20,814	98	,000
	Equal variances not assumed			-20,814	91,668	,000
VAR00012	Equal variances assumed	42,065	,000	-18,367	98	,000
	Equal variances not assumed			-18,367	49,000	,000
VAR00013	Equal variances assumed	196,000	,000	-15,652	98	,000
	Equal variances not assumed			-15,652	49,000	,000
VAR00014	Equal variances assumed	100,880	,000	-19,871	98	,000
	Equal variances not assumed			-19,871	49,000	,000
VAR00015	Equal variances assumed	11,597	,001	-25,389	98	,000
	Equal variances not assumed			-25,389	97,982	,000
VAR00016	Equal variances assumed	183,027	,000	-23,583	98	,000
	Equal variances not assumed			-23,583	49,000	,000
VAR00017	Equal variances assumed	107,842	,000	-25,181	98	,000
	Equal variances not assumed			-25,181	49,000	,000
VAR00018	Equal variances assumed	159,728	,000	-19,478	98	,000
	Equal variances not assumed			-19,478	49,000	,000

Sorular		F	p	t	df	p (2-tailed)
VAR00019	Equal variances assumed Equal variances not assumed	37,709	,000	-22,879 -22,879	98 70,822	,000 ,000
VAR00020	Equal variances assumed Equal variances not assumed	7,867	,006	-27,183 -27,183	98 79,338	,000 ,000
<u>VAR00021</u>	Equal variances assumed Equal variances not assumed	10,568	,002	-33,183 -33,183	98 96,951	,000 ,000
<u>VAR00022</u>	Equal variances assumed Equal variances not assumed	83,647	,000	-28,884 -28,884	98 49,000	,000 ,000
VAR00023	Equal variances assumed Equal variances not assumed	60,456	,000	-17,079 -17,079	98 58,115	,000 ,000
VAR00024	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,988	,323	-24,284 -24,284	98 97,449	,000 ,000
VAR00025	Equal variances assumed Equal variances not assumed	3,968	,049	-27,672 -27,672	98 83,691	,000 ,000
VAR00026	Equal variances assumed Equal variances not assumed	138,959	,000	-13,017 -13,017	98 49,000	,000 ,000
VAR00027	Equal variances assumed Equal variances not assumed	39,412	,000	-22,048 -22,048	98 74,646	,000 ,000
VAR00028	Equal variances assumed Equal variances not assumed	56,384	,000	-18,722 -18,722	98 57,344	,000 ,000
VAR00029	Equal variances assumed Equal variances not assumed	13,648	,000	-30,159 -30,159	98 66,507	,000 ,000
<u>VAR00030</u>	Equal variances assumed Equal variances not assumed	32,667	,000	-33,204 -33,204	98 49,000	,000 ,000
VAR00031	Equal variances assumed Equal variances not assumed	47,420	,000	-29,524 -29,524	98 89,113	,000 ,000
VAR00032	Equal variances assumed Equal variances not assumed	95,346	,000	-24,277 -24,277	98 60,358	,000 ,000
VAR00033	Equal variances assumed Equal variances not assumed	46,822	,000	-22,661 -22,661	98 64,947	,000 ,000
VAR00034	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,157	,692	-27,107 -27,107	98 97,836	,000 ,000
VAR00035	Equal variances assumed Equal variances not assumed	27,130	,000	-29,750 -29,750	98 93,525	,000 ,000
VAR00036	Equal variances assumed Equal variances not assumed	7,296	,008	-28,868 -28,868	98 97,532	,000 ,000

