



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME SÜRECİNDE YAŞADIKLARI ZORLUKLAR VE
ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ

Selin GÜRPINAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME SÜRECİNDE YAŞADIKLARI ZORLUKLAR VE
ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ

THE LEARNING PROBLEMS FACED BY PROSPECTIVE TEACHERS IN THE LEARNING
PROCESS AND THE LEVEL OF LEARNING STRATEGIES

Selin GÜRPINAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Selin GÜRPINAR'ın hazırladığı “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar ve Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN

İmza

Jüri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Eda GÜRLER

İmza

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ

İmza

Enstitü Yönetim Kurulunun
....../....../.... Tarihli ve sayılı
kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını belirlemek, çeşitli değişkenlere göre kullanım düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek ve öğrenme stratejilerinin önemi ve yaşadıkları öğrenme zorlukları hakkında görüşlerini almaktır. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin tespit edilmesi için karma araştırma yönteminin açıklayıcı deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Ankara ilinde bulunan üç devlet üniversitesinin üç ortak bölümü olan bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, sınıf eğitimi ve özel eğitim bölümlerinin 2. ve 3. sınıflarında eğitim alan, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ve ölçek uygulanan 385 öğretmen adayından ve görüşme yapılan 32 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Güven (2004) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ve nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler Jamovi 2.3.21 paket programı aracılığıyla analiz edilmiş ve verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ve t-testi kullanılmıştır. Elde edilen nitel verilerin analizinde ise MAXQDA programı kullanılmıştır. Analiz sonrası öğretmen adaylarının en çok kullandıkları öğrenme stratejilerinin anlamayı izleme stratejisi olduğu, bunu yineleme, duyuşsal ve anlamlandırma stratejilerinin takip ettiği ve en düşük olarak örgütleme stratejilerini kullandıkları gözlemlenmiş ve elde edilen sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: öğrenme stratejileri, öğretmen adayları, öğrenme zorlukları, öğrenmeyi öğrenme, karma araştırma yöntemi

Abstract

The aim of this research is to determine the learning strategies that prospective teachers' use, to determine whether their levels differ according to various variables, and to get their views on the importance of learning strategies and the learning problems they experience. In the research, the explanatory design of the mixed research method was used. The study group of the research consists of 385 voluntary prospective teachers who are studying in the 2nd and 3rd grades of Computer Education and Instructional Technology, Primary Education and Special Education departments of three public universities in Ankara in the fall semester of the 2021-2022 academic year. In the research, the "Learning Strategies Scale" developed by Güven (2004) was used as a quantitative data collection tool, and the "Semi-Structured Individual Interview Form" developed by the researcher was used as a qualitative data collection tool. Scale was analyzed using the Jamovi 2.3.21 package program and One-Way ANOVA and t-test were used for comparisons. In the analysis of the interview form, the MAXQDA program was used. After the analysis, it was observed that the most used learning strategies by the prospective teachers were the strategies of comprehension monitoring, followed by rehearsal, affective and elaboration strategies, and the least used organizational strategies and suggestions were made regarding the obtained results.

Keywords: learning strategies, prospective teachers, learning problems, learning to learn, mixed research method

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimine başladığım günden beri her konuda yanımda olan, hem kendisinden aldığım yüksek lisans dersleri ile alan hakkında ufkumu açan hem de danışmanım olarak tez yazım sürecinde benden hiçbir türlü desteğini esirgemeyerek karşılaştığım güçlüklerin üstesinden gelmemi sağlayan, bilgisi, tecrübesi ve değerli fikirleriyle emek emek işlediğimiz yüksek lisans tezine rehberlik eden, öğrencisi olmaktan büyük gurur ve mutluluk duyduğum sevgili hocam Prof. Dr. Eda GÜRLen'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde aldığım derslerle engin bilgi ve tecrübelerinden oldukça fazla yararlandığım ve kendilerinden ders aldığım için kendimi çok şanslı hissettiğim saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na, Prof. Dr. Seval FER'e, Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ'a ve Doç. Dr. Özge CAN ARAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Geliştirdiği Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'ni kullanmama izin veren sevgili hocam Prof. Dr. Meral GÜVEN'e, tezimin veri toplama sürecindeki destekleri ve görüşme formu için uzman görüşü ile tezime katkılarından dolayı sevgili hocam Prof. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN'a, veri toplama sürecindeki yardımları, görüşme formu için uzman görüşü ile destekleri ve tez jüri başkanı olarak tezime sunduğu değerli katkılarından dolayı sevgili hocam Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN'a ve yine görüşme formu için uzman görüşünden yararlandığım ve tez jüri üyesi olarak tezime sağladığı değerli katkılarından dolayı sevgili hocam Doç. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Veri toplama sürecinde yardımda bulunan ve derslerine girip ölçek uygulaması yapmama izin veren bütün hocalarıma ve araştırmaya gönüllü olarak katılan ve görüşleriyle katkıda bulunan bütün öğretmen aday arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitiminde birlikte yol yürüdüğümüz, zorlandığımız anlarda birbirimize destek olduğumuz ve hem ders sürecinde hem tez sürecinde bilgi ve görüşlerimizden faydalandığımız sevgili arkadaşlarım Berna ÖZDEMİR ŞAHBAZ'a ve Mesude KARAAĞAÇ'a çok teşekkür ederim.

Ve benim en büyük gücüm olan canım ailem... Başarılı olabilmem için maddi manevi her türlü imkanı sunan ve yıllarca beni okul okul, sınav sınav taşıyan sevgili dedem Selahattin GÜRPINAR'a, benim en büyük motivasyon kaynağım olan ve hep daha iyisi olmamı isteyen biricik babaannem Hatice GÜRPINAR'a, şu anda aramızda olamasa bile benimle her zaman gurur duyduğunu bildiğim canım babam Erdal GÜRPINAR'a, benim için her türlü fedakarlığı yapan canım annem Gülşen GÜRPINAR'a, beni her alanda destekleyen canım kardeşim Erhan GÜRPINAR'a ve benim için bir kız kardeşten fazlası olan, zora düştüğüm her anımda yanımda olan ve tez yazma sürecinde de benimle birlikte büyük emek harcayan bir tanecik kardeşim Sezin GÜRPINAR'a bütün iyikilerimi sunarım. İyi ki benim ailemsiniz, sizleri çok seviyorum.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xiii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiv
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
Araştırma Problemi	7
Sayıtlılar	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Öğrenme	10
Öğrenme Nasıl Oluşur?	12
Strateji Kavramı.....	23
Öğrenme Stratejileri	25
Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	32
Weinstein ve Mayer'in Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	36
Öğretmen Adaylarının Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar	41
Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıdaki Önemi	44
İlgili Araştırmalar	46
Bölüm 3 Yöntem.....	60
Araştırmanın Türü	60
Araştırmanın Nicel Çalışma Grubu.....	61

Araştırmanın Nitel Çalışma Grubu	63
Nitel Veri Toplama Süreci.....	65
Nitel Veri Toplama Süreci	67
Nitel Veri Toplama Aracı	68
Nitel Veri Toplama Aracı	71
Nitel Verilerin Analizi	75
Nitel Verilerin Analizi	82
Araştırmacının Rolü	84
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	86
Öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar nelerdir?	86
Öğretmen adayları hangi öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadır? ...	91
Öğretmen adaylarının sıklıkla kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?	93
Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	116
Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	119
Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?.....	120
Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin önemi ve akademik başarılarına katkısı hakkındaki görüşleri nelerdir?	122
Tartışma	126
Öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar nelerdir?	127
Öğretmen adayları hangi öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadır? .	128
Öğretmen adaylarının sıklıkla kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?	130
Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	132
Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	133

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?.....	134
Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin önemi ve akademik başarılarına katkısı hakkındaki görüşleri nelerdir?	135
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	136
Sonuçlar	136
Öneriler	141
Araştırmacılara yönelik öneriler.....	141
Uygulayıcılara yönelik öneriler	142
Kaynaklar	144
EK-A: Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Gönüllü Katılım Formu.....	clvii
EK-B: Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği	clix
EK-C: Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme İçin Gönüllü Katılım Formu.....	clxii
EK-D: Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu.....	clxiv
EK-E: Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Kullanım İzni	clxvii
EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	clxviii
EK-G: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma İzni.....	clxix
EK-H: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma İzni.....	clxx
EK-I: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma İzni	clxxii
EK-J: Etik Beyanı	clxxvii
EK-K: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	clxxviii
EK-L: Thesis/Dissertation Originality Report	clxxix
EK-M: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	clxxx

Tablolar Dizini

Tablo 1 Bellek Türlerinin Karşılaştırılması.....	21
Tablo 2 Motive Edici Stratejilerin Kullanımı için Öğrenme Kılavuzu (A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire).....	34
Tablo 3 Alan Yazında Yer Alan Bazı Öğrenme Stratejileri ve Sınıflandırması.....	35
Tablo 4 Nicel Araştırmadaki Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Üniversitelere, Bölümlere ve Cinsiyetlere Göre Sayısal Dağılımı	62
Tablo 5 Nitel Araştırmadaki Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler.....	64
Tablo 6 Örnek Veri Toplama Aracı: Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği.....	69
Tablo 7 Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları ...	71
Tablo 8 Örnek Veri Toplama Aracı: Taslak Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Uzman Görüşleri Öncesi ve Sonrasına İlişkin Örnekleri	72
Tablo 9 Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği Boyutlarının Genel Normallik Testi	76
Tablo 10 Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği'nin Üniversitelere Göre Normallik Testi	77
Tablo 11 Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği'nin Bölümlere Göre Normallik Testi	79
Tablo 12 Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği'nin Cinsiyete Göre Normallik Testi	81
Tablo 13 Öğretmen Adaylarının Öğrenme Sürecinde Yaşanan Zorluklar Teması Verileri	86
Tablo 14 Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	91
Tablo 15 Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Nitel Verilerin Dağılımı	92
Tablo 16 Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Anlamayı İzleme Stratejileri Maddelerine Verilen Cevaplara Göre Öğretmen Adaylarının Stratejileri Kullanma Sıklıklarının Genel Dağılımı	94

Tablo 17 Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Anlamayı İzleme Stratejilerine İlişkin Tema Verileri	96
Tablo 18 Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Yineleme Stratejileri Maddelerine Verilen Cevaplara Göre Öğretmen Adaylarının Stratejileri Kullanma Sıklıklarının Genel Dağılımı	99
Tablo 19 Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Yineleme Stratejilerine İlişkin Tema Verileri	100
Tablo 20 Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Duyuşsal Stratejiler Maddelerine Verilen Cevaplara Göre Öğretmen Adaylarının Stratejileri Kullanma Sıklıklarının Genel Dağılımı	102
Tablo 21 Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Duyuşsal Stratejilere İlişkin Tema Verileri	104
Tablo 22 Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Anlamlandırma Stratejileri Maddelerine Verilen Cevaplara Göre Öğretmen Adaylarının Stratejileri Kullanma Sıklıklarının Genel Dağılımı	106
Tablo 23 Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Anlamlandırma Stratejilerine İlişkin Tema Verileri	108
Tablo 24 Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Örgütlenme Stratejileri Maddelerine Verilen Cevaplara Göre Öğretmen Adaylarının Stratejileri Kullanma Sıklıklarının Genel Dağılımı	111
Tablo 25 Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Örgütlenme Stratejilerine İlişkin Tema Verileri	113
Tablo 26 Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	116
Tablo 27 Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki Farkın Kaynağının Belirlenmesine Yönelik Tukey HSD Testi Sonuçları	118

Tablo 28 Öğretmen Adaylarının Üniversite Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	119
Tablo 29 Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Betimsel İstatistikler ve t-Testi Sonuçları..	121
Tablo 30 Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Önemi Teması Verileri	122
Tablo 31 Nitel Araştırma İçin Görüşme Yapılan Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına İlişkin Veriler	124



Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Bilgi İşleme Modeli</i>	16
Şekil 2 <i>Bilgi İşleme Modeline Göre Öğrenme Süreci</i>	16
Şekil 3 <i>Bellek Türleri</i>	18
Şekil 4 <i>Polya'nın Strateji Modeli</i>	23
Şekil 5 <i>Öğrenme Stratejilerinin Özellikleri</i>	26
Şekil 6 <i>Nitel Veri Toplama Süreci</i>	66
Şekil 7 <i>Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği</i>	74



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

SE: Sınıf Eğitimi

ÖE: Özel Eğitim

BÖTE: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

ANOVA: Analysis Of Variance

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

M: Ortanca Değer

SS: Standart Sapma

N: Veri Sayısı

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacı ve önemine, problem cümlesi ve alt problemlere, sayıtlara, araştırmanın sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bilgi çağında, bireylerden bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilmeleri, ulaştıkları bilgileri uygun bir şekilde yorumlayıp kullanabilmeleri ve kendi kendilerine yeni bilgiler üretebilmeleri beklenmektedir (Dikbaş & Hasırcı, 2008; Tunçer & B. Güven, 2007). Günümüz teknolojisi ve ihtiyaçlarıyla neredeyse her gün yeni bir bilgi ve teknoloji ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bu yeni bilgi ve teknolojilere adapte olmak ve hatta üretimini sağlamak ise en önemli gereksinimlerden biri haline gelmiştir. Bu amaçla eğitim kurumlarına oldukça önemli görevler düşmektedir. Eğitim kurumları, eğitimi ve üretken bireyler yetiştirerek toplumun gelişmesine ve değişmesine olanak sağlayacaklar (Dikbaş & Hasırcı, 2008) ve toplum için nitelikli insan gücü yetiştirilmesi amacıyla kaynak olacaktırlar. Bu sebeple eğitim sistemi, nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesine uygun olacak şekilde programlanarak hem öğrencilerin bireysel başarılarının hem de toplumsal başarının temelini oluşturabilecektir. Bu amaçla öğrencilerden beklenen, kendilerini geliştirebilmeleri, yeni öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını sağlamaları, gereken zamanda bilgilerini kullanabilmeleri ve yeni bilgiler üretebilmeleridir. Bu da en etkili şekilde öğrenme stratejilerini bilmeleri ile gerçekleşecektir.

Öğrenme stratejileri, bir öğrenme göreviyle başa çıkmak için formüle edilen genel planlardır (Derry & Murphy, 1986). Bireyler günlük yaşamlarında ulaşmak istedikleri hedefler için bir plan ya da strateji takip etmek zorundadırlar. Aynı şekilde öğrenciler için de öğrenmelerini gerçekleştirmeleri için izlemeleri gereken bazı yollar mevcuttur (Yüksel, 2011). Bir göreve ya da ödevde plansız ya da stratejisiz başlamak büyük bir risk içerir. O görevin nasıl yapılacağını, ne kadar sürede tamamlanacağını, sonuçta nelerle karşılaşılacağını bilmeden bir işe başlamak, yüzme bilmeyen biri için can simidi olmadan

denize atlamaktan farksızdır. Bu sebeple burada can simidi rolünü üstelenecek araç öğrenme stratejileridir çünkü öğrenme stratejileri, bir öğrenme hedefini başarmak için oluşturulmuş planlardır (Derry, 1998). Zimmerman (2002), ders çalışmak için çalışma hedefleri belirlemeyen ve planlama yapmayan öğrencilerin öğrenme stratejilerinden yoksun olduklarını vurgulamaktadır. Bu öğrencilerin sınavlarından birkaç saat önce “tıka basa” çalışmaya başladıklarını, öğrenememe sebeplerini doğuştan gelen yetenek eksikliklerine bağladıklarını ve düşük seviyeli görünmekten korktukları için başkalarından yardım istemediklerini ifade etmektedir. Bununla birlikte ders çalışmayı kaygı uyandırıcı buldukları için başarıya ulaşma konusunda kendilerine neredeyse hiç güvenmediklerini de vurgulamaktadır. Bu durum hem eğitim sistemi açısından hem de bu şekilde sorunlar yaşayan öğrenciler açısından üzerinde en fazla durulması gereken konulardan biridir. Bu durumdan ötürü iyi bir eğitim için öncelikle öğrencilerin yaşadıkları sorunlara dikkati çekmek gerekir.

Öğrencilerin eğitim durumlarında karşılaştıkları ve en çok ifade ettikleri zorluklar arasında ders çalışmayı istememe, ders çalışmak isteyip de çalışamama, uzun süren çalışmalara rağmen öğrenememe, başarılı olamama ve yeterli performansı gösterememe gibi güçlükler yer almaktadır (Duman, 2014; Erdem, 2005). Bu durumun asıl nedeni öğrencilerin öğrenme yeteneklerinin düşük olması değil, öğrencilerin nasıl etkili öğreneceklerini bilememeleri ve karşılaştıkları sorunlara uygun etkili öğrenme stratejilerini kullanamamalarıdır (Duman, 2014; Öztürk, 1995; Yüksel, 2011). Oysa ki, öğrencilerin nasıl öğrenebileceklerini bilmeleri bir öğrenme gereksinimidir (Özer, 1998). İnsanların okulda, işle ilgili eğitimlerde ve ilgileri ve hobileriyle ilgili bilgi edinirken harcadıkları zaman göz önüne alındığında, öğrenme problemlerine karşı çözüm bulma yeteneğinin, edinilebilecek en önemli yetenek olduğu söylenebilir (Derry, 1998). Öğrenme stratejilerinin nihai amacı da öğrencilerin hem akademik hem de akademik olmayan ortamlarda karşılaştıkları yeni problemleri başarılı bir şekilde analiz etmelerini ve çözmelerini sağlamaktır (Deshler & Schumaker, 1986). Bununla birlikte, her öğrenci aynı olmadığı gibi her öğrencinin öğrenme

için gereksinimleri de aynı değildir ve her öğrenci her bilgiyi aynı yolla öğrenemez. Kimi öğrenciler derse daha çok motive gelerek konuları kolaylıkla kavrarken, kimi öğrenciler bilgileri edinmede çok büyük sıkıntı çekebilirler (Zimmerman, 2002). Bunun sebepleri arasında öğrencilerin düşünme şekilleri, davranış biçimleri, derse yönelik motivasyonları, ön bilgileri ve hedef ve amaçlarının farklılık göstermesi gösterilebilir. Bu amaçla kişilerin aynı şekilde öğrenmelerini beklemek doğru bir düşünce değildir. Her birey kendine en uygun ve en iyi öğrenebileceği şekilde kendi çalışmalarını planlamalı ve buna uygun öğrenme stratejileri geliştirmelidir çünkü yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen ve farklı öğrenme stratejilerini kullanabilen öğrenciler etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Özer, 1998; Tunçer & B. Güven, 2007). Etkili öğrenme için beceriler ve stratejiler, daha önce karşılaşılmamış yeni problemlere veya durumlara uyacak ve aktarılabilecek şekilde öğrenilmelidir. Uygun stratejiyi seçebilmek ve gerektiğinde uyarlayabilmek, etkili öğrenme tanımının önemli bir parçasıdır (Nisbet & Shucksmith, 1986). Bu açıdan da strateji kullanmada önemli olan, uygun durumda uygun öğrenme stratejisini seçip kullanabilmek (Senemoğlu, 2020) ve bunun için gerekli ön bilgiye sahip olabilmektir. Bu da öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olduklarını göstermektedir (İflazoğlu-Saban & Tümkaya, 2008).

Okul yıllarında öğrenme stratejileri ile ilgili eğitim alan öğrenciler, özellikle yaşamları boyunca karşılaştıkları çok çeşitli öğrenme durumlarıyla baş etmede yararlı olacak bilgiler edinebilirler (Derry, 1998) ve öğrenme stratejilerini hangi durumda, niçin, ne zaman ve nasıl kullanacaklarını bilebilirler. Bazı öğrenciler için okulda öğrenilen bilgiler sadece sınav odaklı olabilmektedir ve sadece sınav için gerekli olan bilgiler öğrenilmeye çalışılmaktadır. Fakat öğrenciler için okulda öğrenilen her bir bilginin hem okul hayatlarında hem de gelecek mesleki hayatlarında kalıcı olarak işe koşulması beklendiği için öğrenme stratejilerinin bilinmesi oldukça önemli bir konudur. Bireylerin hayatlarının her alanında öğrenecekleri yeni bilgileri en kalıcı, en doğru ve en iyi şekilde belleklerinde tutmalarına ve yeri geldiğinde kullanmalarına öğrenme stratejileri yardımcı olur çünkü öğrenme stratejileri, öğrencilerin

öğrenecek olduğu bilgi topluluğunu, hangi yöntemle ve teknikle en kısa şekilde ve en kalıcı olarak öğrenebileceklerini keşfetmelerini sağlar (Tay, 2007). Öğrenme stratejileri düşünme işlemlerindeki performansın temelinde yer alan süreçlerdir, aynı zamanda daha pratik becerileri kontrol eden ve düzenleyen üst becerilerdir (Şahinel, 2003). Öğrenenlerden beklenen ise bu stratejileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve birer “bağımsız öğrenici” olabilmeleridir. Öğrencilerin başarılı olması için, öğreneceklerinin kendileri için yararlı, anlamlı ve ilişkili olduğunu bilmeye ihtiyaçları vardır. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenmelerinden ve davranışlarından sorumlu olduklarını bilmeleri, kendilerine güvenerek kendi kendini yönlendiren birey olmalarını da sağlar (Gregory & Chapman, 2013/2020). Bu sebeple, öğrenme stratejilerini bilmek bir öğrencinin öğrenim hayatı boyunca edinmesi gereken en önemli eğitim yaşantılarından biridir. Bir birey, neyi nasıl öğreneceğinin farkında olmadıkça ve dahası kendi öğrenme durumlarının neler olduğunu bilmedikçe başarı elde etme olasılığı oldukça düşük olacaktır. Bu durumdan dolayı, bilinçli ve farkında olarak kullanılan stratejilerle öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaşır ve öğrenme verimi artar (Selvi, 2020). Fakat öğrenciler başlangıç aşamasında öğrenme stratejilerinin kazanılmasını kendi başlarına gerçekleştiremeyebilirler (Öztürk, 1995). Bu nedenle öğrencilere öncelikle bu stratejilerin farkına varmalarının sağlanması ve daha sonra da kazandırılması gerekmektedir. Bunun için, bütün okul kademelerinde ders konularının yanında öğrenme stratejilerinin öğretilmesine de yer verilmelidir (Özer, 1998). Öğrenme stratejileri eğitimi öğrencilere sağlayacak kişiler ise öğretmenlerden başkası değildir ve bunun için öğretmenlerin üzerine oldukça fazla sorumluluk düşmektedir. Burada da öğretmenlerin bu konuda yetkin olma düzeylerinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmacılar, belirli zihinsel işleme tekniklerinin -öğrenme stratejileri- öğretmenler tarafından öğretilebileceği ve öğrenciler tarafından okuldaki öğrenme kalitesini geliştirmek için kullanılabileceğini ortaya çıkarmışlardır. (Derry, 1998). Fakat öğrenmeyi öğrencilerin bilmesi gerektiği bilinmesine rağmen onlara öğrenmeyi öğretememek tuhaf bir durumdur. Öğretmenler öğrencilerden öğrenmelerini beklerler ama onlara nadiren öğrenme

stratejilerini öğretirler. Öğretmenler öğrencilerden problem çözmelerini beklerler ancak onlara nadiren problem çözmeyi öğretirler. Öğretmenler öğrencilerden belirli miktarda bilgiyi hatırlamalarını beklerler ama onlara nadiren hafızayı kullanma sanatını öğretirler (Norman, 1980). Bunun aksine öğretmenler, öğrencilerin öğrenme becerilerini ve öğrenme stratejilerini düzenleyerek, belirleyerek, açıklayarak ve strateji kullanımı hakkında geri bildirim sağlayarak öğrencilerin bu hususta kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdırlar (Derry, 1998). Türkçeye de benzer şekillerde uyarlanmış olan bir İngiliz atasözünde, “*Bir adama bir balık verirsiniz, onu bir günlüğüne beslersiniz fakat bir adama balık tutmayı öğretirsiniz, onu bir ömür boyu beslersiniz*” (Dansereau ve ark., 1974) şeklinde bir söz bulunmaktadır. Bu söz eğitim açısından değerlendirildiğinde, eğer öğretmenler bir öğrencinin sorusunu yanıtlarlarsa onu o gün için çözüme kavuşturmuş olurlar, oysa öğrencilere o sorular için problem çözme stratejilerini öğretirlerse, öğrenciler kendi öğrenmelerini yönetme yetisine sahip olurlar (Griffiths, 2004). Bu açıdan da öğretmenlerin daha çok yol gösterici konumda olmaları gerektiği ve öğrencilerin öğrenme hususunda daha fazla sorumluluk sahibi olmaları ve bu konuda öğrenme stratejilerine hâkim olmaları gerektiği çıkarımında bulunulabilir. Fakat ne yazık ki, pek çok öğretmen de stratejik düşünme açısından “usta” olmamasına rağmen her yıl sınıflarında yüzlerce “çırak” ile karşılaşmaktadır (Derry & Murphy, 1986). Bunun için öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce kendi öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaları, gerektiği durumlarda öğrenme stratejilerini kullanabilir nitelikte olmaları ve bunları mesleğe başladıklarında öğrencilerine öğretebilir yeterlikte olmaları gerekmektedir. Bu amaçla öncelikli olarak öğrenme stratejilerinin ne düzeyde olduğunu bilmesi gereken kişiler öğretmen adaylarıdır. Öğretmen adaylarının gelecekteki değişimlere uyum sağlayabilmeleri için bağımsız öğrenme becerilerini kazanmaları gerekmektedir (Gürten ve ark., 2013) ve bu becerilerin edinimine öğretmenlik eğitiminde olanak sağlanması beklenmektedir.

Eğitim fakültesinde yer alan çeşitli branştaki öğretmen adaylarının, hali hazırda kullandıkları öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin hangilerinin olduğunu tespiti, hizmet

öncesinde kullanılan stratejilerin hangi boyutlarda ve neler olduğunun fark edilmesine ve herhangi bir alanda eksiklik hissedildiği takdirde o alana yönelim gösterilmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca, farklı branşlarda eğitim alan öğrencilerin strateji kullanımlarının ne düzeyde olduğu ve öğrenim gördükleri bölümler ile kullandıkları öğrenme stratejilerinin tespiti de bu açıdan çok kıymetlidir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının öğrenme sorunlarının önceden fark edilmesi de yine önceden müdahale için oldukça önemlidir. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenme stratejileriyle ve öğrenme sorunlarıyla ilgili çalışmalar üzerine daha fazla çalışılması gerektiği çıkarımı yer almaktadır (Keskin, 2014; Vural, 2011; Yeşilyurt, 2021). Yapılan bu araştırma ise alan yazına, alanda görev alan öğretim elemanlarına, öğretmenlere ve program geliştirme uzmanlarına yukarıda yer alan problem durumlarının incelenmesinde ışık tutacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğrenme stratejilerinin bilincinde olmak, bunları aldıkları eğitimlerde iyi bir düzeyde kullanmak ve bu yolla kendi başarılarının stratejik mimarları olmak, küçük yaşlardan itibaren öğrenim hayatına başlamış bireyler için eğitim ve gelecek iş hayatlarını şekillendirme açısından çok önemlidir. Bireylerin anlamlı öğrenmelerini sağlamak, kendi öğrenme yaşantılarını zenginleştirmek ve kolaylaştırmak için öğrenme stratejileri çok kıymetli ipuçları içermektedir. Bunların sistematik bir şekilde kazandırılması da öğretmenler aracılığıyla okullarda yapılmalıdır. Öğretmenler ne kadar iyi rehber olurlarsa öğrenciler de o kadar doğru yollarla kendi stratejilerini belirleme ve başarıya giden yolda iyi bir ilerleme kaydetme olanağına sahip olacaklardır. Bu amaçla, öğrencilerine bu stratejileri dersler aracılığıyla kazandırabilmeleri amacıyla öncelikli olarak öğretmenlerin öğrenme stratejilerine hâkim olmaları gerekmektedir. Öğretmenler stratejileri öğretebilme boyutunda, üniversite düzeyinde aldıkları eğitimlerle yetkinliğe sahip olacaklardır. Bu sebeple, eğitim fakültelerindeki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve çalışma becerilerini araştırmak, geleceğin öğretmenlerini ne kadar iyi yetiştirdiğimizi görmek ve gerektiğinde öğretmen yetiştirme programlarını geliştirmek açısından da oldukça önemlidir (Senemoğlu, 2011).

Öğretmen adayları, kendi öğrenme stratejilerine ek olarak diğer öğrenme stratejileri hakkında da bilgi sahibi olduklarında, göreve başladıkları zaman her öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme durumlarına uygun stratejileri kazandırabileceklerdir. Öğrenme stratejilerine yönelik olarak öğretmen adaylarının farkındalık düzeyi, bu stratejileri mesleğe başladıklarında öğrencilerine nasıl öğretebilecekleri konusunda fikir verici olacaktır (Duman, 2014).

Bu çalışmanın amacı, geleceğin öğretmenleri olacak olan eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini tespit etmek ve bu stratejileri ne düzeyde kullandıklarını ortaya koymak ve yaşadıkları öğrenme zorluklarını belirlemektir. Araştırma, öğrenme stratejilerinin, öğretmen adaylarının hayatlarının ne kadar içinde olduğunu belirlemek ve öğrenme zorluklarını tespit etmek açısından öneme sahiptir ve ortaya çıkacak bulguların alan yazına katkı getirici sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının karşılaştıkları öğrenme zorlukları nelerdir ve öğretmen adayları öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadır?

Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar nelerdir?
2. Öğretmen adayları hangi öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadır?
3. Öğretmen adaylarının sıklıkla kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?
4. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

7. Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerine ve bu stratejilerin akademik başarılarına katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?

Sayıtlılar

- 1) Öğretmen adaylarının ölçek ve görüşme sorularını doğru olarak anladığı ve samimiyetle cevapladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Ankara ilinde bulunan ve Türkçe eğitim veren üç devlet üniversitesi ile;
2. 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde, üç üniversitenin eğitim fakültelerinin ortak bölümleri olan bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü 2. sınıf, sınıf eğitimi ve özel eğitim bölümü 3. sınıf öğrencileri ile;
3. Weinstein ve Mayer 'in (1986) öğrenme stratejileri sınıflandırılması ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öğrenme stratejileri: “Bir öğrencinin istendik bir şekilde katıldığı ve öğrenme sürecinde oluşturduğu düşünce ve davranışlardır” (Weinstein & Mayer,1986). Bu çalışmada öğrenme stratejileri, eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde oluşturdukları ve bu süreçte kullandıkları stratejilere işaret etmektedir.

Yineleme Stratejileri: Bu çalışmada yineleme stratejileri “düz bir metindeki belirli ifadeleri tekrar etme, yüksek sesle okuma, önemli yerlerin altını çizme gibi süreçleri içeren stratejiler” (Weinstein & Mayer,1983, s. 3) olarak tanımlanmıştır.

Anlamlandırma Stratejileri: Bu çalışmada anlamlandırma stratejileri, öğretmen adaylarının öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi, daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde var olan bilgilerle bütünleştirmeleri (Özer, 2001b) durumuna işaret etmektedir.

Örgütlenme Stratejileri: Bu çalışmada örgütlenme stratejileri, materyalde değişik örnekler arasındaki ortak özellikleri gruplamayı, verilen sözcükleri anlam bütünlüğü içinde sıraya koymayı, karmaşık bir şeyi yeniden düzenlemeyi (Weinstein & Mayer, 1986) ve bunun gibi örgütleyerek öğrenme durumlarını içeren stratejilere işaret etmektedir.

Anlamayı İzleme Stratejileri: Bu çalışmada anlamayı izleme stratejileri, bir öğretim birimi veya etkinlik için öğrenme hedefleri oluşturulmasını, bu hedeflere ne derece ulaşıldığının değerlendirilmesini ve gerekirse hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejilerin değiştirilmesini gerektiren stratejilere (Weinstein & Mayer,1986) işaret etmektedir.

Duyuşsal Stratejiler: Bu çalışmada duyuşsal stratejiler “öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilere” (Senemoğlu, 2020, s. 571) işaret etmektedir.

Aday Öğretmen: Bu çalışmada aday öğretmen, öğretmenlik görevine başlamadan önce bir öğretmen eğitimi programında yer alan kişi (Clemmons ve ark., 2014) olarak tanımlanmıştır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Öğrenme

1960'ların sonlarından günümüze kadar eğitimde öğreneni merkeze alan yaklaşımların ön plana çıkmasıyla birlikte “öğretme” ve “öğretmen” kavramlarının yerini “öğrenme” ve “öğrenen” kavramları almaya başlamıştır (Demirel, 2020). Öğretilbilirlikten öğrenilebilirliğe geçiş ile birlikte, “öğrenme”, “öğrenebilme”, “aktif öğrenme”, “etkili öğrenme”, “öğrenmeyi öğrenme” vb. kavramlar üzerine çalışmalar yoğunlaşmıştır. Eğitimin en temel işlevlerinden biri olarak öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretme durumu önem kazanmış (Senemoğlu, 2020) ve sınıf ortamındaki öğretme-öğrenme süreçleri de değişiklik göstermiştir. Bu değişiklikle birlikte, öğrencilerin yeni bilgileri anlamak, bu bilgileri öğrenmek ve yeri geldiğinde hatırlamak için ne tür yöntemler kullandıklarını öğrenmeye çalışmak, araştırmacılar açısından gerekli görülmüş (Bekleyen, 2005) ve öğrencilerin nasıl ve hangi yolları kullanarak öğrenecekleri konusunda yardımcı olacağına inanılan öğrenme stratejilerine ilgi artmıştır (Güven, 2004). Öğrenme stratejileri ile öğrenciler karşılaştıkları öğrenme sorunlarını, kullandıkları teknikler ile kendi kendilerine çözebilecekler (Güven & Gökdağ-Baltaoğlu, 2017) ve bu sayede daha iyi öğrenebileceklerdir. Fakat bunun için öncelikle bilinmesi gereken öğrencilerin kendilerinin nasıl öğrendiklerini bilmeleri ve bununla birlikte öğrenmeyi öğrenebilmelidir.

Öğrenmeyi öğrenme, bir öğrencinin bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesi, ulaştığı bilgiyi seçmesi, düzenlemesi ve en sonunda zihne yerleştirmesi ile oluşan işlemlerdir (Vural & Selvi, 2019). Öğrenmeyi öğrenen bir öğrenci, öğrenmesinin nasıl gerçekleşeceği, öğrenilen bilginin ne kadar öğrenildiği ve öğrenmesiyle ilgili eksikliklerinin neler olduğunu kendi kararıyla belirlemelidir. Öğrenci, sorun yaşadığı ve yardıma gereksinim duyduğu zaman bir öğretmenin rehberliğini isteyebilir fakat sorumluluk yine öğrencide olmalıdır (Açıkgöz, 2002). Bu açıdan öğrenenler, kendi öğrenme süreçlerinin farkına vardıklarında, öğrenmeleri daha

etkili bir hale dönüşecektir (Vural & Selvi, 2019) çünkü herkesin öğrenme deneyimi aynı değildir (Schmeck, 1988). Bir sınıf ortamında bulunan bütün öğrencilerden aynı anda aynı bilgiyi aynı şekilde öğrenmeleri beklenemez. Fakat öğrencilerden beklenen, öğrenmeye etkin bir şekilde katılım sağlamalarıdır (Özer, 1998; Tyler, 2014) çünkü öğrenme dinamik bir süreçtir. Bu sebeple bir birey yaşamı boyunca sürekli olarak yeni bilgilerle karşılaşacağı için kendi öğrenmelerine yön vermeyi bilmelidir (Şen, 2006). Sürekli artan ve değişen bilgiye ulaşmak ve bu bilgileri yeri geldiğinde düzenleyebilmek ve işleyebilmek için bir öğrencinin başkalarına bağımlı olmadan kendi öğrenme sürecini kontrol etmesi gerekmektedir (Güven, 2004). Bu sebeple öğretmenlerin anlattıklarını dinleyip gözlemlemek ya da sundukları bilgileri tekrar etmek etkili bir öğrenme biçimi için yeterli değildir (Özer, 1998) çünkü “öğrenci öğretmenin yaptığını değil, kendi yaptığını öğrenir” (Tyler, 2014, s. 55). Bu yüzden öğretmenlerin üzerine düşen görev, öğrencilerine nasıl öğreneceklerini öğretmek bir diğer ifadeyle öğrenmeyi öğretmektir.

Öğrenme; kültür, teknoloji ve öğretim uygulamaları gibi çevresel faktörlerden etkilenir. Kültür, öğrencilerin motivasyonları, öğrenmeye yönelimleri ve düşünme biçimleri gibi eğitimle ilgili birçok değişkeni etkileyebilir. Teknoloji ve öğretim uygulamalarının ise, öğrenenlerin ön bilgi düzeylerine, bilişsel yeteneklerine ve öğrenme ve düşünme stratejilerine uygun olması beklenmektedir (McInerney, 2014). Bu sebeple öğrenmenin nerede gerçekleştiği, bu öğrenmenin nasıl sağlandığı ve öğrenciyi nasıl etkilediği oldukça önemlidir.

Öğrenme farklı ortamlarda iki farklı yolla gerçekleşebilir. Bunlar formal yolla öğrenme ve informal yolla öğrenme olarak ayrılmaktadır. Formal yolla öğrenme, öğrenme sürecinin planlı ve kasıtlı bir şekilde okullarda yürütüldüğü öğrenme türü iken informal yolla öğrenme, bireyin yaşadığı çevrede gelişigüzel bir biçimde gerçekleşen öğrenme türüdür (Senemoğlu, 2020). Öğrencilerin en uygun ve en doğru bir biçimde öğrenmelerini sağlayacakları ortam ise formal yolun kullanıldığı okullardır. Formal öğrenmede “öğretmen” ve “öğreneni” merkeze alan çeşitli strateji, yöntem-teknik ve uygulamalar işe koşulmaktadır (Vural & Selvi,

2019). Günümüzde daha çok öğreneni hedef alan ve başarıya giden yolun öğrenene öğrenmeyi öğreterek gerçekleştiği düşünülen öğretim ortamlarında, öğrencinin farklı yöntem-teknik ve stratejilerle iyi bir öğrenici ve başarılı bir birey olması planlanmaktadır. Bu amaçla, öğrenmeyi öğrenmede en önemli göstergeler arasında, bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları ve kendi öğrenme süreçlerini denetleyebilmeleri yatmaktadır (Güven, 2004; Vural & Selvi, 2019). Buradan hareketle öğrenmenin çok boyutlu bir kavram olduğu sonucu çıkarılabilir ve öğrenmeyi daha iyi anlamak için öğrenmenin nasıl oluştuğu üzerinde daha çok durmak gerekmektedir.

Öğrenme Nasıl Oluşur?

Öğrenme, eğitim ve psikoloji alanlarında üzerinde oldukça yoğun çalışılan kavramlardan biridir. Psikologlar tarafından uzun yıllar boyunca öğrenme üzerine incelemeler ve deneyler yapılmış ve genel olarak öğrenmenin ne olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır (Gagne, 1970b). Fakat öğrenme ile ilgili tüm psikologlarca kabul edilmiş bir tanım oluşmamıştır (Senemoğlu, 2020). Bu sebeple öğrenme ile ilgili birçok tanım ortaya çıkmış ve aşağıda bu tanımlardan bazılarına yer verilmiştir.

- Öğrenme, “sadece büyüme sürecine atfedilemeyen, insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan bir değişimdir” (Gagne, 1970a, s. 407).
- Öğrenme, uygulamanın sonucunda ortaya çıkan ve davranışta az ya da çok kalıcı olan değişiktir (Kimble, 1961).
- Öğrenme, “yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir” (Ertürk, 2017, s. 83).

Yukarıda verilen tanımlardan öğrenmenin yaşantı ürünü olduğu, belli bir zaman sonra oluştuğu ve nispeten kalıcı izli olduğu anlaşılmaktadır ve bu tanımlar daha çok davranışçı kuramın temelinde oluşturulmuştur. Bununla birlikte, özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerine araştırmalar yoğunlaşmıştır

(Çelikkaya, 2010) ve öğrenmeyi gözlemlenebilir davranış boyutuyla tanımlamaktan ziyade öğrenmeye bilişsel açıdan anlamlar katılmış ve öğrenmenin bireyin zihninde oluşan yapı ve süreçlerle ilgili olduğu (Fer, 2020) ortaya çıkarılmıştır. Bu sebeple öğrenme, birçok çeşit form ve durumda meydana gelen karmaşık bir süreçtir (Gagne, 1970b) ve öğrenmeye ilişkin bilimsel çalışmalar genellikle öğrenmeyi iki temel yaklaşım ile açıklamaktadır. Bunlardan ilki davranışçı yaklaşım iken diğeri bilişsel yaklaşımdır (Güven, 2004).

Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme kuramlarının her biri, öğrenmeye dair bütün soruları açıklamaya ve çözmeye yeterli değildir. Bununla birlikte her biri farklı bir öğrenme türünü kendi bakış açısıyla en iyi açıkladığı için (Senemoğlu, 2020) öğrenmeyi daha iyi anlayabilmek amacıyla öğrenme yaklaşımlarını bilmek oldukça önemlidir.

Genel anlamda ele alınan iki temel yaklaşımdan ilki olan davranışçı kurama göre öğrenme, yeni davranışların öğrenilmesi ya da mevcut davranışların değişiklik kazanmasıyla meydana gelen, bir kişinin verilen bir uyarana karşı tepkisinin gözlemlenebilir bir şekilde değişmesini ifade eden, tepkideki (davranıştaki) değişikliğin öğrenildikten sonra nispeten kalıcı olduğunu belirten ve çevreyle etkileşim sonucu çevreye verilen tepkiler yoluyla oluşan değişimlerdir (Fer, 2020; Schmeck 1988; Somuncuoğlu & Yıldırım, 1998; Tyler, 2014). Öğrencilerin eğitim yaşantısı sonucu olarak girdikleri sınavlara ve denemelere vermiş oldukları yanıtlar, davranış değişimlerinin göstergeleridir (Schmeck, 1988). Bu nedenle davranışçı kuram, eğitimin amaçlarını davranış yönünden tanımlamaktadır. Buna göre okuldaki eğitimin dış dünyaya transfer edilebilmesi için okul ve dış dünya arasındaki benzerliklerin artırılması gerekmektedir (Özden, 2021). Davranış kuramcılarına göre, insanlar yaşadıkları problemlerin çözümünde geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önüne alırlar ve yeni bir problemle karşılaştıklarında deneme-yanılma yoluyla yeni çözümler üretirler. Bu sebeple davranışçı yaklaşımlarda, gözlemlenebilen, başlangıcı ve sonu belli olan ve ölçülebilen davranışlar yer alır (Özden, 2021). Ancak bazı durumların davranışçı öğrenme ilkeleriyle açıklanamaması, psikologları insan öğrenmesini yeniden incelemeye

yöneltilmiş ve bunun sonucunda bilişsel öğrenme kuramları ile ilgili çalışmalar ağırlık kazanmaya başlamıştır (Senemoğlu, 2020).