Sorular		F	p	t	df	p (2-tailed)
VAR00037	Equal variances assumed Equal variances not assumed	26,745	,000	-23,133 -23,133	98 85,644	,000 ,000
VAR00038	Equal variances assumed Equal variances not assumed	106,864	,000	-14,812 -14,964	97 49,000	,000 ,000
VAR00039	Equal variances assumed Equal variances not assumed	149,333	,000	-18,981 -18,981	98 49,000	,000 ,000
<u>VAR00040</u>	Equal variances assumed Equal variances not assumed	59,500	,000	-41,803 -41,803	98 78,021	,000 ,000
VAR00041	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,577	,449	-28,741 -28,741	98 97,991	,000 ,000
VAR00042	Equal variances assumed Equal variances not assumed	132,042	,000	-15,523 -15,523	98 49,000	,000 ,000
VAR00043	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,140	,709	-18,015 -18,015	98 94,669	,000 ,000
VAR00044	Equal variances assumed Equal variances not assumed	120,547	,000	-12,798 -12,798	98 49,000	,000 ,000
VAR00045	Equal variances assumed Equal variances not assumed	136,821	,000	-14,608 -14,608	98 49,000	,000 ,000
VAR00046	Equal variances assumed Equal variances not assumed	1,897	,172	-24,607 -24,607	98 94,075	,000 ,000
VAR00047	Equal variances assumed Equal variances not assumed	140,834	,000	-27,906 -27,906	98 49,000	,000 ,000
VAR00048	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,118	,732	-18,953 -18,953	98 96,159	,000 ,000
VAR00049	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,577	,449	-29,540 -29,540	98 97,991	,000 ,000
<u>VAR00050</u>	Equal variances assumed Equal variances not assumed	2,473	,119	-28,241 -28,241	98 97,835	,000 ,000
VAR00051	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,076	,784	-21,803 -21,803	98 88,278	,000 ,000
VAR00052	Equal variances assumed Equal variances not assumed	13,386	,000	-28,678 -28,678	98 96,443	,000 ,000
VAR00053	Equal variances assumed Equal variances not assumed	10,161	,002	-28,411 -28,411	98 96,667	,000 ,000
VAR00054	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,436	,511	-19,355 -19,355	98 90,354	,000 ,000
VAR00055	Equal variances assumed Equal variances not assumed	3,444	,067	-18,587 -18,646	97 89,479	,000 ,000
VAR00056	Equal variances assumed Equal variances not assumed	3,563	,062	-18,110 -18,110	98 93,013	,000 ,000
VAR00057	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,363	,548	-15,000 -15,000	98 89,046	,000 ,000
VAR00058	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,864	,355	-22,741 -22,741	98 97,681	,000 ,000

Sorular		F	p	t	df	p (2-tailed)
VAR00059	Equal variances assumed Equal variances not assumed	5,302	,023	-18,688 -18,688	98 89,908	,000 ,000
<u>VAR00060</u>	Equal variances assumed Equal variances not assumed	104,659	,000	-16,840 -16,840	98 49,000	,000 ,000
VAR00061	Equal variances assumed Equal variances not assumed	212,313	,000	-18,373 -18,373	98 49,000	,000 ,000
VAR00062	Equal variances assumed Equal variances not assumed	9,239	,003	-29,701 -29,701	98 97,030	,000 ,000
VAR00063	Equal variances assumed Equal variances not assumed	10,702	,001	-19,386 -19,386	98 88,786	,000 ,000
VAR00064	Equal variances assumed Equal variances not assumed	54,561	,000	-19,471 -19,471	98 49,000	,000 ,000
VAR00065	Equal variances assumed Equal variances not assumed	3,576	,062	-31,626 -31,626	98 97,786	,000 ,000
<u>VAR00066</u>	Equal variances assumed Equal variances not assumed	2,602	,110	-31,872 -31,872	98 97,766	,000 ,000
VAR00067	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,142	,707	-29,956 -29,956	98 97,999	,000 ,000
VAR00068	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,585	,446	-22,406 -22,406	98 93,742	,000 ,000
VAR00069	Equal variances assumed Equal variances not assumed	199,931	,000	-24,056 -24,056	98 49,000	,000 ,000

Altı çizili olan maddeler ölçek formundan çıkarılmıştır.