Bilişsel kurama göre öğrenme, davranışçı kuramın aksine doğrudan gözlemlenemeyen, bilginin nasıl işlendiğini ve hafızada yapılandırıldığını belirleyen, bireyin zihnindeki yapılarla ilgili olan ve bireyin öğrenme sürecine bilişsel olarak etkin katılım gösterdiği durumlardır (Fer, 2020; Somuncuoğlu & Yıldırım, 1998). Bilişsel öğrenme yaklaşımı, gelen bilginin bellekte nasıl işlendiğini ve yapılandırıldığını anlamaya çalışır (Weinstein & Mayer, 1986). Bu nedenle öğrenme, “öğrencinin içerisinde meydana gelen içsel bir süreçtir” (Sünbül, 1998, s.5) ve bilişsel kuramcılar daha çok “anlama”, “algılama”, “düşünme”, “duyu” ve “yaratma” gibi kavramlar üzerinde durmuşlardır (Özden, 2021). Bilişsel psikoloji ve eğitim psikolojisindeki çalışmalarla birlikte, öğrenme hakkındaki bilinenlerde önemli gelişmeler ortaya çıkmıştır (Derry, 1998). Daha önce öğrenme, gelen uyarılara mekanik bir tepki olarak görüldüğü için öğrencilerin anlama ve hafızayı geliştirmeye yönelik yapabileceklerinin büyük ölçüde sınırlı olduğuna inanılmaktaydı. Fakat bilişsel psikolojinin gelişmesi, birçok araştırmacının dikkatini öğrencilerin gelen uyarıları işleme yöntemlerini incelemeye yönlendirmiştir (Weinstein & Underwood, 1985). Bilişsel kuramcılara göre öğrenen bir kişi, yeni bilgilerini öncekilere ekler ve bilgilerini örgütleyerek, sınıflayarak, hipotezler geliştirip onları sınayarak ve yorum yaparak bu bilgileri işler. Sonunda gerçekleşen öğrenme ise, öğrencinin bilgiyi işleme yöntemlerinden ve önceki öğrenmelerinden etkilenir (Açıkgöz, 2002). Bu sebeple bilişsel yaklaşım, öğretme-öğrenme sürecini çeşitli şekillerde değiştirmiştir. Öğretmen ve çevre gibi dışsal etmenlerden çok içsel etmenlere yoğunlaşmaya başlanmıştır (Sünbül, 1998). Öğrenciler, öğretmenin sunduğu uyarıları pasif bir şekilde kaydederek öğrenmeyi gerçekleştirenler olarak görünmek yerine, öğrenme, öğrencinin içinde meydana gelen ve öğrenci tarafından etkilenebilen aktif bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır (Weinstein & Mayer, 1986) ve eğitimde sonuçtan çok süreç üzerine odaklanılmıştır (Özden, 2021). Bu şekilde öğrenciler aldıkları bilgileri kendilerine göre işlemeye ve şekillendirmeye başlamışlardır (Özden, 2021).

Yukarıda verilen açıklamalardan yola çıkarak öğrenme için farklı kuramlarda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır fakat burada önemli olan, bireyin kendi öğrenmelerini ve bilgilerini yapılandırabilmesidir çünkü etkili öğrenme, bireylerin kendi zekalarını yapılandırmalarıyla oluşur (McInerney, 2014). Bu sebeple öğrenmeyi zihinsel bir süreç olarak açıklayan ve bilişsel yaklaşımı esas alan çeşitli öğrenme kuramları geliştirilmiştir. Bu zihinsel süreçler, bir kişinin adını hatırlamaktan, karmaşık bir problemin çözümüne kadar çok çeşitli durumlarda kullanılmaktadır ve bununla birlikte bilişsel öğrenme kuramlarının etkisi gün geçtikçe artmaktadır (Senemoğlu, 2020). Bundan dolayı öğrenmeyi bilişsel yaklaşıma göre en sistemli ve kapsamlı şekilde açıklayan “bilgi işleme kuramını” bilmek de oldukça önem taşımaktadır (Güven, 2004).

Bilgi İşleme Kuramı

Bilgi işleme kuramı öğrenmeyi, bilgisayarın çalışmasına benzetmektedir ve girdilerin işlenip çıktılarına dönüştürülmesi olarak öğrenmeyi açıklamaktadır (Gagne & Driscoll, 1988). Bilgisayarların bilgiyi depolayıp işlemesi aslında insan zihninin işlevleridir (Howes, 2007). Bu sebeple bilgi işleme kuramı bilginin depolanması ve işlenmesinin insan zihninde nasıl gerçekleştirildiği üzerine yönelmiş ve temel olarak aşağıda verilen dört soruyu cevaplamaya çalışmıştır (Senemoğlu, 2020, s. 270):

1. Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?
4. Depolanan bilgi nasıl geri getirilip hatırlanmaktadır?

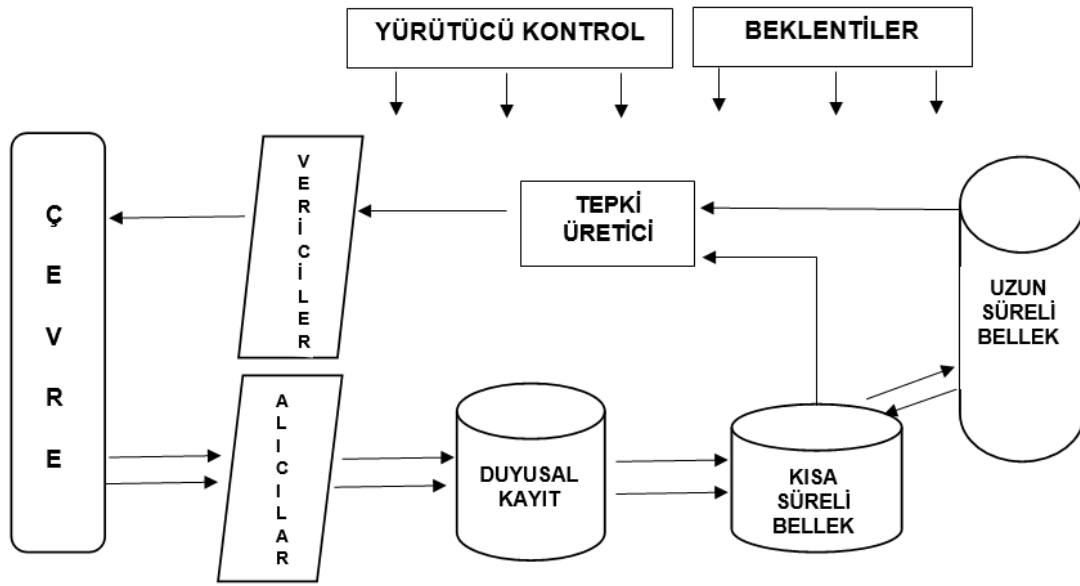
Bilgilerin bilişsel süreçlerle nasıl işlenip belleğe yerleştirildiği ve nasıl geri getirildiğine dair bilgiler, öğrenme sürecine ve öğrenme sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiğine yönelik ipuçları içermektedir (Oğuz, 1999). Bu nedenle, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini daha iyi anlayabilmek için bilgi işleme modelinin temel öğelerini incelemek gerekmektedir.

Bilgiyi işleme modeli iki temel ögeye sahiptir. Bu temel öğelerden ilki üç tür bellekten oluşan *bilgi depoları*dır. İkincisi ise bilişsel etkinlikleri içeren *bilişsel süreçler*dir (Senemoğlu, 2020, s. 271).

Bilgi Depoları. Bilgi depoları duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üç tür bellekten oluşur (Senemoğlu, 2020). Bellek bir diğer ifadeyle hafıza, öğrenilen bilgileri depolamaya ve istenildiği zaman kullanılmaya olanak sağlayan bir yapıdır (Şen, 2006). Bilgiyi işleme modeli de (Şekil 1), bilginin zihinsel süreçlerdeki akışını esas alarak öğrenmeyi açıklamaktadır (Öztürk, 1995).

Şekil 1

Bilgi İşleme Modeli

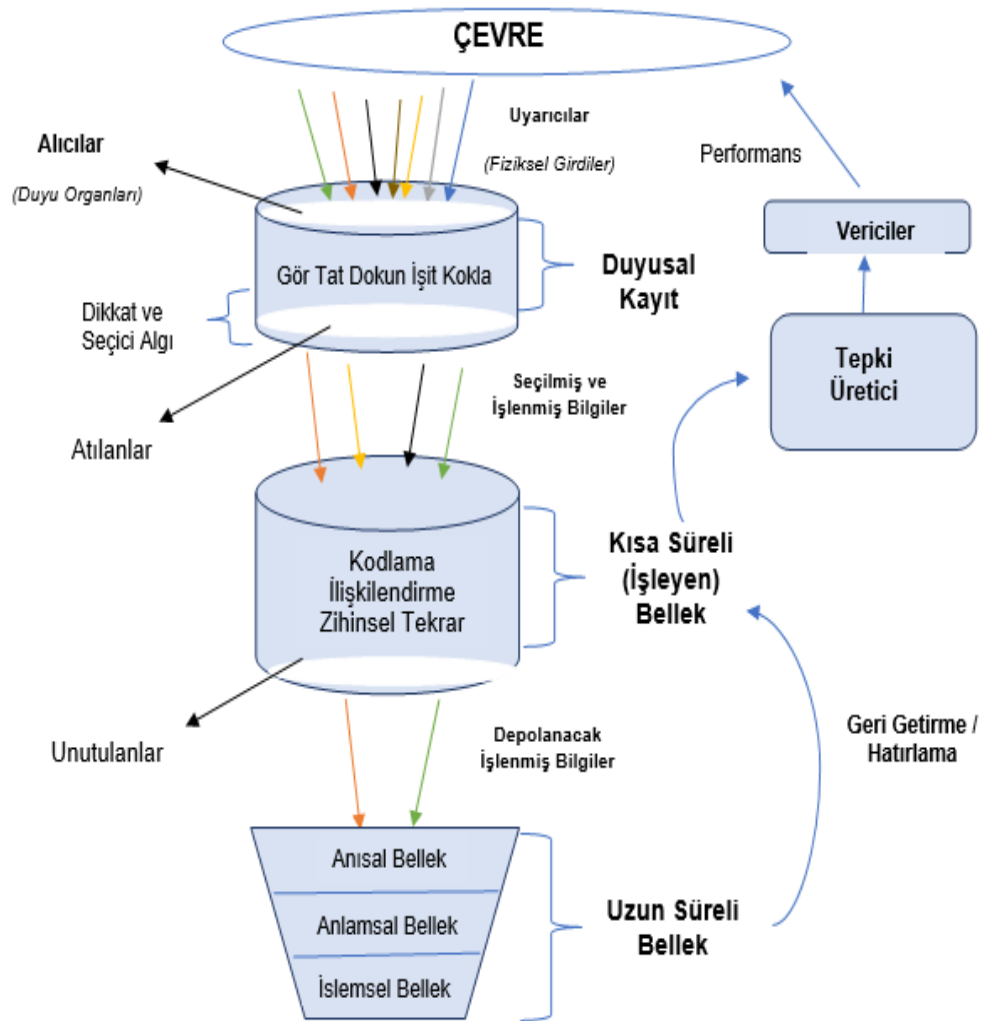


Kaynak: Gagne & Driscoll, 1988, s.13

Yukarıda yer alan Şekil 1’de, bilgi işleme modeline yönelik süreçler yer almaktadır. Bu süreçte, çevreden gelen bilginin zihinde işlenme aşamaları ve belli bir zaman sonra ve ihtiyaç duyulduğunda çevreye tekrar aktarılması süreci gösterilmiştir. Şekil 2’de ise bu sürecin daha detaylı olarak nasıl meydana geldiği ele alınmaktadır.

Şekil 2

Bilgi İşleme Modeline Göre Öğrenme Süreci



Kaynak: Bilgen, (2005); Gagne & Driscoll, (1988); Senemoğlu, (2020)'dan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Bilgi işleme modeline göre öğrenmenin oluşumu (Şekil 2) aşağıda özetlenmektedir (Gagne ve diğerleri, 1992, s. 11).

1. Alicılar (duyu organları) tarafından çevredeki uyaranların alınması
2. Duyusal kayda bilgilerin kaydedilmesi
3. Duyusal kayda gelen bilgilerin seçilerek kısa süreli bellekte işlenmesi
4. Kısa süreli bellekteki bilgilerin bir müddet tutulması için zihinsel tekrar yapılması

5. Bilginin kısa süreli bellekte anlamlı kodlanarak uzun süreli bellekte depolanabilmesi

6. Uzun süreli bellekten kısa süreli (işleyen) belleğe bilginin geri getirilmesi

7. Bilginin tepki üreticiden vericilere (kaslara) gönderilmesi

8. Öğrencinin çevresinde performansını göstermesi

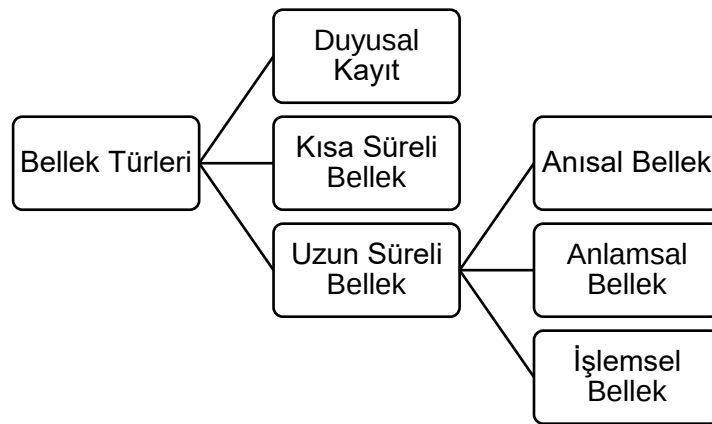
9. Yürütücü kontrol aracılığıyla süreçlerin kontrol edilmesi

Yukarıda yer alan şekillerde bilgi işleme modeline ve bilgi işleme modeline göre öğrenmenin oluşumuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu süreçte bir öğrencinin bilgiyi çevreden nasıl aldığı, bu bilgiyi nasıl işlediği ve zihninde kalıcı hale getirdiği ve gerekli durumlarda çevreye tekrardan nasıl aktardığı gösterilmiştir. Burada yer alan ve öğrenme sürecinin önemli parçalarını oluşturulan duysal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek ise bilgi işleme modelinin temel yapıları arasında yer almakta ve bilgi depolarında yer alan bellek türlerini oluşturmaktadır.

Bellek Türleri. Bellek türleri; duysal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üç türden oluşur (Şekil 3).

Şekil 3

Bellek Türleri



Bilgi işleme modeline (Bkz: Şekil 1) göre dış dünyaya ilişkin veriler, çevreden alınan uyarıcılarla, alıcılar (duyu organları) aracılığıyla duysal kayda gelir. Duysal kayıt, gelen

bu bilgilerin ve verilerin öğrenme sürecine girmeden önce kısa bir süreliğine tutmaya yardımcı olur. Daha çok sinirsel olarak gerçekleşen bu işlemten sonra veriler tanınabilir kalıplara dönüştürülerek kısa süreli belleğe kaydedilir. Bilgiler, duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılırken meydana gelen dönüşüme seçici algı veya ayırt edici algı denir (Gagne ve ark., 1992; Özden, 2021; Senemoğlu, 2020).

Kısa süreli bellek “işleyen bellek” olarak da adlandırılmaktadır. Kısa süreli bellek, duyuşsal kayıttan gelen sınırlı sayıdaki bilgiyi kısa süreliğine depolamaktadır (Senemoğlu, 2020). Bilginin kısa süreli bellekte saklanması, tekrar edilmediği sürece 20 saniyeden daha az bir süreye sahiptir (Gagne ve ark., 1992). Kısa süreli belleğin kapasitesi ise “7” birim olarak kabul edilmektedir ve belleğin sınırları 7 ± 2 birim, bir diğer ifadeyle beş ila dokuz birim arasında değişebilmektedir (Miller, 1956). Bu sebeple, kısa süreli belleğin öğrenme için oldukça önemli yönlerinden biri sınırlı kapasitesidir. Tek seferde yalnızca birkaç ayrı öge, ya da en az dört öge “akılda tutulabilir” (Gagne ve ark., 1992). Örneğin, çevirmek için yeterince uzun yedi basamaklı bir telefon numarası “3-3-2-6-8-7-5” düşünelim. Bir kez çevrildiğinde (veya tuşlandığında), kısa süreli bellekten kaybolur; ancak daha uzun süre hatırlanması gerekiyorsa, bu zihinsel tekrar ile yapılabilir (Gagne ve ark., 1992). Ayrıca verilen rakamlar tek tek kodlanarak kısa süreli bellekte yedi birimlik bir yer tutar. Fakat verilen rakamlar gruplanarak kodlanırsa “332-68-75” yedi birimlik bilgi gruplama yoluyla üç birime indirilir (Senemoğlu, 2020, s. 274) ve kısa süreli bellekte en az iki birimlik daha yer kalmış olur. Bu nedenle, kısa süreli depolama, öğrenme sürecinin bir aşaması olduğundan, kapasite sınırları öğrenme görevlerini önemli bir şekilde etkilemektedir. Kısa süreli belleğin bir diğer önemli yönü ise zihinsel işlemleri yapmaktır ve bu sebeple “işleyen bellek” olarak da adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2020). Örneğin, 29×3 'ün zihinsel olarak çarpma işlemini yapmak için, ara işlemlerin $(30 \times 3; 90 - 3)$ kısa süreli bellekte tutulması gerekmektedir. Bu gereklilik, böyle bir görevin öğrenilmesini çok daha kolay hale getirir (Gagne ve ark., 1992). Kısa süreli belleğe gelen bilgi iki şekilde kullanılabilir. Bunlardan ilki gelen bilginin anlamlandırılarak doğrudan tepki üreticilere gönderilmesi (Senemoğlu, 2020),

bir diğeri ise gelen bilgilerin zihinde anlamlandırılarak, ilişkilendirilerek, görselleştirilerek ve tekrar yolu gibi çeşitli stratejileri kullanarak uzun süreli belleğe aktarılmasıdır (Özden, 2021).

Uzun süreli bellek, bilginin saklandığı ve saklanan bilginin gerektiğinde geri alındığı yerdir (Hill, 2021). Hatırlanması gereken bilgi, anlamsal kodlama adı verilen bir işlemle uzun süreli belleğe girer. Bu bellekteki bilgiler kodlandığında anlamlıdır ve bu formda bilgiler uzun süre saklanabilir. Bilgiler geri alma/hatırlama süreciyle kısa süreli belleğe geri döndürülür (Gagne ve ark., 1992). Bilgi, çeşitli yöntemlerle uzun süreli belleğe ulaşabilir. Özellikle anlamlı olan veya anısal içeriğe sahip öğeler genellikle doğrudan uzun süreli belleğe kodlanır. Yeni materyalin halihazırda depolanmış bilgilerle ilişkilendirilmesi ve zihinsel tekrar adı verilen bir tür tekrarın kullanılması, öğeleri kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmak için de etkili bir yöntemdir. Kısa süreli bellekten farklı olarak, uzun süreli bellekte depolama nispeten kalıcıdır ve uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsızdır (Hill, 2021).

Uzun süreli bellek, anısal bellek (episodic memory), anlamsal bellek (semantic memory) ve işlemsel bellek (procedural memory) olmak üzere üç ayrı bölümden oluşmaktadır (Senemoğlu, 2020). Anısal bellek, bireyin tanık olduğu, somut, özgün ve kişisel bilgilerin depolandığı yerdir (Tulving, 1972). Bu bellekteki bilgiler, ne zaman ve nerede meydana geldiğine göre organize edilmiş görüntüler halinde depolanmaktadır. Örneğin, bir kişi gözünü kapatıp dün akşam ne yaptığını düşündüğünde; nerede ne zaman ve ne yaptığı zihninde bir film şeridi gibi canlanır (Senemoğlu, 2020). Anlamsal bellek ise, bir kişinin genel, soyut ve değişmeyen bilgilerinin depolandığı yerdir (Tulving, 1972). Okulda öğrenilen genel bilgiler, kavramlar, kurallar, genellemeler bu bellekte depolanmaktadır (Özer, 2001a). Anlamsal belleğe gelen bilgiler önerme ağları ve şemaların içinde depolanmaktadır. Önerme ağı birbirine bağlı olan fikirler, kavramlar ve ilişkileri içerir. Örneğin, “Ocak yılın ilk ayıdır” cümlesinde iki önerme vardır. Bunlardan ilki “Ocak” bir aydır, diğeri ise ayların ilki “Ocak” tır (Senemoğlu, 2020, s. 283). Şema ise bilgiyi organize etmek için kullanılan yapılardır. Örneğin, bir kişi seçkin bir lokantaya yemeye davet edildiğinde, o kişi kendisine “Nasıl giyinmeliyim?”, “Masada neler vardır?”, “Menüde neler olabilir?” gibi

sorular sorduğunda cevaplar “seçkin bir lokantada yemek yeme” şemasından gelecektir (Senemoğlu, 2020, s. 284). Son olarak işlemsel bellek ise, bir şeyin nasıl yapılacağını bilmekten sorumlu olan bölümdür ve motor becerilerin belleğinden sorumludur. İşlemsel bellek, izlenecek adımlar veya prosedürlerle ilgilenir. Örneğin, yemeğin nasıl yapılacağı, bisiklete nasıl binileceği, arabanın nasıl kullanılacağı vb. motor becerilerin “nasılını bilmek” gibi bilgileri içermektedir (Çeliköz ve ark., 2019). İşlemsel bellekteki işlemlerin kalıcılığı ve otomatikleşmesi ise yapılacak alıştırmalara ve tekrarlara bağlıdır (Senemoğlu, 2020). Aşağıda yer alan Tablo 1’de bellek türlerine ilişkin bilgiler özetlenmiş ve bellek türlerinin karşılaştırılmalarına yer verilmiştir.

Tablo 1

Bellek Türlerinin Karşılaştırılması

Bellek Türleri			
Özellikleri	Duyusal Kayıt	Kısa Süreli Bellek	Uzun Süreli Bellek
Bilgi girişi	Çevredeki uyarıcılardan	Dikkat ve seçici algı süzgecinden geçen bilgilerden	Kısa süreli bellekte tekrar edilen, kodlanan ve anlamlandırılan bilgilerden
Bilginin saklanma süresi	1-2 saniye	20 saniyeye kadar (tekrar edilmediği sürece)	Dakikalarca veya yıllarca
Belleğin kapasitesi	Sınırsız	7± 2 birim	Sınırsız
Bilginin geri getirilmesi	Mümkün değil	Tekrar ederek ve otomatik olarak	Örgütlenme, ilişkilendirme ve anlamlandırmaya yönelik ipuçlarıyla

Kaynak: Craik ve Lockhart (1972)’den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Bilişsel Süreçler. Bilişsel süreçler bilginin bir depodan diğerine aktarılmasını sağlayan içsel süreçleri ifade eder (Senemoğlu, 2020). Bunlar dikkat, algılama, tekrarlama, kodlama ve geri getirme gibi süreçlerden oluşmaktadır. Bilişsel süreçte öğrenilmek istenen bilgi, diğer bilgiler arasından dikkat yoluyla seçilir (Çeliköz ve ark., 2019). Çevreden gelen çeşitli ses, hareket, görüntü, ısı, koku vb. uyarıcıların hepsini algılamak yerine, önemli olan

belli uyarıcılara dikkat edilip geri kalanlar göz ardı edilir. Duyusal kayda gelen uyarıcılara dikkat edildikten sonra algılama süreci başlar. Bu uyarıcılar algı yoluyla anlamlı bilgilere dönüştürülür ve anlamlandırma sürecinde önceki bilgiler ve bu bilgilerin kodlama yolları önem taşır (Çeliköz ve ark., 2019; Özer, 2001a; Senemoğlu, 2020). Örneğin, “v” işareti hem romen rakamındaki beşi hem de alfabedeki “v” harfini ifade etmektedir. Bu işareti harf ya da sayı olarak algılamak ise kişinin gereken bilgiye sahip olmasına bağlıdır (Senemoğlu, 2020). Uzun süre saklanması istenen bilgiler, tekrarlama yoluyla kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılır fakat bilgi tekrar edilmediğinde kısa süreli bellekten kaybolur (Çeliköz ve ark., 2019; Senemoğlu, 2020) Bunu sebebi ise kısa süreli bellekteki bilginin en fazla 20 saniye kalmasıdır (Özer, 2001a). Bilginin zihinsel sembollerinin oluşturulması anlamına gelen kodlama ile işleyen bellekteki bilgi, uzun süreli bellekte var olan önceki bilgilerle ilişkilendirilir, uzun süreli belleğe aktarılır ve orada saklanır (Çeliköz ve ark., 2019; Senemoğlu, 2020). Bilgi tekrar kullanılmak istendiğinde, geri getirme (hatırlama) süreci ön plana çıkar ve uzun süreli bellekte saklanan bilgiler arasında aranan bilgi bulunur ve kullanılmak üzere işleyen belleğe aktarılır (Çeliköz ve ark., 2019). İyi bir şekilde kodlanarak uzun süreli belleğe yerleştirilmiş bilginin hatırlanarak geri getirilmesi daha kısa sürede olmaktadır (Özer, 2001a). Bu sayede öğrenilen bilgiler zihinde daha kalıcı olarak depolanmakta ve ihtiyaç duyulduğunda kullanılır hale gelmektedir. Bu da öğrencinin öğrenme sürecinde kullandığı stratejilere göre değişmektedir.

Öğrenmede davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma olan yönelimin önemli bir sonucu olarak öğrenme stratejilerine olan ilgi ortaya çıkmıştır (Weinstein & Mayer, 1986). Bilginin elde edilmesi, depolanması ve/veya kullanılmasını kolaylaştıran bir dizi süreç ve adım, öğrenme stratejileriyle gerçekleşmektedir (Dansereau, 1985). Bu sebeple teorideki bilgiyi işleme kuramının pratikteki işlerliğini sağlayan öğrenme stratejilerini bilmek oldukça önemlidir. Öğrenme stratejilerine geçmeden önce, bu kavramı daha iyi anlayabilmek amacıyla strateji kavramının da üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir.

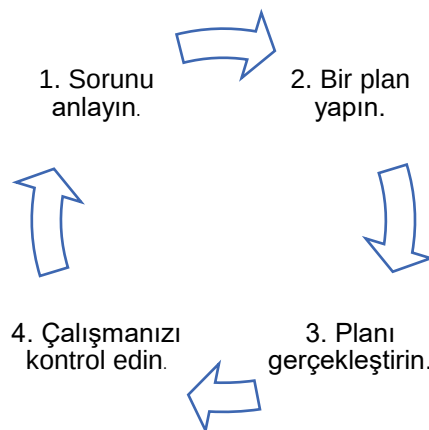
Strateji Kavramı

Strateji kavramı eski Yunan terimi olan *strategia*'dan gelen generallik ya da savaş sanatı anlamlarını taşıyan bir sözcüktür (Sezgin-Selçuk, 2004). Bu kavram, başlangıçta, büyük ölçekli bir askeri operasyon planının uygulanmasına yönelik yöntemlere atıfta bulunan bir terim iken daha sonra genel anlamda bir şeyi başarmak için bir dizi işlemlerin uygulanması anlamında kullanılmıştır (Schmeck, 1988). Oxford Sözlüğünde (2022) “strateji” kelimesi, “belirli bir amaca ulaşmak için tasarlanmış bir plan” veya “bir şeyi planlama veya bir planı uygulamaya koyma süreci” olarak tanımlanmıştır. Verilen tanımlardan yola çıkarak, strateji kavramı bir işi planlamak ve başarmak için bilinmesi gerekenleri ve belirlenen bir amaca ulaşmak için izlenmesi gereken yolu ifade etmektedir (Şahan ve ark., 2020). Bu sebeple eğitim alanı için de oldukça önemli bir kavramdır. Öğrenciler, ders çalışma sürecinde neyi nasıl öğrenmeleri gerektiği, materyalleri nasıl kullanmaları gerektiği ve en kısa zamanda en iyi verimi nasıl almaları gerektiği hakkında stratejik olmaya ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple, öğrencilerin stratejik bir plan yapmaları veya var olan stratejik planları kendilerine uygun olarak düzenleyebilmeleri gerekmektedir.

Polya (1945) daha iyi öğrenebilmeye yönelik stratejik bir model ortaya koymuştur ve bu model dört aşamalı bir süreçten oluşmaktadır.

Şekil 4

Polya'nın Strateji Modeli



Bu yaklaşımların ilki olan “sorunu anlayın” başlığında, bir sorunu çözebilmek için öncelikle ne yapılması gerektiğine ve bu sorunun başka bir şekilde nasıl ifade edilebileceğine yönelik durumları içermektedir. İkinci olarak “bir plan yapın” aşamasında, buna benzer bir sorunun daha önceden hazırlanmış bir çözümünün olup olmadığının kontrol edilmesi ve soruna yönelik çeşitli örneklerin bulunması gerektiğini ifade etmektedir. Üçüncü olarak “planı gerçekleştirin” aşamasında ise planı gerçekleştirirken dikkatli ve sabırlı olunması gerektiği üzerinde durulmuştur. Son aşama olan “çalışmanızı kontrol edin” aşamasında çalışmanın işe yarayıp yaramadığına yönelik geri bildirimlerin yapılması ve çalışmanın nasıl daha iyi olabileceğine yönelik çıkarımların yapılması gerektiğinden bahsedilmektedir.

Polya'nın yukarıda belirttiği stratejik çalışma planı, öğrencilerin daha iyi ders çalışabilmelerini, sistematik olmalarını ve düzenli çalışabilmelerini gerektirmektedir. Bu gibi bir planlamayı Danserau vd. de (1974) oluşturmuştur. Genel olarak yeni bir görev durumuyla karşı karşıya kalan bir stratejik öğrencinin ihtiyaç duyduğu çeşitli süreçler aşağıda sıralanmaktadır;

1. **Görev algısı:** Öğrenci, görevin gereksinimlerini ve kısıtlamalarını belirlemelidir.
2. **Strateji oluşturma:** Öğrenci, görevin gereksinimlerini karşılayacak alternatif stratejileri belirlemeli veya kendisi inşa etmelidir.
3. **Strateji seçimi:** Öğrenci, uygulama için bir strateji seçmelidir.
4. **Strateji uygulaması:** Öğrenci, seçilen stratejiyi kullanarak görevi tamamlamaya çalışmalıdır.
5. **Strateji değerlendirmesi:** Öğrenci, seçilen strateji ile görevin nasıl ilerleme kaydettiğini değerlendirmeli ve bu değerlendirmenin sonucuna bağlı olarak iyi bir aşama kaydettiyse devam etmeli veya yeniden strateji seçimi yapmalıdır. (Danserau ve ark., 1974)

Yukarıda verilen strateji yolları, öğrencilerin öğrenecekleri yeni bilgiyi seçmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaya yardımcı olur (Şen, 2014). Öğrencilerin

okul hayatlarında hedeflerine ulaşmak için daha iyi yollar tercih etmeleri, öğrenmelerini daha kolay hale getirmeleri ve öğrenme faaliyetlerini arttırmaları, öğrencileri öğrenme stratejilerine götüren yollardır. Öğrenme stratejileri sayesinde, öğrenciler öğrenmeyi öğrenebilen, bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiyi iyi bir şekilde analiz edebilen, düzenleyebilen ve zihne yerleştirebilen bireyler olacaktır (Vural & Selvi, 2019). Bu amaçla stratejiler, öğrenmenin kilit noktasıdır.

Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri, bilgiyi işleme modelinde sunulan bilgi işleme prensiplerine dayalı olarak bilişsel işlemleri kolaylaştıracak veya etkin hale getirecek araçlar ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır (Somuncuoğlu & Yıldırım, 1998). Öğrenme stratejilerinin bilgi kaynaklarına hızlı bir şekilde ulaşması da üzerinde en çok çalışmanın yapıldığı konulardan biri haline gelmesine olanak sağlamıştır (Güven, 2004). Bu sebeple öğrenme stratejilerinin tanımı, özellikleri, öğretme-öğrenme sürecindeki yeri, öğretmenlerin neden bu stratejileri bilmesi gerektiği ve stratejilerin öğrenciler üzerindeki etkisini bilmek, öğrenme stratejilerinin öneminin ve gerekliliğinin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayacaktır.

Öğrenme Stratejilerinin Tanımı ve Özellikleri

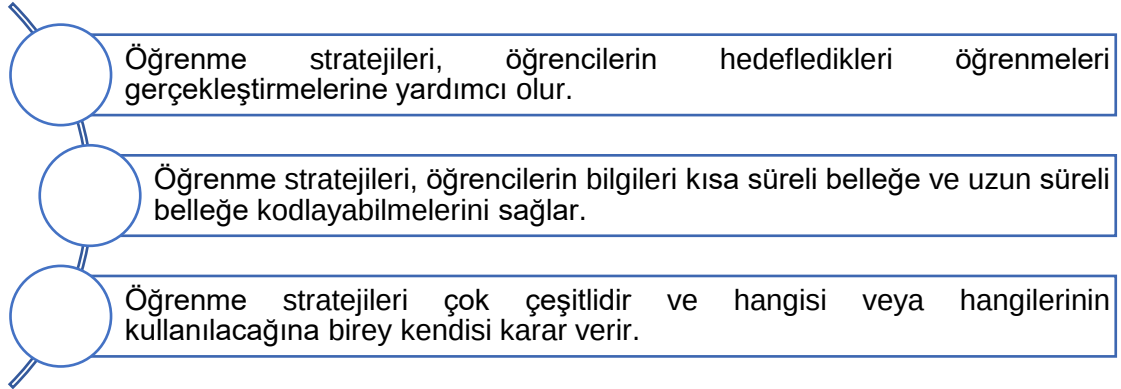
Öğrenme stratejileri, “öğrencilerin hedefledikleri öğrenmelere ulaşabilmesi için planladıkları faaliyetler” (Yüksel, 2011) ve “öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmesi için kullandığı işlemler” dir (Gagne & Driscoll, 1988, s.133). Öğrenme stratejileri ile öğrencilerin neyi, nasıl ve ne zaman öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri ve kendi öğrenmelerini yapılandırmaları ve yönlendirmeleri (Weinstein & Mayer, 1986) beklenir. Böylelikle öğrenciler için belirli bir öğrenme durumunda bilgi veya becerilerin kazanılması kolaylaşacak (Derry & Murphy, 1986) ve öğrenciler bilgilerini seçmede, edinmede, düzenlemede ya da bütünleştirmede etkili yollar izleyebileceklerdir (Özer, 1998; Weinstein & Mayer, 1986). Bu sebeple öğrenme stratejileri için, öğrencilerin ders çalışmak ya da belirli

bir görevi yerine getirmek için sahip oldukları planlar ve stratejilerdir (Arends, 2012) denilebilir.

Öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenme sürecinde duyularına gelen uyarıcıları işleyen ve bu uyarıcıların uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlayan işlemleri içermektedir (Güven, 2004). Bir kişi için yeni şeyler öğrenmek sorun olduğunda, o kişinin yapması gereken çalışma davranışının altında yatan önceden edinilmiş tutumlara, fikirlere ve becerilere erişmek ve bunları öğrenme stratejisi oluşturmak için kullanmak olmalıdır (Derry & Murphy, 1986). İyi bir öğrenme stratejisi geliştirmek için, önceden planlama yapmak, kişinin performansındaki zorluk kaynaklarını belirlemek, bu kaynakları izlemek, kontrol etmek, tahmin etmek, gözden geçirmek ve kişinin kendi kendini test etmesi oldukça önemlidir (Nisbet & Shucksmith, 1986). Bu amaçla iyi bir strateji geliştirmek için stratejilerin özelliklerini bilmek gerekir. Yüksel (2011), öğrenme stratejilerinin özelliklerini üç başlık içinde açıklamıştır.

Şekil 5

Öğrenme Stratejilerinin Özellikleri



Dansereau (1985) da öğrenme stratejilerinin özelliklerini dört başlık altına almıştır:

1. Bir strateji, öğrenilmek istenen hedef bilgi üzerinde doğrudan veya öğrencinin bilişsel seviyesini geliştirerek dolaylı bir etkiye sahip olabilir.

2. Bir strateji, verilen görevler için sabit bir şekilde işlenen bir süreç dizisi veya görev koşullarına ve öğrencinin bireysel ihtiyaç ve becerilerine bağlı olarak değiştirilebilen bir süreç dizisi olabilir.
3. Stratejiler, üstesinden gelmek üzere tasarlandıkları görevin kapsamına göre farklılık gösterebilir. Kimi görevler için çok sayıda strateji kullanılabilirken, kimi görevlerde sınırlı sayıda strateji kullanılabilir.
4. Stratejiler, belirli görevler için oluşturulmuş ve o konuda uzmanlaştırılmış olabilir. Örneğin, bir strateji üst düzey öğrenmeye yönelik olarak gerekli materyaller için kullanılabilirken; buna karşılık, bilimsel teorileri daha iyi anlayabilmek için hazırlanan bilgi şeması stratejisi de sadece bu alan için kullanılabilir.

Öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, öğrenmeye en uygun stratejinin kullanılmasına bağlıdır. Bu amaçla, öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi ve beceriler, ilköğretim kademesinden başlayarak öğrencilere kazandırılmalıdır (Erdem, 2005). Mayer (1987), öğrenme stratejilerinin gelişim aşamalarını bireylerin gelişim aşamalarıyla ilişkilendirerek üçe ayırmıştır. Bu aşamalar, “erken dönem”, “geçiş dönemi” ve “son dönem” dir. Erken dönemde öğrenme stratejileri öğrenen tarafından henüz kazanılmamıştır ve öğrenenler bu stratejileri kendileri kullanamazlar. Bu dönem okulöncesi dönem olarak adlandırılmaktadır. Geçiş dönemiyle birlikte öğrenciler öğrenme stratejilerini kazanırlar fakat kendi başlarına bu stratejileri kullanamazlar. Bu dönemde öğrencilere yetişkinler dışsal öğretim yoluyla öğrenme stratejilerini kullandırabilirler. Bu dönem, ilköğretimin birinci basamağını kapsamaktadır. Son dönemde ise, öğrenme stratejileri öğrenenler tarafından kazanılmıştır ve öğrenenler bu stratejileri bir yetişkinin öğretimine gerek olmadan kullanabilirler ve kendi öğrenmelerini düzenleyebilirler. Bu dönem, ilköğretimin ikinci basamağını, lise dönemini ve yetişkinliği içermektedir.

Yukarıda belirtildiği üzere, öğrenme stratejilerinin öğretme-öğrenme sürecinde önemi büyüktür. Öğrencilerin özellikle okul dönemlerinde öğrenme stratejileriyle karşılaşması ve bu stratejileri uygulamayı öğrenmeleri, öğrencilere hem örgün eğitimde

başarıyı yakalatacak hem de örgün eğitimden sonra yaşanan bilgi çağında bireylerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacaktır (Erdem, 2005). Öğretmenlerin de dışsal öğretim yoluyla öğrencilere bu stratejileri kazandırmaları gerektiği için, onların da öğrenme stratejileri konusunda bilgiye sahip olmaları beklenmektedir.

Öğrenme Stratejilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Önemi

Günümüz okulları, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için etkili strateji bilgisine sahip öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır (Arends, 2012). Öğrenme stratejileri her zaman öğrenciler tarafından yürütülse de bu stratejilerin öğrenciler tarafından kullanılmaya başlanmasında, öğrencilerin kendilerine verdikleri talimatların yanı sıra öğretmenlerin de bu süreçteki konumu oldukça önemlidir (Derry & Murphy, 1986). Öğretmenler giderek artan bir şekilde, öğrenme ortamındaki otorite figürü olmak yerine öğrenmenin kolaylaştırıcıları olarak görülmeye başlamışlardır (McInerney, 2014). Bu nedenle, öğretmenlerin bilgi ve beceriye sahip olmaları ve bunları uzmanlık alan bilgisi ile birlikte başkalarına da öğretebilmeleri gerekli görülmektedir (Cornford, 2002). Ayrıca öğretmenler öğrenciler hakkında, öğrencilerin nasıl öğrendikleri hakkında ve öğrencilerin öğrenmesini destekleyen stratejiler hakkında da derin bir bilgiye sahip olmalıdırlar (Arends, 2012) çünkü öğretmenler aynı zamanda öğrenmeyi öğretenlerdir. Tam tersi durumda ise, öğretmenlerin öğrenme stratejileri konusunda yeterince bilinçli olmaması ve teknik bilgilerinin yetersiz olması halinde, öğrencilerin stratejileri öğrenmesi olumsuz yönde etkilenecek ve öğrenciler bilgi eksikliğinden ötürü öğrenme stratejilerini istenildiği şekilde kullanamayacaklardır (Öztürk, 1995). Bunun için, öğretmenler ne kadar bilinçli ve bilgili olurlarsa, öğrenciler de o kadar öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olabilecek ve sahip oldukları öğrenme stratejilerini de daha etkili bir şekilde kullanabileceklerdir.

Eğitimdeki gelişmeler ve yapılan araştırmalar, öğrenciler ve eğitimciler tarafından üstlenilen rollere ilişkin algıları değiştirmiştir. Öğretme-öğrenme eyleminin bu yeni kavramlarında etkili öğrenenler, bilgiyi depolamak ve almak için çeşitli stratejiler kullanabilen aktif bilgi işlemcileri, yorumlayıcıları ve sentezcileri olarak görülmektedir. Bu tür bireyler,

öğrenme ortamını kendi ihtiyaç ve hedeflerine göre düzenleyebildikleri gibi, kendi öğrenmelerindeki sorumluluklarının da çoğunu üstlenirler (Weinstein & Underwood, 1985). Fakat bazı öğrenciler bu işlemleri ve stratejileri kullanmada daha başarılıyken, bazı öğrenciler daha az başarılı olmaktadır. Garner'a (1990, s.517) göre, stratejileri kullanmadaki başarısızlık belli faktörlerden kaynaklanmaktadır.

- “Zayıf bilişsel izlemeye sahip olmak,
- Bir ürün ortaya koymak için yapılması gereken belli rutin işlemlerin olması,
- Konu alanıyla ilgili yetersiz bilgiye sahip olmak,
- Strateji kullanımını desteklemeyen sınıf özelliklerinin olması ve
- Strateji öğretiminin dersin içeriğinde yer almaması”.

Bu sebeple, öğrenme sürecinde öğrenciler arasında farklılıklar göze çarpmaktadır. Öğrencilerin bazıları kısa sürede öğrenirken, bazı öğrenciler öğrenmek için daha uzun süreye ihtiyaç duymaktadır ve kimisi uzun süreler çalışmalarına rağmen öğrenememektedir (Yüksel, 2011). Öğrencilerin bu farklılıklarının farkında olması çok önemlidir. Kendilerini diğer öğrenenlerle kıyaslamamaları ve başarı için onların çalıştığı yolları takip etmemeleri gerekmektedir çünkü her öğrenci aynı yolla öğrenemez. Öğrenciler kendi öğrenme özelliklerini tanıyarak ve öğrenmede yararlanılan teknikleri bilerek ve kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Özer, 1998).

Öğrencilerin kendi zihinsel süreçlerinden haberdar olması, kendi yetenek ve alışkanlıklarının farkına varması ve bu doğrultuda planlamalar yapması öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir (Sünbül, 1998). Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin farkına varmaları, öğrenme süreçlerini kontrol etmelerine de yardımcı olur ve öğrenme stratejilerini anlamalarını sağlar. Bu da öğrencilere kendi öğrenmeleri için sorumluluk alma fırsatı verir (Nisbet & Shucksmith, 1986). Öğrencilerin kendi sınırlarının üzerine çıkabilmeleri de kendileri hakkında ne bilmeleri gerektiğine odaklanmaları ile gerçekleşecektir (Zimmerman, 2002). Bu çerçevede, öğrenme stratejilerinin kullanımının

bireye özgü olduğu ve kişinin kendi öğrenme süreçlerinin farkına varmasıyla öğrenme stratejilerinin kullanımında da değişiklikler gözlemlenebileceği söylenebilir. Bireysel farklılıkların yanı sıra motivasyon, ön bilgi, cinsiyet, öğrencinin yaşantıları, öğrencinin beklentileri, programın gerekleri, dersin özellikleri, öğretmen talepleri vb. değişkenler de öğrenme stratejilerinin kullanımını ve bu stratejilerin ne kadar etkili bir şekilde uygulandığını şüphesiz etkilemektedir (Dansereau ve ark., 1974; Pintrich ve ark., 1991; Weinstein ve ark., 1989). Bu nedenle, eğitim programları bireysel olarak öğrencilerin özelliklerine uygun hale getirilmelidir (Dansereau ve ark., 1974). Bu sayede öğrenciler kendi öğrenme stratejilerini geliştirip etkili öğrenebilmek için kullanabilirler. Ancak öğrenme stratejileri uygulanmazsa ne olur? Şen (2006) bu soruya ilişkin cevapları beş maddede açıklamaktadır:

- Öğrenciler kendi öğrenme yeteneklerinin farkına varamayabilirler.
- Öğretmene daha çok bağlı kalacakları için bağımsız düşünme yetenekleri gelişmeyebilir.
- Öğrenciler eksik öğrenmelerini gidermede zorlanabilir.
- Öğrenciler bireysel farklılıklarına göre öğrenmelerini düzenleyemeyeceklerinden öğrenmede yetersiz kalabilir.
- Öğrenciler bağımsız olamayacaklarından dolayı duyuşsal yönden tatminsizlik yaşayabilir.

Garner (1990) da öğrenme stratejilerinin uygulanmamasına ilişkin olarak meydana gelebilecek sorunları aşağıda belirtmiştir.

- Öğrencilerin görevlerini yerine getirmeleri için gerekli olan bilgi yetersizlikleri, öğrenme stratejilerinin uygulanmasını engelleyebilir.
- Öğretim ortamlarında öğretilmeyen stratejiler, öğrenciler tarafından farklı olarak kullanılabilir.

- Öğrenciler sınıf ortamında çaba gerektirmeyen etkinliklerin yer aldığını algıladıklarında daha az strateji kullanabilir.

Yukarıda belirtilen maddelerde, öğrencilerin öğrenme stratejilerini uygulamadıkları takdirde ne tür sorunlarla karşılaşacakları sıralanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkin olarak kullanamamaları ve kendi öğrenmelerini düzenleyememeleri, öğrenmelerinde birtakım sorunlar yaşamalarına ve beklenen öğrenme görevlerinin üstesinden yeterince gelememelerine neden olmaktadır (Vural, 2011). Senemoğlu'na (2020) göre, öğrenme stratejilerinin etkili kullanımı için aşağıda verilen bilgilerin öğrenilmesi gerekir:

1. Öğrenciler, öğrenme stratejileri ile ilgili türleri, tanımları, benzerlik ve farklılıkları konularında bilgilendirilmelilerdir.
2. Öğrenciler, öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağı hakkında bilgilendirilmelilerdir.
3. Öğrenciler, stratejileri ne zaman ve hangi sebeple kullanmaları konusunda bilgilendirilmelilerdir.

Bu sebeple, öğrenciler etkili öğrenebilmek için öğrenme stratejilerini çeşitlendirip geliştirmelilerdir çünkü öğrenmenin etkili yolu ve temel aracı öğrenme stratejileridir (Özdemir, 2004).

Öğrenme stratejileri kavramı tek bir stratejiyi değil birçok çeşit stratejiler grubunu ifade etmektedir ve her bir stratejinin kullanılma amacı, kazandırılmak istenen öğrenme ürününe göre farklılık gösterebilir. Bu açıdan kazandırılmak istenen öğrenme türüne göre seçilecek öğrenme stratejisi de ona uygun olmalıdır (Öztürk, 1995). Weinstein ve ark. (1989) göre, bir marangozun el çantasında sürekli olarak kullandığı bir veya iki adet favori çekici olmasına rağmen başka işleri için de kullanabileceği bir düzineden fazla çekiç yer alır. Aynı şekilde öğrencilerin de seçim yapabileceği birçok yöntem içeren iyi bir repertuarı olmalıdır. Öğrenme stratejileri konusunda geniş bir repertuarı olan öğrenciler, öğrenmede

karşılaştıkları sorunları başarılı bir şekilde çözmek için çeşitli yaklaşımlar geliştirebilirler. Yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrenciler için de üstesinden gelmeleri gereken çok çeşitli öğrenme görevleri mevcuttur. Bu düzeydeki öğrenenler için, bulundukları alanın özelliklerine göre çalışmalarında, o ana kadar edinmiş oldukları çeşitli öğrenme stratejilerini işe koşmaları beklenir (Vural, 2011). Bu sebeple araştırmacılar, çeşitli öğrenme stratejileri modelleri ortaya koymuşlardır. Kimi modeller birbirlerine yakınken kimi modellerin içerikleri oldukça farklıdır. Bu modeller sayesinde öğrenciler kendilerine uygun stratejileri seçme ve var olan stratejilerini geliştirme imkânı bulacaklardır.

Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Alan yazında öğrenme stratejileri çoğunlukla bilişsel stratejiler olarak adlandırılmaktadır ve yararlılığına ilişkin bir görüş birliği hakimdir. Fakat bununla birlikte öğrenme stratejileri ile ilgili gerek ülkemizdeki araştırmacıların gerekse yurt dışındaki araştırmacıların çok sayıda farklı sınıflandırma yapmaları da oldukça dikkat çekicidir (Güven, 2004; Schreglmann & Mengi, 2016; Sünbül, 1998). Buradaki öğrenme stratejileri sınıflandırmaları “Bazı Öğrenme Stratejileri Sınıflandırmaları” başlığı altında açıklanmıştır.

Bazı Öğrenme Stratejileri Sınıflandırmaları

Gagne (1974) öğrenme stratejilerini “Öğrenici Stratejiler” (Learner Strategies) olarak beş başlık altında toplamıştır. Bunlar;

- Dikkat stratejileri
- Kısa süreli depolamayı artıran stratejiler
- Kodlamayı artıran stratejiler
- Geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler
- İzleme stratejileri

Nisbet ve Shucksmith (1986) öğrenme stratejilerini makro stratejiler, mikro stratejiler ve merkezi stratejiler olmak üzere üçe ayırmıştır.

- **Makro stratejiler:** Biliş bilgisiyle ilgili olan yürütücü biliş stratejileridir ve öğretilmesi zordur.
- **Mikro stratejiler:** Kolay öğrenilen stratejilerdir.
- **Merkezi stratejiler:** Tutum ve güdüyle ilgili olan ve öğrencinin öğrenme stilini ve yaklaşımını içeren stratejilerdir.

O'Malley ve Chamot'un (1990) öğrenme stratejileri sınıflandırması üç başlıktan oluşmaktadır. Bunlar;

- Üstbilişsel stratejiler (seçici dikkat, planlama, izleme ve öğrenme etkinliğini değerlendirme),
- Bilişsel stratejiler (tekrar, örgütleme, çıkarım yapma, özetleme, indirgeme, imgeleme, aktarma ve detaylandırma),
- Sosyal/duyuşsal stratejiler (iş birliği, sorgulama ve kendi kendine konuşma).

Oxford'un (1990) sınıflandırması dil öğrenmeye yönelik stratejileri içermektedir. Bu stratejiler “doğrudan stratejiler” ve “dolaylı stratejiler” olmak üzere iki ana başlığa ayrılmıştır ve kendi içlerinde de üçer strateji içermektedir.

- **Doğrudan stratejiler:** Doğrudan öğrenmeyi içerir ve dilin zihinsel olarak işlenmesini gerektirir. Doğrudan stratejiler, *bellek stratejileri* (gruplama, zihinsel bağlantılar oluşturma, gözden geçirme, yeni bilgilerin alınması ve depolanması), *bilişsel stratejiler* (akıl yürütme, uygulama, mesajları alma ve gönderme, analiz etme ve özetleme) ve *telafi stratejileri* (öğrencilerin sınırlı bilgiye rağmen anlama veya üretim için yeni dili kullanmaları ve bu stratejileri “yetersiz bir dilbilgisi ve özellikle kelime dağarcığı repertuarını” telafi etmek için kullanmaları) olmak üzere üç stratejiden oluşmaktadır.
- **Dolaylı stratejiler:** Dolaylı olarak öğrenmeyi destekler fakat öğrenme süreci için güçlüdürler. Dolaylı stratejiler, *üstbilişsel stratejiler* (dikkat etme,

planlama, öz değerlendirme ve hataları veya öğrenme sürecini izleme), *duyuşsal stratejiler* (öğrencilerin kendi duyguları, motivasyonları ve kaygılarını azaltma, kendini ödüllendirme, kendini teşvik etme) ve *sosyal stratejiler* (öğrenenlerin dili, anadil konuşmacısı veya hedef dil ile etkileşime geçerek, sorular sorarak, akranlarıyla iş birliği yaparak ve kültürel anlayışı geliştirerek öğrenmeleri) olmak üzere üç stratejiden oluşmaktadır.

Öztürk (1995) ise, öğrenme stratejilerini inceleyerek yedi grupta toplamıştır. Bunlar; dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama, bilişi yönetme ve duyuşsal stratejilerdir.

Pintrich vd. (1991) hazırlamış olduğu “Motive Edici Stratejilerin Kullanımı için Öğrenme Kılavuzu (MSLQ)” sınıflandırması iki ana başlık ve alt başlıklardan oluşmaktadır.

Tablo 2

Motive Edici Stratejilerin Kullanımı için Öğrenme Kılavuzu (A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire)

Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler	Kaynak Yönetimi Stratejileri
Yineleme stratejileri	Zaman yönetimi ve çalışma ortamı
Detaylandırma stratejileri	Çaba gösterme
Örgütlenme stratejileri	Akranla öğrenme
Eleştirel düşünme stratejileri	Yardım isteme
Üstbilişsel öz-düzenleme stratejileri	

Senemoğlu (2020), öğrenme stratejilerini altı grupta sınıflandırmıştır. Bunlar; dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendiren stratejiler, geri getirmeyi (hatırlamayı) artıran stratejiler, güdülemeyi artıran stratejiler ve yürütücü biliş stratejileridir.

Weinstein ve Mayer'ın (1986) öğrenme stratejileri sınıflandırması sekiz başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar;

- Basit yineleme stratejileri (sıralı bir listedeki öğelerin isimlerini tekrarlamak)
- Karmaşık yineleme stratejileri (sunulan bir materyalin kopyalanması, altının çizilmesi, vurgulanması)
- Basit anlamlandırma stratejileri (öğrenilecek materyaldeki iki veya daha fazla öğeyi birbirine bağlayarak cümle oluşturma)
- Karmaşık anlamlandırma stratejileri (açıklama, özetleme, benzerlik oluşturma, not alma, soru sorma ve cevaplandırma)
- Basit örgütleme stratejileri (bir listeden veya düzyazı bölümünden öğrenilecek öğeleri grupta veya sıralama)
- Karmaşık örgütleme stratejileri (bir paragrafın ana hatlarını çıkarma ve düzene sokma)
- Anlamayı izleme stratejileri (anlama hatalarını kontrol etme)
- Duyuşsal stratejiler (sınav kaygısının üstesinden gelmek için rahatlatma)

Alan yazın incelendiğinde birçok araştırmacı tarafından çok çeşitli öğrenme stratejileri sınıflandırmalarının yapıldığını görmek mümkündür. Sözü edilen tüm genel öğrenme stratejileri Tablo 3'te bir arada verilmiştir.

Tablo 3

Alan Yazında Yer Alan Bazı Öğrenme Stratejileri ve Sınıflandırması

Araştırmacılar		Sınıflandırmalar		
Gagne (1974)	Dikkat stratejileri	Kısa süreli depolamayı artıran stratejiler	Kodlamayı artıran stratejiler	Geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler
Nisbet ve Shucksmith (1986)	Makro stratejiler		Mikro stratejiler	Merkezi stratejiler
O'Malley ve Chamot (1990)	Üstbilişsel stratejiler		Bilişsel stratejiler	Sosyal/duyuşsal stratejiler

Oxford (1990)	Doğrudan stratejiler			Dolaylı stratejiler			
Öztürk (1995)	Dikkat stratejileri	Tekrar stratejileri	Anamlan-dırma stratejileri	Zihne yerleştirme stratejileri	Hatırlama stratejileri	Bilişi yönetme stratejileri	Duyuşsal stratejiler
Pintrich vd. (1991)	Bilişsel ve Üstbilişsel stratejiler			Kaynak yönetimi stratejileri			
Senemoğlu (2020)	Dikkat stratejileri	Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler	Anlamlandır-mayı (kodlamayı) güçlendiren stratejiler	Geri getirmeyi (hatırlama) artıran stratejiler	Güdüleme stratejileri	Yürütücü biliş stratejileri	
Weinstein ve Mayer (1986)	Basit/Karmaşık yinleme stratejileri	Basit/Karmaşık anlamlandırma stratejileri	Basit/Karmaşık örgütleme stratejileri	Anlamayı izleme stratejileri	Duyuşsal stratejiler		

Kaynak: Shi 'den (2017, s.29) yararlanılarak araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.

Yukarıda açıklanan ve tablo olarak özetlenen öğrenme stratejileri, farklı araştırmacılar tarafından farklı zaman ve içeriklerle ortaya çıkmış olmasına rağmen hepsinin genel amacı, öğrenenler için daha etkili ve daha kalıcı öğrenmelere olanak sağlamayı hedeflemeleridir. Öğrenme stratejilerinin de amacı, bireylerin öğrenme ihtiyaçlarıyla belirli yaklaşımları, süreçleri ve stratejileri eşleştirmeye odaklanmasıdır (Burchard & Swerdzewski, 2009). Bu sebeple etkili bir öğrenme için çeşitli stratejiler ve yaklaşımlar kullanılmalıdır. Bu çalışmada da öğrencilerin kendi öğrenmeleri için hangi stratejileri kullandıklarını tespit etmek amacıyla Weinstein ve Mayer'ın (1986) öğrenme stratejileri sınıflandırılması kullanılmıştır.

Weinstein ve Mayer'ın Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Weinstein ve Mayer tarafından hazırlanan öğrenme stratejileri sınıflandırması, bu konudaki yapılan çalışmalara bir temel niteliğindedir ve yaygın olarak kullanılmaktadır

(Güven, 2004; Öztürk, 1995; Sünbül, 1998; Yüksel, 2011). Bu sınıflama temel ve karmaşık stratejilerin olduğu sekiz stratejiden oluşmaktadır fakat kimi araştırmacılar tarafından temel ve karmaşık stratejiler birleştirilerek ele alınmıştır (Güven, 2004; M. Demirel, 1993; Özdemir, 2004; Özer, 1998; Weinstein, 1988). Buna göre stratejiler yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olmak üzere beş başlıkta sınıflandırılmıştır.

Yineleme Stratejileri

Yineleme, öğrencinin öğrenme sırasında sunulan öğeleri aktif olarak tekrar etmesi veya adlandırması anlamına gelir. Bu stratejinin amacı, işleyen belleğe aktarılacak birimlerin seçilmesi ve edinilmesidir (Weinstein & Mayer, 1986). Tekrar stratejileri olduğu gibi hatırlanılması istenen bilgilerin öğrenilmesinde kullanılır ve temel etkinlik zihinsel tekrardır (Özer, 1998; Yüksel, 2011, s. 155). Bu stratejiler, yeni gelen bilginin kısa süreli bellekte tekrarlanarak tutulma süresini artırır ve daha uzun süre hatırlanması için uzun süreli belleğe kodlanmasını sağlar (Cornford, 2002; Yüksel, 2011). Ancak bu stratejilerde bilgiler arası ilişki kurma olmadığından kalıcı öğrenmeyi sağlamak zordur (Özer, 1998; Yüksel, 2011).

Tekrarlama stratejileri küçük yaşlardaki çocuklarda da gözlemlenebilir. Küçük çocuklar alfabedeki harflerin ve sayıların adlarını tekrarlayarak öğrendikleri için küçük yaştan itibaren sıklıkla kullanılan bir stratejidir (Cornford, 2002). Tekrarlama stratejilerinde yapılan etkinlikler ise; metni tekrar tekrar sesli ya da sessiz okuma, metni değiştirmeden yazma, bazı bölümleri aynen alıntılama, aynı sözcüklerle not alma, materyalin önemli kısımlarının altını çizme ve metni aynen tekrar etme gibi stratejilerdir (Cornford, 2002; Özer, 1998; Sübaşı, 2000; Weinstein ve Mayer, 1986; Yüksel, 2011).

Anlamlandırma Stratejileri

Anlamlandırma, öğrenmeye çalışılan bilgileri anlamlı hale getirmek için mevcut bilgileri kullanmak demektir. Mevcut bilgiler kişinin ön bilgilerini, deneyim, tutum, inanç ve

değerlerini içerir (Weinstein ve ark., 1989). Bu stratejiler, yeni bilgiyle daha önce edinilmiş ve uzun süreli bellekte var olan bilgilerin bütünleştirilip, bilgilere anlamlar yükleyerek öğrenilmesini sağlar (Özer, 1998; Sübaşı, 2000). Bir diğer ifadeyle, yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında köprüler kurulmasına ve bu köprüler ile kişisel anlamlar içerdiği için uzun süreli bellekte yer edinilmesine yardımcı olur (Weinstein ve ark., 1989). Örneğin, bir öğrenci Endüstri Devrimini başlatan olaylar hakkında bilgi edinecekse, o öğrencinin öncelikle yapması gereken “endüstri devrimi” kavramı hakkında önceden sahip olduğu bilgileri kendisine hatırlatmak, daha sonra bu devrimi başlatan olayları uygun stratejileri kullanarak yeni bilgiyle anlamlandırmaya (kodlamaya) çalışmak olmalıdır (Senemoğlu, 2020, s. 563). Bu sebeple kişinin öğrenilecek konu hakkında ön bilgisinin olması ve yeni bilgiyi var olan bilgilerle ilişkilendirebilmesi oldukça önemlidir (Sübaşı, 2000; Yüksel, 2011).

Anlamlandırarak öğrenmek için gereken stratejiler; zihinsel imge oluşturma, metnin anahatlarını çıkarma, metni okuyup anladıklarını özetleme, başka sözcüklerle anlatma, benzerlik oluşturma, öğretmenin anlattıklarını kendi anladığı biçimde not etme, sorular oluşturma, soru sorma ve cevaplandırma, kısaltmalar yapma, maddelendirmeler yapma, genellemeler yapma, sınıflama ve sıralama yapma, benzetme ve karşılaştırma yapma gibi stratejiler sıralanabilir (Özer, 1998; Weinstein & Mayer, 1986; Yüksel, 2011). Bu stratejiler bilgiyi anlamlandırarak öğrenmeye, bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe aktarılmasına ve gelen bilgilerin bu bilgilerle bütünleştirilmesine olanak sağlayacaktır (Weinstein & Mayer, 1986). Bu stratejileri gerektiği gibi kullanabilen öğrenciler kalıcı öğrenmeler sağlayabilir (Özer, 1998).

Örgütlenme Stratejileri

Örgütlenme stratejileri, öğrenenin bir listedeki öğeleri ortak özellikler veya nitelikler temelinde gruplar halinde düzenlediği, liste öğreniminde kullanılan bir stratejiyi ifade eder. Bu tür bir örgütlenme stratejisinin kullanımı, öğrenenin aktif bir şekilde görevin içine dahil olmasını gerektirir. Örgütlenme stratejileri, belirli bir öge listesini hatırlamak için onları

taksonomik kategoriler halinde gruplayarak daha geniş bir çerçeve içinde sıralamakla oluşur (Weinstein & Mayer, 1986).

Örgütlenme stratejileri, kısa süreli belleğe aktarılabilecek bilgilerin seçilmesinde ve kısa süreli bellekteki bilgiler arasındaki ilişkilerin yapılandırılmasında kullanılır (Özer, 1998; Weinstein & Mayer, 1986). Bunun için, bilginin farklı bir forma dönüştürülmesi ve parçalar arasındaki ilişkileri kuran bazı şematik sistemlerin geliştirilmesi gerekir. Sebep ise, kısa süreli hafızanın yaklaşık yedi birimlik bir bilgiyi kısa bir süreliğine tutuyor olmasıdır (Cornford, 2002). Bu sebeple öğretmenler, öğrencinin yeni karşılaştığı bilgiyi anlamlı hale getirmesi için yardımcı olmalı ve kapsamı öğrenciye organize ederek sunmalıdır (Senemoğlu, 2020).

Örgütlenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanmak için; materyalin ana hatlarını çizmek ve düzenlemek, öğeleri gruplamak, sıralamak, terim ya da düşünceleri bir araya getirmek, küçük alt parçalara bölmek, daha geniş bilgiden ana düşünceleri çıkarmak, bilgi şeması ve çizelge oluşturmak gerekmektedir (Özer, 1998; Sübaşı, 2000; Weinstein & Mayer, 1986). Örgütlenme stratejileri öğrencilerin kendi oluşturdukları bilgileri kullanarak çalışma sürelerini kısaltmalarına yardımcı olur (Özer, 1998).

Anlamayı İzleme Stratejileri

Anlamayı izleme stratejileri, öğrencinin bir öğretim birimi veya etkinlik için öğrenme hedefleri oluşturmasını, bu hedeflere ne derece ulaşıldığını değerlendirmesini ve gerekirse hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri değiştirmesini gerektirir. Anlamayı izleme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine, yürütmelerine ve denetlemelerine yardımcı olur. Öğrencilerin bu stratejilere sahip olabilmesi için sunulan materyali anlayıp anlamadığını kontrol etme, sorunları belirleme ve tanımlama, dikkatini toplama ve tepkilerini yönlendirme, kendini pekiştirme ve değerlendirme, kendine sorular sorma, hatalarını düzeltme ve çözüm üretme becerilerini geliştirmeleri beklenir (Özer, 1998; Weinstein & Mayer, 1986).

Duyuşsal Stratejiler

Öğrenciler kendi kendilerine öğrenirken uygun bilişsel stratejileri kullansalar bile bazı zamanlar öğretim hedeflerine ulaşmada güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu güçlükler, duygusal etmenlerden kaynaklanabilir. Öğrenmede duygusal ve güdüsel etmenlerden oluşan engelleri ortadan kaldırmak için kullanılan stratejiler duyuşsal stratejilerdir (Özer, 1998; Sübaşı, 2000). Bu alandaki araştırmalar, öğrencilerin dikkati odaklamak, konsantrasyonu sürdürmek, performans kaygısını yönetmek, motivasyonu oluşturmak ve sürdürmek ve zamanı etkili bir şekilde yönetmek için kullanılan stratejilere odaklanmıştır. Özellikle sınavlarda ne kadar başarılı olacakları konusunda endişelenen birçok öğrenci, dikkatlerini içe çevirir ve öz eleştiri, yetersizlik duygusu ve başarısızlığa odaklanır. Dikkatler öğrenmekten ve çalışmaktan uzaklaşır ve yetersiz öğrenci olarak kendilerine odaklanır. Çalışmaya ve okulla ilgili görevlere gösterilen ilginin azalması, genellikle düşük performansların öğrencilerin korkularını ve kaygılarını yoğunlaştırdığı sarmal bir etki yaratır (Weinstein & Mayer, 1986).

Duyuşsal stratejiler, öğrencilerin öğrenme esnasında dikkatini toplaması ve sürdürmesi, konuya odaklanması, dikkat dağıtıcı unsurları azaltması, kaygıyı azaltması, korkuya kapılıp başarısız olma düşüncesinden kendini uzaklaştırması, zamanını etkili kullanması, güdülenmesi, motivasyon sağlaması ve sürdürmesini içerir. Bu stratejiler özellikle öğrencilerin sınavlara hazırlanması ve başarılı olmak için motive olmalarında etkilidir (Özer, 1998; Weinstein & Mayer, 1986; Yüksel, 2011).

Yukarıda açıklamaları yer alan öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme sürecindeki bilgileri daha kolay bir şekilde öğrenmelerine ve kalıcı olarak zihinlerine yerleştirmelerine olanak sağladıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrenme stratejilerinin içerisinde yer alan duyuşsal stratejiler ve anlamayı izleme stratejileri gibi stratejiler, öğrencilerin öğrenme sürecindeki duygu durumları üzerine odaklanmakta ve öğrenmede yaşanan zorlukların çözümü için gerekli stratejiler ortaya koymaktadır. Bu stratejilerin kullanılması için öncelikle öğrencilerin yaşadıkları öğrenme zorluklarının bilinmesi ve bu

zorluklarla başa çıkmak için öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarının tespit edilmesi oldukça önemlidir. Bu amaçla öğrenme sürecinde yaşanan zorlukların neler olduğunun ve bu zorlukların öğrencileri nasıl etkilediğinin bilinmesi gerekmektedir.

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar

Öğretmen adayları öğrenme süreci boyunca birçok bilgiyle karşılaşmakta ve öğretmen adaylarından bu birçok bilginin öğrenilmesi beklenmektedir. Fakat öğrenme süreci aslında bir “bilgi yükleme” işi değil, tam aksine öğrencilerin sosyal, psikolojik ve bilişsel özelliklerini bir bütün olarak tanıyarak onlara kendi öğrenme durumlarını etkili ve verimli bir şekilde yönlendirebilmelerini sağlayacak beceriler kazandırma sürecidir (Somuncuoğlu & Yıldırım, 1998). Bu becerileri tam olarak kazanamayan öğrencilerde ise öğrenememe, öğrendiklerini hayata geçirememeye ve akademik olarak başarısızlık yaşama gibi sorunlar meydana gelmektedir. Öğretmen adaylarının derslerinde başarılı olması için okulda öğrendikleri bilgiler üzerinde çalışma yapmaları ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını sağlanmaları gereklidir (Seven & Engin, 2010). Bu çalışmaları yapamayan, kendi öğrenmelerini denetleyemeyen ve sorun çözme becerisine sahip olamayan kişilerde ise öğrenme sorunları yaşanmakta ve bu durum eğitim hayatlarını oldukça derinden etkileyebilmektedir. Bu sebeple öğrenme sürecinde yaşanan zorlukları en aza indirmek oldukça önem taşımaktadır.

Öğrenme zorlukları yaşayan kişiler nasıl çalışacakları ve bilgiyi nasıl öğrenecekleri konusunda sorunlar yaşamaktadır. Bu kişilerde dikkat eksikliği, güdülenememe, odaklanma sorunları (Vural, 2011) yüksek kaygı düzeyi, stres (Önen, 2012) vb. durumlar gözlenmektedir. Öğrenme sürecinde öğretmen adayları bu ve bunun gibi sorunlarla baş etmek zorunda kalmaktadır. Bu gibi sorunları tamamen yok etmek mümkün olmamakla birlikte bu seviyeleri en aza indirmek için öğretmen adaylarının belli stratejik alt yapıya ihtiyaçları vardır. Bu alt yapıya sahip olamayan, bir diğer ifadeyle kendi öğrenmelerini düzenleme becerisinden yoksun olan bu kişiler, kendi öğrenme stratejilerini

geliştirememekte ve kendi öğrenmelerini yönlendirememektedir (Sümer & Delimehmet-Dada, 2020). Bununla birlikte, bu durum sadece öğrenme hayatında yaşanan bir sorun olmaktan öte, iş hayatını da etkileyebilmekte, kişinin işinde ilerlemesini sınırlayabilmekte ve çeşitli psikolojik ve duygusal sorunlarla karşılaşmasına neden olabilmektedir. Bu sebeple öğrenme sorunları ne kadar erken tespit edilirse, kişilerin okulda ve hayatta başarılı olma şansı o kadar artabilmektedir. (Sümer & Delimehmet-Dada, 2020). Öğrenme sorunlarının tespiti de bu açıdan oldukça gereklidir.

Eğitimde yaşanan sorunlar öğretmen odaklı olarak değerlendirildiğinde, öğretmen eğitimi ve öğretmen öz yeterliğinin düşük olması öğretmen ile ilgili yaşanan sorunlar arasında gösterilebilir (Türkan & Erişen, 2022). Öğretmen eğitimindeki adayları sadece bilişsel bilgi alıcıları olarak görmek yerine onların da bu süreçte sorunlar yaşayabileceği ve bu sorunların çözümü için desteğe ihtiyaç duyabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır çünkü öğretmenlik bilgi ve beceri gibi bilişsel alan yeterlikleri gerektirmesinin yanı sıra tutum ve davranış gibi duyuşsal alan yeterliklerini de gerektiren bir meslektir (Önen, 2012). Bu sebeple öğretmen adaylarının eğitim hayatlarında başa çıkmak zorunda olduğu ve mesleki hayatlarında başa çıkmak zorunda olacağı sorunlara karşı duyuşsal alan yeterliklerinin güçlü olması gerekmektedir. Örneğin, mesleğe başlamadan önce ve bu sürecin en başında öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunlar arasında dikkat sorunları başta gelmektedir (Duman, 2014; Vural, 2011). Dikkat sorunlarında kişi odaklanamama, dikkatini sürdürememe ve konsantre olamama gibi sorunlarla karşılaşmaktadır (Sümer & Delimehmet-Dada, 2020). Fakat öğrenmenin iyi olması için de öğrencinin derse karşı dikkatli olması gerekir (Seven & Engin, 2010). Bir başka yaşanan sorun olan kaygı seviyesi de oldukça önemlidir. Örneğin çok düşük ya da çok yüksek düzeyde kaygıya sahip olmak öğrenmeyi zorlaştırırken, orta düzeyde bir kaygı öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve teşvik edebilmektedir (Seven & Engin, 2010). Bununla birlikte bir başka karşılaşılan sorun ise strestir. Stres bireylerin günlük hayatlarını ve iş yaşamlarını olumsuz yönde etkilemekte ve yakın zamanda bu durum öğretmenlik mesleği için daha çok konuşulmaktadır. Öğretmenlik

eğitimi ve öğretmenlik mesleği diğer mesleklerde olduğu gibi stres seviyesi yüksek olan bir meslektir. Bu nedenle öğretmenler ve ğretmen adayları için stresin belirtilerini bilmek, neden kaynaklandığının farkında olmak ve stres ile bağa çıkma stratejileri geliştirmek çok önemlidir (nen, 2012).

Yukarıda söz edilen bu ve bunun gibi çeşitli zorluklar bazı yetişkin bireyler tarafından üstesinden gelinebilir sorunlardır. Bireyler bu sorunların yaşamlarına olan etkilerini azaltabilmekte ya da sorunlarını nasıl aşabileceklerini öğrenebilmektedir. (Sümer & Delimehmet-Dada, 2020). Bunu ğrenmenin yolu ise öğrenme stratejilerinin bilincinde olmaktan ve bu stratejilerin etkili bir şekilde nasıl kullanılacağını bilmekten geçmektedir. Her ne kadar öğrenme stratejileri ile ilgili öğrenmenin kolaylaştırılması, bilginin kalıcılığının sağlanması ve öğrenilen bilgilerin yapılandırılması üzerine yoğunlaşılsa da öğrenme stratejilerini bilmenin ve bunları kullanmanın bir diğer avantajının da öğrenme sorunları ile baş etmek olduğu, bilinmesi gereken bir durumdur. Bu sebeple ğretmen adaylarının yaşadıkları sorunları bilmek ve kullandıkları stratejilerle bu sorunların üstesinden gelip gelemediklerini tespit etmek oldukça önemlidir. Bilindiği gibi ğretmen adayları, eğitim sisteminin hem ğrenci hem de gelecekteki ğretmen rolünü birlikte üstlenmiş kişileridir. Bu nedenle de iki farklı rolden, iki farklı bakış açısından bakarak ğretmen adaylarının yaşadıkları sorunlarına ilişkin daha sağlıklı ve gerçekçi değerlendirmeler almak oldukça kıymetlidir (Yeşil & şahan, 2015). Bu sorunların neler olduğunun mesleğe başlamadan önce bilinmesi ve bunun için ğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini etkili kullanıp kullanmadıklarının tespit edilmesi hem öğrenmede yaşanan zorlukların belirlenmesine hem de ğretmen adaylarının bu zorluklarla bağa çıkma durumlarına ilişkin farkındalık seviyelerinin gözlenmesine olanak sağlayacaktır çünkü bu öğrenememe sorununun etkilediği bir başka durum ğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleridir. Bu sebeple ğretmen adaylarının öğrenmede karşılaştıkları zorlukların neler olduğu bilinmeli ve kullandıkları stratejiler ile bu sorunlarla baş etme düzeyleri ve akademik başarılarında bu sorunlar sebebiyle etkilenip etkilenmedikleri tespit edilmelidir.

Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıdaki Önemi

Öğrenenler aynı öğretme yaşantısına ve süreçlerine girmelerine rağmen sınıf içinde başarı açısından anlamlı farklılıklar vardır (Sünbül, 1998). Örneğin, öğretmenlik bölümünü kazanan öğrenciler her ne kadar aynı sınavda birbirlerine yakın puanlar alsalar da çalışma stratejileri ve çalıştıkları derslerin ağırlıkları farklılık gösterebilmektedir. Sözel bir bölüm öğretmenliği kazanan öğrencilerden bazıları edebiyat ve tarih alanlarında daha başarılı olup puanlarını bu gruptaki sorular arttırırken, bir diğer öğrenci grubu coğrafya ve Türkçe derslerinde daha başarılı olup bu soru grupları başarılarını arttırmakta ve nihayetinde aynı bölümleri kazanmaktadırlar. Bu durum üniversitede alınan derslerde de farklılaşmaktadır ve her öğrencinin gösterdiği başarı her derste aynı olmamaktadır. Bu sebeple, üniversite düzeyinde, bölümlerine yakın puanlarla gelen öğrencilerin başarı düzeyleri arasında heterojen dağılımların olduğu görülmektedir (Sünbül, 1998). Bunun için, sınıf içinde başarı düzeyleri değişim gösterebilmektedir. Kimi öğrenciler başarılı olarak nitelendirilirken, kimi öğrenciler akademik olarak başarısız görülmektedir.

Başarılı öğrenciler, özel durumlarda uygun bir şekilde seçebilecekleri, ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri ve duruma adapte edebilecekleri bir dizi strateji geliştirirler. Bunu yapmak için, kendi öğrenme tarzlarının farkında olmaları, uygun kararlar alabilmeleri ve etkisiz görünüyorsa seçimlerini değiştirebilmeleri için öğrenmelerini izlemeleri gerekmektedir (Nisbet & Shucksmith, 1986). Başarılı öğrenenler yeni bilgileri mevcut bilgilerle anlamlı yollarla ilişkilendirerek stratejik düşünürler ve kendi öğrenmeleri hakkında fikir sahibidirler. Başarılı öğrenenler zamanla ve destekle kendi anlamlı bilgi çerçevelerini yaratırlar (Arends, 2012). Kısacası, başarılı öğrenenler öğrenmeyi öğrenenlerdir (Nisbet & Shucksmith, 1986). Bundan dolayı, yüksek akademik başarılı öğrencilerle, düşük akademik başarılı öğrenciler karşılaştırıldığında, başarısı yüksek öğrencilerin kendileri için özel öğrenme hedefleri koydukları, öğrenmeleri sırasında daha çok stratejiye yer verdikleri, daha sık olarak kendileriyle ilgili yansımalarda bulundukları ve öğrenmelerini değişik durumlara uyarlayabildikleri görülmüştür (Zimmerman, 2008). Hatta, daha fazla üst bilişsel becerilere

sahip öğrencilerin, daha yüksek akademik başarı anlamına gelen üst düzey işlemede potansiyel olarak daha usta oldukları gözlenmiştir (Burchard & Swerdzewski, 2009). Buna karşılık, bahsi geçen bu niteliklerin uygulanmaması durumunda, öğrenenler için kimi öğrenme görevlerinin başaramaması ve bununla birlikte akademik başarısızlık durumları doğabilmektedir (Vural, 2011). Bu sebeple, akademik başarının önündeki engelleri ortadan kaldıran yenilikçi reformlar uygulanmalıdır (Tuckman & Kennedy, 2011). Öğretmenler, akademik başarıları düşük öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları stratejileri edinmelerine yardımcı olmalı, onlara okul başarıları için stratejik destek vermelilerdir (Arends, 2012) çünkü öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmenin teorik temeli, onları öğrenme stratejileri veya başarı stratejileri olarak adlandırılan teknikler konusunda eğitmektir (Tuckman & Kennedy, 2011). Bundan dolayı öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırarak onların başarılı olmalarını sağlar (Özdemir, 2004).

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde de öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini bilmeleri, kullanmaları ve stratejilerin, onların başarılarındaki etkisinde ne kadar önemli olduğunu fark etmeleri, öğrenme stratejilerinin gerekliliğini ortaya çıkaracaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerine dair bilgi sahibi olmaları hem kendi öğrenmelerine yardımcı olacak hem de yetiştirecekleri öğrencilerine öğrenme stratejilerini kullanmayı öğretmelerine olanak sağlayacaktır (Yıldızlar, 2012). Bu sayede öğrenciler, kaliteli öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri kazanmış olacaklardır (Senemoğlu, 2011). Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerinin öğrenme stratejilerini geliştirmeleri ve yeri geldiğinde yeni stratejilerle öğrencileri desteklemeleri beklenir. Bu nedenle öğretmenlerin bu stratejilerin farkında olması ve aktif kullanıcıları olmaları gerekir. Bu beceriyi de hizmet öncesi dönemde almaları büyük önem taşımaktadır (Senemoğlu, 2011).

Alan yazında bu konuyla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda, öğrenme stratejilerini öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına (Baykan ve ark., 2007; Çelikkaya, 2010; Dikbaş & Hasırcı, 2008; Öztürk, 1995; Sezgin-Selçuk, 2004; Sünbül,

1998; Talu, 1997; Tunçer & B. Güven, 2007; Uyar, 2008;) olumlu katkılar sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır. Üniversite düzeyinde (Buluş ve ark., 2011; Duran & Er, 2019; Hamurcu, 2002; İflazoğlu-Saban & Tümkeya, 2008; Oğuz, 1999; Sezgin-Selçuk, 2004; Sünbül, 1998; Taşdemir & Tay, 2007; Yüksel & Koşar, 2001) öğrenme stratejileri öğretiminin akademik başarıyı arttırdığı görülmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik ise (Ataseven, 2014; Bilgen, 2005; Güven & Gökdağ-Baltaoğlu, 2017; Hamurcu, 2002; İflazoğlu- Saban & Tümkeya, 2008; Kaya ve ark., 2019; Öztürk, 1995; Schreglmann & Mengi, 2016; Şahin & Çakar, 2011; Şahin & Uyar, 2013; Şen, 2006; Vural, 2011; Vural & Selvi, 2019; Yıldızlar, 2012) yapılan çalışmalar mevcuttur. Alan yazında incelenen araştırmalarda, öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlamalarına yardımcı olacağı ve öğrenmenin kalıcılığına yardım edeceği vurgulanmaktadır fakat eğitim kurumlarında bunun göz ardı edildiğine dikkat çekilmektedir (Öztürk 1995; Sünbül, 1998; Uysal, 2006; Tay, 2007).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin akademik başarı üzerinde önemli bir etkisi olduğu kabul edilmekle birlikte, ülkemizde yeterli sayıda araştırmaya dahil edilmediği sonucu çıkarılabilir (Uyar, 2008). Ayrıca bazı araştırmalarda da öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme stratejileri konusunda eksikliklerinin olduğu saptanmıştır (Bilgen, 2005; Öztürk, 1995). Bu sebeple bu alanla ilgili daha fazla araştırmanın yapılmasına gerek duyulmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğrenme stratejileri ile ilgili 1989-2021 tarihleri arasında “öğrenme stratejileri”, “öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri”, “öğrenme sorunları”, akademik başarı”, “strateji”, “learning strategy”, “prospective teacher”, “strategy”, “strategic learning” gibi anahtar kavramlar kullanılarak Yöktez, Dergipark, Eric, Semantic Scholar, Reseachgate ve üniversite veri tabanlarından ulaşılabilen yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Yurt İçindeki Araştırmalar

Arslan (2021) “Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Müzik Dersi Başarısına Etkisi” başlıklı çalışmasında, ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi, bu stratejilerin kullanım durumlarını tespit etmeyi ve söz konusu stratejilerin öğrencilerin başarı durumlarına etkisini saptamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin müzik derslerinden aldıkları en son sınav notları ile çalışmada kullanılan stratejiler arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın alışma grubunu Bitlis ili ve ilçeleri genelinde Merkez, Tatvan ve Adilcevaz’da bulunan 308 Ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma betimsel türde ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Çalışma Büyüköztürk ve diğerlerinin Türkçe’ye aktardığı “Motivated Strategies for Learning Questionnaire” isimli “Güdüleme ve Öğrenme Stratejileri” ölçeğinin “Öğrenme Stratejileri” kısmı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre müzik dersi sınav notları ile öğrenme stratejileri arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Nacaroğlu (2019), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, çeşitli üniversitelerdeki Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının 1., 2., 3., ve 4. sınıflarında eğitim alan 563 müzik öğretmenliği bölümü öğretmen adayının kullandıkları öğrenme stratejilerini cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı değişkenlerine göre betimsel tarama modeli ile incelemiştir. Araştırmadaki veriler Güven (2004) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ile toplanmış ve SPSS paket programı kullanılarak özümlemişti. Analiz sonucunda; müzik öğretmeni adaylarının anlamayı izleme, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerini sıklıkla kullandıkları, yineleme ve duyuşsal stratejileri ise daha az kullandıkları ortaya çıkmış ve cinsiyet değişkenine göre müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri kadın adaylar lehine tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlılık göstermiştir.

Güven ve Gökdağ-Baltaoğlu'nun (2017) "Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları, Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği" adlı çalışmasında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı öğretmenlik bölümlerinde ve farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri çeşitli değişkenler açısından tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri "biraz yeterli" olarak bulunmuş ve anlamlandırma, duyuşsal ve anlamayı izleme stratejilerini daha çok, örgütleme ve yineleme stratejilerini ise daha az kullandıklarına ulaşılmıştır.

Schreglmann ve Mengi (2016) "Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" çalışmasında, Çukurova Üniversitesi'ndeki 188 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü öğretmen adayının kullandıkları öğrenme stratejileri, Büyüköztürk ve arkadaşları tarafından geliştirilen "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden" yararlanılarak çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmen adaylarının ilişkilendirme stratejilerini daha çok, tekrarlama, örgütleme ve zihne yerleştirme stratejilerini ise bu stratejiye göre daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin yaşlarına, sınıf düzeylerine ve akademik başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Türkyılmaz'ın (2016), "Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına, Öğrenme Güdülerine, Kullandıkları Öğrenme Stratejilerine ve Yürütücü Bilişlerine Olan Etkisinin Belirlenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasında, doğrudan öğretimle öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarıları düzeylerine, öğrenme güdüleri, öğrenme stratejileri ve yürütücü biliş düzeylerine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2. sınıf fen bilgisi öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarından öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak üç deney ve bir kontrol grubu oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan gruplara ön test aşamasında

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Yürütücü Biliş Ölçeği ve Başarı Testi uygulanmış ve uygulama sonunda deneysel müdahaleye geçilmiştir. Deneysel müdahale sürecinde bir grup ile görüşme, bir grup ile strateji öğretimi ve bir grup ile de hem görüşme hem strateji öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Son test aşamasında yine tüm gruplara Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Yürütücü Biliş Ölçeği ve Başarı Testi uygulanmış ve deney gruplarından ikisi ile de dönem sonunda yeniden görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmen adayları deneysel müdahale öncesindeki görüşmede öğrenme sürecinde zorluk yaşadıklarını, deneysel müdahale sonrasındaki görüşmede ise bazı yaşadıkları öğrenme zorluklarında azalma meydana geldiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşme sonuçlarına göre yineleme stratejilerini daha çok kullanırken yardım arama stratejilerini daha az kullandıkları belirlenmiştir. Ön test ölçek sonuçlarına göre öğretmen adayları açıklama stratejilerini daha çok kullanırken örgütleme ve yardım arama stratejilerini daha az kullandıkları, son test sonuçlarına göre ise en çok örgütleme stratejilerini kullanırken en az yardım arama stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına dönem başında uygulanan başarı testinde akademik başarılarının düşük olduğu tespit edilmiş fakat dönem sonunda yapılan görüşmelerde öğretmen adayları akademik ortalamalarında olumlu yönde artışın olduğunu belirtmişlerdir.

Ataseven'in (2014), "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" üzerinde hazırlanmış tez çalışmasındaki amaç, farklı alanlarda eğitim alan 950 öğretmen adayının, tarama ve nedensel karşılaştırma modelleri kullanılarak öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Öğrenme stillerinin tespiti için Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri, öğrenme stratejilerinin tespiti için Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğrenme stratejilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği, öğrenim gördükleri alana göre öğrenme stratejilerinin farklılık

göstermediği ve öğretmen adaylarının kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejileri daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Duman (2014) “Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejileri Üzerine Nitel Bir Çalışma” adlı araştırmasında, 3. Sınıfta öğrenim göre ve tipik durum örnekleme yöntemiyle belirlenen 79 matematik öğretmeni adayının kullandığı öğrenme stratejilerini belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yönteminin durum çalışması deseni ile yapılmış, veriler açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının anlamlandırma ve tekrar stratejilerini daha çok kullandıkları ortaya çıkmış ve ezberleme yönteminin anlaşılamayan, bağlantı yapılamayan ve soyut olan konularda tercih edildiği ifade edilmiştir. Öğretmen adayları stratejilerini seçerken en belirleyici etkenin, konunun sayısal ya da sözel içerikli olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Keskin’in (2014), “Öğrenme Stratejileri Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi” konulu araştırmasında, 2000-2014 yılları arasında hazırlanmış öğrenme stratejileri konulu lisansüstü tezler incelenmiş ve bu konudaki genel eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma ayrıca, öğrenme stratejileri üzerinde çalışma yapacak araştırmacılar için bilgilendirici bir kaynak olması ve yeni yapılacak çalışmalar için araştırmacılarda bir fikir oluşturması sebebiyle önemlidir.

Demir’in (2013) “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Alan Derslerini Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, 3 devlet üniversitesinde eğitim alan 4. Sınıf Biyoloji Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının (n=160) alan derslerini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri Sucuoğlu (2006) tarafından geliştirilen “Biyolojide Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile, nitel verileri ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS 15 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin, “karmaşık ezber ve örgütleme stratejilerini” her zaman, “anlamayı takip stratejilerini” ise bazen kullandıkları,

cinsiyete göre kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha sık öğrenme stratejilerini kullandıkları ve öğrenim görülen okullara göre öğrenme stratejileri kullanma düzeyinin anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Vural (2011) “Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” adlı çalışmasında, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi’ndeki 642 öğretmen adayının yaşadığı öğrenme sorunları ve kullandığı öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada hem nitel hem nicel yöntemler kullanılmış, nicel veriler öğrenme stratejileri ölçeği ile nitel veriler ise geliştirilen açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının sorun yaşadıkları konuların en çok odaklanamama ve öğrenme içeriğini unutma olduğu ve ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine ise çalışmalarında çok kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarına göre yaşadıkları sorunlar, öğretim elemanlarının ders işleme süreci ve etkili ders çalışamama durumlarından kaynaklanmaktadır.

İflazoğlu-Saban ve Tümkaya (2008) “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ile Sosyo-Demografik Özellikler ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” çalışmasında, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 230 öğretmen adayının “Öğrenme Stratejileri” ölçeği ile belirlenen öğrenme stratejilerinin her bir boyutundan aldıkları puanların çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının işe koşulan değişkenlerden olan cinsiyet ve genel akademik başarı düzeylerine göre kullandıkları öğrenme stratejilerinde farklılık olduğu, fakat yaş değişkenine göre bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında ise yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Uyar (2008), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışmada Öğrenme Stratejileri Kullanım Sıklığının ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi” çalışmasında, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi’nde ve 1. Sınıfta öğrenim gören 328 lisans öğrencisinin; alan, cinsiyet, öğretim türü ve ÖSS puan türü gibi değişkenlere göre öğrenme stratejilerini kullanma sıklıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir fark

olup olmadığını belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının, alan, cinsiyet, öğretim türü ve ÖSS puan türüne göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği ortaya çıkmış ve öğrenme stratejileri kullanım sıklığı ile akademik başarı arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Şen (2006), 'Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Karşı Tutumları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Uygulamaları Arasındaki İlişkiyi' saptamaya çalışmıştır. Araştırma iki devlet üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği bölümü 1., 2., 3., ve 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve tarama modeli yöntemi kullanılarak "Öğretmen Tutumlarını Ölçme Envanteri" ve 'Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Ölçme Envanteri' arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme stratejileri envanteri alt boyutunda yer alan yineleme ve duyuşsal stratejiler ile öğretmen tutumları arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bilgen (2005), "Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerine Göre Değiştirmesi Gereken Tutum ve Davranışlar" tezinde, İstanbul'da çalışan öğretmenler üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada; çeşitli lise türlerinde çalışan ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 672 öğretmenin, öğretme-öğrenme stratejilerine yönelik sahip oldukları bilgiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada anket ile veri toplanmış ve saha araştırması tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme stratejilerini kullanmada eksikliklerinin olduğu saptanmıştır.

Güven'in (2004), "Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki" adlı doktora tezinin amacı, hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarını belirleyerek öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma, Eskişehir ili Merkez ilçede bulunan çeşitli lise türlerinde öğrenim gören 880 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, tekil ve ilişkisel tarama modellerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiş ve araştırmadaki veriler, "Kişisel Bilgiler", "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri" ve "Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, lise öğrencilerinin anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak

kullanırken, duyuşsal, yinleme ve örgütleme stratejilerini daha az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine ve öğrenim gördükleri alanlara göre kullandıkları öğrenme stratejilerinin değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2004), "Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri" çalışması ile, Eskişehir ilinde bulunan ve 10 lisede öğrenim gören 748 öğrencinin öğrenme stratejilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş ve veriler, "Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, lise öğrencilerinin en çok anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini kullandıkları; kullanılan stratejilerin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve okul başarı düzeylerine göre değiştiği ve öğrencilerin öğrenme stratejilerini en çok kendi kendilerine ve öğretmenlerinden öğrendikleri sonuçları ortaya çıkmıştır.

Sezgin-Selçuk (2004), "Strateji Öğretiminin Fizik Başarısı, Tutum, Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri ve Strateji Kullanımı" konulu çalışmasında, strateji öğretiminin, öğretmen adaylarının fizik dersindeki akademik başarılarına, tutumlarına, başarı güdülerine ve strateji kullanımlarına etkileri belirlenmeye çalışılmış ve öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen ile Fizik II dersini alan 2. sınıf 75 üniversite öğrencisinin oluşturduğu iki grup ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, strateji öğretiminin fizik başarısına, fiziğe yönelik tutuma ve başarı güdüsüne yönelik olumlu etkileri olduğu belirlenmiş ve öğrencilerin başarı düzeyi yükseldikçe strateji kullanımlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Hamurcu (2002) "Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri" araştırmasında, Okulöncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının en sık olarak tekrar ve duyuşsal stratejileri

kullandıkları ve bazı öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyi ve yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Sünbül (1998), “Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi” üzerine yaptığı tez çalışmasında, Eğitim Psikolojisi dersinde farklı öğrenme stratejileri kullanmanın öğrencilerin erişimi (başarı), öğrenme stratejilerine yönelik tutum, okuduğunu anlama ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Araştırma, bir devlet üniversitesinin Mesleki Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve deney ve kontrol gruplarını toplam 139 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, farklı öğrenme stratejilerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin erişimleri (başarıları) arasında, öğrenme stratejilerine yönelik tutum açısından gruplar arasında ve öğrenme stratejilerinin öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi konusunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Öztürk (1995), “Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları” başlıklı çalışmasında, öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini çalışmalarında ne derece kullandıkları ve bu stratejilerin kullanılmasıyla ilişkili durumların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesinden tesadüfi yöntemle seçilen 326 1. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öğrenme stratejilerini “oldukça sık” kullandıkları, öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla öğretmenlerin bu stratejileri derslerde vurgulamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin ÖSS puanları ile çalışmalarında zihne yerleştirme stratejisini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencilerin lise diploma puanları ile çalışmalarında tekrar stratejisini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonuçları çıkarılmıştır.

Yurt Dışındaki Araştırmalar

Hariri vd. (2021) “Motivation and Learning Strategies: Student Motivation Affects Student Learning Strategies” başlıklı çalışmalarında, Endonezya’daki öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek için öğrenci öğrenme motivasyonunu ve bunun bir gösterge olarak kullanımını incelemiştir. Makalede, verileri toplamak için Motivated Strategies for

Learning Questionnaire (MSLQ) ile nicel araştırma tasarımı uygulanmıştır. Anket, Lampung Eyaleti okullarındaki evrenden seçkisiz seçilen 408 devlet lisesi öğrencisi tarafından doldurulmuş ve elde edilen verileri analiz etmek için çoklu regresyon kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrenci motivasyonu ve öğrenme stratejilerinin pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu gösterilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin öğrenme stratejilerini uygularken, değer, beklenti ve duyuşsal bileşenleri içeren motivasyon gibi değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir.

Rashid ve Rana (2019), “Relationship between the Levels of Motivation and Learning Strategies of Prospective Teachers at Higher Education Level” adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının motivasyon düzeyleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Betimsel araştırma yöntemiyle hazırlanmış olan çalışmada veri toplamak için anket kullanılmıştır. Evren, bir devlet üniversitesindeki tüm öğretmen adaylarını içermektedir. Verilerin toplanması için 300 öğretmen adayı örneklem olarak seçkisiz seçilmiştir. Öğrenme anketi için motivasyon stratejileri (MSLQ) anketi kullanılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının yüksek motivasyonunun 'yardım isteme' dışındaki tüm öğrenme stratejileri ile pozitif anlamlı bir ilişki gösterdiğini, öğretmen adaylarında ise orta düzeyde bir motivasyon ve düşük düzeyde motivasyonun 'çaba gösterme' dışındaki diğer öğrenme stratejileri ile pozitif olarak anlamlı bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur.

Parra (2016) “Learning Strategies and Styles as a Basis for Building Personal Learning Environments” başlıklı çalışmada, Panamerikan Üniversitesi Vakfı'nda e-öğrenme yöntemini kullanan öğrenciler üzerinde yürütülen bir çalışmanın sonuçlarını ve yansımalarını sunmaktadır. Çalışmanın amacı, bireysel öğrenme ortamları oluşturmak için bir temel olarak öğrenme stratejilerini ve stillerini belirlemektir. Bu çalışmada, nicel ve nitel teknikleri içeren karma araştırma yönteminin yanı sıra betimleyici yaklaşım da kullanılan yöntemler arasındadır. Araştırma sonucunda bulunan ana öğrenme stilleri aktif, görsel ve küreseldir. Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak, web'de arama, şemalar oluşturma ve özet

çıkarmaya yönelik bir eğilim bulunmuştur. Hakim eğilimler bunlar olsa da çalışma her insanın farklı şekilde öğrendiğini ortaya çıkarmış ve öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin, çevreden ve öğrencilerin ellerindeki kaynaklardan etkilendiği sonucu çıkarılmıştır.

Quince (2013), "The Effects of Self-Regulated Learning Strategy Instruction and Structured-Diary Use on Students ' Self-Regulated Learning Conduct and Academic Success in Online Community-College General Education Courses" başlıklı doktora tez çalışmasında, öz-düzenlemeli öğrenme stratejisi öğretiminin öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme davranışları ve bölge üniversitesinin çevrimiçi derslerindeki akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Hem nicel hem de nitel veriler elde etmek için, ön test son test karma yöntemin kullanıldığı çalışmaya, bölge üniversitesindeki çevrimiçi öğrencilerin yer aldığı iki grup katılmıştır. Bu grupların ilki dersi güz döneminde, diğer grup ise kış döneminde almıştır. Güz döneminde alan grubun katılımcı sayısı 62 iken kış döneminde 64 öğrenci derse kayıt yaptırmıştır. Mevcut çalışmada, nicel veriler bir öz bildirim anketi yoluyla, nitel veriler ise kişinin yapılandırılmış günlüğe verdikleri yanıtlar yoluyla toplanmıştır. Hazırlanan ders planı, öz-düzenlemeli öğrenme stratejisi öğretimini ve öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin değerlendirilmesini içermektedir. Ders planı çevrimiçi dersler süresince 12 hafta uygulanmıştır. Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik algıları müdahaleden önce ve sonra değerlendirilmiş ve akademik performans, final ders notları ile karşılaştırılmıştır. Ek olarak, öğrenciler öz düzenlemeli öğrenme sürecinin uygulanmasını değerlendiren yapılandırılmış günlüğü doldurmuşlardır. Araştırmanın sonucu, öz-düzenlemeli öğrenme stratejisi müdahalesinin, bölge üniversitesindeki çevrimiçi öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını ve öz-düzenlemeli öğrenme beceri düzeylerini arttırmada başarılı olduğunu göstermiştir. Artan üstbilişsel farkındalık ve öz-düzenlemeli öğrenme becerileri, öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki akademik başarı yeterliğine olumlu katkıda bulunmuştur.

Tuckman ve Kennedy (2011), “Teaching Learning Strategies to Increase Success of First-Term College Students” adlı çalışmalarında, öğrencilerin sorumluluklarını arttırmalarına, ertelemelerinin üstesinden gelmelerine, özgüvenlerini geliştirmelerine, derste ve metinlerde sunulan bilgileri hatırlamalarına, sınavlara çalışmalarına, ödev hazırlamalarına ve genel olarak zamanlarını yönetmelerine yardımcı olmak için bir ders oluşturmuş ve bu dersi kendileri vermişlerdir. Dersin içeriğinde dört öğrenme stratejisi ve sekiz alt öğrenme stratejisi öğretilmiştir. Bu öğrenme stratejileri ile verilen eğitim sonucunda, öğrencilerin dersi almayan benzer öğrencilere göre önemli ölçüde daha iyi notlara ve mezuniyet oranlarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Burchard ve Swerdzewski 'nin (2009) “Learning Effectiveness of a Strategic Learning Course” adlı araştırması, yükseköğretim öğrencilerinin stratejik öğrenmeyi edinmeleri için açılan bir derste, üstbilişsel farkındalığı ve öz düzenlemeyi geliştirmeye yönelik bir çalışma içermektedir. Derse katılan öğrenciler 18-20 yaş arasında birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır ve bu öğrencilerin %44'ü belgelenmiş öğrenme güçlüklerine (dikkat eksikliği, hiperaktivite, depresyon veya endişe, disleksi (okuma ve yazma güçlüğü) ve disgrafiye (yazma güçlüğü) sahiptir. Öğrencilerin hem üstbilişsel farkındalıkları hem de öz düzenlemeye ilişkin kazanımları ön test ve son test değerlendirmeleri yoluyla ortaya çıkarılmıştır. Üstbilişsel farkındalığı ve düzenlemeyi değerlendirmek için Üstbilişsel Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ön teste göre son testteki kazanımlar, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler de dahil olmak üzere program katılımcıları için pozitif olarak anlamlıdır.

Carns ve Carns'ın (1991), “Teaching Study Skills, Cognitive Strategies, and Metacognitive Skills Through Self-Diagnosed Learning Styles” adlı çalışmalarında çalışma becerilerinin öğretimi ile öğrencilerin başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri bir devlet okulundaki 118 ilkökul 4. sınıf öğrencisinden 20-25 kişilik sınıflarda Kaliforniya Temel Beceri Testi ile toplanmıştır. Bu öğrencilere aynı test 3. sınıfta iken ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra çalışma becerileri ünitesi, her biri 1,5 saat

uzunluğunda beş oturumda sunulmuştur. Öğrencilere 4. sınıfta iken aynı test son test olarak uygulanmıştır. Bir sene sonunda öğrencilerin ön test ve son test puanları incelendiğinde son test puanları ön test puanlarından oldukça yüksek çıkmıştır ve öğrencilerin beklenenden daha fazla gelişme kaydettikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çalışma becerileri ve öğrenme stratejilerinin akademik başarıya olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Weinstein ve ark. (1989), “Helping Students Develop Strategies for Effective Learning” adlı çalışmalarında, lise ve kolej düzeyinde 2000 öğretmeni kapsayan bir çalıştay ile onlara öğrencilerin öğrenmeleri, öğrenme problemleri ve öğrenme stratejilerinin öğretimi konusunda bilgi kazandırmışlardır. Daha sonra yapılan izlemede, bu öğretmenlerin strateji öğretiminde büyük başarı gösterdikleri ve buna bağlı olarak öğrencilerinin performanslarının da önemli derecede arttığı gözlenmiştir.

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğrenme stratejileri ile ilgili olan çalışmalar daha çok tarama modeli kullanılarak yapılmış ve öğretmen adayları üzerinde çalışılmıştır. Bununla birlikte gerçekleştirilen deneysel araştırmalarda ise genellikle öğrenme stratejileri bağımlı değişken olarak ele alınmış ve öğrenme stratejileri öğretimi sonucu ön-test son-test puanlarına göre veriler analiz edilmiştir. Ayrıca öğrenme stratejileri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve daha çok akademik başarıyla ilişkisi saptanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre öğrenme stratejileri ile akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna karşılık yapılan bazı araştırmalarda ise öğrenme stratejileri kullanımının değişkenlik gösterdiği; bazı stratejiler katılımcılar tarafından daha fazla kullanırken bazı stratejilerin ise daha az kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple öğrenme stratejileri, eğitim alanında önem verilmesi gereken ve üzerinde çok çeşitli çalışmaların yapılması gereken bir alandır. Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stratejilerinin tespiti, aday öğretmenlerin öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri, öğrenme stratejileri ve akademik başarı ilişkisi gibi çalışmalar yer almaktadır. Fakat Keskin’in (2014)

tez çalışmasında ve diğer çalışmaların öneri bölümlerinde de vurgulandığı gibi, öğrenme stratejileri ile ilgili daha çok araştırmanın yapılması ve bu alana katkı sağlanması gerekmektedir.



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ve deseni, nicel çalışma grubu, nitel çalışma grubu, nicel veri toplama aracı, nitel veri toplama aracı, nicel veri toplama süreci, nitel veri toplama süreci, nicel veri analizi, nitel veri analizi ve araştırmanın nicel ve nitel boyutta geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Türü

Araştırmada, hizmet öncesindeki öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stratejileri ve bu stratejilerini ne ölçüde kullandıklarını belirlemek amaçlandığı için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, araştırmacının tek bir çalışmada veya çok aşamalı bir araştırmada hem nicel hem de nitel verileri topladığı, analiz ettiği, bütünleştirdiği veya birleştirdiği bir araştırma tasarımıdır (Creswell & Plano Clark, 2018). Karma yöntemler, nicel ve nitel yaklaşımların farklı tekniklerini ve prosedürlerini mantıksal bir düzende birleştirmeye çalışan, öncelikle insan bilimlerine yönelik gelişen metodolojik bir araştırma biçimidir (Miller & Gatta, 2006). Bu yaklaşımın temel varsayımı ise, nicel verilerin nitel verilerle birleştirilerek araştırma probleminin daha iyi anlaşılması ve bu sayede bu yöntemlerden herhangi birini tek başına kullanmaya kıyasla daha fazla avantaj sağlanacağına düşünülmesidir (Creswell, 2021; Fraenkel ve ark., 2011).

Bu çalışmada karma araştırma yönteminin açıklayıcı deseni (the explanatory design) kullanılmıştır. Bazı durumlarda araştırmacının yaptığı nicel çalışma kendi başına yeterli olmamakta, sonuçları ayrıntılı olarak ortaya çıkarmak için ek bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Açıklayıcı tasarımın arkasındaki amaç da budur. Bu desende, araştırmacı tarafından önce nicel bir yöntem uygulanır ve ardından nicel bulguları takip etmek ve geliştirmek için nitel bir yöntem kullanılır. İki tür veri seti, araştırmacı tarafından kullanılan nitel analizin sonuçlarıyla ayrı ayrı analiz edilir (Fraenkel ve ark., 2011, s. 561).

Bu araştırmada, araştırmanın çalışma grubunda yer alan ğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmak için uygulanan “ğrenme Stratejilerini Belirleme leği” ile nicel araştırma desenlerinden biri olan betimsel araştırma deseninden ve çalışma grubunda yer alan ve her üniversite ve bölüm için oranlı örnekleme yöntemi ile seçilen ğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerle de nitel araştırma yönteminin olgubilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmaktadır. Olgubilim deseninde veriler genellikle derinlemesine görüşme yoluyla toplanmakta ve araştırmacı, katılımcılarının dünyasına dair bir fikir edinmeyi ve onların algılarını ve tepkilerini tanımlamayı amaçlamaktadır. Süreç sonunda araştırmacı, her bir katılımcının araştırmayla alakalı olduğunu düşündüğü ifadelerini çıkarır ve ardından bu ifadeleri temalar halinde kümeler (Fraenkel ve ark., 2011, s. 432). Bu çalışmada da nicel ve nitel veri toplama desenleri birlikte kullanılmakta ve çalışmanın tartışma bölümünde birleştirilerek elde edilen bulgular yorumlanmaktadır.

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına katkı sağlayan ğretmen adaylarının oluşturdukları çalışma grubu ve bu çalışma grubunun özellikleri aşağıda tanımlanmıştır.

Araştırmanın Nicel alışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu, 2021-2022 eğitim-ğretim yılının bahar döneminde, Ankara ilinde bulunan üç devlet üniversitesinin (Üniversite 1, Üniversite 2, Üniversite 3) Eğitim Fakülteleri’nde öğrenimlerine devam eden ğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu üç üniversite, araştırma yapılan bölümlerin ortak olması ve eğitim dilinin Türkçe olması sebebi ile seçilmiştir. Seçilen bölümler; Sınıf Eğitimi (SE), Özel Eğitim (ÖE) ve Bilgisayar ve ğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümleridir. Araştırma, Sınıf Eğitimi ve Özel Eğitim bölümü 3. sınıf öğrencileri ile ve Bilgisayar ve ğretim Teknolojileri bölümü 2. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Sınıf düzeylerinin farklılık göstermesinin sebebi, araştırmanın ilk olarak ğretim İlke ve Yöntemleri dersini almış ğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmesinin planlanmasıdır. Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile, ilgili dersteki akademik

başarılarının incelenmesi amaçlandığı için ve Sınıf Eğitimi ve Özel Eğitim bölümleri adı geçen dersi 3. sınıfta, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü ise adı geçen dersi 2. sınıfta aldığı için sınıf düzeyleri farklılık göstermiştir. Bununla birlikte ilgili üniversitelerin öğrenci işleri Kişisel Verilerin Korunması Kanunu gerekçesi ile öğretmen adaylarının akademik ortalamalarıyla ilgili bilgi veremeyeceklerini bildirmişlerdir. Bu aşamada çalışma grubunun veri toplama süreci tamamlandığı için sınıf düzeyleri farklı olarak araştırma sürdürülmüştür.

Nicel çalışma grubu oluşturma sürecinde örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığı için ve maddi açıdan daha az maliyetli olduğu için araştırmacı, ulaşılabilirliği kolay olan ve yakın olan bir grup bireyi seçer (Fraenkel ve ark., 2011; Yıldırım & Şimşek, 2021). Yapılan bu araştırmada da araştırmacının ikamet ettiği şehirde bulunan üç devlet üniversitenin üç ortak bölümü seçilmiştir. Daha sonraki süreçte, seçilen bölümlerde eğitim alan öğretmen adaylarının sayıları belirlenmiş ve çalışma öğretmen adaylarının gönüllü katılımı ile gerçekleşmiştir. Aşağıda nicel araştırma yöntemi ile veri toplanan çalışma grubundaki öğretmen adaylarının eğitim aldıkları üniversitelerine, bölümlerine ve cinsiyetlerine (Tablo 4) ilişkin sayısal dağılımları tablo olarak gösterilmiştir.

Tablo 4

Nicel Araştırmadaki Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Üniversitelere, Bölümlere ve Cinsiyetlere Göre Sayısal Dağılımı

Çalışma Grubu	n	%
Üniversite		
Ü1	128	33,3
Ü2	121	31,4
Ü3	136	35,3
Toplam	385	%100
Bölüm		

Sınıf Eğitimi (SE)	180	46,7
Özel Eğitim (ÖE)	142	36,9
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE)	63	16,4
Toplam	385	%100
Cinsiyet		
Kadın	283	73,5
Erkek	102	26,5
Toplam	385	%100

Tablo 4'te yer alan verilere göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim gördükleri üniversiteye göre sayısal dağılımlarına bakıldığında, 136 öğretmen adayının Ü3'te, 128 öğretmen adayının Ü1'de ve 121 öğretmen adayının Ü2'de olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölümlere göre sayısal dağılımlarına bakıldığında, Sınıf Eğitimi bölümünden 180, Özel Eğitim bölümünden 142 ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünden 63 öğretmen adayının araştırmaya katılım gösterdiği görülmüştür. Araştırmaya katılan 385 öğretmen adayının cinsiyetlerine göre sayısal dağılımlarına bakıldığında ise, 283 öğretmen adayının kadın ve 102 öğretmen adayının erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Nitel Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel aşamasında, Sınıf Eğitimi, Özel Eğitim ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 32 öğretmen adayıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bireysel olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelere katılan öğretmen adayları ile ilgili tabloda; üniversiteleri, bölümleri, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri ve akademik ortalamaları yer almaktadır. Araştırmadaki her bir katılımcıyı belirtmek için üniversite ve bölümlerine göre kodlama yapılmıştır. Örneğin, 1. Devlet Üniversitesi Sınıf Eğitimi

bölümünde öğrenim gören öğretmen adayı: Ü1SE1 şeklinde aşağıda verilen tabloda (Tablo 5) gösterilmiştir.

Tablo 5

Nitel Araştırmadaki Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Üniversite	Bölüm	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Akademik Ort.
Ü1SE1	Üniversite 1	Sınıf Eğitimi	4. Sınıf	Kadın	3,62
Ü1SE2				Kadın	3,52
Ü1SE3				Kadın	3,60
Ü1SE4				Kadın	3,48
Ü2SE1	Üniversite 2	Sınıf Eğitimi	4. Sınıf	Kadın	3,68
Ü2SE2				Kadın	3,45
Ü2SE3				Kadın	3,80
Ü2SE4				Kadın	3,60
Ü2SE5	Üniversite 3	Sınıf Eğitimi	4. Sınıf	Kadın	3,21
Ü3SE1				Kadın	3,48
Ü3SE2				Erkek	3,09
Ü3SE3				Kadın	3,53
Ü3SE4				Kadın	3,60
Ü3SE5				Kadın	3,32
Ü1ÖE1	Üniversite 1	Özel Eğitim	4. Sınıf	Kadın	3,04
Ü1ÖE2				Kadın	3,22
Ü1ÖE3				Kadın	3,39
Ü1ÖE4				Kadın	3,41
Ü1ÖE5				Kadın	2,74
Ü2ÖE1	Üniversite 2	Özel Eğitimi	4. Sınıf	Kadın	3,64
Ü2ÖE2				Kadın	3,36
Ü2ÖE3				Kadın	3,53
Ü2ÖE4				Kadın	3,59
Ü3ÖE1	Üniversite 3	Özel Eğitim	4. Sınıf	Erkek	3,53
Ü3ÖE2				Erkek	3,43
Ü3ÖE3				Erkek	3,35
Ü1BÖTE1	Üniversite 1	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	3. Sınıf	Kadın	1,92
Ü1BÖTE2				Kadın	1,40

Ü2BÖTE1	Üniversite 2	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	3. Sınıf	Erkek	3,40
Ü2BÖTE2				Erkek	3,81
Ü3BÖTE1	Üniversite 3	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	3. Sınıf	Kadın	2,92
Ü3BÖTE2				Erkek	2,21

Nitel çalışma grubu, nicel araştırma ile veri toplanan öğretmen adaylarından oranlı eleman örnekleme yöntemi ile seçilen gruba uygulanmıştır. Oranlı eleman örnekleme, “evrende araştırma açısından önemli sayılan alt grupların bütün içindeki oranlarına göre örnekleme temsiliğini öngören örnekleme türüdür.” “Her bir gruptan alınacak eleman miktarı o grubun çalışma evreni içindeki payı oranındadır.” (Karasar, 2020, s. 151). Yapılan çalışmada da yarı yapılandırılmış görüşme formu, her bir üniversitenin her bir bölümünde nicel araştırmaya katılmış olan öğretmen adaylarının %10'unu temsil edecek şekilde belirlenmiştir. Bununla birlikte %10 olarak belirlenen ve görüşme yapılması planlanan nitel çalışma grubundaki görüşmeler, gönüllülük esasına dayalı olduğu için 39 öğretmen adayı ile planlanan uygulama 32 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Nicel Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yürütülmesi için öncelikle, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na 2022 yılı ocak ayında araştırma izni için başvuru yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır (EK-F). Etik komisyon izni alınmasının ardından, araştırma yapılacak üniversitelere ve bölümlere mart ayında izin için başvuruda bulunulmuş ve Hacettepe Üniversitesi (EK-G), Gazi Üniversitesi (EK-I) ve Ankara Üniversitesi'nden (EK-H) araştırma izinleri alınmıştır. Daha sonra, uygulamanın yapılacağı ilgili üniversitelerin ilgili bölümlerindeki araştırma görevlileri ve öğretim üyeleri ile iletişime geçilip yürütülecek çalışma ve uygulama hakkında

bilgilendirme yapılmış ve veri toplama çalışması öğretmen adaylarıyla yüz yüze gerçekleştirileceği için uygun gün ve saatler belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel veri toplama sürecinde öğretmen adaylarına, Güven (2004) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” (EK-B) uygulanmıştır. Bu ölçekle, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stratejilerine ilişkin veri elde etmek amaçlanmıştır. Ölçek, 2021-2022 bahar döneminde 7 Nisan-16 Mayıs tarihleri arasında, belirlenen üniversitelerdeki Sınıf Eğitimi ve Özel Eğitim bölümünde eğitim alan 3. sınıftaki öğretmen adaylarına ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde eğitimlerine devam eden 2. sınıftaki öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ölçek toplamda 393 öğretmen adayına uygulanmış fakat kayıp veri içeren anketlerin çalışmaya dahil edilmemesi sebebi ile araştırmada 385 öğretmen adayının verdiği cevaplar analiz edilmiştir.

Araştırma, gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş ve katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Veri toplanacak öğretmen adaylarına uygulama öncesinde araştırma hakkında bilgi verilmiş; etik komisyondan ve üniversitelerinden bu araştırma için gerekli izinlerin alındığı, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, öğretmen adaylarının istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları ve bunun onlara hiçbir sorumluluk getirmeyeceği gibi hususlar belirtilmiştir. Gönüllü katılımı bozacak davranışların tespit edilmesi veya katılımcıları suistimal edecek durumlarla karşılaşılması halinde veri toplama sürecinin kesileceği ya da erteleneceği de bildirilen konular arasındadır. Bu bilgilendirmelerin ardından, ölçek uygulamadan önce, araştırmaya katılmak isteyen öğretmen adayları Gönüllü Katılım Formu’nu (EK-A) okuyup imzalamışlar ve imzalama işleminin ardından öğretmen adaylarına ölçek uygulaması gerçekleştirilmiş ve bu süreç yaklaşık 20-25 dakika içinde tamamlanmıştır.

Aşağıda yer alan Şekil 6’da, nicel veri toplama süreci genel hatlarıyla özetlenmiştir.

Şekil 6

Nicel Veri Toplama Süreci



Nitel Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nitel veri toplama süreci 2022-2023 güz döneminde 1 Aralık-14 Aralık tarihleri arasında Sınıf Eğitimi ve Özel Eğitim bölümlerindeki 4. sınıf öğretmen adaylarıyla ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü 3. sınıf öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler aynı olmakla birlikte ölçek uygulaması bahar döneminde gerçekleştiği için öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri görüşme yapılan güz döneminde bir kademe yükselmiş ve ölçek uygulamasında 2. ve 3. sınıfta olan öğretmen adayları, bireysel görüşme esnasında 3. ve 4. sınıfta öğrenimlerine devam etmişlerdir.

Nitel veriyi toplamak için öncelikle, bireysel görüşmelerin gerçekleşmesi amacıyla ilgili üniversitelerin ilgili bölümlerindeki araştırma görevlileri ve öğretim üyeleriyle iletişime geçilmiş ve oranlı örnekleme yöntemiyle belirlenen sayıdaki öğretmen adayıyla görüşme gerçekleştirmek için bu bölümlere duyuru yapılması ricasında bulunulmuştur. Araştırmanın nitel boyutuna gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmen adaylarının isim listelerini ilgili bölümlerdeki öğretim elemanları araştırmacıya ve tez danışmanına iletmışlerdir. Belirlenen öğretmen adaylarının iletişim bilgileri araştırmacı ile paylaşılmış ve her bir öğretmen adayının uygun olduğu gün ve saat belirlenerek görüşmeler ilgili üniversitelerde yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler her bir öğretmen adayıyla bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve öğretmen adayları Bireysel Görüşme için Gönüllü Katılım Formu'nu (EK-C) imzalamadan önce araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Öğretmen adaylarına, etik komisyondan ve üniversitelerinden bu araştırma için gerekli izinlerin alındığı, onay verdikleri takdirde

araştırma için ses kaydı alınacağı, görüşme sorularına verdikleri cevapların bu çalışma kapsamında kullanılacağı ve gerektiğinde araştırmacının tez danışmanı dışında üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı, görüşmede özel bilgilerinin yer almayacağı ve isimlerinin açıkça kullanılmadan onlara birer kod verilerek cevaplarının araştırmada yer alacağı bilgisi verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik ortalamalarını öğrenmek için yine kendilerinden izin alınarak transkriptleri istenmiştir. Yapılan bilgilendirmenin ardından Gönüllü Katılım Formu imzalama işlemi gerçekleştirilmiş ve görüşmeler yaklaşık olarak 20-30 dakika içerisinde tamamlanmıştır.

Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel veri toplama aşamasında, öğrencilerin öğrenme stratejilerini değerlendirmek amacıyla Güven (2004) tarafından geliştirilmiş olan “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin tez kapsamında kullanılabilmesi için gerekli izin araştırmacıdan e-posta aracılığıyla alınmıştır (EK-E). Ölçek, Weinstein ve Mayer (1986) tarafından oluşturulan öğrenme stratejileri sınıflandırması temel alınarak hazırlanmış, yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler olmak üzere beş başlık altında düzenlenmiş ve bu başlıkların altındaki taktikler ve stratejiler önerme şeklinde ifade edilmiştir. Ölçekte yineleme stratejileri ile ilgili 6 madde, anlamlandırma stratejileri ile ilgili 11 madde, örgütleme stratejileri ile ilgili 7 madde, anlamayı izleme stratejileri ile ilgili 9 madde ve duyuşsal stratejiler ile ilgili 6 madde olmak üzere toplam 39 madde yer almaktadır. Bu maddelerden sadece duyuşsal stratejiler içerisinde yer alan bir madde olumsuz, diğerleri ise olumludur. Her madde *bana tamamen uygun* (5), *bana oldukça uygun* (4), *bana biraz uygun* (3), *bana pek uygun değil* (2) ve *bana hiç uygun değil* (1) şeklinde değişen beşli değerlendirme basamağına sahiptir. Ölçekte yer alan maddeler karışık bir şekilde sıralanmıştır. Buna göre, ölçekte yer alan maddelerden 1., 10., 13., 20., 27. ve 36. maddeler yineleme stratejileri; 2., 4., 9., 11., 15., 19., 24., 26., 28., 31. ve 35. maddeler anlamlandırma stratejileri; 3., 6., 12., 18., 23., 32. ve 39. maddeler örgütleme stratejileri; 7., 14., 17., 21., 22., 25., 29., 33. ve 37.

maddeler anlamayı izleme stratejileri ve 5., 8., 16., 30., 34. ve 38. maddeler ise duyuşsal stratejilerden oluşmaktadır (Güven, 2004).

Nicel Veri Toplama Aracında Yer Alan Madde Örnekleri

Araştırmanın nicel aşamasında, Güven (2004) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplamak için yararlanılan bu ölçek ile ilgili 5 örnek madde Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6

Örnek Veri Toplama Aracı: Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği

Madde Numarası	Madde Önermesi
20	Metinde önemli gördüğüm bilgileri metinde geçen biçimiyle aynen not alırım.
4	Ders çalışırken konuyla ilgili kendime sorular çıkararak onları yanıtlarım.
12	Öğreneceğim konuyla ilgili olgular, kavramlar ve örnekler arasındaki ilişkileri gösteren bilgi haritaları oluştururum.
33	Eksik ya da yanlış öğrendiğim noktaları niçin öğrenemediğimi araştırırım.
16	Ders çalışmaya başlamadan önce çalışmamı engelleyeceğini düşündüğüm gürültü, dağınıklık, kalabalık gibi olumsuz durumları ortadan kaldırırım.

“Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Nicel Verilerin Geçerliği

Güven (2004) tarafından geliştirilen ve son halini almadan önce taslak olarak hazırlanan öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinin geçerliği, kapsam geçerliği sınaması ile yapılmıştır. Kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla ölçek uzman görüşüne

sunulmuştur. Bu amaçla, Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışmaları bulunan Anadolu Üniversitesi'nde görevli altı öğretim üyesi ve Ankara Üniversitesi'nde görevli üç öğretim üyesi olmak üzere toplam dokuz uzman, taslak ölçeği incelemiş ve değerlendirmiştir. Uzmanlardan alınan görüşlere dayalı olarak taslak ölçekte yer alan maddeler yeniden düzenlenmiş ve ölçek son şeklini almıştır (Güven, 2004). Bununla birlikte ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri Güven'in çalışmasında yer almamış olup, geliştirilen ölçeğin beş boyutlu olduğu bilgisine yer verilmiştir.

Nacaroğlu (2019) ise, Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği 'ne ilişkin kendi tez çalışmasında, çalışma grubunda yer alan altı devlet üniversitesindeki 489 öğretmen adayından elde edilen veriye önce Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), daha sonrasında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulayarak ölçeğin boyutluluk durumu ve yapı geçerliliği hakkında bilgi edinmeye çalışmıştır. Analiz sonuçlarından yola çıkarak veri setinin model-veri uyumunun "iyi" düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte AFA ve DFA uygulamalarının sonrasında 39 maddelik bu beş boyutlu ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısının 0,94 olduğu belirtilmiştir. Alt boyutlar için Cronbach Alfa değerleri ise, yineleme alt boyutu için 0,76; anlamlandırma alt boyutu için 0,84; örgütlenme alt boyutu için 0,83; anlamayı izleme alt boyutu için 0,84 ve duyuşsal alt boyutu için ise 0,55 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulguların tümünün ışığında 39 maddelik bu beş boyutlu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür (Nacaroğlu, 2019, s. 58).

Nicel Verilerin Güvenirliği

Bu tez kapsamında ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yapılan iç tutarlılık sınaması sonucu, bu tez için ölçeğin bütünü için Cronbach alpha güvenirlilik katsayısı .91 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt ölçeklerinin güvenirlilik katsayıları ise yineleme stratejileri alt ölçeği .61 güvenirlilik katsayısına, anlamlandırma stratejileri alt ölçeği .75 güvenirlilik katsayısına, örgütlenme stratejileri alt ölçeği .80 güvenirlilik katsayısına, anlamayı izleme stratejileri alt ölçeği .73 güvenirlilik katsayısına ve duyuşsal stratejiler alt

ölçeği ise .62 güvenirlik katsayısına sahiptir. Herhangi bir madde çıkarıldığında Cronbach alfa değerinde anlamlı bir artış olmamıştır. Ölçeğin alt ölçeklerinin güvenirlik katsayıları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları

Stratejiler	Güvenirlik Katsayıları
Yineleme Stratejileri	.61
Anlamlandırma Stratejileri	.75
Örgütlenme Stratejileri	.80
Anlamayı İzleme Stratejileri	.73
Duyuşsal Stratejiler	.62

Ortaya çıkan değerler incelendiğinde, ölçeğin alt bölümlerinin oldukça güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel veri toplama aşamasında öncelikle, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu (EK-D) hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların ikisi Eğitim Programları ve Öğretim alanında biri ise Temel Eğitim alanında görev almaktadır. Uzmanların yaptıkları değerlendirmeler sonucunda, yapılan değişikliklerin ardından görüşme formu son halini almıştır. Uzman görüşü sonrasında son halini alan bireysel görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır (EK-D). İlk bölümde öğretmen adaylarının eğitim gördükleri üniversite, bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik ortalama ile ilgili sorular yer almaktayken ikinci bölümde ise altı adet açık uçlu soru ve sonda sorularla öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi almak amaçlanmıştır.

Araştırmacı ve tez danışmanı tarafından hazırlanan taslak görüşme formunda yer alan soruların uzman görüşlerine sunulmadan önceki ve sonraki halleri, yapılan değişikliklerle birlikte Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8

Örnek Veri Toplama Aracı: Taslak Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Uzman Görüşleri Öncesi ve Sonrasına İlişkin Örnekleri

Uzman Görüşü Öncesi	Uzman Görüşü Sonrası
Ders çalışmaya başlamadan önce nasıl çalışacağınızın planlanmasına ilişkin görüşlerinizi benimle paylaşabilir misiniz?	Ders çalışmaya kendinizi nasıl hazırlıyorsunuz? Ders çalışmaya başlamadan önce nasıl bir plan yapıyorsunuz, örnek vererek açıklayınız.
Ders çalışırken öğrendiklerinizin kalıcılığını sağlamak/öğrendiklerinizi anlamlandırmak için nasıl bir yol izliyorsunuz?	Ders çalışırken öğrendiklerinizi kolaylıkla hatırlamak, öğrendiklerinizi yeri geldiğinde kullanabilmek için hangi yolları kullanıyorsunuz?
Ders çalışma stratejilerinizin akademik başarınızda ne tür bir etkiye sahip olduğunu düşünüyorsunuz? Görüşlerinizi gerekçeleriyle birlikte açıklayabilir misiniz?	Ders çalışmada kullandığınız öğrenme stratejilerinizin akademik başarınızda ne tür bir etkiye sahip olduğunu düşünüyorsunuz? Görüşlerinizi gerekçeleriyle birlikte açıklayabilir misiniz?

Uzman görüşleri alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması sonucu son şeklini alan görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

“Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu” nun geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini belirlemek, öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar konusunda bilgi almak ve öğrenme ve stratejilerinin önemi ve akademik başarılarına katkısı hakkında düşüncelerini öğrenmek amacıyla her bir katılımcıyla bireysel olarak görüşmeler sağlanmıştır. Bu görüşmeler, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu” nda (EK-D) yer alan sorular ile yürütülmüştür. Hazırlanan görüşme formunda yer alan altı açık uçlu soru ve bu soruları ayrıntılandırmak ve derinleştirmek için hazırlanan sonda sorular geçerlilik için üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, araştırmanın yapıldığı üç devlet üniversitesinin her bir bölümünde görev alan öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Bu öğretim üyelerinden ikisi Eğitim Programları ve Öğretim alanında biri ise Temel Eğitim alanında görev almaktadır. Hazırlanan görüşme formu bu üniversitelerdeki öğretim üyelerine gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların yaptıkları düzenlemeler sonucu (Bkz: Tablo 8) soru sayısında değişikliğe gidilmemiş fakat soruların ifade ediliş şekilleri değiştirilerek görüşme formu son şeklini almıştır.

Araştırmaya katılmak isteyen öğretmen adaylarının belirlenmesi aşamasında, ilgili üniversitelerdeki ilgili bölümlerin öğretim üyeleri ve araştırma görevlileriyle iletişime geçilmiş ve çalışma hakkında hazırlanan kısa bilgi notlarıyla öncelikle öğretim elemanları bilgilendirilmiştir. Daha sonrasında ise, nicel veri toplama sürecine katılmış olan ve ölçek uygulanmış öğretmen adaylarından oranlı örnekleme yöntemiyle belirlenen ve her bir üniversite ve bölümden toplamda 32 öğretmen adayıyla görüşme yapılacağı bilgisi, öğretim elemanları tarafından bu öğrencilere e-posta, mesaj ve duyuru yoluyla iletilmiştir. Araştırmanın bu bölümüne de gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmen adaylarının iletişim bilgileri öğretim elemanları tarafından alınmış ve daha sonrasında araştırmacıya ulaştırılmıştır.

Araştırmacı, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmen adayları ile tek tek iletişime geçmiş, araştırmanın güvenilirliği sağlayabilmek için öncelikle kendini tanıtmış ve araştırma hakkında kısa bir bilgilendirme yapmış, daha sonrasında ise katılımcıların

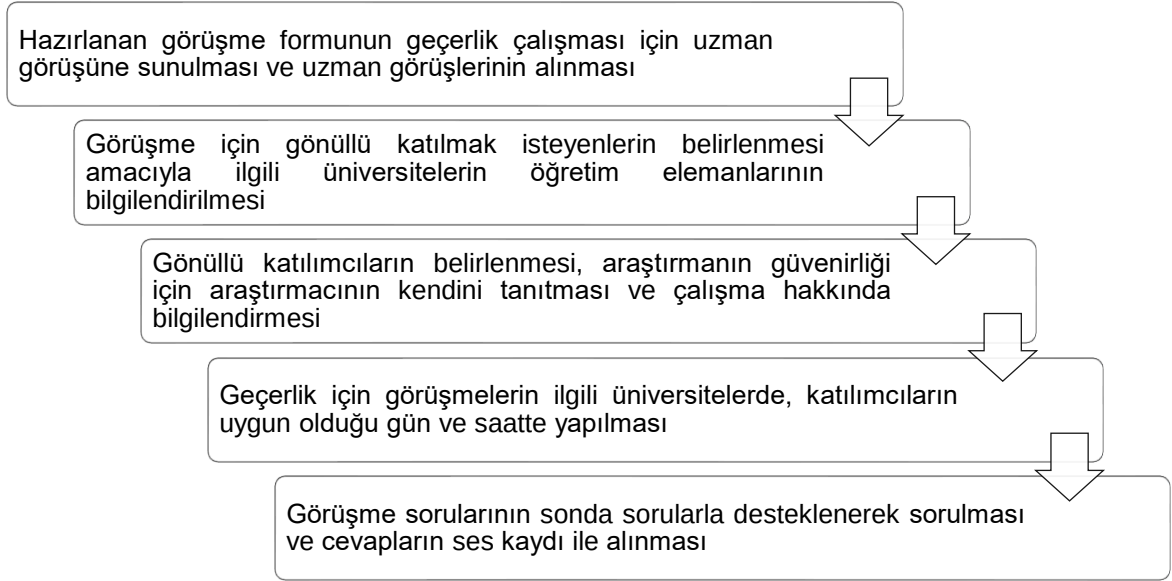
uygun oldukları gün ve saat belirlenmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının üniversitelerine gidilerek, öğretmen adaylarıyla daha önceden belirlenen gün ve saat aralığında, boş olan dersliklerde yüz yüze ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının araştırma alanına olan yakınlığı, araştırmanın doğal ortamında yapılması, görüşmeleri yüz yüze yaparak ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplaması nitel araştırmanın geçerliliğini sağlayabilmek için önemli özelliklerdendir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşmeler ortalama olarak 20-30 dakika arası sürmüştür. Görüşmeye başlamadan önce katılımcı bilgileri alınmış ve dileyen öğretmen adayları için öğrenme stratejileri hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonrasında akademik ortalamaları öğrenilmiş ve geçerliliğini teyit etmek için transkriptleri incelenmiştir. Yapılan görüşmeler esnasında araştırmacı, katılımcıların izinlerini alarak ses kaydı almış, katılımcıların cevaplarına göre sonda sorularla verilen cevapları derinleştirmeye çalışmış ve bu şekilde katılımcıların görüşlerinden ayrıntılı bilgi toplamayı amaçlamıştır. Bununla birlikte, katılımcıların isimleri araştırmada açıkça kullanılmamış, her birine kod verilerek araştırmada yer almaları sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için araştırmanın veri kaynağı olan bireylerin üniversite, bölüm, cinsiyet ve akademik ortalama gibi bilgileri açık bir şekilde Tablo 5'te (Bkz: s. 64) tanımlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği sağlayabilmek için izlenen bu yollar ve basamaklar açık ve ayrıntı olarak verilmiş ve verilerin bulgular kısmında doğrudan alıntılarla verilmesi ile araştırma desteklenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Aşağıda yer alan Şekil 7'de, nitel verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ilişkin bilgiler genel hatlarıyla özetlenmiştir.

Şekil 7

Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği



Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel veri toplama aracı olarak “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek uygulanan 385 öğretmen adayının veri toplama aracına verdikleri cevaplar, araştırmanın problemine ve alt problemlerine uygun olarak Jamovi 2.3.21 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Veri analizi, elde edilen verilerden uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak bilimsel geçerliğe sahip sonuçlar çıkarma süreci (Büyüköztürk, 2020 s. 7) olduğu için bu çalışmanın veri analizi kısmında, öncelikle elde edilen veriye uygun istatistiksel analiz yöntemi seçimi yapılmıştır. Bunun için, öğrenme stratejileri ölçeğinin boyutları ve alt boyutlarının üniversite, bölüm ve cinsiyet gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla verilerin analizinde kullanılacak olan testlerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve bu amaçla normalliğin test edilmesi için verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 seviyesinde ise normal dağılım gösterdiği sonucu kabul görmektedir (George & Mallery, 2010). Bu çalışma için yapılan incelemeler sonucunda da verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 seviyesinde olduğu görüldüğü için verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Bu sebeple verilerin analizinde parametrik olan veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bunun dışında normallik test edilirken kullanılan hipotez

testlerinden Shapiro-Wilk testinin küçük örneklemelerde istatistiksel olarak güçlü olduğunun bilinmesi (Pituch & Stevens, 2016) ve Kolmogorov-Smirnov testinin de örneklem büyüdüğü zaman normalliği reddetme eğilimine girmesi (Pallant, 2016) sebebiyle normallik testi için verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri esas alınmıştır. Sonuçların anlamlı olup olmadığını belirlemek için $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri düzeylerinin belirlenmesi için betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanım sıklığını tespit etmek için frekans ve yüzde değerleri alınmıştır. Farklı bölümlerde eğitim alan öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla “tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA)” ve farklı üniversitelerde eğitim alan öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yine “tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA)” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ise iki grup arasındaki fark için t-testinden yararlanılmıştır.

Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'nin; öğrenme stratejilerinin boyutlarına, üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenlerine göre normallik testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 9

Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği Boyutlarının Genel Normallik Testi

Ölçek	$\bar{X}$	M	SS	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
Yineleme Stratejileri	3.96	4.00	.59	1.67	5.00	-.487	.126
Anlamlandırma Stratejileri	3.85	3.91	.55	2.09	5.00	-.458	.115
Örgütlenme Stratejileri	3.51	3.57	.72	1.71	5.00	-.0474	-.511
Anlamayı İzleme Stratejileri	3.97	4.00	.55	1.67	5.00	-.324	.0138

Duyuşsal Stratejiler	3.95	4.00	.59	2.00	5.00	-.562	.198
----------------------	------	------	-----	------	------	-------	------

Tablo 9'da Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğinin boyutlarına ait betimleyici istatistik sonuçları incelendiğinde, yineleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.96, standart sapması .59, anlamlandırma stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.85, standart sapması .55, örgütlenme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.51, standart sapması .72, anlamayı izleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.97, standart sapması .55 ve duyuşsal stratejilerin aritmetik ortalaması 3.95, standart sapması .59 olarak bulunmuştur.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri temel alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda tablo incelendiğinde çarpıklık (yineleme: -.487; anlamlandırma: -.458; örgütlenme: -.0474; anlamayı izleme: -.324; duyuşsal: -.562) ve basıklık (yineleme: .126; anlamlandırma: .115; örgütlenme: -.511; anlamayı izleme: .0138; duyuşsal: .198) değerlerine bakıldığında, bu değerlerin (+2,-2) aralığında (George ve Mallery, 2010) olduğu ve bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 10'da Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği'nin üniversite değişkenine göre yapılan normallik testlerine yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği'nin Üniversitelere Göre Normallik Testi

Ölçek	Üniversite	$\bar{X}$	M	SS	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
Yineleme Stratejileri	Ü1	4.00	4.00	.51	2.50	5.00	-.400	-.306
	Ü2	4.00	4.00	.59	2.00	5.00	-.583	.223
	Ü3	3.87	3.83	.55	1.67	5.00	-.450	.283
Anlamlandırma Stratejileri	Ü1	3.89	4.00	.54	2.36	4.82	-.456	-.309
	Ü2	3.86	3.82	.63	2.36	5.00	-.192	-.366
	Ü3	3.79	3.82	.60	2.09	5.00	-.741	.772

Örgütlenme Stratejileri	Ü1	3.50	3.57	.69	2.00	5.00	.0753	-.549
	Ü2	3.59	3.57	.71	1.86	5.00	-.148	-.533
	Ü3	3.47	3.43	.75	1.71	5.00	-.0460	-.436
Anlamayı İzleme Stratejileri	Ü1	3.99	3.89	.49	2.78	5.00	-.0243	-.741
	Ü2	3.97	4.00	.58	2.67	5.00	-.173	-.735
	Ü3	3.95	4.00	.59	1.67	5.00	-.570	.746
Duyuşsal Stratejiler	Ü1	4.04	4.00	.50	2.67	5.00	-.377	-.215
	Ü2	3.93	4.00	.65	2.17	5.00	-.642	.121
	Ü3	3.89	4.00	.61	2.00	5.00	-.427	.0472

Tablo 10'da Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğinin üniversitelere ait betimleyici istatistik sonuçları incelendiğinde, Ü1 için yineleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 4.00, standart sapması .51, anlamlandırma stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.89, standart sapması .54, örgütlenme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.50, standart sapması .69, anlamayı izleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.99, standart sapması .49 ve duyuşsal stratejilerin aritmetik ortalaması 4.04, standart sapması .50 olarak bulunmuştur. Ü2 için yineleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 4.00, standart sapması .59, anlamlandırma stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.86, standart sapması .63, örgütlenme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.59, standart sapması .71, anlamayı izleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.97, standart sapması .58 ve duyuşsal stratejilerin aritmetik ortalaması 3.93, standart sapması .65 olarak tespit edilmiştir. Ü3 için yineleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.87, standart sapması .55, anlamlandırma stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.79, standart sapması .60, örgütlenme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.47, standart sapması .75, anlamayı izleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.95, standart sapması .59 ve duyuşsal stratejilerin aritmetik ortalaması 3.89, standart sapması .61 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için ise çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu amaçla tablo incelendiğinde, Ü1 için çarpıklık (yineleme:

-.400; anlamlandırma: -.456; örgütlenme: .0753; anlamayı izleme: -.0243; duyuşsal: -.377) ve basıklık (yineleme: -.306; anlamlandırma: -.309; örgütlenme: -.549; anlamayı izleme: -.741; duyuşsal: -.215) değerlerine, Ü2 için çarpıklık (yineleme: -.583; anlamlandırma: -.192; örgütlenme: -.148; anlamayı izleme: -.173; duyuşsal: -.642) ve basıklık (yineleme: .223; anlamlandırma: -.366; örgütlenme: -.533; anlamayı izleme: -.735; duyuşsal: .121) değerlerine ve Ü3 için çarpıklık (yineleme: -.450; anlamlandırma: -.741; örgütlenme: -.0460; anlamayı izleme: -.570; duyuşsal: -.427) ve basıklık (yineleme: .283; anlamlandırma: .772; örgütlenme: -.436; anlamayı izleme: .746; duyuşsal: .0472) değerlerine bakıldığında, bu değerlerin (+2,-2) aralığında (George ve Mallery, 2010) olduğu ve bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 11'de ise bölümlere göre yapılan normallik testlerine yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği'nin Bölümlere Göre Normallik Testi

Ölçek	Bölüm	$\bar{X}$	M	SS	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
Yineleme Stratejileri	SE	3.94	4.00	.54	2.83	5.00	-.212	-.654
	ÖE	4.04	4.00	.60	2.00	5.00	-.624	.224
	BÖTE	3.80	3.83	.69	1.67	5.00	-.571	.497
Anlamlandırma Stratejileri	SE	3.83	3.86	.55	2.09	4.91	-.510	.156
	ÖE	3.89	3.91	.56	2.36	5.00	-.325	-.148
	BÖTE	3.80	4.00	.53	2.09	4.91	-.721	.769
Örgütlenme Stratejileri	SE	3.50	3.57	.71	1.71	5.00	-.0336	-.514
	ÖE	3.56	3.57	.74	2.00	5.00	-.0237	-.629
	BÖTE	3.46	3.57	.71	1.71	5.00	-.203	-.173
Anlamayı İzleme Stratejileri	SE	4.00	4.00	.56	1.67	5.00	-.305	-.494
	ÖE	4.02	4.06	.54	2.78	5.00	-.140	-.722
	BÖTE	3.79	3.78	.54	1.67	4.78	-.904	2.84
Duyuşsal Stratejiler	SE	4.02	4.17	.61	2.17	5.00	-.655	.392

ÖE	3.92	4.00	.55	2.33	5.00	-.540	.230
BÖTE	3.84	3.83	.61	2.17	5.00	-.469	.0828

Tablo 11’de Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğinin bölümlere ait betimleyici istatistik sonuçları incelendiğinde, SE için yineleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.94, standart sapması .54, anlamlandırma stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.83, standart sapması .55, örgütlenme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.50, standart sapması .71, anlamayı izleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 4.00, standart sapması .56 ve duyuşsal stratejilerin aritmetik ortalaması 4.02, standart sapması .61 olarak bulunmuştur. ÖE için yineleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 4.04, standart sapması .60, anlamlandırma stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.89, standart sapması .56, örgütlenme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.56, standart sapması .74, anlamayı izleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 4.02, standart sapması .54 ve duyuşsal stratejilerin aritmetik ortalaması 3.92, standart sapması .55 olarak tespit edilmiştir. BÖTE için yineleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.80, standart sapması .69, anlamlandırma stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.80, standart sapması .53, örgütlenme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.46, standart sapması .71, anlamayı izleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.79, standart sapması .54 ve duyuşsal stratejilerin aritmetik ortalaması 3.84, standart sapması .61 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için ise çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu amaçla tablo incelendiğinde, SE için çarpıklık (yineleme: -.212; anlamlandırma: -.510; örgütlenme: -.0336; anlamayı izleme: -.305; duyuşsal: -.655) ve basıklık (yineleme: -.654; anlamlandırma: .156; örgütlenme: -.514; anlamayı izleme: -.494; duyuşsal: .392) değerlerine, ÖE için çarpıklık (yineleme: -.624; anlamlandırma: -.325; örgütlenme: -.0237; anlamayı izleme: -.140; duyuşsal: -.540) ve basıklık (yineleme: .224; anlamlandırma: -.148; örgütlenme: -.629; anlamayı izleme: -.722; duyuşsal: .230) değerlerine ve BÖTE için çarpıklık (yineleme: -.571; anlamlandırma: -.721; örgütlenme: -.203; anlamayı

izleme: -.904; duyuşsal: -.469) ve basıklık (yineleme: .497; anlamlandırma: .769; örgütleme: -.173; anlamayı izleme: 2.84; duyuşsal: .0828) değerlerine bakıldığında, bu değerlerin (+2,-2) aralığında (George ve Mallery, 2010) olduğu ve bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Öte yandan BÖTE programına devam eden öğretmen adaylarının örgütleme stratejilerine (-.904, 2,84) ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin (+2,-2) aralığında olmadığı (George ve Mallery, 2010) fakat bu değerlerin (+3,-3) aralığında olduğunda da (Kline, 2016) normal dağılım gösterdiği kabul edildiği için verilerin normallik koşullarını sağladığı görülmektedir.

Tablo 12’de ise cinsiyet değişkenine göre yapılan normallik testlerine yer verilmiştir.

Tablo 12

Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği’nin Cinsiyete Göre Normallik Testi

Ölçek	Cinsiyet	$\bar{X}$	M	SS	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
Yineleme Stratejileri	Kadın	4.06	4.00	.55	2.00	5.00	-.478	.130
	Erkek	3.68	3.67	.63	1.67	4.83	-.270	-.0174
Anlamlandırma Stratejileri	Kadın	3.90	3.91	.52	2.09	5.00	-.407	.1000
	Erkek	3.69	3.77	.61	2.09	5.00	-.384	-.145
Örgütleme Stratejileri	Kadın	3.57	3.57	.70	1.86	5.00	-.00583	-.550
	Erkek	3.36	3.36	.75	1.71	5.00	-.0666	-.550
Anlamayı İzleme Stratejileri	Kadın	4.03	4.00	.52	2.67	5.00	-.138	-.702
	Erkek	3.82	3.89	.60	1.67	5.00	-.513	.636
Duyuşsal Stratejiler	Kadın	3.99	4.00	.59	2.00	5.00	-.526	.0865
	Erkek	3.84	4.00	.58	2.17	5.00	-.751	.520

Tablo 12’de Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğinin cinsiyete ait betimleyici istatistik sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmen adayları için yineleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 4.06, standart sapması .55, anlamlandırma stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.90, standart sapması .52, örgütleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.57,

standart sapması .70, anlamayı izleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 4.03, standart sapması .52 ve duyuşsal stratejilerin aritmetik ortalaması 3.99, standart sapması .59 olarak tespit edilmişken erkek öğretmen adayları için yineleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.68, standart sapması .63, anlamlandırma stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.69, standart sapması .61, örgütlenme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.36, standart sapması .75, anlamayı izleme stratejilerinin aritmetik ortalaması 3.82, standart sapması .60 ve duyuşsal stratejilerin aritmetik ortalaması 3.84, standart sapması .58 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri temel alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda tablo incelendiğinde, kadın öğretmen adayları için çarpıklık (yineleme: -.478; anlamlandırma: -.407; örgütlenme: -.00583; anlamayı izleme: -.138; duyuşsal: -.526) ve basıklık (yineleme: .130; anlamlandırma: .1000; örgütlenme: -.550; anlamayı izleme: -.702; duyuşsal: .0865) değerlerine ve erkek öğretmen adayları için çarpıklık (yineleme: -.270; anlamlandırma: -.384; örgütlenme: -.0666; anlamayı izleme: -.513; duyuşsal: -.751) ve basıklık (yineleme: -.0174; anlamlandırma: -.145; örgütlenme: -.550; anlamayı izleme: .636; duyuşsal: .520) değerlerine bakıldığında, bu değerlerin (+2,-2) aralığında (George ve Mallery, 2010) olduğu ve bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Bu verilerin ışığında, yukarıdaki tablolarda da görüldüğü gibi veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik olan veri analiz yöntemlerinden, ikiden çok grup karşılaştırmalarında “tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA)” ve ikili grup karşılaştırmalarında ise “t testi” kullanılmıştır. Karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağının bulunması amacıyla "Tukey HSD testi"nden yararlanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlerlerde anlamlılık seviyesi 0.05 olarak benimsenmiştir.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi sürecinde, öncelikle öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerin ses kayıtları metinlere dökülmüştür. Metinlere dökülen veriler içerik analizi yönteminden

tümevarımcı analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Tümevarımcı analizin amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara (kodlara) ve ilişkilere (temalara) ulaşmak olduğu için bu verilerin öncelikle kavramsallaştırılması ve düzenlenmesi, daha sonra ise bu verileri açıklayan temaların saptanmasıdır. Bu amaçla elde edilen veriler dört aşamada (Yıldırım & Şimşek, 2021) analiz edilmiştir:

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

Bu amaçla araştırmacı tarafından metinlere dönüştürülen ses kayıtları MAXQDA programına yüklenmiştir. MAXQDA programı, nitel analiz sürecinde araştırmacıya metinleri sistematik bir şekilde değerlendirmesi ve yorumlaması için olanak sağlayan bir bilgisayar yazılımıdır (Creswell, 2021). Metinler yazılıma yüklendikten sonra kodlama sürecine geçilmeden önce ve kodlama süreci esnasında ortaya çıkan kodlar üzerine tekrar tekrar çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Analiz aşamalarının birincisi olan verilerin kodlanması ve ikincisi olan temaların bulunması alan yazından faydalanılarak ve araştırmacının anlamlı olarak sınıflandırması ile ortaya çıkartılmıştır. Kodların ve temaların düzenlenmesi aşamasında metne dökülen verilerin ilk 10 sayfalık bölümü eğitim programları ve öğretim alanındaki bir öğretim elemanına gönderilmiş ve kodlama güvenilirliğinin ve görüş birliğinin sağlanması için kontrol kodlaması yapılması istenmiştir. Kodlamalar yapıldıktan sonra her bir kodlama araştırmacı ile birlikte gözden geçirilmiştir. Ortaya çıkan veri setinin benzerlik ve farklılıkları sayısal olarak karşılaştırmıştır. Bunun için Miles ve Huberman modelindeki içsel tutarlılık formülü ile hesaplama yapılmıştır (Miles & Huberman, 2019).

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği sayısı}}{\text{Toplam görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı sayısı}} * 100$$

Bu formüle göre;

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{140}{140+28} * 100 = \%83,3$$

Önerilenin en az %80 düzeyinde güvenirlik yüzdesine ulaşması olup (Miles & Huberman, 2019, s.64) bu araştırma için kodlama güvenirliği %83,3 olarak bulunmuş ve güvenirlik sağlanmıştır. Bulguların tanımlanması aşamasında, bulunan ortak temalar araştırmanın alt problemlerinin bulguları olarak değerlendirilmiş ve yorumlanması kısmında ise öğretmen adaylarının görüşlerine bulgular bölümünde bireysel görüşmelerden doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Verilen alıntılarda öğretmen adaylarının isimleri açık olarak kullanılmamış, bunun yerine isimler kodlanarak ifade edilmiştir. Örneğin 1. Devlet Üniversitesi Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim gören ve üçüncü olarak görüşme gerçekleştirilen öğretmen adayı: Ü1SE3 şeklinde, 2. Devlet Üniversitesi Özel Eğitim bölümünde öğrenim gören ve ikinci olarak görüşme gerçekleştirilen öğretmen adayı: Ü2ÖE2 şeklinde ve 3. Devlet Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören ve birinci olarak görüşme gerçekleştirilen öğretmen adayı Ü3BÖTE1 şeklinde kodlanmıştır.

Nitel analiz kapsamında, belirlenen ortak tema ve kodlara ve öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin elde edilen bulguların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının başarı düzeyleri “düşük (1.00-1.99)”, “orta (2.00-2.99)”, “iyi (3.00-3.49)” ve “çok iyi (3.50-4.00)” olarak sınıflandırılmıştır. Analiz sonuçları araştırmanın alt problemlerinin bulguları olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacının araştırma yapılan bölümlerle akademik anlamda bir ilişkisi bulunmamaktadır. Araştırmacı Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve uygulama yapılan ilgili üniversitelerden gerekli izinleri aldıktan sonra bağımsız olarak veri toplamıştır. Veri

toplama sürecinde araştırmacı, “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği”ni ilgili üniversitelerde yüz yüze olarak uygulamış ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formundaki soruları ise katılımcılara ilgili üniversitelerde yüz yüze olarak sorma görevini üstlenmiştir. Ölçek uygulamaları ders sorumlularından izin alınarak derslerin son 20-25 dakikasında yapılmıştır. Araştırmacı araştırma ile ilgili katılımcıları bilgilendirmiş ve gönüllü katılmak isteyen katılımcılara gönüllü katılım formları imzalatılarak ölçek uygulaması yapılmıştır.

Görüşmeler için ise araştırmacı, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmen adaylarını görüşme hakkında bilgilendirmiş ve uygun oldukları gün ve saatler belirlendikten sonra üniversitelerindeki boş sınıflarda 20-30 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı görüşme sorularını sorarken öğretmen adaylarının görüş ve düşüncelerini etkileyebilecek herhangi bir yorum ve davranıştan kaçınmıştır. Araştırmacı, öğretmen adaylarına yönelttiği sorularda olabildiğince açık olmaya çalışmış ve gereken durumda sorular, sonda sorularla desteklenerek sorulmuştur.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular, yorumlar ve tartışma bu bölümde yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar nelerdir?

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukları tespit etmek amacıyla öğretmen adaylarına ders dinleme ve ders çalışma esnasında yaşadıkları zorluklara ilişkin nitel araştırma kapsamında sorular yöneltilmiştir. Bu kapsamda, üç devlet üniversitesinin üç ortak bölümü olan sınıf eğitimi, özel eğitim ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümlerindeki 32 öğretmen adayıyla yapılan ve 20-30 dakika arası süren bireysel görüşmeler sonucunda, verilen cevaplardan elde edilen bulguların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış ve analiz sonucunda ortaya çıkan değerler aşağıda yer alan Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Sürecinde Yaşanan Zorluklar Teması Verileri

Tema: Öğrenme Sürecinde Yaşanan Zorluklar	f	%
Dikkat dağınıklığı	20	10,20
Zaman yönetimi konusunda sorun yaşama	19	9,69
Ders dışı ilgi alanlarına odaklanma	15	7,65
Ders çalışmaya başlayamama	13	6,63
Ders çalışmayı erteleme	9	4,59
Nasıl ders çalışacağını bilememe	9	4,59
Odaklanma sorunu yaşama	9	4,59
Öğrenememe konusunda kaygılı olma	8	4,08
Stresli olma	7	3,57
Öğretim elemanının ders işleme şeklinin yetersizliği	6	3,06

Sesli ortamda ders çalışamama	6	3,06
Sınavdan önce kaygılı olma	6	3,06
Ders çalışmaya mecbur olma	5	2,55
Kaygılı olma	5	2,55
Konsantrasyon düşüklüğü	5	5,55
Dağınık ortamda ders çalışamama	4	2,04
Sıkılma	4	2,04
Son ana bırakma	4	2,04
Anlamakta sorun yaşama	3	1,53
Ders çalışmak istememe	3	1,53
Kalabalık ortamda ders çalışamama	3	1,53
Ön yargılı olma	3	1,53
Sağlık sorunu yaşama	3	1,53
Unutkanlık yaşama	3	1,53
Kendini zorlama	2	1,02
Öğretim elemanı ile sorun yaşama	2	1,02
Sosyal medyada fazla zaman geçirme	2	1,02
Uyku sorunu yaşama	2	1,02
Bazı derslere öncelik tanımama	1	0,51
Çevredeki kişilerden gelen olumsuz yönlendirmeler	1	0,51
Ders çalışmaya geç başlama	1	0,51
Dersten kopma	1	0,51
Detaylı çalışamama	1	0,51
Gelecek için umutsuz olma	1	0,51
Kararsız olma	1	0,51
Mükemmeliyetçilik	1	0,51
Öğretim elemanının sınıf yönetimindeki yetersizliği	1	0,51
Özgüvenini kaybetme	1	0,51
Pandemi süreciyle dikkat süresinde azalma yaşama	1	0,51
Pes etme	1	0,51

Sınavda yapamama korkusu yaşama	1	0,51
Sınavdan önce her şeyi unutma hissi	1	0,51
Sorunları çözmek istememe	1	0,51
Teknolojik arızalar sebebiyle sorun yaşama	1	0,51
Toplam	196	100,00

Öğrenme sürecinde yaşanan zorluklar teması (Tablo 13) altındaki kodlara ilişkin öğretmen adaylarından elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrenme sürecinde yaşanan zorluklar teması kapsamında öğretmen adaylarının en çok zorluk yaşadıkları durumların sırasıyla %10,20 ile “dikkat dağınıklığı”, %9,69 ile “zaman yönetimi konusunda sorun yaşama” ve %7,65 ile “ders dışı ilgi alanlarına odaklanma” olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenme sürecindeki yaşadıkları zorluklardan en az yüzdeye sahip olanlardan biri ise %0,51 ile “pandemi süreciyle dikkat süresinde azalma yaşama” sorunudur.

“Dikkat dağınıklığı” sorununa yönelik olarak öğretmen adaylarından bazılarının bu maddeye ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ü3BÖTE1: “Dikkatim çabuk dağılıyor. Yani en ufak bir şeyde dersi dinlerken mesela yanımda birisi konuşuyorsa direk oraya odaklanabiliyorum. Onları duyuyorum mesela ya da biri en ufak bacağını sallıyordur mesela ona kitlenip bakabiliyorum bir süre. O yüzden dikkatim çabuk dağılıyor benim.”

Ü3BÖTE2: “Çok fazla dikkatim dağılıyor hatta çok sessiz bir ortamda birisinin kitap sayfası değiştirmesinin sesi bile dikkatimi dağıtabilen bir unsur.”

Ü3ÖE3: “Şu an benim en çok zorlandığım kısım telefon. Telefon baya dikkatimi dağıtıyor. WhatsApp’tan gelen mesaj, sosyal medya, bir haber okuduğum zaman dikkatim gerçekten çok dağılıyor. Bunun tekrardan toparlanması için belli bir dakikanın, saatin geçmesi lazım ki ders çalışma dikkatimi toplayabileyim.”

Öğretmen adaylarından Ü3BÖTE1 yaşadığı dikkat dağınıklığı sorununun ders dinlerken yanındaki kişilerin konuşmaları ve hareketlerinden kaynaklandığını ifade ederken Ü3BÖTE2 sessiz ortamdaki kitap sayfası değiştirme sesinin dikkat dağınıklığına sebep olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından Ü3ÖE3 ise dikkat dağınıklığının sebebinin sosyal medyadan ve telefondan kaynaklandığını belirtmiştir. Bir diğer öğrenme süreci sorunu olan “zaman yönetimi konusunda sorun yaşama” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ü1SE3: “Bence zamanımı yönetemiyorum ya. Eğer yönetebilseydim gerçekten de her gün düzenli çalışan bir insan olabilirdim. Mesela yoğunluğumdan dolayı bazen hiç açmadığım derslerim oluyor 4. sınıf olmama rağmen. Eğer yönetebilseydim mutlaka bir 5-10 dakika da olsa onun üzerine düşerdim.”

Ü2BÖTE2: “Zaman yönetimi konusunda sorun yaşadığımı çok fazla düşünüyorum. Yetiştiremeyebiliyorum mesela, bazı derslere daha çok odaklanıp bazılarına az olabiliyor. Mesela benim bazı zamanlarda yetiştirmem gereken ödevler oluyor ama yetiştiremeyebiliyorum. Bu ders yükünden dolayı. Ders fazla olduğu için zamanı çok iyi yönetemiyorum.”

Ü3BÖTE1: “Zaman yönetiminde sıkıntı yaşadığımı düşünüyorum çünkü sosyal yaşantımla dersleri bir arada götürmekte çok zorlanıyorum. Arkadaşıma vakit ayırıyorum ya da eğlenceye ama bu sefer derslerimde eksik kalıyorum. Derslere çok odaklandığım zaman da bu sefer hep ders çalışıyorum. İkisini eşitlemekte zorluk çekiyorum.”

Öğretmen adaylarından Ü1SE3 zamanını iyi yönetemediğini ve bu sebeple bazen hiç çalışmadığı derslerinin olduğunu belirtmiştir. Ü2BÖTE2 ise ders yükünün fazla olması sebebiyle bazı derslerini ve ödevlerini yetiştiremediğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından Ü3BÖTE1, sosyal yaşantısıyla okul yaşantısı arasındaki zaman yönetimi konusunda sorun yaşadığını ve ikisini istediği şekilde götüremediğini belirtmiştir. Bu temadaki üçüncü en fazla yaşanan zorluk ise “ders dışı ilgi alanlarına odaklanma” sorunudur ve bu maddeyle ilgi öğretmen adaylarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ü1ÖE5: “Sevmediğim bir ders ise, çalışmayı da çok istemediğim bir ders ise ve “niye alıyorum ben bu dersi” kafasına da girdiysem uyku moduna giriyorum ya da başka bir şeyle uğraşmaya başlıyorum ya da defterime bir şeyler çizmeye başlıyorum.”

Ü2BÖTE1: “Ders dışı ilgi alanlarına kaydıgım oluyor, bilgisayar ya da telefon etkiliyor. Telefona bildirim gelebilir, mesaj bildirimleri veya sıkıldığımda geziniyorum telefonda. Bilgisayarda da mesela o ses kayıtları bittiğinde arada böyle geziniyorum, yarım saat 1 saat kadar.”

Ü2ÖE2: “Halk oyunlarına ilgim var inanılmaz, dikkatim dağıldığı anda o ilgimi daha çok çektiği için bir anda böyle masanın altından hareketleri tekrar etmek gibi eğilimlerim var. Hani derste aslında hoş değil bunu yapmak bir öğretmen adayı olarak ama böyle şeyler yaşıyor.”

Öğretmen adaylarından Ü1ÖE5 sevmediği bir derste ilgi alanının başka şeylere kaydıgını, uyumaya ya da defterine bir şeyler çizmeye başladığını belirtmiştir. Ü2BÖTE1 ise ders dışı ilgi alanlarına kaymasının sebebini bilgisayar ve telefondan kaynaklandığını ifade etmiştir. Ü2ÖE2 halk oyunlarına ilgisi olduğu için derste dikkati dağıldığı anda halk oyunlarındaki hareketleri tekrarladığını söylemiştir. Bu temada yer alan ve sadece bir öğretmen adayının yaşadığı zorluklardan biri olan “pandemi süreciyle dikkat süresinde azalma yaşama” maddesine ilişkin öğretmen adayının görüşü aşağıda verilmiştir.

Ü2ÖE2: “Özellikle ders dinlerken konu ilgimi çekmiyorsa ki öğrenmem gereken konular ama ilgimi çekmiyor, o zaman dikkatimi toplamakta inanılmaz zorlanıyorum. Bir dikkat problemim var, özellikle pandemiden sonra inanılmaz süresi düştü. Yani çektiğim bütün sıkıntı dikkatten.”

Öğretmen adaylarından Ü2ÖE2 pandemi süreciyle dikkat süresinin düştüğünü ve bu sebeple ilgisini çekmeyen konularda dikkatini toplamakta zorlandığını ifade etmiştir.

Öğretmen adayları hangi öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadır?

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını belirlemek amacıyla Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve puan dağılımlarının standart sapmaları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	$\bar{X}$	SS
Anlamayı İzleme Stratejileri	3.97	.55
Yineleme Stratejileri	3.96	.59
Duyuşsal Stratejiler	3.95	.59
Anlamlandırma Stratejileri	3.85	.55
Örgütlenme Stratejileri	3.51	.72
Toplam	3.85	.48

$n = 385$.

Tablo 14’de öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin alt ölçekleri incelendiğinde farklı puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının anlamayı izleme alt ölçeğinde 3.97 puan ortalaması ile en yüksek puanı elde ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Anlamayı izleme stratejisinden sonra öğretmen adayları en yüksek puan ortalamasını yineleme stratejileri alt ölçeğinden elde etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yineleme stratejileri alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalaması 3.96 olarak hesaplanmıştır. Verilen bu iki öğrenme stratejisinden sonra öğretmen adayların en çok kullandıkları bir diğer strateji duyuşsal stratejilerdir. Duyuşsal stratejiler alt ölçeğinden öğretmen adaylarının 3.95 puan ortalaması elde ettikleri görülmektedir. Daha sonra gelen öğrenme stratejisi anlamlandırma stratejileridir. Öğretmen adaylarının anlamlandırma stratejilerinden elde ettikleri puan ortalaması 3.85 olarak hesaplanmıştır. Son olarak gelen örgütlenme stratejisi

alt ölçeğinden öğretmen adaylarının elde ettikleri puan ortalamasının ise 3.51 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak yukarı verilen bütün öğrenme stratejilerine bakıldığında öğretmen adaylarının sırasıyla anlamayı izleme stratejileri, yineleme stratejileri ve duyuşsal stratejileri daha çok kullandıkları, anlamlandırma stratejileri ve örgütleme stratejilerini ise daha az kullandıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını belirlemek için uygulanan bir diğer veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu ile elde edilen nitel verilerin toplam kodlarının oluşturduğu temalara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Nitel Verilerin Dağılımı

Tema	f	%
Anlamayı İzleme Stratejileri	131	%25,8
Yineleme Stratejileri	122	%24,1
Duyuşsal Stratejiler	121	%23,9
Anlamlandırma Stratejileri	109	%21,5
Örgütleme Stratejileri	24	%4,7
Toplam	507	%100

Not: n = 32.

Nitel veri analizinden elde edilen temalara (Tablo 15) ilişkin öğretmen adaylarının hangi stratejileri ne düzeyde kullandıkları frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, %25,8 ile öğretmen adaylarının en çok anlamayı izleme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu stratejiyi takiben, %24,1 ile yineleme stratejileri öğretmen adaylarının kullandıkları ikinci en yüksek stratejidir. %23,9 ile duyuşsal stratejiler, öğretmen adaylarının kullandıkları bir diğer stratejidir. Daha sonra gelen strateji ise %21,5 ile anlamlandırma stratejisidir. Analizde son olarak yer alan strateji ise %4,7 ile örgütleme stratejileridir.

Öğretmen adaylarının sıklıkla kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini ne sıklıkla kullandıklarını belirlemek amacıyla Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğinde yer alan 39 maddeye verilen 5'li likert türdeki cevaplardan elde edilen puanların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarına ait dağılımlar Anlamayı İzleme Stratejileri (Tablo 16), Yineleme Stratejileri (Tablo 18), Duyuşsal Stratejiler (Tablo 20), Anlamlandırma Stratejileri (Tablo 22) ve Örgütlenme Stratejileri (Tablo 24) alt boyutlarına göre incelenmiş ve öğrenme stratejilerine ilişkin bilgiler tablolar halinde sunulmuştur.

Bununla birlikte, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerini ne sıklıkla kullandıklarını tespit etmeye yönelik olarak oluşturulan üçüncü alt problem için öğretmen adaylarından elde edilen nitel verilerin de nicel verileri desteklediği belirlenmiştir. Nitel araştırma kapsamında “Ders çalışmaya kendinizi nasıl hazırlıyorsunuz? Ders çalışmaya başlamadan önce nasıl bir plan yapıyorsunuz, örnek vererek açıklayınız”, “Ders çalışırken öğrendiklerinizi kolaylıkla hatırlamak ve öğrendiklerinizi yeri geldiğinde kullanabilmek için hangi yolları kullanıyorsunuz?” ve “Ders dinleme/ders çalışma esnasında yaşadığınız zorluklarla nasıl başa çıkıyorsunuz? Açıklar mısınız?” soruları sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre belirli temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Nitel verilerin analizinde tespit edilen “Anlamayı İzleme Stratejileri” (Tablo 17), “Yineleme Stratejileri” (Tablo 19), “Duyuşsal Stratejiler” (Tablo 21), “Anlamlandırma Stratejileri” (Tablo 23) ve “Örgütlenme Stratejileri” (Tablo 25) tema başlıkları belirlenmiş ve öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini ve kullanım sıklığını nitel boyutta tespit etmek için her bir temanın altında yer alan kodların frekans ve yüzde değerleri hesaplanıp tablo olarak verilmiştir.

Bu kapsamda öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarını belirlemek için ilk olarak Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'nin Anlamayı İzleme Stratejileri alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının verdikleri cevapların dağılımları ve

Anlamayı İzleme Stratejileri temasına yönelik olarak ortaya çıkan kodlara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının görüşleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Anlamayı İzleme Stratejileri Maddelerine Verilen Cevaplara Göre Öğretmen Adaylarının Stratejileri Kullanma Sıklıklarının Genel Dağılımı

Anlamayı İzleme Stratejileri	1 (Bana hiç uygun değil)		2 (Bana pek uygun değil)		3 (Bana biraz uygun)		4 (Bana oldukça uygun)		5 (Bana tamamen uygun)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 7: “Öğrenmemi sağlayan bir stratejiyi sonraki öğrenmelerimde kullanmaya çalışırım.”	3	%0,8	6	%1,6	53	%13,8	141	%36,6	182	%47,3
Madde 14: “Ders çalışırken farklı biçimde yazılmış sözcük ya da cümlelere (italik, koyu, altı çizili vb.) daha çok önem veririm.”	4	%1,0	15	%3,9	43	%11,2	119	%31,0	204	%53,0
Madde 17: “Ders çalışırken konunun içerisindeki şekil ve çizelgelerin açıklamalarına dikkat ederim.”	4	%1,0	18	%4,7	64	%16,6	159	%41,3	140	%36,4
Madde 21: “Öğretmenimin yaptığı ödevlerle ilgili dönüt vermesini isterim.”	5	%1,3	15	%3,9	51	%13,2	113	%29,4	201	%52,2
Madde 22: “Eksik öğrenmelerimi tamamlamak ya da yanlış öğrenmelerimi düzeltmek için kendime yeni öğrenme stratejileri belirlerim.”	5	%1,3	38	%9,9	115	%29,9	137	%35,6	90	%23,4

Madde 25: “Ders çalışmaya başlamadan önce plan yapar ve bu plana göre çalışmamı yürütürüm.”	25 %6,5	49 %12,7	87 %22,6	106 %27,5	118 %30,6
Madde 29: “Çalışma sonunda yeterli düzeyde öğrenip öğrenmediğimi belirlemek için kendime sorular sorar ve yanıtlar veririm.”	14 %3,6	36 %9,4	97 %25,2	124 %32,2	114 %29,6
Madde 33: “Eksik ya da yanlış öğrendiğim noktaları niçin öğrenemediğimi araştırırım.”	12 %3,1	40 %10,4	108 %28,1	134 %34,8	91 %23,6
Madde 37: “Ders çalışma yöntemimi konunun özelliğine göre belirlerim.”	3 %0,8	22 %5,7	67 %17,4	143 %37,1	150 %39,0

Tablo 16’da öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarına ait dağılımlar anlamayı izleme stratejileri alt boyutlarına göre incelendiğinde, öğretmen adaylarının en sık kullandıkları anlamayı izleme stratejisinin %53,0 ile “Ders çalışırken farklı biçimde yazılmış sözcük ya da cümlelere (italik, koyu, altı çizili vb.) daha çok önem veririm.” stratejisi olduğu görülmüştür. Bu stratejiyi %52,2 ile “Öğretmenimin yaptığım ödevlerle ilgili dönüt vermesini isterim” stratejisi takip etmektedir. Daha sonra gelen strateji ise %47,3 ile “Öğrenmemi sağlayan bir stratejiyi sonraki öğrenmelerimde kullanmaya çalışırım.” stratejisidir.

Öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarına yönelik olarak anlamayı izleme stratejileri alt boyutlarına ait nicel veriler ile birlikte elde edilen nitel verilerden ortaya çıkan anlamayı izleme stratejileri teması ve bu temaya ait kodlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17*Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Anlamayı İzleme Stratejilerine İlişkin Tema Verileri*

Anlamayı İzleme Stratejileri	f	%
Öğrenme sürecine hazırlanma	21	16,03
Kendine uygun öğrenme stratejisi kullanma	20	15,27
Öz değerlendirme	17	12,98
Sorunlara karşı çözüm üretme	12	9,16
Hafif müzik dinleme	10	7,63
Kendi eksiklerini belirleme	7	5,34
Bireysel farkındalık	6	4,58
Görsel materyal kullanma	6	4,58
Öğrenme stratejilerini çeşitlendirme	6	4,58
Öz denetim	6	4,58
Pekiştirme	5	3,82
İşitsel algılama	4	3,05
Görsel hafıza	3	2,29
Çalışma stratejisi belirleme	2	1,53
Hedefler belirleme	2	1,53
Gereksiz detayları atlama	1	0,76
Hafıza tekniği kullanma	1	0,76
Ön buluşa sahip olma	1	0,76
Önemli bilgilere odaklanma	1	0,76
Toplam	131	100,00

Yukarıda verilen anlamayı izleme stratejileri teması (Tablo 17) altındaki kodlara ilişkin öğretmen adaylarının hangi stratejileri ne sıklıkta kullandıkları, frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda anlamayı izleme stratejileri teması kapsamında öğretmen adaylarının en sık kullandıkları anlamayı izleme stratejisinin %16,03 ile “öğrenme

sürecine hazırlanma” olduğu, bunu %15,27 ile “kendine uygun öğrenme stratejisini kullanma” ve %12,98 ile “öz değerlendirme” stratejilerinin takip ettiği görülmüştür.

“Öğrenme sürecine hazırlanma” stratejisini kullanan öğretmen adaylarından bazılarının öğrenmeye başlamadan önceki hazırlık sürecine ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ü3SE1: “Önce hangi ders hangi konu bunun planlamasını yapıyorum. Bir konu önce, ben ne yapacağım bu konuda, bu konu nasıl bir konu yani o konu benim için ezberlenecek bir konu mu, çalışılacak bir konu mu üzerinde onu belirliyorum.

Ü2ÖE4: “Çalışacağım şeyin önceden belli olmasına çok dikkat ediyorum çünkü önümde 10 tane kitap var mesela, e hangisine çalışacağım şimdi, ona karar versem aklım onda kalıyor, acaba bu neydi oluyor. Bunları o yüzden kendimde gördüğüm için gecedan yapma kararı aldım.”

Ü1BÖTE1: “Ders çalışmaya başlamadan önce aklımdaki tüm soruları bir kâğıda yazıyorum, planını yapıyorum önce. Hangi derse çalışmam gerekiyor, önceliğim neler onları belirliyorum.”

Öğretmen adayları “öğrenme sürecine hazırlanma” stratejisinde ders çalışmaya başlamadan önce konuyu nasıl daha iyi öğrenebileceklerine yönelik olarak hangi konuya çalışacaklarını, nasıl çalışacaklarını ve ne yapacaklarına ilişkin planlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının en sık kullandığı bir diğer strateji olan “kendine uygun öğrenme stratejisini kullanma” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ü3ÖE2: “...Bu yöntemleri kullanmadığım zamanlar oldu. Başarısız olduğumu gördüğüm için bu yöntemleri kullanmaya başladım. Mesela ezberlemeye çalıştığım da oldu dümdüz. Onun bana uygun olmadığını düşündüm. Yine tabiki ezberlemeye çalıştığım yerler oluyor ama kodlayarak ve hafızama atarak daha kalıcı olmasını sağlıyorum.”

Ü3SE3: "...Benim yaptığım strateji bana göre işe yarıyor. Dört yıldır eğitimin tanımını yazan arkadaşlarım var mesela. Sürekli bunu yazmak yerine, bence daha kendilerinin stratejilerini belirlemeliler. Ben bu konuda başarılı olduğumu düşünüyorum. Bu kadar yoğun çalışmayıp daha verimli çalışmayı öğrenmişim diye düşünüyorum."

Ü1ÖE5: "Sınavda yapacağım soru sayısını artırıyor benim kullandığım stratejiler çünkü en azından bir not alıyorum, bir tekrar ediyorum işte bir çizelge oluşturuyorum ona uyuyorum ya da işte kavram haritaları yapıyorum, işte bunu yapmak yarar sağlıyor ve daha kolaylaşıyor hayatım bunun sayesinde."

Öğretmen adayları kendilerine uygun öğrenme stratejilerini kullanarak daha kalıcı öğrenmelere sahip olduklarını, stratejilerinin verimli çalışmayı sağladığını ve öğrenmelerinin kolaylaştığını belirtmişlerdir. Bu temada kullanılan üçüncü en sık strateji olan "öz değerlendirme" stratejisiyle ilgili öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ü1ÖE3: "Kendimi değerlendiriyorum, düşünüyorum kendi içimde sorgulamalar yapıyorum. Diğer ihtimalleri düşünüyorum hani "çalışsaydım ne olabilirdi" gibi. O değerlendirmeleri bu şekilde yapıyorum yani."

Ü2ÖE2: "Kendimi çok değerlendiriyorum hani "bunu neden böyle yaptın" ya da işte "bu böyle değildi sende biliyorsun üstüne biraz daha düş" şeklinde sonrasında değerlendirme yapıyorum."

Ü3SE5: "Kendimi değerlendiririm. Bu nasıl oluyor mesela "ne yaptım", "nasıl geçti" şeklinde. Zorlandığım noktalar neydi, kolaylıkla yaptığım noktalar neydi, bunları değerlendiririm. Bazı noktalarda kendimi tanımadığım yerler olduğunu fark edebiliyorum bazen."

Öğretmen adayları öz değerlendirmelerini kendi içlerinde sorgulamalar yaparak, başka ihtimalleri düşünerek, eksiklerini tespit ederek ve çalışmalarının artı ve eksi yönlerini belirleyerek yaptıklarını belirtmişlerdir.

Yineleme stratejileri alt boyutu ve yineleme stratejileri temasına yönelik olarak elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 18

Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Yineleme Stratejileri Maddelerine Verilen Cevaplara Göre Öğretmen Adaylarının Stratejileri Kullanma Sıklıklarının Genel Dağılımı

Yineleme Stratejileri	1 (Bana hiç uygun değil)		2 (Bana pek uygun değil)		3 (Bana biraz uygun)		4 (Bana oldukça uygun)		5 (Bana tamamen uygun)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 1: “Ders çalışırken önemli gördüğüm adları, kavramları, tarihleri birkaç kez sessiz okuyarak tekrar ederim.”	2	%0,5	14	%3,6	61	%15,8	136	%35,3	172	%44,7
Madde 10: “Derslere ve sınavlara çalışırken konuyu en ayrıntısına varıncaya kadar birkaç kez sesli okuyarak tekrar ederim.”	16	%4,2	57	%14,8	116	%30,1	105	%27,3	91	%23,6
Madde 13: “Ders çalışırken metni sessiz biçimde -içimden- okuyarak tekrar ederim.”	5	%1,3	18	%4,7	47	%12,2	148	%38,4	167	%43,4
Madde 20: “Metinde önemli gördüğüm bilgileri metinde geçen biçimiyle aynen not alırım.”	30	%7,8	61	%15,8	104	%27,0	105	%27,3	85	%22,1
Madde 27: “Çalıştığım metinde önemli gördüğüm yerlerin altını çizerek bunları tekrar ederim.”	3	%0,8	4	%1,0	29	%7,5	92	%23,9	257	%66,8
Madde 36: “Ders çalışırken tuttuğum ders notlarını kendi kendime	16	%4,2	37	%9,6	75	%19,5	101	%26,2	156	%40,5

sesli tekrar ederek
ezberlemeye çalışırım.”

Tablo 18’de öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarına ait dağılımlar yineleme stratejileri alt boyutlarına göre incelendiğinde, öğretmen adaylarının en sık kullandıkları yineleme stratejisinin %66,8 ile “Çalıştığım metinde önemli gördüğüm yerlerin altını çizerek bunları tekrar ederim.” stratejisi olduğu görülmüştür. İkinci olarak, %44,7 ile “Ders çalışırken önemli gördüğüm adları, kavramları, tarihleri birkaç kez sessiz okuyarak tekrar ederim.” stratejisi gelmektedir. %43,4 ile üçüncü sırada ise “Ders çalışırken metni sessiz biçimde -içimden- okuyarak tekrar ederim” stratejisi gelmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarına yönelik olarak yineleme stratejileri alt boyutlarına ait nicel veriler ile birlikte elde edilen nitel verilerden ortaya çıkan yineleme stratejileri teması ve bu temaya ait kodlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Yineleme Stratejilerine İlişkin Tema Verileri

Yineleme Stratejileri	f	%
Tekrar etme	22	18,03
Önemli yerlerin altını çizme	21	17,21
Okuma yapma	13	10,66
Sesli okuma	12	9,84
Sessiz okuma	10	8,20
Yazarak çalışma	8	6,56
Renkli kalem kullanma	7	5,74
Ezber yapma	6	4,92
Fosforlu kalem kullanma	5	4,10
Sesli tekrar yapma	4	3,28
Soru çözme	4	3,28
Yapışkanlı kağıt kullanma	4	3,28

Ses kaydı dinleme	2	1,64
Kavram haritası inceleme	1	0,82
Parmakla sayma	1	0,82
Renkli kağıt kullanma	1	0,82
Sesli anlatma	1	0,82
Toplam	122	100,00

Yukarıda yer alan yineleme stratejileri teması (Tablo 19) altındaki kodlara ilişkin öğretmen adaylarının hangi stratejileri ne sıklıkta kullandıkları, frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, yineleme stratejileri teması kapsamında öğretmen adaylarının en sık kullandıkları yineleme stratejisinin %18,03 ile “tekrar etme” olduğu, bunu %17,21 ile “önemli yerlerin altını çizme” ve %10,66 ile “okuma yapma” stratejilerinin takip ettiği görülmüştür.

“Tekrar etme” stratejisini kullanan öğretmen adaylarından bazılarının tekrar etmeye ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ü1SE2: “Sözel olarak çok tekrar ederim aklıma girsin diye.”

Ü1SE3: “Unutabileceğim sözel derslerde daha çok tekrar etmeye çalışıyorum.”

Ü2ÖE3: “Hatırlamak için tekrar ederim sınava girmeden önce.”

Öğretmen adaylarından Ü1SE2 tekrar etme stratejisini bilgilerin aklına girmesi için çok sık kullandığını, Ü1SE3, tekrar etme stratejisini unutabileceği sözel derslerde kullandığını ve Ü2ÖE3 ise sınavdan önce bilgileri hatırlamak için bu stratejiyi kullandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, ikinci sırada en sık kullanılan “önemli yerlerin altını çizme” stratejisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri de aşağıda yer almaktadır:

Ü1ÖE5: “Bir makale okuyorsam örneğin onun bazı önemli yerleri oluyor, önemli gördüğüm yerin altını çiziyorum.”

Ü2SE4: “Kendimce önemli gördüğüm yerlerin altını çizirim ama her şeyi de çizme taraftarı değilim, onu doğru bulmuyorum açıkçası.”

Ü3BÖTE2: “Kitaptaysam altını çizirim eğer bir bilgisayar ortamında çalışmıyorsam, kâğıt üzerindeyse altını çizmeyi tercih ederim.”

Öğretmen adayları kullandıkları materyalde kendilerine göre önemli olarak gördükleri yerlerin altını çizdiklerini belirtmişlerdir. Bu temada üçüncü olarak en çok kullanılan strateji olan “okuma stratejisi” hakkındaki öğretmen adayı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ü2ÖE3: “Önemli gördüğüm yerleri daha fazla okurum.”

Ü2SE3: “Çok fazla o konu hakkında bilgi edinmeye çalışıyorum, çok fazla kitap okuyorum.”

Ü3ÖE1: “...Yazarak zaman kaybetmektense okuyarak o zamanı telafi ediyorum yani.”

Öğretmen adaylarından Ü2ÖE3 önemli gördüğü yerleri daha fazla okuduğunu, Ü2SE3, daha fazla bilgi edinmek için okuma yaptığını ve Ü3ÖE1 ise okuma yönteminin yazmaya göre daha fazla zaman kazandırdığını belirtmiştir.

Duyuşsal stratejiler alt boyutu ve duyuşsal stratejiler temasına yönelik olarak elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 20

Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Duyuşsal Stratejiler Maddelerine Verilen Cevaplara Göre Öğretmen Adaylarının Stratejileri Kullanma Sıklıklarının Genel Dağılımı

Duyuşsal Stratejiler	1 (Bana hiç uygun değil)		2 (Bana pek uygun değil)		3 (Bana biraz uygun)		4 (Bana oldukça uygun)		5(Bana tamamen uygun)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%

Madde 5: “Ders çalışırken dikkatimi sadece çalıştığım konu üzerine yoğunlaştırdım.”	14	%3,5	39	%10,1	110	%28,6	148	%38,4	74	%19,2
Madde 8: “İlgimi çekmeyen derslerde bile yapmam gereken çalışmaları tam olarak yaparım.”	30	%7,8	71	%18,4	120	%31,2	89	%23,1	75	%19,5
Madde 16: “Ders çalışmaya başlamadan önce çalışmamı engelleyeceğini düşündüğüm gürültü, dağınıklık, kalabalık gibi olumsuz durumları ortadan kaldırıyorum.”	11	%2,9	13	%3,4	69	%17,9	124	%32,2	168	%43,6
Madde 30: “Derslerde başarımın kendi çabama bağlı olduğuna inanırım.”	2	%0,5	8	%2,1	35	%9,1	136	%35,3	204	%53,0
Madde 34: “Yeni şeyler öğrenmek bana zevk vermez.”	11	%2,9	11	%2,9	26	%6,8	125	%32,5	212	%55,1
Madde 38: “Öğrenmeye güdülenmek için geleceğimle ilgili amaçlarımı düşünürüm.”	16	%4,2	27	%7,0	53	%13,8	132	%34,3	157	%40,8

Not: *Madde 34 ters madde olduğu için puanlamada düzeltilerek hesaplanmıştır.

Tablo 20’de öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarına ait dağılımlar duyuşsal stratejiler alt boyutlarına göre incelendiğinde, öğretmen adaylarının en sık kullandıkları duyuşsal stratejinin %55,1 ile “Yeni şeyler öğrenmek bana zevk verir” maddesi olduğu görülmüştür. Bu maddeyi %53,0 ile “Derslerde başarımın kendi çabama bağlı olduğuna inanırım” maddesi takip ederken üçüncü olarak %43,6 ile “Ders çalışmaya başlamadan önce çalışmamı engelleyeceğini düşündüğüm gürültü, dağınıklık, kalabalık gibi olumsuz durumları ortadan kaldırıyorum” maddesi gelmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarına yönelik olarak duyuşsal stratejiler alt boyutlarına ait nicel veriler ile birlikte elde edilen nitel verilerden ortaya çıkan duyuşsal stratejiler teması ve bu temaya ait kodlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Duyuşsal Stratejilere İlişkin Tema Verileri

Duyuşsal Stratejiler	f	%
Akrandan yardım alma	23	19,01
Çalışma ortamını uygun hale getirme	13	10,74
Ders sorumlusundan destek alma	12	9,92
Kendini motive etme	10	8,26
Dikkatini toplama	8	6,61
Danışmandan destek alma	7	5,79
Güdülenme	7	5,79
Dikkat dağıtıcı unsurları azaltma	6	4,96
Zamanı planlama	6	4,96
Aileden destek alma	5	4,13
Kaygıyı azaltma	5	4,13
Motivasyon sağlama	5	4,13
Toplu çalışmayla motive olma	5	4,13
Fiziksel aktivite yapma	4	3,31
Tıbbi destek alma	3	2,48
İlgi alanlarına odaklanma	2	1,65
Toplam	121	100,00

Yukarıda açıklanan duyuşsal stratejiler teması (Tablo 21) altındaki kodlara ilişkin öğretmen adaylarının hangi stratejileri ne sıklıkta kullandıkları, frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, duyuşsal stratejiler teması kapsamında öğretmen adaylarının en sık kullandıkları duyuşsal stratejinin %19,01 ile “akrandan yardım alma” olduğu, bunu

sırasıyla %10,74 ile “çalışma ortamını uygun hale getirme” ve %9,92 ile “ders sorumlusundan destek alma” stratejilerinin takip ettiği görülmüştür.

“Akrandan yardım alma” stratejisini kullanan öğretmen adaylarından bazılarının bu maddeye ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ü1SE1: “...Arkadaşlarım genelde yanımda oluyor zaten, arkadaşlarımla paylaşıyorum. Onlar da “sen hani biliyorsun, yaparsın hani, bu kadar strese girme” deyince ben onların yanında da biraz rahatlıyorum.”

Ü3ÖE2: “Bir de arkadaşlarımdan yardım alıyorum genel olarak. Arkadaşlarım daha yararlı oluyor çünkü aynı şeyi çalıştığımız için daha iyi anlıyorlar. Karşılıklı çalışıyoruz mesela benim eksikimi arkadaşım kapatıyor, arkadaşımın eksikini ben kapatıyorum. O şekilde karşılıklı bir alışveriş oluyor aslında.”

Ü3SE2: “Arkadaşlardan da yardım alıyorum. Bazen eksik olan şeyleri arkadaşlarımdan alıyorum. Onları aldıktan sonra kafamda daha iyi şekilleniyor, odaklanmam artıyor.”

Öğretmen adaylarından Ü1SE1, arkadaşlarından destek alarak zorlandığı zamanlarda rahatladığını belirtirken, Ü3ÖE2 ve Ü3SE2 arkadaşlarından eksik oldukları konularda yardım aldıklarını ve bu şekilde daha iyi çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu temadaki bir diğer en sık kullanılan strateji olan “çalışma ortamını uygun hale getirme” ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ü1BÖTE1: “Ders çalışacağım ortamı hazırlıyorum. Örneğin havalandırmadır, masanın üstü dağınıksa onları toplarım. Ondan sonra oldukça sessiz ortamda ders çalışmayı seviyorum. Telefonu sessize alıyorum bu yüzden de.”

Ü2SE1: “Benim için sessiz, ışık ve hava olması gerekiyor. Özellikle havasız ortamda ders çalışamam ve genelde pencere kenarlarını seçerim.”

Ü3SE4: “Ben sessiz ortamda çalışabiliyorum. Sessiz olması lazım, ışıklandırmasının iyi olması lazım, karanlık ortamlarda çalışmam. Onun dışında zaten

çalıştığım masada çalışacağım kitaplar dışında başka hiçbir şey olmaması lazım. Bunun için genelde böyle fazlalık olan ne varsa kaldırırım o ders dışında.”

“Çalışma ortamını uygun hale getirme” maddesine yönelik olarak Ü1BÖTE1, çalışma ortamını düzenlediğini ve telefonu sessize aldığını söylemiştir. Ü2SE1 havasız ortamlarda çalışmadığı için genelde pencere kenarlarında ders çalıştığını belirtmiştir. Ü3SE4 ise çalışma ortamını uygun hale getirmek için ders çalışacağı kitaplar dışında masada olan fazlalıkları kaldırdığını ifade etmiştir. Bu temadaki üçüncü en sık kullanılan strateji ise “ders sorumlusundan destek alma” stratejisidir ve bununla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ü3BÖTE1: “Derslerle ilgili problem yaşadığımda genelde dersin hocasıyla görüşmeyi tercih ediyorum. Hani ona anlattığımda o bana bir yol gösterebilir diye, ki yapıyorlar da.”

Ü3ÖE3: “Genellikle hocalarıma danışırım ve danıştığım sorunlar da genellikle çözülmüş oluyor.”

Ü2SE5: “Sorun yaşadığımda hocalara bir mail atıp ya da bir telefonla bir şekilde iletişime geçip bir destek alırım.”

Öğretmen adayları sorun yaşadıklarında ders sorumlularıyla iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından Ü3BÖTE1 ve Ü3ÖE3, ders sorumlularına danıştıktan sonra problemlerinin çözüldüğünü ifade etmiş, Ü2SE5 de ders sorumlularına mail ya da telefon aracılığıyla ulaşıp destek aldığını belirtmiştir.

Anlamlandırma stratejileri alt boyutu ve anlamlandırma stratejileri temasına yönelik olarak elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 22

Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Anlamlandırma Stratejileri Maddelerine Verilen Cevaplara Göre Öğretmen Adaylarının Stratejileri Kullanma Sıklıklarının Genel Dağılımı

Anlamlandırma Stratejileri	1 (Bana hiç uygun değil)		2 (Bana pek uygun değil)		3 (Bana biraz uygun)		4 (Bana oldukça uygun)		5(Bana tamamen uygun)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 2: “Çalıştığım konuya ilişkin bilgileri kısa bir öykü oluşturarak zihnimde canlandırmaya çalışırım.”	24	%6,2	71	%18,4	134	%34,8	95	%24,7	61	%15,8
Madde 4: “Ders çalışırken konuyla ilgili kendime sorular çıkarak onları yanıtlarım.”	31	%8,1	72	%18,7	102	%26,5	106	%27,5	74	%19,2
Madde 9: “Ders çalışırken kavramları çeşitli simgelerle zihnimde canlandırırım.”	17	%4,4	35	%9,1	86	%22,3	134	%34,8	113	%29,4
Madde 11: “Ders çalışırken öncelikle konunun ana düşüncesi ile yardımcı düşüncelerini belirlemeye çalışırım.”	18	%4,7	47	%12,2	99	%25,7	135	%35,1	86	%22,3
Madde 15: “Yeni bilgiyi daha önce öğrendiğim başka bir bilgiyle benzerliğini kurarak öğrenmeye çalışırım.”	1	%0,3	11	%2,9	45	%11,7	149	%38,7	179	%46,5
Madde 19: “Ders çalışırken konuyu metinde verildiğinden farklı olarak kendi cümlelerimle anlatmayı tercih ederim.”	5	%1,3	27	%7,0	83	%21,6	143	%37,1	127	%33,0
Madde 24: “Ders çalışırken verilen metnin özetini çıkarırım.”	23	%6,0	39	%10,1	100	%26,0	125	%32,5	98	%25,5
Madde 26: “Çalıştığım konuda sınavda soru olarak çıkabileceğini	3	%0,8	8	%2,1	35	%9,1	108	%28,1	231	%60,0

düşündüğüm yerleri
işaretlerim.”

Madde 28: “Çalıştığım materyalde metin kenarlarına kendi cümlelerimle açıklamalar yaparım.”

9	%2,3	25	%6,5	59	%15,3	102	%26,5	190	%49,3
---	------	----	------	----	-------	-----	-------	-----	-------

Madde 31: “Yeni bir sözcüğü öğrenirken gerektiğinde onu cümle içinde kullanarak öğrenmeye çalışırım.”

12	%3,1	41	%10,6	104	%27,0	133	%34,5	95	%24,7
----	------	----	-------	-----	-------	-----	-------	----	-------

Madde 35: “Derste önemli gördüğüm ve öğretmenimin vurguladığı noktaları not alırım.”

7	%1,8	15	%3,9	43	%11,2	104	%27,0	216	%56,1
---	------	----	------	----	-------	-----	-------	-----	-------

Tablo 22’de öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarına ait dağılımlar anlamlandırma stratejileri alt boyutlarına göre incelendiğinde, öğretmen adaylarının en sık kullandıkları anlamlandırma stratejisinin %60,0 ile “Çalıştığım konuda sınavda soru olarak çıkabileceğini düşündüğüm yerleri işaretlerim.” stratejisi olduğu görülmüştür. Bu stratejiyi %56,1 ile “Derste önemli gördüğüm ve öğretmenimin vurguladığı noktaları not alırım.” stratejisi takip etmektedir. Üçüncü olarak gelen strateji ise %49,3 ile “Çalıştığım materyalde metin kenarlarına kendi cümlelerimle açıklamalar yaparım.” stratejisidir.

Öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarına yönelik olarak anlamlandırma stratejileri alt boyutlarına ait nicel veriler ile birlikte elde edilen nitel verilerden ortaya çıkan anlamlandırma stratejileri teması ve bu temaya ait kodlar Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Anlamlandırma Stratejilerine İlişkin Tema Verileri

Anlamlandırma Stratejileri	f	%
----------------------------	---	---

Kendi cümleleriyle not alma	28	25,69
Dersler arası ilişkilendirme yapma	18	16,51
Kodlama yapma	15	13,76
Günlük hayatla ilişkilendirme yapma	7	6,42
Önceki bilgilerle ilişkilendirme yapma	6	5,50
Özet çıkarma	6	5,50
Şekiller kullanma	6	5,50
Hikayeleştirme	4	3,67
Başkasına anlatma	3	2,75
Etkili dinleme yapma	3	2,75
Akrostiş oluşturma	2	1,83
Örnek olaylar	2	1,83
Anahtar kelimeleri çıkarma	1	0,92
Benzer örneklere bakma	1	0,92
Benzerlik ve farklılıkları belirleme	1	0,92
Eğlenceli şeylerle ilişkilendirme yapma	1	0,92
Kendi notundan özet çıkarma	1	0,92
Kendiyle özdeşleştirme	1	0,92
Rol yaparak öğrenme	1	0,92
Soru-cevap yapma	1	0,92
Sorular oluşturma	1	0,92
Toplam	109	100,00

Yukarıda verilen anlamlandırma stratejileri teması (Tablo 23) altındaki kodlara ilişkin öğretmen adaylarının hangi stratejileri ne sıklıkta kullandıkları, frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda anlamlandırma stratejileri teması kapsamında öğretmen adaylarının en sık kullandıkları anlamlandırma stratejisinin %25,69 ile “kendi cümleleriyle not alma” olduğu, bunu sırasıyla %16,51 ile “dersler arası ilişkilendirme yapma” ve %13,76 ile “kodlama yapma” stratejilerinin takip ettiği görülmüştür.

“Kendi cümleleriyle not alma” stratejisini kullanan öğretmen adaylarından bazılarının not almaya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ü1SE2: “... Notum varsa bile ben kendi notumu çıkarmayı tercih ediyorum yani. Kendi yazımla bir notum olmazsa asla çalışmıyorum, çalışmamış varsayıyorum kendimi ya da. Genelde böyle, daha çok not çıkararak, kendim yazarak, önemli gördüğüm yerleri kendi cümlelerimle kendi hatırlayabileceğim şekilde yazarak çalışıyorum.”

Ü2BÖTE1: “Not alırım yani genelde böyle notlarım da uzun uzun cümleler olmaz. Bir konuyla ilgili en çıkarabileceğim kısa cümle, aklımda kalıcı şekilde nasıl olacaksa o şekilde çıkarırım. Net böyle kısa cümleyle açıklarım ki böyle daha çok şeyi aklımda tutmak için.”

Ü3ÖE3: “... Yazdıklarım kendi, bana has bana özel cümleler oldukları için hatırlamam daha da kolay oluyor. Kısa, öz bir şekilde not alırım. Özellikle her şeyi yazma yerine, bana kalıcı olacak, işe yarayacak, en çok hocanın vurguladığı ya da en çok sınavda çıkacak yerleri not alırım.”

Öğretmen adaylarından Ü1SE2, kendi yazısıyla bir notu olmazsa asla çalışmadığını, Ü2BÖTE1, akılda kalıcı olması için kısa cümlelerle not aldığını ve Ü3ÖE3 ise kendi cümleleriyle not aldığında hatırlamasının daha kolay olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte bir diğer en sık kullanılan stratejilerden olan “dersler arası ilişkilendirme yapma” stratejisi ile ilgili görüşler aşağıda yer almaktadır.

Ü2BÖTE2: “İlişkilendirme yapıyorum. Benim zaten derslerim birbiriyle ilişkili. Mesela diyelim ki sınıf yönetiminde bir konu gördüysek, ondan sonra mesela geçen ders öğretim ilke ve yöntemleri dersinde görmüştük aynısını. O konuların mesela ilişkilendirmesini yapıyorum.”

Ü1SE4: “İlişkilendirme de yapıyorum mesela gelişim psikolojisiyle öğrenme psikolojisi biraz birbirini takip ediyor gibi, direk mesela öğrenme psikolojisi çalışırken tanıdık

isim geçtiyse hemen gelişim psikolojisinde açıyorum ona dönüyorum, bu buradaydı falan diye.”

Ü2ÖE4: “Dersler arasında ilişkilendirme yaparım, bu konuyu burada öğrenmiştik derim ve önceki konuyla sonraki konuyu güzel bağdaştırırım aslında, bunu burada da kullanırız diye.”

Öğretmen adayları dersler arası ilişkilendirmeyi ders içeriklerine ve konulara göre yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu temada en fazla kullanılan üçüncü strateji olan “kodlama yapma” stratejisi ile ilgili öğretmen adaylarının görüşler aşağıda yer almaktadır.

Ü2SE1: “Kodlamayı da yaparım, kodlamayı özellikle çok yaparım. Önemli bir şeyler olur mesela onun baş harflerini kodlarım ya da bir tane cümlenin içinde onların baş harfi olacak şekilde bir cümle kurarım falan, öyle oluyor.”

Ü2ÖE1: “Konunun gidişatına göre eğer o an aklıma herhangi bir kod gelirse kodlama yapıyorum.”

Ü3BÖTE2: “...Meslek bilgisi derslerinde oluyor, eğitim seçmelileri derslerinde oluyor çünkü daha fazla sözel ders oldukları için unutmama açısından kodlama yapmam gerekiyor.”

Kodlama stratejisini kullanan öğretmen adaylarından Ü2SE1 bu stratejiyi önemli gördüğü bilgiler için kullandığını, Ü2ÖE1 konuya göre kodlama yaptığını ve Ü3BÖTE2 sözel derslerdeki bilgileri unutmamak için kullandığını ifade etmiştir.

Örgütlenme stratejileri alt boyutu ve örgütlenme stratejileri temasına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 24

Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Örgütlenme Stratejileri Maddelerine Verilen

Cevaplara Göre Öğretmen Adaylarının Stratejileri Kullanma Sıklıklarının Genel Dağılımı

Örgütlenme Stratejileri	1 (Bana hiç uygun değil)		2 (Bana pek uygun değil)		3 (Bana biraz uygun)		4 (Bana oldukça uygun)		5 (Bana tamamen uygun)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 3: “Çalışacağım konunun ne ile ilgili olduğunu ve ne tür bilgileri kapsadığını anlamak için ana başlıkları gözden geçiririm.”	0	%0,0	7	%1,8	34	%8,8	140	%36,4	204	%53,0
Madde 6: “Öğreneceğim konudaki ana düşünceleri şema çıkararak çalışırım.”	33	%8,6	90	%23,4	105	%27,3	93	%24,2	64	%16,6
Madde 12: “Öğreneceğim konuyla ilgili olgular, kavramlar ve örnekler arasındaki ilişkileri gösteren bilgi haritaları oluştururum.”	33	%8,6	99	%25,7	113	%29,4	83	%21,6	57	%14,8
Madde 18: “Öğrenmem gereken bilgileri ortak özelliklerine göre gruplandırarak öğrenirim.”	7	%1,8	24	%6,2	116	%30,1	132	%34,3	106	%27,5
Madde 23: “Ders çalışırken konuda geçen işlemlerin aşamalarını şekille gösteririm.”	21	%5,5	73	%19,0	129	%33,5	95	%24,7	67	%17,4
Madde 32: “Çalışırken bir konuyla ilgili bilgileri çizelge biçiminde düzenlerim.”	30	%7,8	102	%26,5	126	%32,7	86	%22,3	41	%10,6
Madde 39: “Öğreneceğim konunun öncelikle ana hatlarını ve bunları oluşturan alt bilgilerini çıkartırım.”	11	%2,9	37	%9,6	83	%21,6	126	%32,7	128	%33,2

Tablo 24’de öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarına ait dağılımlar örgütleme stratejileri alt boyutlarına göre incelendiğinde, öğretmen adaylarının en sık kullandıkları örgütleme stratejisinin %53,0 ile “Çalışacağım konunun ne ile ilgili olduğunu ve ne tür bilgileri kapsadığını anlamak için ana başlıkları gözden geçiririm.” stratejisi olduğu görülmüştür. Bu stratejiyi %33,2 ile “Öğreneceğim konunun öncelikle anahatlarını ve bunları oluşturan alt bilgilerini çıkartırım.” stratejisi takip etmektedir. Üçüncü sırada ise %27,5 ile “Öğrenmem gereken bilgileri ortak özelliklerine göre gruplandırarak öğrenirim.” stratejisi gelmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarına yönelik olarak örgütleme stratejileri alt boyutlarına ait nicel veriler ile birlikte elde edilen nitel verilerden ortaya çıkan örgütleme stratejileri teması ve bu temaya ait kodlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Örgütleme Stratejilerine İlişkin Tema Verileri

Örgütleme Stratejileri	f	%
Kavram haritası oluşturma	11	45,83
Anahatları oluşturma	5	20,83
Harita oluşturma	3	12,50
Sıralama yapma	2	8,33
Balık kılıçığı haritası oluşturma	1	4,17
Gruplama yapma	1	4,17
Modelleme	1	4,17
Toplam	24	100,00

Örgütleme stratejileri teması (Tablo 25) altındaki kodlara ilişkin öğretmen adaylarının hangi stratejileri ne sıklıkta kullandıkları frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, örgütleme stratejileri teması kapsamında öğretmen adaylarının en sık kullandıkları örgütleme stratejisinin %45,83 ile “kavram haritası oluşturma” olduğu, bunu

sırasıyla %20,83 ile “anahatları oluşturma” ve %12,50 ile “harita oluşturma” stratejilerinin takip ettiği görülmüştür.

“Kavram haritası oluşturma” stratejisini kullanan öğretmen adaylarından bazılarının kavram haritasına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ü1ÖE4: “Ben kavram haritaları çıkarıyorum genellikle, bazı dersler için çok mümkün olmuyor ama böyle anahtar kelimeleri fazla olan dersler için bağlantı yaparak böyle kavram haritaları çıkarıyorum onun üzerinden.”

Ü3SE1: “Kavram haritalarını çok kullanıyorum çünkü haritalarla çalıştığım zaman öğrendiğim konunun kalıcılığı artıyor. Harita kullandığım çizgilerle levhalarla, bunları kullandığım zaman öğrendiğim şeylerin kalıcılığı zaten artıyor. Sadece bir sınav için değil sınavdan sonra bile o bilgileri şey yapabiliyorum yani kullanabiliyorum tekrar tekrar.”

Ü3ÖE2: “...Kavram haritaları da benzerlik gösterdiği için yeri geldiğinde onları da kullanıyorum. Kavram haritalarında mesela bir bilgiyi veya birçok bilgiyi koyup, dediğim gibi baş harflerine göre veya işte ilgili olduğu alana göre yazıyorum böyle bir harita şeklinde.”

Kavram haritalarını öğretmen adaylarından Ü1ÖE4 anahtar kelimeleri fazla olan dersler için kullandığını, Ü3SE1 kendi öğrenmelerinde kalıcılığı sağladığını düşündüğü için kullandığını ve Ü3ÖE2 ise bilgileri organize etmek için kullandığını belirtmiştir. “Anahatları oluşturma” stratejisi bir diğer en fazla kullanılan örgütleme stratejisidir ve bu strateji ile ilgili öğretmen adayları görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ü1ÖE5: “Ben bir konuya çalıştım diyelim, beş ünite varsa beşini de bitirdim diyelim. O benim kafamda tam olarak oturmuş olmuyor. Sonrasında ben bunu tekrardan alıyorum ünite ünite, konu başlıklarından temalar oluşturarak kafamda o şekilde daha kolay kuruyorum ve o şekilde daha kolay oluyor.”

Ü2SE1: “...Konu başlıklarını önceden araştırıyorum ve konu başlıklarına göre çalışmaya başlıyorum.”

Ü2SE4: “Yeni öğrendiğim bilgiler üzerinde böyle daha çok şema halinde konu konu, temel konunun başlığı ve alt başlıkları şeklinde o şekilde bir hazırlık yaparak başlıyorum genellikle.”

Öğretmen adayları “anahatları oluşturma” stratejisini konu başlangıcında ya da konu bitiminde konunun başlıklarına göre şemalaştırarak daha iyi kavramak ve başlıklar arası ilişkiyi daha kolay kurmak için kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu strateji temasında en sık kullanılan üçüncü strateji ise “harita oluşturma” stratejisidir ve harita oluşturmaya ilgili öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ü1BÖTE2: “Çok uzun yazmıyorum böyle anlaşılır olarak kısa kısa yazıp geçiyorum. Kısa ve anlaşılır olsun diye öyle haritalama yapıyorum.”

Ü3SE1: “Çok seviyorum harita oluşturmaya, kendim çizmeyi çok seviyorum levhaları şeyleri...”

Ü2SE2: “Yani yazı yazmaktan çok harita oluşturunca, ilgimi çekecek şekilde renkli renkli.”

Öğretmen adayları öğrendikleri konulara ilişkin bilgileri görsel olarak daha iyi görebildikleri ve uzun uzun yazı yazmaktansa kısa notlarla oluşturdukları haritaları kullanmayı sevdiklerini belirtmişlerdir.

Nicel analiz sonucu elde edilen bulgularda, öğretmen adaylarının en sık kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla “bana tamamen uygun” seçeneğini işaretledikleri stratejiler incelendiğinde, ilk sırada %66,8 ile yinleme stratejilerinden “çalıştığım metinde önemli gördüğüm yerlerin altını çizerek bunları tekrar ederim” ifadesi yer almaktadır. Bu stratejiyi sırasıyla, %60,0 ile anlamlandırma stratejilerinden “çalıştığım konuda sınavda soru olarak çıkabileceğini düşündüğüm yerleri işaretlerim” ve %56,1 ile yine anlamlandırma stratejilerinden “derste önemli gördüğüm ve öğretmenimin vurguladığı noktaları not alırım” ifadeleri izlemektedir.

Nitel analiz sonucunda öğretmen adaylarının temalara göre en sık kullandıkları öğrenme stratejilerinin frekans değerleri incelendiğinde, ilk sırada anlamlandırma stratejileri temasından “kendi cümleleriyle not alma” ($f=28$) stratejisi, ikinci sırada duyuşsal stratejiler temasından “akrandan yardım alma” ($f= 23$) stratejisi ve üçüncü olarak da yineleme stratejilerinden “tekrar etme” ($f= 22$) stratejisi, nitel görüşme sonunda öğretmen adaylarının en sık kullandıkları stratejiler olarak belirlenmiştir.

Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ölçekteki her bir alt ölçeğe ilişkin elde ettikleri puan ortalamalarının öğrenim gördükleri bölümlere göre analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma

Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Bölüm	N	$\bar{X}$	M	SS	F	*p
Yineleme Stratejileri	BÖTE	63	3.80	3.83	.69	2.97	.05
	ÖE	142	4.04	4.00	.60		
	SE	180	3.94	4.00	.54		
Anlamlandırma Stratejileri	BÖTE	63	3.80	4.00	.53	.70	.50
	ÖE	142	3.89	3.91	.56		
	SE	180	3.83	3.86	.55		
Örgütlenme Stratejileri	BÖTE	63	3.46	3.57	.71	.58	.56
	ÖE	142	3.56	3.57	.74		
	SE	180	3.50	3.57	.71		

Anlamayı İzleme Stratejileri	BÖTE	63	3.79	3.78	.54	4.45	.01
	ÖE	142	4.02	4.06	.54		
	SE	180	4.00	4.00	.56		
Duyuşsal Stratejiler	BÖTE	63	3.84	3.83	.61	2.42	.09
	ÖE	142	3.92	4.00	.55		
	SE	180	4.02	4.17	.61		
Toplam	BÖTE	63	3.74	3.82	.51	1.88	.16
	ÖE	142	3.89	3.92	.48		
	SE	180	3.85	3.87	.47		

*p<0.05

Tablo 26’da öğretmen adaylarının Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği puanlarının bölümlere göre betimleyici istatistik sonuçları incelendiğinde, Özel Eğitim bölümündeki öğretmen adayları yineleme stratejileri alt boyutunda 4.04, anlamlandırma stratejileri alt boyutunda 3.89, örgütlenme stratejileri alt boyutunda 3.56 ve anlamayı izleme stratejileri alt boyutunda 4.02 olan aritmetik ortalamalarıyla diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarından daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Duyuşsal stratejiler alt boyutunda ise Sınıf Eğitimi bölümündeki öğretmen adayları diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Tüm bölümler arasında toplam sonucuna bakıldığında ise Özel Eğitim bölümüne devam eden öğretmen adaylarının “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” puanlarının diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 26 incelendiğinde, farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini karşılaştırmak için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yineleme ($F= 2.97$; $p= .05$.) ve anlamayı izleme ($F= 4.45$; $p= .01$.) stratejilerinin bölümler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu, anlamlandırma ($F= .70$; $p= .50$.), örgütlenme ($F= .58$; $p= .56$.) ve duyuşsal ($F= 2.42$; $p= .09$.) stratejilerin bölümler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve öğrenme stratejilerinin ($F= 1.88$; $p= .16$.)

tüm bölümler arasındaki farkların da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının yineleme ve anlamayı izleme stratejilerine ilişkin puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonucu elde edilen değerler Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki Farkın Kaynağının Belirlenmesine Yönelik Tukey HSD Testi Sonuçları

Ölçek	Bölüm	BÖTE	ÖE	SE
Yineleme Stratejileri	BÖTE	—	.02	.25
	ÖE	.02	—	.29
	SE	.25	.29	—
Anlamayı İzleme Stratejileri	BÖTE	—	.01	.03
	ÖE	.01	—	.92
	SE	.03	.92	—

Tablo 27’deki analiz sonuçlarına göre, yineleme stratejileri alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farkın, BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile ÖE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Anlamayı izleme stratejileri alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farkın ise, BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile ÖE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında olduğu ve yine BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile SE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir.

Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının ölçekteki her bir alt ölçeğe ilişkin elde ettikleri puan ortalamalarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Öğretmen Adaylarının Üniversite Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Bölüm	N	$\bar{X}$	M	SS	F	*p
Yineleme Stratejileri	Ü1	128	4.00	4.00	.54	2.02	.31
	Ü2	121	4.00	4.00	.63		
	Ü3	136	3.87	3.83	.60		
Anlamlandırma Stratejileri	Ü1	128	3.89	4.00	.51	1.17	.13
	Ü2	121	3.86	3.82	.59		
	Ü3	136	3.79	3.82	.55		
Örgütlenme Stratejileri	Ü1	128	3.50	3.57	.69	.91	.41
	Ü2	121	3.59	3.57	.71		
	Ü3	136	3.47	3.43	.75		
Anlamayı İzleme Stratejileri	Ü1	128	3.99	3.89	.49	.16	.85
	Ü2	121	3.97	4.00	.58		
	Ü3	136	3.95	4.00	.59		
Duyuşsal Stratejiler	Ü1	128	4.04	4.00	.50	2.79	.06
	Ü2	121	3.93	4.00	.65		
	Ü3	136	3.89	4.00	.61		
Toplam	Ü1	128	3.88	3.90	.42	1.20	.30
	Ü2	121	3.87	3.87	.52		

Ü3	136	3.80	3.85	.50
----	-----	------	------	-----

*p<0.05

Tablo 28’de öğretmen adaylarının Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği puanlarının üniversitelere göre betimleyici istatistik sonuçları incelendiğinde, yineleme stratejileri alt boyutunda Ü1 ve Ü2 4.00 aritmetik ortalamayla, anlamlandırma stratejileri alt boyutunda Ü1 3.89 aritmetik ortalamayla, örgütlenme stratejileri alt boyutunda Ü2 3.59 aritmetik ortalamayla, anlamayı izleme stratejileri alt boyutunda Ü1 3.95 aritmetik ortalamayla ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda Ü1 4.04 aritmetik ortalamayla en yüksek puan ortalamasına sahip üniversiteler olarak belirlenmiştir. Ü3 üniversitesine devam eden öğretmen adaylarının “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” puanlarının diğer üniversitelerdeki öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 28 incelendiğinde, farklı üniversitelerdeki öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini karşılaştırmak için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yineleme ($F= 2.02$; $p= .31.$), anlamlandırma ($F= 1.17$; $p= .13.$), örgütlenme ($F= .91$; $p= .41.$), anlamayı izleme ($F= .16$; $p= .85.$) ve duyuşsal ($F= 2.79$; $p= .06.$) stratejilerin üniversiteler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve öğrenme stratejilerinin ($F= 1.20$; $p= .30.$) tüm üniversiteler arasındaki farkların da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığının olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının ölçekteki her bir alt ölçeğe ilişkin elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Betimsel İstatistikler ve t-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	M	SS	t	*p
Yineleme Stratejileri	Kadın	283	4.06	4.00	.55	5.78	<.001
	Erkek	102	3.68	3.67	.63		
Anlamlandırma Stratejileri	Kadın	283	3.90	3.91	.52	3.33	<.001
	Erkek	102	3.69	3.77	.61		
Örgütlenme Stratejileri	Kadın	283	3.57	3.57	.70	2.55	.01
	Erkek	102	3.36	3.36	.75		
Anlamayı İzleme Stratejileri	Kadın	283	4.03	4.00	.52	3.22	.00
	Erkek	102	3.82	3.89	.60		
Duyuşsal Stratejiler	Kadın	283	3.99	4.00	.59	2.15	.03
	Erkek	102	3.84	4.00	.58		
Toplam	Kadın	283	3.91	3.92	.45	4.11	<.001
	Erkek	102	3.68	3.72	.53		

Not: s.d. = 383; *p<0.05

Tablo 29'da öğretmen adaylarının Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği puanlarının cinsiyetlere göre betimleyici istatistik sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının yineleme stratejileri alt boyutunda 4.06 aritmetik ortalamayla, anlamlandırma stratejileri alt boyutunda 3.90 aritmetik ortalamayla, örgütlenme stratejileri alt boyutunda 3.57 aritmetik ortalamayla, anlamayı izleme stratejileri alt boyutunda 4.03 aritmetik ortalamayla ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda 3.99 aritmetik ortalamayla erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan aldıkları ve buna göre öğrenme stratejilerinin tüm alt boyutlarında kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 29'daki öğretmen adaylarının Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği puanlarının cinsiyete göre analiz sonuçları incelendiğinde, kadın ($\bar{x}$ = 3.91) ve erkek ($\bar{x}$ =

3.68) öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerindeki toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t= 4.11$; $p= <.001$.) görülmektedir. Öğretmen adaylarının yineleme stratejileri ($t= 5.78$; $p= <.001$.), anlamlandırma stratejileri ($t= 3.33$; $p= <.001$.) örgütlenme stratejileri ($t= 2.55$; $p= .01$.) anlamayı izleme stratejileri ($t= 3.22$; $p= .00$.) ve duyuşsal stratejiler ($t= 2.15$; $p= .03$.) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarındaki farklılıkların cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin önemi ve akademik başarılarına katkısı hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın son alt probleminde, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin ders çalışma süreçlerine etkisini ve akademik başarılarına bir katkısı olup olmadığını öğrenmek için nitel görüşme kapsamında “Ders çalışırken kullandığınızı belirttiğiniz öğrenme stratejilerini nasıl ve ne zaman kullanmaya başladınız ve öğrenmenizde etkili olduğunu nasıl fark ettiniz?” ve “Ders çalışmada kullandığınız öğrenme stratejilerinizin akademik başarıınızda ne tür bir etkiye sahip olduğunu düşünüyorsunuz, görüşlerinizi gerekçeleriyle birlikte açıklayabilir misiniz?” soruları öğretmen adaylarına yöneltilmiş ve verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular frekans ve yüzde olarak aşağıda yer alan Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Önemi Teması Verileri

Öğrenme Stratejilerinin Önemi	f	%
Başarıyı artırma	26	26,26
Kalıcı öğrenmeyi sağlama	26	26,26
Etkili öğrenmeyi sağlama	17	17,17
Öğrenmeyi kolaylaştırma	8	8,08
Hatırlamayı kolaylaştırma	7	7,07

Anlamayı kolaylaştırma	3	3,03
Verimli çalışmayı sağlama	3	3,03
Bilgileri geri getirme	1	1,01
Bilgiyi organize etme	1	1,01
Dikkatli olmayı sağlama	1	1,01
Genelleyebilme	1	1,01
İçselleştirme	1	1,01
Öğrenilenleri hayata geçirme	1	1,01
Özümsemeyi sağlama	1	1,01
Sistematikleştirme	1	1,01
Transfer edebilme	1	1,01
Toplam	99	100,00

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin önemine ilişkin elde edilen veriler (Tablo 30) frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrenme stratejilerinin önemi teması kapsamında öğretmen adaylarının öğrenme stratejileriyle ilgili en çok önemini belirttikleri durumların %26,26 ile “başarıyı artırma” ve yine %26,26 ile “kalıcı öğrenmeyi sağlama” olduğu, bunları %17,17 ile “etkili öğrenmeyi sağlama” maddesinin takip ettiği görülmüştür. Bu temada ifade edilen durumlardan en az yüzdeye sahip olanlardan biri ise %1,01 ile “sistematikleştirme” kodudur.

Öğrenme stratejilerinin önemi teması kapsamında, öğrenme stratejilerini kullanmanın başarıyı arttırdığını ifade eden öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ü1SE1: “Benim uyguladığım öğrenme stratejileri sayesinde hocalarımdan bazıları benim farkıma vardı. Hatta şey söylediler: “Düşünür müsün ileride yüksek lisans yapmak, kendini geliştirmek”. Yani ben o yüzden akademik başarımın arttığını düşünüyorum bu stratejileri kullanarak. İyi ki geliştirmişim diyorum. Bana yarar sağladığını düşünüyorum.”

Ü2ÖE1: “Ders çalışma stratejilerim iyi ki 3.64 ortalamam var diye düşünüyorum. Yani tabiki de daha yüksekler var ama kendim için baktığımda güzel bir ortalamaya sahip olduğumu düşünüyorum, o yüzden de çalışmam iyidir gibi geliyor. Bu stratejileri kullanmasaydım başarılı olamazdım muhtemelen.”

Ü2ÖE3: “Üniversiteyi kazanmamı buna bağlı olarak görüyorum. Yani üniversitede kullanmak da daha yüksek notlar almama sebep oldu.”

Öğretmen adaylarından Ü1SE1 kullandığı öğrenme stratejileri sayesinde akademik başarısının arttığını ve öğretim elemanları tarafından fark edildiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından Ü2ÖE1 çalışma stratejileri sayesinde akademik başarısının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından Ü2ÖE3 ise üniversiteyi kazanmasının kullandığı öğrenme stratejilerine bağlı olduğunu ve stratejilerinin üniversitede de yüksek notlar almasına olanak sağladığını belirtmiştir.”

Öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin akademik başarılarına katkısını belirlemek amacıyla akademik ortalamalarının düzeyleri “düşük (1.00-1.99)”, “orta (2.00-2.99)”, “iyi (3.00-3.49)” ve “çok iyi (3.50-4.00)” olarak sınıflandırılmış ve elde edilen bulguların frekans ve yüzde değerleri hesaplanıp veriler Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

Nitel Araştırma İçin Görüşme Yapılan Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına İlişkin Veriler

Başarı aralığı	f	%
Düşük (1.00-1.99)	2	%6,3
Orta (2.00-2.99)	3	%9,4
İyi (3.00-3.50)	14	%43,8
Çok iyi (3.50-4.00)	13	%40,6
Toplam	32	%100

Nitel görüşme yapılan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin elde edilen veriler (Tablo 31) frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda başarı aralığına göre, 32 (%100) öğretmen adayının 2'si (%6,3) “düşük” düzeyde, 3'ü (%9,4) “orta” düzeyde, 14'ü (%43,8) “iyi” düzeyde ve 13'ü (%40,6) “çok iyi” düzeyde başarıya sahiptir.

Öğrenme stratejilerinin önemi teması kapsamında öğretmen adaylarının öğrenme stratejileriyle ilgili en çok önemini belirttikleri bir diğer durum %26,26 ile “kalıcı öğrenmeyi sağlama” kodudur ve öğretmen adayları bu konudaki görüşlerini aşağıda açıklamışlardır.

Ü1BÖTE1: “Bu stratejileri kullanmak kesinlikle fayda sağlıyor. Kalıcı hale geliyor öğrendiğim bilgiler. Bu dersi geçtikten sonra unutmak pek olmuyor yani.”

Ü2SE3: “Normal bir şekilde çalıştığımızda, aklımızda daha az kalacağını düşündüğümüz konuların, öğrenme stratejisi eklendiğinde daha fazla kaldığını düşünüyorum.”

Ü3ÖE2: “Öğrendiğim bilgilerin kalıcılığı konusunda mesela dört yıl önce çalıştığım bir sınavın konuları şu an hala aklımda. O şekilde etkili olduğunu düşünüyorum. Örnek vermek gerekirse, edebiyat dersinde çoğu yazarın eserlerini hala biliyorum. Ezber olarak değil de öğrenme olarak hala aklımda.”

Öğretmen adaylarından Ü1BÖTE1 öğrenmelerinin kalıcılığını dersi geçtikten sonra da unutmamasından kaynaklandığı için olduğunu ifade etmiştir. Ü2SE3 ise öğrenme stratejilerini kullanmanın normal bir çalışmaya göre akılda kalıcılığı arttırdığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarından Ü3ÖE2 öğrenme stratejileri sayesinde kalıcı bir öğrenmeye sahip olduğunu, dört yıl önce çalıştığı bir dersin konularının hala aklında kaldığını örnek vererek ifade etmiştir. Bu temayla ilgi bir diğer kod ise öğrenme stratejilerinin “etkili öğrenmeyi sağlama” kodudur ve öğretmen adaylarının bu kodla ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ü1ÖE1: “...Biraz da üzerinde çalıştıktan sonra fark ettim etkili olduklarını, hangi stratejileri kullanmak gerektiğini ders çalışırken. Bunları kullanmasaydım belki daha zorlanırdım açıkçası, öyle söyleyeyim.”

Ü1ÖE2: “Başka birine anlatmak üniversitede yaptığım bir şey oldu. Daha etkili oluyor, cümlelerimi daha iyi toparlıyorum, yazacağım şeyler daha iyi aklımda kalıyor.”

Ü2SE5: “Soruları daha rahat çözebildiğimde ya da bir ortamda bilen birine karşılık cevap verebildiğimde öğrenmemde etkili olduğunu fark ettim.”

Ü1ÖE1 öğrenme stratejilerinin etkili olduğunu ders çalışırken kullandığı stratejiler sayesinde fark ettiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından Ü1ÖE2 kullandığı öğrenme stratejisinin cümlelerini daha iyi toparlamasını sağlayarak etkili olduğunu ifade etmiştir. Ü2SE5 ise öğrenme stratejilerinin soruları çözebilmesine ve sorulan sorulara cevap verebilmesine göre etkili olduğunu belirtmiştir. Bu temada yer alan kodlardan en düşük yüzdeye sahip olanlardan biri de “sistematikleştirme” kodudur ve öğretmen adayının görüşü aşağıda sunulmuştur.

Ü3ÖE1: “Bunları kullanmasam tamamen sistematik olmayan bir öğrenme süreci olacaktı. Bunlar biraz daha sistematize ediyor.”

Öğretmen adayı kullandığı öğrenme stratejilerinin kendisine sistematik bir öğrenme süreci sağladığını belirtmiştir.

Bulgular bölümünde yer alan yedi alt problem kapsamında öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar, öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, öğrenme stratejilerini kullanma sıklıkları, kullandıkları öğrenme stratejilerinin bölümleri, üniversiteleri ve cinsiyetlerine göre ne ölçüde farklılaştığı ve öğrenme stratejilerinin önemi ve akademik başarı düzeylerine yönelik elde edilen veriler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara yönelik olarak alan yazında yer alan diğer çalışmalarla benzerlik ve farklılıkları ise tartışma bölümünde incelenmiştir.

Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçların yapılan benzer araştırmalarla benzerlik gösterip göstermediği ve diğer araştırmalarda bu çalışmadan farklı olarak nasıl sonuçlara ulaşıldığı tartışılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar nelerdir?

Öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukları tespit etmek amacıyla yapılan nitel araştırma kapsamında öğretmen adaylarının en çok zorluk yaşadıkları durumların sırasıyla “dikkat dağınıklığı”, “zaman yönetimi konusunda sorun yaşama” ve “ders dışı ilgi alanlarına odaklanma” olduğu görülmüştür.

Bu doğrultuda benzer diğer araştırmalar incelendiğinde, Demir (2013) öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme formu bu süreçte yaşadıkları zorlukların neler olduğunu öğrenmeyi amaçlamış ve öğretmen adaylarının verdikleri cevapların yüzdelere göre sırasıyla; dikkatin çabuk dağılması, düz anlatımın sıkması, konuyu anlatana göre değişmesi ve dersin zorlaması ve yorulduklarında sıkılmaları cevaplarını almıştır. Bu iki araştırma incelendiğinde öğretmen adaylarının “dikkat dağınıklığı” konusunda aynı sorunları yaşamalarından kaynaklı benzerlik gösterdiği, diğer sorunlarla benzerlik göstermediği için çeliştiği sonucu çıkmaktadır.

Türkyılmaz (2016) araştırmasında, “Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunları nelerdir?” şeklinde sorduğu nitel araştırma sorusuna, Deney 2 grubunda yer alan Matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ve Deney 3 grubunda yer alan Okul Öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin verdikleri cevaplar sonucunda en fazla yaşadıkları sorunların, “yeni bir konuyu, kavramı öğrenmeye çalışırken dikkat dağınıklığı meydana gelmesi ve odaklanamama”, “zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşama” ve “sınavlara çalışırken yüksek düzeyde kaygı yaşama” olduğunu ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bu bulgular mevcut araştırmadaki sorunlarla benzerlik göstermektedir.

Duran ve Er (2019) çalışmalarında, öğretmen adaylarına öğrenme sürecinde ne gibi zorluklar yaşadıklarını sormuşlar ve elde edilen veriler sonucunda öğretmen adaylarının “yüksek düzeyde kaygı”, “dikkat dağınıklığı”, “odaklanma sorunu” ve “zaman yönetiminde sıkıntı” gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgular mevcut araştırmadaki sorunlarla benzerlik göstermektedir.

Vural (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının çalışmalarında en çok “odaklanma ve dikkat eksikliği” sorunu yaşadıklarını ifade etmiş ve mevcut çalışmada da öğretmen adaylarının en çok yaşadıkları sorunun dikkat dağınıklığı olması sebebi ile araştırmalar birbirlerini desteklemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunları oldukça önemlidir. Başarılarının önündeki bu engelleri azaltmak ve kaldırmak için duyuşsal stratejiler başta olmak üzere diğer stratejileri de kullanarak kendileri için en iyi öğrenme durumlarını meydana getirebilecekleri ve sorunlarını çözebilecekleri düşünülmektedir.

Öğretmen adayları hangi öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadır?

Öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını tespit etmek amacıyla Güven (2004) tarafından geliştirilen Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği öğretmen adaylarına uygulanmış ve Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu ile de nicel araştırmanın verileri desteklenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları hem nicel hem nitel veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlarla en çok anlamayı izleme stratejilerini kullandıklarını, bunu sırasıyla yineleme stratejileri, duyuşsal stratejiler ve anlamlandırma stratejilerinin takip ettiğini ve en düşük kullanım düzeyinin ise örgütleme stratejilerine ait olduğuna ulaşılmıştır.

Benzer diğer araştırmalara bakıldığında, Türkyılmaz (2016) araştırmasında, uyguladığı ölçek maddelerinin betimsel istatistiklerine göre, tüm öğretmen adaylarının en fazla kullandıkları stratejilerin açıklama, en az kullandıkları stratejilerin ise örgütleme ve yardım arama stratejileri olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular bu çalışmada bulunan ve en az kullanılan stratejinin örgütleme stratejisi olması açısından benzerlik gösteriyorken en fazla kullanılan stratejiler açısından farklılaşmaktadır. Özdemir (2004) ve Güven’in (2004) kendi araştırma sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin en çok anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini kullandıklarını, bunları duyuşsal stratejiler ile yineleme stratejilerinin izlediğini ve en az da örgütleme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu

sonuçlara göre araştırmacıların çalışmalarında en çok kullanılan stratejiler arasında anlamayı izleme stratejisi yer alıyorken mevcut araştırmada da aynı sonuç elde edilmiş, araştırmacıların çalışmalarında en az örgütlenme stratejileri kullanılıyorken mevcut araştırma da en az örgütlenme stratejilerinin kullanıldığı tespit edilmiş ve bu açılardan çalışmaların benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Hamurcu'nun (2002) çalışmasında ise öğretmen adaylarının en çok yineleme ve duyuşsal stratejileri kullandıkları belirlenmiş ve bu çalışmada da en çok kullanılan stratejiler arasında yineleme ve duyuşsal stratejilerin olması sebebi ile çalışmaların benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Güven ve Gökdağ-Baltaoğlu'nun (2017) çalışmalarında, öğretmen adaylarının anlamlandırma, duyuşsal ve anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullandıkları, örgütlenme ve yineleme stratejilerini daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise en çok kullanılan stratejiler açısından duyuşsal ve anlamayı izleme stratejileri ile ve en az kullanılan stratejiler açısından duyuşsal stratejiler ile birbirlerini desteklemekte, anlamlandırma ve yineleme stratejilerinin kullanılma düzeyleri ile de birbirleriyle çelişmektedir.

Bu bulgulardan hareketle, anlamayı izleme stratejilerinin öğretmen adayları tarafından yüksek oranda kullanılması oldukça önemlidir. Bu stratejinin fazla kullanılması öğretmen adaylarının kendi öğrenmeleri üzerinde söz sahibi olduklarını, öğrendikleri bilgileri denetleme, düzenleme ve değerlendirme becerilerine sahip olduklarını ve öğrenmelerinin herhangi bir aşamasında sorun yaşadıkları anda bunlar için çözüm üretebilecek yeterlikte olduklarını göstermektedir. Fakat bu stratejiyle birlikte öğretmen adaylarının yineleme stratejilerini kullanma düzeylerinin de yüksek olması, bilgiyi derinlemesine ve içselleştirerek öğrenmek yerine okudukları materyallerin altını çizmek gibi stratejilerle, kendilerinden herhangi bir anlam katmadan bilgiyi olduğu gibi bir diğer ifadeyle yüzeysel olarak öğrenmeye çalıştıklarını göstermektedir. Üniversite düzeyindeki bu üst düzey öğrenen kişilerin yineleme stratejilerini daha az kullanmaları tercih edilmektedir. Bunun yerine öğrendikleri bilgileri anlamlandırarak öğrenmeleri, kendi gelişimleri ve öğrenme süreçleri için daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Yineleme stratejilerinin yüksek düzeyde

kullanılmasının sebebi olarak ise pandemi süreci ile birlikte uzaktan eğitim sistemine geçilmesi ile işlenen derslerin içeriklerinin daha çok teorik bilgilerin öğretimine yönelik olmasından, öğretmen adaylarının bilgileri içselleştiremeden direk olarak almalarından ve bu sebeple öğrenme sürecine çok fazla dahil olamamalarından kaynaklandığı da söylenebilir. Sonuç olarak, anlamayı izleme ve tekrar stratejilerinin ön plana çıkması öğretmen adayları tarafından hem yüzeysel hem de derinlemesine stratejilerin birlikte kullanıldığına işarettir. Yaş ilerledikçe derin (anlamayı izleme stratejileri gibi) stratejilerin kullanılmaya başlandığı ancak yüzeysel (tekrar stratejileri gibi) stratejilerin terk edilemediği görüşü alan yazında yer almaktadır (Yüksel, 2011). Araştırma sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları tarafından en düşük seviyede kullanılan stratejinin ise örgütleme stratejileri olduğu tespit edilmiştir. Örgütleme stratejileri öğrencilerin kendi oluşturdukları bilgileri kullanarak çalışma sürelerini kısaltmalarına yardımcı olduğu için üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını gerektirir (Özer, 1998). Elde edilen sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerini istenilen seviyede kullanamadıkları ve bilgileri anlamlı olarak organize edemedikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının sıklıkla kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?

Öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini ne sıklıkla kullandıklarını belirlemek amacıyla Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'nden elde edilen puanların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini ve kullanım sıklığını nitel boyutta tespit etmek için ise her bir temanın altında yer alan kodların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Bu doğrultuda öğretmen adaylarının yineleme stratejilerinden “tekrar etme”, “önemli yerlerin altını çizme” ve “okuma yapma” stratejilerini sıklıkla kullandıkları, anlamlandırma stratejilerinden “işaretleme yapma”, “açıklama yapma”, “kendi cümleleriyle not alma”, “dersler arası ilişkilendirme yapma” ve “kodlama yapma” stratejilerini sıklıkla kullandıkları,

örgütlenme stratejilerinden “ana başlıkları gözden geçirme”, “gruplandırma”, “kavram haritası oluşturma”, “anahatları oluşturma” ve “harita oluşturma” stratejilerini sıklıkla kullandıkları, anlamayı izleme stratejilerinden “dönüt alma”, “farklı yazım şekillerine dikkat etme”, “öğrenme sürecine hazırlanma”, “kendine uygun öğrenme stratejisini kullanma” ve “öz değerlendirme” stratejilerini sıklıkla kullandıkları ve duyuşsal stratejilerden “yeni şeyler öğrenmekten zevk alma”, “başarıyı kendi çalışmasına bağlama”, “akrandan yardım alma”, “çalışma ortamını uygun hale getirme” ve “ders sorumlusundan destek alma” stratejilerini sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Bu doğrultuda benzer diğer araştırmalar incelendiğinde, Demir’in (2013) çalışmasında, biyoloji öğretmen adayları ile yaptığı görüşmelerde öğretmen adaylarının en çok “not tutarım”, “yazarım”, “tablo-şekil çizerim” ve “kavram haritası oluşturmam” stratejilerini kullandıklarını tespit etmiş ve bu çalışmadaki bulgularla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Türkyılmaz’ın (2016) araştırmasında, Deney 2 grubunda yer alan Matematik Öğretmenliği bölümü ve Deney 3 grubunda yer alan Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının yapılan görüşmede en çok yinleme stratejilerini ve bu stratejilerden “aynı sözcüklerle not alma”, “metni okurken renkli kalem kullanma”, “tekrar etme” ve “altını çizme” stratejilerini kullandıklarını, açıklama stratejilerinden “kodlama yapma”, “özet çıkarma”, “not alma” ve “alıştırma yapma” stratejilerini kullandıklarını, örgütlenme stratejilerinden “ilişkilendirme yapma”, “konunun ana hatlarını belirleme”, “anahtar kavramları çıkarma” ve “kavram haritası kullanma” stratejilerini kullandıklarını ve son olarak yardım arama stratejilerinden ise “akran desteği alma” ve “öğretim elemanı desteği alma” stratejilerini kullandıklarını ifade etmiştir. Türkyılmaz’ın ulaştığı bulgular ile bu çalışmadaki öğrenme stratejilerinin alt ölçeklerinden elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının stratejileri kullanma sıklıkları açısından birbirlerini desteklemektedir. Çelikkaya’nın (2010) çalışmasında ise, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının en sık kullandıkları öğrenme stratejileri arasında; çalışma ortamının sessiz olması, önemli yerlerin altının çizilmesi, önemli yerlerin not alınması ve anlaşılmayan yerlerin tekrar tekrar okunması ilk sıralarda

yer almıştır. Bu araştırmada da öğretmen adayları aynı stratejileri sıklıkla kullandıkları için iki araştırmada elde edilen bulgular birbirlerini desteklemektedir. Benzer bir diğer araştırma olan Duman'ın (2014) araştırmasında, matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının en fazla kullandığı dikkat stratejisinin “altını çizme”, en fazla kullandığı tekrar stratejisinin “ezberleme”, en fazla kullandığı anlamlandırma stratejisinin “kodlama”, en fazla kullanılan örgütleme stratejisinin “şemalaştırma” ve en fazla kullanılan sosyal-duyuşsal stratejinin “karşısında biri varmış gibi anlatma” olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular bu çalışmada da sıklıkla kullanılan altını çizme ve kodlama stratejileriyle benzerlik göstermekte diğer stratejilerdeki sonuçlarla da çelişmektedir.

Öğretmen adaylarının farklı öğrenme stratejilerini kullanmaları ve öğrenme stratejilerinin çeşitli olması oldukça önemlidir. Bu sayede farklı bilgileri kendileri için en iyi anlama biçimiyle yapılandırarak öğrenme avantajına sahip olabilmektedirler. Bu da birçok çeşit ders alan öğretmen adayları için öğrenme aşamasında oldukça kolaylaştırıcı bir durumdur. Fakat öğrenme için önemli olan anlamlandırma ve örgütleme stratejilerindeki “ilişkilendirme yapma”, “benzerlik ve farklılıkları belirleme”, “şemalar oluşturma”, “gruplama yapma”, “sınıflama-sıralama yapma” vb. stratejilerin de daha fazla öğretmen adayı tarafından kullanılması, öğretmen adaylarının bilgilerini daha iyi bir şekilde organize etmesine ve öğrendiklerinin kalıcılığını arttırmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini belirlemek için araştırma kapsamında üç farklı bölümde (Sınıf Eğitimi, Özel Eğitim, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi) öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve bu düzeylerin bölümler arası bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının genel öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerinin bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda benzer diğer araştırmalar incelendiğinde, Uyar (2008) çalışmasında; dikkat, tekrar, anlamlandırma, belleğe yerleştirme, hatırlama, bilişi yönetme ve duyuşsal stratejilerinin kullanım sıklığı puanlarının bölüme bağlı olarak değişmediğini belirlemiştir. Türkyılmaz (2016) da araştırmasında öğretmen adaylarının bölümlerine göre kullandıkları öğrenme stratejileri arasında tek yönlü varyans analizleri sonucunda herhangi bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Nacaroglu (2019) çalışmasında, öğrencilerin genel öğrenme stratejilerinden elde edilen puan ortalamalarındaki farklılıkların alan değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucunu elde etmiştir. Verilen benzer araştırmalar ve mevcut araştırma incelendiğinde, genel öğrenme stratejileri kullanımının bölümlere göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmış ve araştırmaların bu kapsamda birbirlerinin desteklediği tespit edilmiştir.

Farklı bölümlerde öğrenim göre öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmaması, bölümler arası farkın fazla olmadığını ve stratejileri kullanma düzeylerinin de birbirlerine yakın olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi eğitim aldıkları fakültenin aynı olması ve derslerinin alan dersleri dışındaki mesleki eğitim derslerini oldukça fazla içermesinden kaynaklandığı ve bu sebeple çalışma stratejilerinin birbirlerine benzediği düşünülebilir.

Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Farklı üniversitelerde (Üniversite 1, Üniversite 2, Üniversite 3) öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin üniversiteler arasında bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının genel öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri ve öğrenme stratejileri alt ölçekleri kapsamında üniversiteler arasında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda benzer bir diğer araştırma incelendiğinde, Demir (2013) de, yaptığı çalışmada üç farklı ilin devlet üniversitelerindeki Biyoloji bölümü öğretmen adaylarının, okudukları üniversitelere

göre öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin, uygulanan ölçeğin tümüne bakıldığında istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir fark oluşmadığını saptamıştır. Bu sonuçtan hareketle, iki araştırmada da aynı sonucun elde edildiği ve birbirlerini desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın üniversite boyutunda farklılığın ortaya çıkmamasının sebebi olarak, üniversitelerin başarı düzeylerinin ve puanlarının birbirlerine yakın olduğu ve bu üniversitelerde eğitim alan öğretmen adaylarının da yakın puanlara sahip olmalarından kaynaklı olarak fark oluşmadığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığının olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış ve elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri bütün alt boyutlarda kadın öğretmen adaylarının lehine istatistiki olarak anlamlı çıkmıştır. Benzer araştırmalar incelendiğinde, Demir (2013), Kaya ve ark. (2019), Ataseven (2014), Nacaroglu (2019), Güven & Gökdağ-Baltaoglu (2017) ve Şahin & Çakar (2011) da üniversite düzeyinde yaptıkları araştırmalarda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin istatistiksel olarak kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Güven (2004) ve Özdemir (2004) tarafından lise seviyesindeki öğrencilerle yapılan çalışmalarda da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme stratejilerini daha yoğun kullandıkları sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, bu araştırmanın bulgusunun yapılan diğer araştırmalardaki bulgularla birbirlerini desteklediği görülmüştür.

Kadın öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmaları, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun kadınlardan oluşmasından ve

kadın öğretmen adaylarının kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla hakim olmalarından kaynaklı olabileceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin önemi ve akademik başarılarına katkısı hakkındaki görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin ders çalışma süreçlerine etkisi ve akademik başarılarına katkısına ilişkin sorulan nitel sorular kapsamında öğretmen adaylarının öğrenme stratejileriyle ilgili en çok önemini belirttikleri durumların “başarıyı artırma”, “kalıcı öğrenmeyi sağlama” ve “etkili öğrenmeyi sağlama” olduğu görülmüştür. Ayrıca nitel görüşme yapılan öğretmen adaylarının akademik ortalamalarının frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde, “iyi” ve “çok iyi” düzeyde akademik ortalamaya sahip olan öğretmen adaylarının toplam nitel araştırma grubunun %84,4’ünü oluşturduğu ve öğretmen adaylarının görüşme esnasında verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğrenme stratejilerinin başarılarını arttırdığını ifade eden öğretmen adayları görüşme yapılan grubunun %81,25’ini oluşturduğu için öğretmen adaylarının akademik ortalamaları ile öğrenme stratejilerinin başarıyı arttırdığı görüşünün tutarlılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer diğer araştırmalar incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin öğrencilerin ve öğretmen adaylarının akademik başarılarına olumlu katkılar sağladığı ve akademik başarılarını arttırdığı (Baykan ve ark., 2007; Buluş ve ark., 2011; Carns & Carns, 1991, Çelikkaya, 2010; Dikbaş & Hasırcı, 2008; Duran & Er, 2019; Hamurcu 2002; İflazoğlu- Saban & Tümkaya, 2008; Oğuz, 1999; Öztürk, 1995; Quince, 2013; Sezgin-Selçuk, 2004; Sünbül, 1998; Talu, 1997; Taşdemir & Tay, 2007; Tuckman & Kennedy, 2011; Tunçer & B. Güven, 2007; Uyar, 2008; Weinstein ve ark.,1989; Yüksel & Koşar, 2001) sonuçları ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle, elde edilen bulguların araştırmanın bulgusuyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

1. Öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukları tespit etmek amacıyla yapılan bireysel görüşme sonucunda verilen cevaplardan öğretmen adaylarının en çok zorluk yaşadıkları durumların sırasıyla %10,20 ile “dikkat dağınıklığı”, %9,69 ile “zaman yönetimi konusunda sorun yaşama” ve %7,65 ile “ders dışı ilgi alanlarına odaklanma” olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenme sürecindeki yaşadıkları zorluklardan en az yüzdeye sahip olanlardan biri ise %0,51 ile “pandemi süreciyle dikkat süresinde azalma yaşama” sorunu olduğu gözlemlenmiştir.
2. Üç devlet üniversitesinin üç ortak bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan nicel araştırmada ve nicel araştırmayı desteklemek amacıyla yapılan nitel araştırmada öğretmen adaylarının en çok kullandıkları öğrenme stratejilerinin sırasıyla; anlamayı izleme stratejileri, yineleme stratejileri, duyuşsal stratejiler, anlamlandırma stratejileri ve örgütleme stratejileri olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulguların aynı olduğu ve bu doğrultuda öğretmen adaylarının ölçek işaretlemelerinde ve görüşme sorularına verdikleri cevaplarda tutarlı oldukları görülmüştür.
3. Öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarını tespit etmek için hem nicel hem de nitel araştırma kapsamında her bir alt ölçekteki maddelerin frekans ve yüzde değerleri ve öğretmen adaylarının görüşmedeki cevapları sonucu oluşan tema ve kodların frekans ve yüzde değerleri incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda anlamayı izleme stratejileri alt boyutunda öğretmen adaylarının en sık olarak kullandıkları stratejilerin sırasıyla %53,0 ile “Ders çalışırken farklı biçimde yazılmış sözcük ya da cümlelere (italik, koyu, altı çizili vb.) daha çok önem veririm.”, % 52,2 ile “Öğretmenimin yaptığım ödevlerle ilgili dönüt vermesini isterim.” ve %47,3 ile “Öğrenmemi sağlayan bir stratejiyi sonraki öğrenmelerimde kullanmaya çalışırım.” stratejileri olduğu, görüşme yapılan öğretmen adayları da sırasıyla %16,03 ile “öğrenme sürecine hazırlanma”, %15,27 ile “kendine uygun öğrenme stratejisini kullanma” ve %12,98 ile “öz değerlendirme” stratejilerini sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ölçek ve görüşme verilerinden en sık kullanılanlar incelendiğinde “strateji kullanma” boyutunda tutarlılık gösterdiği görülmüştür.

4. Öğretmen adayları Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'nin yineleme stratejileri alt boyutunda en sık kullandıkları yineleme stratejisinin %66,8 ile “Çalıştığım metinde önemli gördüğüm yerlerin altını çizerek bunları tekrar ederim.” stratejisi, ikinci olarak %44,7 ile “Ders çalışırken önemli gördüğüm adları, kavramları, tarihleri birkaç kez sessiz okuyarak tekrar ederim.” ve %43,4 ile üçüncü sırada ise “Ders çalışırken metni sessiz biçimde -içimden- okuyarak tekrar ederim” stratejisi olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmen adayları ise sırasıyla %18,03 ile “tekrar etme”, %17,21 ile “önemli yerlerin altını çizme” ve %10,66 ile “okuma yapma” stratejilerini sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının ölçek ve görüşme verilerinin tutarlılık gösterdiği görülmüştür.
5. Öğretmen adayları Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'nin duyuşsal stratejiler alt boyutunda en sık olarak sırasıyla %55,1 ile “Yeni şeyler öğrenmek bana zevk verir.”, %53,0 ile “Derslerde başarımın kendi çabama bağlı olduğuna inanırım.” ve %43,6 ile “Ders çalışmaya başlamadan önce çalışmamı

engelleyeceğini düşündüğüm gürültü, dağınıklık, kalabalık gibi olumsuz durumları ortadan kaldırıyorum.” stratejilerini kullanırken, görüşme yapılan öğretmen adayları da sırasıyla %19,01 ile “akrandan yardım alma”, %10,74 ile “çalışma ortamını uygun hale getirme” ve %9,92 ile “ders sorumlusundan destek alma” stratejilerini sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ölçek ve görüşme verilerinden elde edilen bulguların “çalışma ortamını düzenleme” boyutunda tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

6. Öğretmen adayları Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'nin anlamlandırma stratejileri alt boyutunda en sık olarak sırasıyla %60,0 ile “Çalıştığım konuda sınavda soru olarak çıkabileceğini düşündüğüm yerleri işaretlerim” , %56,1 ile “Derste önemli gördüğüm ve öğretmenimin vurguladığı noktaları not alırım” ve %49,3 ile “Çalıştığım materyalde metin kenarlarına kendi cümlelerimle açıklamalar yaparım” stratejilerini kullanırken, görüşme yapılan öğretmen adayları da sırasıyla %25,69 ile “kendi cümleleriyle not alma”, %16,51 ile “dersler arası ilişkilendirme yapma” ve %13,76 ile “kodlama yapma” stratejilerini sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ölçek ve görüşme verilerden en sık kullanılanlar incelendiğinde not alma stratejisi boyutunda tutarlılık gösterdiği görülmüştür.
7. Öğretmen adayları Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'nin örgütleme stratejileri alt boyutunda en sık olarak sırasıyla %53,0 ile “Çalışacağım konunun ne ile ilgili olduğunu ve ne tür bilgileri kapsadığını anlamak için ana başlıkları gözden geçiririm” , %33,2 ile “Öğreneceğim konunun öncelikle anahatlarını ve bunları oluşturan alt bilgilerini çıkartırım” ve %27,5 ile “Öğrenmem gereken bilgileri ortak özelliklerine göre gruplandırarak öğrenirim” stratejilerini kullanırken, görüşme yapılan öğretmen adayları da sırasıyla %45,83 ile “kavram haritası oluşturma”, %20,83 ile “anahatları oluşturma” ve %12,50 ile “harita oluşturma” stratejilerini sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda

öğretmen adaylarının ölçek ve görüşme verilerinden en sık kullanılanlar incelendiğinde anahatları oluşturma stratejisi boyutunda tutarlılık gösterdiği görülmüştür.

8. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini karşılaştırmak için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yineleme ($F= 2.97$; $p= .05.$) ve anlamayı izleme ($F= 4.45$; $p= .01.$) stratejilerinin bölümler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu, anlamlandırma ($F= .70$; $p= .50.$), örgütleme ($F= .58$; $p= .56.$) ve duyuşsal ($F= 2.42$; $p= .09.$) stratejilerin bölümler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve öğrenme stratejilerinin ($F= 1.88$; $p= .16.$) tüm bölümler arasındaki farkların da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Gruplar arası farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, yineleme stratejileri alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farkın, BÖTE ile ÖE bölümündeki öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında olduğu, anlamayı izleme stratejileri alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farkın ise, BÖTE ile ÖE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında olduğu ve yine BÖTE ile SE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, her iki stratejideki farkın kaynağını BÖTE bölümündeki öğretmen adaylarının oluşturduğu gözlemlenmiştir.
9. Farklı üniversitelerdeki öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini karşılaştırmak için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yineleme ($F= 2.02$; $p= .31.$), anlamlandırma ($F= 1.17$; $p= .13.$), örgütleme ($F= .91$; $p= .41.$), anlamayı izleme ($F= .16$; $p= .85.$) ve duyuşsal ($F= 2.79$; $p= .06.$) stratejilerin üniversiteler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve öğrenme stratejilerinin ($F= 1.20$; $p= .30.$) tüm üniversiteler arasındaki farkların da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

10. Öğretmen adaylarının Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, kadın ($\bar{x}= 3.91$) ve erkek ($\bar{x}= 3.68$) öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerindeki toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t= 4.11$; $p= <.001$.) görülmektedir. Öğretmen adaylarının yineleme stratejileri ($t= 5.78$; $p= <.001$.), anlamlandırma stratejileri ($t= 3.33$; $p= <.001$.) örgütleme stratejileri ($t= 2.55$; $p= .01$.) anlamayı izleme stratejileri ($t= 3.22$; $p= .00$.) ve duyuşsal stratejiler ($t= 2.15$; $p= .03$.) alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarındaki farklılıkların cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı olduğu gözlemlenmiş ve öğrenme stratejilerinin tüm alt boyutlarında kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.
11. Öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin önemi teması kapsamında öğrenme stratejileriyle ilgili en çok önemini belirttikleri kodların %26,26 ile “başarıyı artırma” ve yine %26,26 ile “kalıcı öğrenmeyi sağlama” olduğu ve bunları %17,17 ile “etkili öğrenmeyi sağlama” maddesinin takip ettiği görülmüştür. Bu temada ifade edilen kodlardan en az yüzdeye sahip olanlardan birinin ise %1,01 ile “sistematikleştirme” kodu olduğu gözlemlenmiştir. Nitel görüşme yapılan öğretmen adaylarının akademik başarıları frekans ve yüzde değerleri ile tespit edilmiş ve öğretmen adaylarının iyi ve çok iyi aralığında olan notlarından yola çıkarak %84,4’ünün akademik başarısının yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretmen adaylarının görüşme esnasında verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğrenme stratejilerinin başarılarını arttırdığını ifade eden öğretmen adayları ($f= 26$) görüşme yapılan grubunun ($f= 32$) %81,25’ini oluşturduğu için öğretmen adaylarının akademik ortalamaları ve görüşmeye verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular tutarlılık göstermektedir.

Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Araştırmada öğretmen adaylarının bilgiyi olduğu gibi öğrenmelerini sağlayan yineleme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıkları, bilgiyi yapılandırmalarına ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olan anlamlandırma ve özellikle örgütleme stratejilerini daha düşük düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Daha üst düzey kademedeki öğrenciler için bu stratejilere yönelik farkındalık kazandırabilmek amacıyla deneysel desenli araştırmalar yapılabilir ve bu stratejilerin öğretmen eğitim programlarının içerisinde ne derece var olduğunu tespit etmek amacıyla öğretmen eğitim programları incelenebilir.
2. Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme sorunları bir alt problem olarak incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarda bu problemin daha kapsamlı olarak ele alınması, öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin bilgi alınması ve sorunlara ilişkin yol gösterilmesi için deneysel desen ile veri toplanması önerilmektedir.
3. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri, üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarda bu değişkenler mezun oldukları lise, ailelerinin ekonomik durumları, eğitim fakültesini isteyerek seçip seçmedikleri gibi değişkenlerle çeşitlendirilerek öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerine ilişkin daha kapsamlı bilgi alınabilir.
4. Araştırma, Ankara ilinde bulunan üç devlet üniversitesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu üniversitelerdeki öğrencilerin başarı düzeyleri birbirlerine benzer olduğu için üniversite değişkenine göre fark ortaya çıkmamıştır. Yapılacak araştırmalarda başka illerdeki üniversitelerde ve farklı başarı düzeylerine

sahip öğrencilerde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin değişip değişmediğine ilişkin araştırma yapılması önerilmektedir.

5. Araştırma devlet üniversitelerindeki öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalar vakıf üniversitelerindeki öğretmen adaylarıyla ya da vakıf ve devlet üniversitelerindeki öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilebilir.
6. Bu araştırma, Eğitim Fakülteleri'nin Sınıf Eğitimi, Özel Eğitim ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümleri ile gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalarda bu bölümlerin çeşitlendirip diğer bölümlerle de karşılaştırılması yapılabilir.
7. Bu araştırma üniversite düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalar daha küçük kademedeki öğrencilerin öğrenme stratejilerinin farkında olup olmadıklarını ve kullanıp kullanmadıklarını tespit etmek için gerçekleştirilebilir ve stratejilerin öğretimi yapılarak deneysel desen ile veri toplanabilir.
8. Bu araştırma 3. ve 4. sınıftaki öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalar 1. ve 2. sınıftaki öğretmen adaylarıyla ya da bütün kademelerdeki öğretmen adaylarıyla birlikte gerçekleştirilebilir.
9. Araştırmada öğrenme stratejilerinin kullanım düzeylerinde kadın öğretmen adayları lehine bir fark ortaya çıkmıştır. Cinsiyetler arası bu farkı azaltmak ve dengelemek için erkek öğretmen adaylarıyla araştırma gerçekleştirilebilir ve öğrenme stratejilerini geliştirmek, değiştirmek ve artırmak için çalışma yürütülebilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile ilgili farkındalıklarının artması için ders içeriklerinde öğrenme stratejilerinin doğrudan veya dolaylı olarak öğretime yer verilmeli ve bunu bir meslek olarak yürütecek

öğretmen adaylarının öğrencilerine küçük yaştan itibaren bu becerileri kazandırabilmeleri için bu stratejilerin önemi anlatılmalıdır.

2. Üniversite düzeyinde hala öğretmen adaylarının yineleme stratejilerini yüksek düzeyde kullanmalarını gerektiren ders içerikleri mevcuttur. Bu ders içeriklerinin değiştirilerek ve yenilenerek öğretmen adaylarının bilgileri daha anlamlı öğrenmelerine ve daha üst düzey becerileri kullanmalarına olanak sağlayacak içeriklerle ve özellikle uygulamaya yönelik etkinliklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir.
3. Eğitimde bireysel farklar göz önüne alındığında her öğrencinin öğrenme stratejilerinin farklı olduğu fakat her öğrencinin eşit seviyede ve sayıda öğrenme stratejilerine hakim olmadığı dikkate alınmalıdır. Bu amaçla öğrencilerin farklı öğrenme yollarını keşfetmelerine imkan tanıyan ve yeri geldiğinde öğrenme stratejilerini değiştirebilmelerini sağlayan içeriklerle dersler işlenmelidir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. (2. Baskı). Eğitim Dünyası Yayınları.
- Arends, R.I. (2012). *Learning to teach*. (9th ed.). McGraw-Hill.
- Arslan, İ. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin müzik dersi başarısına etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ataseven, N. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi
- Baykan, Z., Naçar, M. & Mazıcıoğlu, M. (2007). Öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısına etkisi. *Erciyes Tıp Dergisi (Erciyes Medical Journal)*, 29 (3), 220-227.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 113-122. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4372/59825>
- Bilgen, G. (2005). *Öğretmenlerin öğrenme stratejilerine göre değiştirmesi gereken tutum ve davranışlar*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Buluş, M., Duru, E., Balkıs, M., & Duru, S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitim ve Bilim*, 36(161). 186-198. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/785>
- Burchard, M. S., & Swerdzewski, P. (2009). Learning effectiveness of a strategic learning course. *Journal of College Reading and Learning*, 40(1), 14–34.
- Büyüköztürk, Ş. (2020), *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (28. Baskı). Pegem Akademi
- Carns, A. W., & Carns, M. R. (1991). Teaching Study Skills, Cognitive Strategies, and Metacognitive Skills Through Self-Diagnosed Learning Styles. *The School Counselor*, 38(5), 341–346. <http://www.jstor.org/stable/23900724>

- Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 65-84.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59502/855334>
- Çeliköz, N., Erişen, Y., & Şahin, M. (2019). Cognitive learning theories with emphasis on latent learning, gestalt and information processing theories. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 9 (3), 18-33.
- Clemmons, K., Nolen, A. & Hayn, J.A. (2014). Constructing community in higher education regardless of proximity: re-imagining the teacher education experience within social networking technology. In S. Mukerji & P. Tripathi (Eds.), *Handbook of research on transnational higher education* (pp. 713-729). IGI Global.
- Cornford, I. R. (2002). Learning to learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Craik, F. I. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6), 671–684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (3. Baskı). (M. Sözbilir, Çev.) Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi ,1999)
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dansereau, D.F. (1985). Learning Strategy Research. In Segal, J. W., Chipman, S.F., & Galser, R.(Eds.), *Thinking and learning skills: relating instruction to research*. (pp. 209-236). Routledge.
- Dansereau, D.F., Actkinson, T.R., Long, G.L., & McDonald, B.A. (1974). *Learning Strategies: A review and synthesis of the current literature*. Lowry Air Force Base, CO: Technical Training Division.

- Demir, R. (2013). *Biyoloji öğretmen adaylarının alan derslerini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Demirel, M. (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 17(88).
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5865>
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan uygulamaya: eğitimde program geliştirme*. (29. Baskı). Pegem Akademi
- Derry, S. J. (1998). Putting learning strategies to work. In A. E. Woolfolk (Ed.), *Readings and Cases in Educational Psychology* (pp. 113-120). Ally and Bacon
- Derry, S. J., & Murphy, D. (1986). Designing systems that train learning ability: from theory to practice. *Review of Educational Research*, 56(1), 1-39.
<https://doi.org/10.2307/1170285>
- Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1986). Learning strategies: an instructional alternative for low-achieving adolescents. *Exceptional children*, 52(6), 583-590.
<https://doi.org/10.1177/001440298605200611>
- Dikbaşı, Y. & Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59525/856032>
- Duman, B. (2014). Matematik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri üzerine nitel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 110-131.
- Duran, A. & Er, K. O. (2019). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme stratejilerine ve öğrenme sorunlarına olan etkisinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (2), 799-808.
<https://doi.org/10.24106/kefdergi.2767>

- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim Online*, 4 (1), 1-6.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. (2. Baskı.). Edge Akademi
- Fer, S. (2020). *Öğretim Tasarımı*. (4. Baskı.). Anı Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gagne, R. M. (1970a). *The Conditions of Learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M. (1970b). *Learning Theory, Educational Media, and Individualized Instruction*. Academy for Educational Development Inc.
- Gagne, R. M., & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Gagne, R. M., Briggs, L., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design*. (4th ed.). Harcourt Brace Jovanovich.
- Gagne, R.M. (1974). *Essentials of learning for instruction*. The Dryden Press.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60(4), 517–529. <https://doi.org/10.2307/1170504>
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Pearson
- Gregory, G. H. & Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri-Tek Beden Herkese Uymaz*. (M. A. Sözer, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 2013, 3. Baskı).
- Griffiths, C. (2004). Language learning strategies: theory and research. *AIS St Helens*, 1, 1-25. http://www.crie.org.nz/researchpapers/c_griffiths_op1.pdf.

- Gürten, E., Turan, S. ve Senemoğlu, N. (2013). The relationship between learning approaches of prospective teachers and their academic achievement. *Educational Research and Review*, 8(5), 171-178.
- Güven, M. & Gökdağ Baltaoğlu, M. (2017). Self-efficacy, learning strategies and learning styles of teacher candidates: Anadolu University example. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 288-337. <https://doi.org/10.18039/ajesi.333735>
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 127-134.
- Hariri, H., Karwan, D.H., Haenilah, E.Y., Rini, R., & Suparman, U. (2021). Motivation and learning strategies: Student motivation affects student learning strategies. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 39-49. <https://doi.org/10.12973/eu-er.10.1.39>
- Hill, O. W., Jr. (2021). Long-term memory. *Salem Press Encyclopedia of Health*.
- Howes, M. B. (2007). *Human memory: Structures and images*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781483329222>
- İflazoğlu-Saban, A. & Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile sosyo-demografik özellikler ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-22.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. (35. baskı). Nobel Yayıncılık.

- Kaya, M., Yazıcı, H. & Gökdemir, A. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Derslerinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 1-13. <https://doi.org/10.32570/ijofe.589705>
- Keskin, A. (2014). *Öğrenme stratejileri konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Kimble, G. A. (1961). Hilgard and Marquis' condition and learning. (2nd ed.). Appleton-Century-Crofts.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Publications.
- Mayer, R. E. (1987). *Educational psychology: A cognitive approach*. Little, Brown and Company Limited.
- McInerney, D. M. (2014). *Educational psychology: Constructing learning* (6th ed.). Pearson Australia.
- Miles, B.M. & Huberman, A.M. (2019). *Nitel Veri Analizi* (3. Baskı). (Altun, S.A. ve Ersoy, A. ve diğerleri, Çev.). Pegem Akademi (Eserin orijinal basım tarihi 1994).
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Miller, S., & Gatta, J. (2006). The use of mixed methods models and designs in the human sciences: Problems and prospects. *Quality & Quantity*, 40(4), 595-610.
- Nacaroğlu, D. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Pamukkale Üniversitesi.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies*. Routledge and Kegan Paul.

- Norman, D. A. (1980). Cognitive engineering and education. In D. T. Tuma & F. Reif (Eds.). *Problem solving and education* (pp. 81-95). Hillsdale, N. J.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oğuz, A. (1999). *Derste not almanın öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Hacettepe Üniversitesi.
- Oxford Learner Dictionaries (2022). *Strategy*.
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/strategy?q=strategy>
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House/ Harper & Row.
- Önen, S. A. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zeka düzeylerinin stresle başa çıkmalarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 310-320.
- Özdemir, Ö. (2004). *Lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretme*. (14. Baskı). Pegem Akademi
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. A. Hakan (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler* (s. 149–160) içinde. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özer, B. (2001a). Bilgi İşleme Kuramı. G. Can (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme* (s.157-176) içinde. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özer, B. (2001b). Öğrenmeyi öğretme, öğretimde planlama ve değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1-2), 161-172.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları* [Yayımlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi.

- Pallant, J. (2016). *A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw Hill Education.
- Parra, B.J. (2016). Learning strategies and styles as a basis for building personal learning environments. *Int J Educ Technol High Educ* 13(4). 1-11.
<https://doi.org/10.1186/s41239-016-0008-z>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie W. J. (1991). *A Manual For The Use Of The Motivated Strategies For Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: School of Educational Building.
- Pituch, K. A. & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. (6th Ed.). Routledge.
- Quince, R. (2013). *The effects of self-regulated learning strategy instruction and structured-diary use on students' self-regulated learning conduct and academic success in online community-college general education courses*. [Doctoral Dissertation]. University of San Francisco.
- Rashid, S. & Rana, R. A. (2019). Relationship between the Levels of Motivation and Learning Strategies of Prospective Teachers at Higher Education Level. *Bulletin of Education and Research*, 41(1). 57-66.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1217936.pdf>
- Schmeck, R.R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Plenum Press
- Schreglmann, S. & Mengi, F. (2016). Evaluation of learning strategies teacher candidates possess in terms of different variables. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 21-33.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1500/18148>
- Selvi, K. (2020). Öğretici destekli kendi kendine öğrenme modeli hazırlık becerileri ve ölçeği. K. Selvi (Ed.), *Kendi Kendine Öğrenme* (s.127-160) içinde. Pegem Akademi.

- Senemoğlu, N. (2011). College of Education Students' Approaches to Learning and Study Skills. *Educ. Sci.* 36(160):65-80.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (27. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Seven, M. A. & Engin, A. O. (2010). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 189-212.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbil/issue/2822/38073>
- Sezgin-Selçuk, G. (2004). Strateji öğretiminin fizik başarısı, tutum, başarı güdüsü üzerindeki etkileri ve strateji kullanımı. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Shi, H. (2017). Learning Strategies and Classification in Education. *Institute for learning styles journal*, 1(1), 24–36.
- Somuncuoğlu, Y., & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim* 22(110). 31-39.
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5354/1510>
- Sübaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146
https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/subasi.htm
- Sümer, S. & Delimehmet-Dada, Ş. (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve genel özellikleri. H. M. Sümer & Ş. Seçkin-Yılmaz (Ed.), *Öğrenme Güçlüklerinde Değerlendirme ve Müdahale* (s. 8-27) içinde. Anı yayıncılık
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi] Hacettepe Üniversitesi.
- Şahan, H.H., Uyangör, N. & Işıtan, S. (2020). Öğretim Stratejileri. B. Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s.315-364) içinde. Pegem Akademi.

- Şahin, H. & Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26099/274993>
- Şahin, H. & Uyar, M. (2013). Öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 164-177.
- Şahinel, M. G. (2003). *Etkin Öğrenme*. (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Şen, B. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Şen, Ş. (2014). Öğrenme ve Öğretme Stratejileri. S. Büyükalan-Filiz (Ed.), *Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 98-116) içinde. Pegem Akademi
- Talu, N. (1997). Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Taşdemir, A. & Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 173-187. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16685/173389>
- Tay, B. (2007). Öğrenme stratejilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde akademik başarıya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(173), 87–102
- Tuckman, B. W., & Kennedy, G. J. (2011). Teaching learning strategies to increase success of first-term college students. *Journal of Experimental Education*, 79(4), 478–504. <https://doi.org/10.1080/00220973.2010.512318>
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds). *Organization of memory*. Academic Press.

- Tunçer, B. K. & Güven, B. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi *Elektronik Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-20.
- Türkan, A. ve Erişen, Y. (2022). Eğitimde yaşanan sorunların kuram, model, yöntem ve ilkeler ışığında incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1641-1679.
- Türkyılmaz, A. (2016). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme güdülerine, kullandıkları öğrenme stratejilerine ve yürütücü bilişlerine olan etkisinin belirlenmesi. [Yayınlanmamış Doktora Tezi] Balıkesir Üniversitesi.
- Tyler, R.W. (2014). *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri* (2. Baskı). (M. E. Rüzgar & B. Aslan, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 1949).
- Uyar, M. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışmada öğrenme stratejileri kullanım sıklığının ve akademik başarılarının karşılaştırılması olarak incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Uysal, F. (2006). Öğrenme sürecine etkin öğrenci katılımının öğrenme sonuçlarına etkisi. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Vural, A. & Selvi, K. (2019). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme strateji kullanımlarına etkisi. *Turkish Studies* 14(1). 799-818 DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14693>
- Vural, L. (2011). Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları ve Öğrenme Stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 46-65.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1983). The Teaching of Learning Strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32), 3-4.

- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327). MacMillan.
- Weinstein, C. E. (1988). Assessment and Training of Student Learning Strategies. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. (pp. 291-316). Plenum Press.
- Weinstein, C. E., Ridley, D. S., Dahl, T. ve Weber, E. S. (1989). Helping students develop strategies for effective learning. *Educational leadership*. 46(4), 17 -19.
- Weinstein, C.E. & Underwood, V. L. (1985). Learning strategies: The how of learning. In Segal, J. W., Chipman, S.F., & Galser, R. (Eds.), *Thinking and learning skills: relating instruction to research*. (pp. 265-274). Routledge.
- Yeşil, R. & Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3). 123-143.
- Yeşilyurt, E. (2021). Öğrenme stratejileri. *OPUS- Uluslararası toplum araştırmaları dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı). 5116-5139. DOI: 10.26466/opus.901943
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı) Seçkin.
- Yıldızlar, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 430-440.
- Yüksel, S. & Koşar, E. (2001). Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 26(278), 29-36.
- Yüksel, S. (2011). Öğrenme stratejileri ve sınıflamalar. S. Fer (Ed.), *Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s.149-167) içinde. Anı Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. <http://www.jstor.org/stable/1477457>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.



EK-A: Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Gönüllü Katılım Formu

Öğrenme Stratejilerini Belirlemeye Yönelik Öğretmen Adayı Gönüllü Katılım Formu

...../...../.....

Değerli Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, Prof. Dr. Eda GÜRLER'in danışmanlığında, **“Öğretmen Adaylarının Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar ve Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri”** adlı bir yüksek lisans tez çalışması yapmaktayım.

Bu çalışmada geleceğin öğretmenleri olacak sizlerin öğrenme stratejilerinizi tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular, öğretmen adaylarının hali hazırda kullandıkları öğrenme stratejilerinin tespitine, hizmet öncesinde bu düzeyin hangi boyutlarda olduğunun fark edilmesine ve herhangi bir alanda eksiklik hissedildiği takdirde o alana yönelim gösterilmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca, yapılan bu araştırmanın, alan yazında görev alan öğretim elemanlarına, öğretmenlere, program geliştirme uzmanlarına ve konu ile ilgili yeni araştırma yürütecek olan araştırmacılara bilgi ve katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmaya katılma ve veri toplama aracını doldurma işlemi gönüllülük esasına bağlıdır, dolayısıyla katılıp katılmamayı seçme hakkına sahipsiniz. Araştırmanın veri toplama aracını doldururken ya da herhangi bir aşamada rahatsızlık hissettiğinizde ara verme ve sonlandırma hakkına sahipsiniz. Veri toplama aracını doldurmanız, ara vermeniz ya da sonlandırmanız size hiçbir sorumluluk yüklemeyecek, hiçbir aşamada size yasal bir sorumluluk getirmeyecektir.

Araştırmanın sizin için bir risk oluşturabileceği düşünülmemektedir. Ancak yine de araştırma sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissettiğinizde çalışmadan çekilebilirsiniz. Bu konuda size her türlü yardım ve kolaylık sağlanacaktır. Araştırma sonuçları eğitim alanında ve bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Araştırma kapsamında sizinle yaklaşık 20-30 dakika sürecek bir ölçek uygulama çalışması planlanmıştır. Bu gönüllü katılım formunu imzalamadan önce veya sonra aklınıza gelebilecek olan soruları istediğiniz zaman bize sorabilirsiniz. Telefon ve adres bilgileri aşağıda yer almaktadır. Araştırma tamamlandıktan sonra da bize ulaşabilir; araştırma ile ilgili sorularınızı sorabilir ve sonuçlar hakkında bilgi alabilirsiniz. Araştırmaya katılmayı tercih ediyorsanız, lütfen imzalayınız. İmzaladıktan sonra size bu formun bir kopyası verilecektir.

Bu araştırmaya katılımınız ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Yukarıda bahsedilen çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum. Herhangi bir nedenden dolayı kendimi rahatsız hissetmem durumunda çalışmayı istediğim noktada bırakıp ayrılabilceğimi biliyorum. Uygulama esnasında paylaştığım bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı

Adı Soyadı:

Adres:

E-posta:

Telefon:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Adı Soyadı: Prof. Dr. Eda GÜRLER

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, 06800, Beytepe/ANKARA

Telefon:

E-posta:

İmza:

Yardımcı Araştırmacı

Adı Soyadı: Selin GÜRPINAR

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, 06800, Beytepe/ANKARA

Telefon:

E-posta:

İmza:

EK-B: Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği

ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda öğrenme stratejileri ile ilgili 39 adet önermeye (ifade) yer verilmiştir. Her bir önermenin karşısında yanıtlama amacıyla kullanabileceğiniz "bana tamamen uygun, bana oldukça uygun, bana biraz uygun, bana pek uygun değil, bana hiç uygun değil" biçiminde en olumludan en olumsuz doğru bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Her bir önermeyi dikkatle okuduktan sonra, bunun size ne ölçüde uygun olduğunu ölçeğin üzerinde ayrılan yere (X) işareti koyarak belirtiniz. Bir önermeyi okuduktan sonra ilk anda size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz madde bırakmayınız. Ölçeği yanıtlamak yaklaşık 20 dakikanızı alacaktır.

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

10. Derslere ve sınavlara çalışırken konuyu en ayrıntısına varıncaya kadar birkaç sesli okuyarak tekrar ederim.					
11. Ders çalışırken öncelikle konunun ana düşüncesi ile yardımcı düşüncelerini belirlemeye çalışırım.					
12. Öğreneceğim konuyla ilgili olgular, kavramlar ve örnekler arasındaki ilişkileri gösteren bilgi haritaları oluştururum.					
13. Ders çalışırken metni sessiz biçimde -içimden- okuyarak tekrar ederim.					
14. Ders çalışırken farklı biçimde yazılmış sözcük ya da cümlelere (italik, koyu, altı çizili vb.) daha çok önem veririm					
15. Yeni bilgiyi daha önce öğrendiğim başka bir bilgiyle benzerliğini kurarak öğrenmeye çalışırım.					
16. Ders çalışmaya başlamadan önce çalışmamı engelleyeceğini düşündüğüm gürültü, dağınıklık, kalabalık gibi olumsuz durumları ortadan kaldırırım.					
17. Ders çalışırken konunun içerisindeki şekil ve çizelgelerin açıklamalarına dikkat ederim.					
18. Öğrenmem gereken bilgileri ortak özelliklerine göre gruplandırarak öğrenirim.					
19. Ders çalışırken konuyu metinde verildiğinden farklı olarak kendi cümlelerimle anlatmayı tercih ederim.					
20. Metinde önemli gördüğüm bilgileri metinde geçen biçimiyle aynen not alırım.					
21. Öğretmenimin yaptığım ödevlerle ilgili dönüt vermesini isterim.					
22. Eksik öğrenmelerimi tamamlamak ya da yanlış öğrenmelerimi düzeltmek için kendime yeni öğrenme stratejileri belirlerim.					
23. Ders çalışırken konuda geçen işlemlerin aşamalarını şekille gösteririm.					
24. Ders çalışırken verilen metnin özetini çıkarırım.					
25. Ders çalışmaya başlamadan önce plan yapar ve bu plana göre çalışmamı yürütürüm.					
26. Çalıştığım konuda sınavda soru olarak çıkabileceğini düşündüğüm yerleri işaretlerim.					

27. Çalıştığım metinde önemli gördüğüm yerlerin altını çizerek bunları tekrar ederim.					
28. Çalıştığım materyalde metin kenarlarına kendi cümlelerimle açıklamalar yaparım.					
29. Çalışma sonunda yeterli düzeyde öğrenip öğrenmediğimi belirlemek için kendime sorular sorar ve yanıtlar veririm.					
30. Derslerde başarımın kendi çabama bağlı olduğuna inanırım.					
31. Yeni bir sözcüğü öğrenirken gerektiğinde onu cümle içinde kullanarak öğrenmeye çalışırım.					
32. Çalışırken bir konuyla ilgili bilgileri çizelge biçiminde düzenlerim.					
33. Eksik ya da yanlış öğrendiğim noktaları niçin öğrenemediğimi araştırırım.					
34. Yeni şeyler öğrenmek bana zevk vermez.					
35. Derste önemli gördüğüm ve öğretmenimin vurguladığı noktaları not alırım.					
36. Ders çalışırken tuttuğum ders notlarını kendi kendime sesli tekrar ederek ezberlemeye çalışırım.					
37. Ders çalışma yöntemimi konunun özelliğine göre belirlerim.					
38. Öğrenmeye güdülenmek için geleceğimle ilgili amaçlarımı düşünürüm.					
39. Öğreneceğim konunun öncelikle anahatlarını ve bunları oluşturan alt bilgilerini çıkartırım.					

Katılımınız için teşekkür ederim.

EK-C: Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme İçin Gönüllü Katılım Formu

Bireysel Görüşmeye Katılmaya Yönelik Öğretmen Adayı Gönüllü Katılım Formu

...../...../.....

Değerli Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, Prof. Dr. Eda GÜRLER'in danışmanlığında, “**Öğretmen Adaylarının Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar ve Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri**” adlı bir yüksek lisans tez çalışması yapmaktayım.

Bu çalışmada, eğitim fakültesinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının öğrenme sorunları, kullandıkları öğrenme stratejileri ve bu stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğrenme stratejilerinin öğretmen adaylarının hayatlarında ne ölçüde yer aldığı ve ne derecede kullanıldığı belirlenecektir. Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular, öğretmen adaylarının hali hazırda kullandıkları öğrenme stratejileri ve bu stratejileri ne ölçüde kullandıklarının tespitine, hizmet öncesinde bu düzeyin hangi boyutlarda olduğunun fark edilmesine ve herhangi bir alanda eksiklik hissedildiği takdirde o alana yönelim gösterilmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca, yapılan bu araştırmanın, alan yazında görev alan öğretim elemanlarına, öğretmenlere, program geliştirme uzmanlarına ve konu ile ilgili yeni araştırma yürütecek olan araştırmacılara bilgi ve katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve üniversiteniz Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın sizin için bir risk oluşturabileceği düşünülmektedir. Ancak yine de araştırma sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissettiğinizde çalışmadan çekilebilirsiniz. Bu konuda size her türlü yardım ve kolaylık sağlanacaktır. Araştırma sonuçları eğitim alanında ve bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Araştırma kapsamında yapılacak görüşmenin 20-30 dakika sürmesi öngörülmektedir. Görüşme sorularına verdiğiniz cevaplar bu çalışma kapsamında kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Onay verdiğiniz takdirde araştırmada ses kaydı alınacaktır. Gerçekleştireceğimiz görüşmede özel bilgileriniz yer almayacaktır ve isminiz kullanılmadan size bir kod verilerek verdiğiniz cevaplar araştırmada yer alacaktır. Görüşmede konuşulanlar, analiz esnasında gerektiği takdirde araştırmayı beraber gerçekleştirdiğimiz danışman öğretim üyesi tarafından bilinecektir. Görüşme sonunda konuşulanlar, teyit almak amacıyla görüşme metni olarak sizinle paylaşılacaktır.

Gönüllü katılım formunu imzalamadan önce veya sonra aklınıza gelebilecek olan soruları istediğiniz zaman sorabilirsiniz. Telefon ve adres bilgilerimiz aşağıda yer almaktadır. Araştırma tamamlandıktan sonra da bize ulaşabilir; araştırma ile ilgili sorularınızı sorabilir ve

sonuçlar hakkında bilgi alabilirsiniz. Araştırmaya katılmayı tercih ediyorsanız, lütfen imzalayınız. İmzaladıktan sonra size bu formun bir kopyası verilecektir.

Bu araştırmaya katılımınız ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Yukarıda bahsedilen çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum. Herhangi bir nedenden dolayı kendimi rahatsız hissetmem durumunda çalışmayı istediğim noktada bırakıp ayrılabilceğimi biliyorum. Görüşme esnasında paylaştığım bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı

Adı Soyadı:

Adres:

İmza:

E-posta:

Telefon:

Sorumlu Araştırmacı

Adı Soyadı: Prof. Dr. Eda GRLEN

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve ğretim Ana Bilim Dalı, 06800, Beytepe/ANKARA **Telefon:**

E-posta:

İmza:

Yardımcı Araştırmacı

Adı Soyadı: Selin GRPINAR

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve ğretim Ana Bilim Dalı, 06800, Beytepe/ANKARA **Telefon:**

E-posta:

İmza:

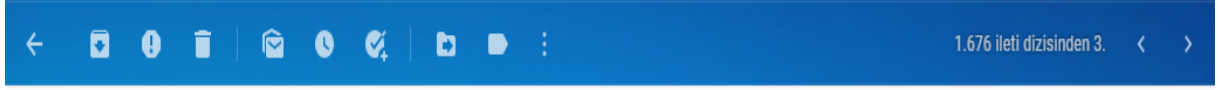
EK-D: Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME FORMU

Katılımcı Bilgileri a) Katılımcı Kodu: b) Cinsiyet () Kadın () Erkek c) Lisans eğitime hangi üniversite ve bölümde devam etmektesiniz? d) Kaçınıcı sınıftasınız? () 3. Sınıf () 4. Sınıf e) Genel akademik ortalamanız nedir?	
***Gerektiğinde öğrencilere görüşme soruları sorulmadan önce öğrenme stratejileri hakkında kısa bir bilgilendirme yapılacaktır.	Bilgilendirme: Öğrenme stratejileri, öğrencilerin ders çalışmak ya da belirli bir görevi yerine getirmek için sahip oldukları planlar ve stratejilerdir (Arends, 2012). Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine, öğrendiklerini düzenlemelerine ve kalıcılığını sağlamalarına öğrenme stratejileri yardımcı olur. Öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, öğrenmeye en uygun stratejinin kullanılmasına bağlıdır. Bu stratejilerin kullanımı, türü, sayısı ve düzeyi ise bireylere göre farklılık gösterebilmektedir. Öğrenme stratejilerine not alma, altını çizme, sesli okuma, tekrar etme, kısaltma vb. stratejiler örnek gösterilebilir.
GÖRÜŞME SORULARI	CEVAPLAR
1. Ders çalışmaya kendinizi nasıl hazırlıyorsunuz? Ders çalışmaya başlamadan önce nasıl bir plan yapıyorsunuz, örnek vererek açıklayınız. SONDALAR Ders çalışma planınız derslerinize göre değişiklik gösteriyor mu, örnek vererek açıklayınız. (Ders çalışma planınız derslerinizin kolaylık ve zorluk düzeyine göre ne şekilde değişmektedir?)	
2. Ders çalışırken öğrendiklerinizi kolaylıkla hatırlamak, öğrendiklerinizi yeri geldiğinde kullanabilmek için hangi yolları kullanıyorsunuz? SONDALAR - Tekrar etme - Not alma	

• Materyalin altını çizme • Özet çıkarma • Benzetme/ Karşılaştırma yapma • Sınıflama/Sıralama yapma • Kısaltma/Kodlama kullanma • Ana hat oluşturma • Gruplandırma yapma • Kavram haritası oluşturma • İlişkilendirme yapma • Sesli/ sessiz okuma yapma • Diğer	
3. Ders çalışırken kullandığınızı belirttiğiniz öğrenme stratejilerini nasıl ve ne zaman kullanmaya başladınız ve öğrenmenizdeki etkili olduğunu nasıl fark ettiniz? SONDALAR • Ders çalışmanızı kolaylaştırmak için neler yaparsınız? • Ders çalışma ortamınızı uygun hale getirmek için neler yaparsınız? ○ Sesli/sessiz ortamda çalışma ○ Düzenli/dağınık ortamda çalışma	
4. Ders dinleme/ders çalışma esnasında ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? SONDALAR • Konsantrasyon düşüklüğü • Ders dışı ilgi alanlarına odaklanma • Ders çalışmaya başlayamama • Nasıl ders çalışacağını bilememe • Yeni öğrenilen kavram ve konular ile önceki öğrenmeler arasında bağlantı kuramama • Öğrenememe konusunda kaygılı olma • Zaman yönetimi konusunda sorun yaşama • Diğer	

5. Ders dinleme/ders çalışma esnasında yaşadığınız bu zorluklarla nasıl başa çıkıyorsunuz? Açıklar mısınız? SONDALAR • Kendi eksiklerini belirleme • Kendi öğrenmelerini kontrol etme • Sorunlara karşı çözüm üretme • Hatalarını düzeltme • Dikkatini toplama • Kendini değerlendirme • Akrandan yardım isteme • Ders sorumlusundan/ danışmandan destek alma • Diğer	
6. Ders çalışmada kullandığınız öğrenme stratejilerinizin akademik başarınızda ne tür bir etkiye sahip olduğunu düşünüyorsunuz? Görüşlerinizi gerekçeleriyle birlikte açıkla mısınız?	

EK-E: Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Kullanım İzni**Meral GÜVEN**

Alıcı: ben ▾

12 Kasım Cum 14:17 (22 saat önce)



Merhaba Selin,
Ölçeği kullanmanızda sakınca yoktur.
İyi çalışmalar
Prof. Dr. Meral Güven

iPhone'umdan gönderildi



EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-399-00002028729
Konu : Selin GÖRPINAR Hk. (Etik Komisyonu İzni)

10.02.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21.01.2022 tarihli ve E-51944218-399-00001992351 sayılı yazımız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı öğrencisi **Selin GÖRPINAR**'ın Prof. Dr. Eda GÖRLEN sorumluluğunda yürüttüğü **“Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”** başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **08 Şubat 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 30025A1B-8772-464D-A67C-E972FF78563

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hac-olys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Memor

Aç: www.hacettepe.edu.tr

Telofon: 0 (312) 395 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telofon: .

Kap: hacettepeuni@hacettepe.edu.tr



EK-G: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma İzni

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-76942594-900-00002529415
 Konu : Uygulama İzni (Selin GÜRPINAR)

22.11.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 14.03.2022 tarihli ve E-51944218-302.08.01-00002086128 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları yüksek lisans programı öğrencisi **Selin GÜRPINAR**'ın, Prof. Dr. Eda GÜRLER'in danışmanlığında yürüttüğü **“Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”** başlıklı tez çalışması hakkındaki araştırmasını Fakültemiz Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı ve Özel Eğitim Ana Bilim Dalında uygulama isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN
 Dekan

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 1530957ED-F291-40ED-B733-0E0DDE0607C1

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hac-olys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 06800 Beştepe-ANKARA

Bilgi için: Meltem KİNESEARİ

E-posta: egitim@hacettepe.edu.tr Elektronik Ağı: www.hacettepe.edu.tr

Bilgisayar İşletmeni

Teléfono: (0 312) 297 68 20-21 Faks:(0 312) 299 20 83

Teléfono: 2976820

Kapı:



EK-H: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma İzni

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-14267719-302.14.01-497743

Konu : Selin GÖRPINAR hk.

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 14.03.2022 tarih ve E-51944218-302.08.01-00002086128 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı'nın 21.04.2022 tarih ve E-32698431-044-487290 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları yüksek lisans programı öğrencisi Selin GÖRPINAR'ın "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesinde uygulama yapma isteği hakkında ilgili Fakülte Dekanlığı'ndan alınan 21.04.2022 tarih ve E-32698431-044-487290 sayılı yazı örneği ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinize saygı ile arz ederim.

Prof. Dr. Ayşen APAYDIN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı örneği (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 22063488-B9B4-4EF3-A81F-6P9AEC09E943 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ankara-universitesi-ebys>
Tandoğan Yerleşkesi Döğel Caddesi 06100 Tandoğan / ANKARA
Telefon No: 0312 214 13 50 Belge Geçer No: 0312 221 43 67
e-posta: asogrid@ankara.edu.tr Twitter: [@AnkaraUniKep](https://twitter.com/AnkaraUniKep) Adresi: ankaruniv@ankara.edu.tr
KEP Adresi: ankaruniv@ankara.edu.tr
Bilgi için: Duygu UYGUR
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: (312) 214 13 50-6163





T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



ACELE

Sayı : E-32698431-044-487290
Konu : Selin GÜRPINAR'ın Uygulama İzni
Hk.

21.04.2022

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 15.04.2022 tarihli ve E-14267719-302.14.01-476790 sayılı yazınız.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları yüksek lisans programı öğrencisi Selin GÜRPINAR'ın "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı çalışma kapsamında Fakültemiz Özel Eğitim Öğretmenliği, Sınıf Eğitimi Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerine uygulama yapma isteği, gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması koşuluyla Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onulanmıştır.

Doğrulama Kodu: CP17306C-2980-42CC-BA28-2E **E-İmza** Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ankara-universitesi-dbya>
Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Cebeci-Çankaya/Ankara Bilgi için: Ramazan YASAN
ANKARA Şef Vekili
Telefon No: 0312 363 33 50 Bülge Geçer No: 0312 363 61 45 Kap Telefon No: 312) 363 33 50-1086
Adres: ankaravdc@ankara.hetf.kap.tr E-Posta: ryasan@ankara.edu.tr
e-posta: "İletişim Adresi" QR Kodu
KİTAP Adresi: ankaravdc@ankara.hetf.kap.tr

EK-I: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma İzni



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-343367
Konu : Anketler (Selin GÜRPINAR)

19.04.2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 14.03.2022 tarihli ve E-51944218-302.08.01-00002086128 sayılı yazı.
b) 19.04.2022 tarihli ve 89377925-044- 342719 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları yüksek lisans programı öğrencisi Selin GÜRPINAR'ın, Prof. Dr. Eda GÜRLER danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde uygulama yapmasına izin verilmesine dair ilgi (a) yazınız adı geçen Fakülte Dekanlığına iletilmiş olup, alınan ilgi (b) cevabı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı ve ekleri (4 sayfa)

Belge Doğrulama Kodu :BSC0C2F0312

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-olys>



Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Rektörlük Kampüsü Etiler/Beşiktaş
Mab. Bandoza Cad. No: 66 06500 Yenimahalle/ ANKARA
Tel:0 (312) 232 68 48 Faks:0 (312) 232 28 08
e-Posta :ogrenci@gazi.edu.tr İnternet Adresi :www.ogru.gazi.edu.tr
Kap. Adresi :gaziuniversitesi@ethell.kap.tr

İlgi için :Tutuk Genişletme
Bilgiye/İşlemine
Talebin No:312 232 28 06



Evrak Tarih ve Sayısı: 19.04.2022-E.342719



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-89377925-044-342719
Konu : Anketler (Selin GÜRPINAR)

19.04.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 05.04.2022 tarihli ve 17311665-044- 332360 sayılı yazı.

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları yüksek lisans programı öğrencisi Selin GÜRPINAR'ın, Prof. Dr. Eda GÜRLEN danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma talebi ile ilgili Bölüm görüşü yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Dekan

Ek:Bölüm/Ana Bilim Dalı Başkanlığı Görüşü

Bölge Doğrulama Kodu :BSL0CLTT13

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bölge Takip Adresi : <https://www.muhimbi.gov.tr/gazi-universitesi-el-diyen>



Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 06500 Teknikokullar/ANKARA
Tel:312 8090-91-92 Faks:323 8693
e-Posta: gef@gazi.edu.tr İnternet Adresi: <http://gef.gazi.edu.tr/>
Kop Adresi: gaziuniversitesi@bellek.kapir

Bilgi için: Erdal ÜMÜTLÜ
Vatı Başvuruları ve Kontrol İşlemleri
Telefon No:3121895



Evrak Tarih ve Sayısı: 18.04.2022-E.341082



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Özel Eğitim Bölüm Başkanlığı**

Sayı : E-23008136-044-341082
Konu : Anketler (Selin GÜRPINAR)

18.04.2022

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 07.04.2022 tarihli ve 89377925-044- 333251 sayılı yazı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları yüksek lisans programı öğrencisi Selin GÜRPINAR'ın, "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Bölüm Başkanlığımız tarafından uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Necdet KARASU
Bölüm Başkanı

Belge Doğrulama Kodu: 05A8ZTANFZ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Tutarık Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gpn-saklanmis-diy>

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü P.K. 06060
Tekirdağ/ANKARA
Tic. Sic. No: 282 8572 Fikri Sic. No: 282 8587
e-Posta: ozelgitim@gazi.edu.tr İnternet Adresi: <http://gel-ozelgitim.gazi.edu.tr/>
Kuy Adresi: gazi@univ.tr

Belge İmza : Gökdem Özgökük
Bölüm Sekreteri



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.04.2022-E.335476



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı**

Sayı : E-98037648-044-335476
Konu : Anketler (Selin GÜRPINAR)

11.04.2022

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 07.04.2022 tarihli ve 89377925-044- 333251 sayılı yazı.

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları yüksek lisans programı öğrencisi Selin GÜRPINAR'ın, Prof. Dr. Eda GÜRLER danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Başkanlığımıza uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Rabia SARIKAYA
Bölüm Başkanı

Belge Doğrulama Kodu: BSGPAN1862

Bu belge, güncelli çıkartarak veya ile imzalanmamıştır.

Belge Tutarlı Adresi : <https://www.kutkiye.gov.tr/guzel-universitesi-ebys>

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü F. K:36500
Tatanköy/Ankara
Tel:8 512 382 8134 Faks:8 512 382 83 87
e-Posta : ilkoortem@gu.edu.tr İnternet Adresi : <http://gel.fak.gu.edu.tr>
Kısa Adresi : gu@gu.edu.tr

İlgi İçin: Tarihçe Akademi
Bölüm Sekreteri



Bu belge, güncelli çıkartarak veya ile imzalanmamıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.04.2022-E.335197



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölüm Başkanlığı**

Sayı : E-82535362-044-335197
Konu : Anketler (Selin GÜRPINAR)

07.04.2022

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 07.04.2022 tarihli ve 89377925-044- 333251 sayılı yazı.

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları yüksek lisans programı öğrencisi Selin GÜRPINAR'ın, Prof. Dr. Eda GÜRLER danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında Bölümümüz öğrencilerine uygulama yapma talebi Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK
Bölüm Başkanı

Belge Doğrulama Kodu: BSS0ALPES2

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.tadkiya.gov.tr/gazi-universitesi-dbya>

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri
Eğitimi Bölümü P.K.06590 Teknokule/ANKARA
Tic. Sic. No: 282 83 17 - Faks: 0312) 282 83 87
e-Posta: gaufon@gaui.edu.tr - İnternet Adresi: <http://gaui-bas.gazi.edu.tr/>
Kuy Adresi: gauiuniversitesi@gaui.kap.e

Bilgi için: Özcan Gökçe (Nezih Tuncay Yekeleryle)
Bölüm Sekreteri V.
Telefon No: 03122821764



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-J: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

24/05/2023

Selin GÜRPINAR

EK-K: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

25/05/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Öğretmen Adaylarının Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar ve Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
25/05/2023	197	251944	27/04/2023	%13	2046755202

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Selin GÜRPINAR

Öğrenci No.: N20130802

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Eda GÜRLER)

EK-L: Thesis/Dissertation Originality Report

24/05/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: The Learning Problems Faced by Prospective Teachers in the Learning Process and the Level of Learning Strategies

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
24/05/2023	197	251944	27/04/2023	13%	2046755202

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Selin GÜRPINAR

Student No.: N20130802

Department: Department of Educational Sciences

Program: Curriculum and Instruction

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Eda GÜRLER)

EK-M: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- ☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

24 /05 /2023

Selin GÜRPINAR

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

