



**6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

(AĞRI İLİ ÖRNEĞİ)

Nigar ÖZTÜRK
Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Sefa YILDIRIM

AĞRI - 2019
(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

(AĞRI İLİ ÖRNEĞİ)

Nigar ÖZTÜRK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dr. Öğretim Üyesi Sefa YILDIRIM

AĞRI-2019



TC.

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Dr. Öğretim Üyesi Sefa YILDIRIM danışmanlığında, Nigar ÖZTÜRK tarafından hazırlanan bu çalışma/...../2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

İmza:

Jüri Üyesi : Dr. Öğretim Üyesi Sefa YILDIRIM

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun.../.../2019 tarih ve / nolu kararı ile onaylanmıştır.

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

Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “6.sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi(Ağrı İli Örneği)” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Δ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Nigar ÖZTÜRK

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	iv
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
ÖNSÖZ	ix
TABLolar	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
SİMGELER.....	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Öğrenen İle İlgili Faktörler	4
1.2. Öğrenme Yöntemi İle İlgili Faktörler.....	6
1.3. Öğrenme Malzemesi İle İlgili Faktörler	7
1.4. ÖĞRENME KURAMLARI	9
1.5. Problem	16
1.6. Amaç	17
1.7. Önem	17
1.8. Varsayımlar	18
1.9. Sınırlılıklar.....	18
1.10. Tanımlar	18
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	19
2.1. Kavramsal Çerçeve.....	19
2.2. İlgili Araştırmalar	50
3. YÖNTEM	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.3. Veri Toplama Araçları.....	66
3.4. Verilerin Toplanması.....	69

3.5. Verilerin Analizi.....	69
4. BULGULAR VE YORUMLAR	71
4.1. Katılımcıların Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Göre Bulgular ve Yorumlar	71
4.2. Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Öğrenme Stratejilerin Yönelik Tutumlarına Ait Bulgular	73
4.2.1. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular.....	74
4.2.2. Katılımcıların ders çalışmak için ayrı odaya sahip olma durumuna göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular.....	75
4.2.3. Katılımcıların etüt merkezine gitme durumuna göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular.....	77
4.2.4. Katılımcıların anne eğitim durumuna göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular.....	79
4.2.5. Katılımcıların baba eğitim durumu göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular.....	81
4.2.6. Katılımcıların anne yaşı değişkenine göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular.....	84
4.2.7. Katılımcıların baba yaşı değişkenine göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular.....	85
4.2.8. Katılımcıların aile aylık gelir durumuna göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular.....	87
4.2.9. Katılımcıların ailedeki sayısı değişkenine göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular.....	89
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	91
5.1. Sonuç	91
5.2. Tartışma.....	93
5.3. Öneriler.....	95
KAYNAKÇA.....	96
EKLER.....	109

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(AĞRI İLİ ÖRNEĞİ)

Nigar ÖZTÜRK

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Sefa YILDIRIM

2019, s.116

Jüri: Dr. Öğretim Üyesi Hasan ASLAN
Dr. Öğretim Üyesi Yılmaz KESKİN

Bu araştırmada Ağrı il merkezinde öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma türünde betimsel tarama çalışması olan araştırmanın amacı doğrultusunda; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ağrı il merkezinde öğrenim gören 6. Sınıf öğrencilerinden amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik yöntemi ile seçilen 453 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler, alanyazında yapılan araştırmalar doğrultusunda araştırmanın amacına uygun olarak “6.sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin tutumlarının belirlenmesinde “Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek 27 madde, 4 boyuttan oluşmaktadır.

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; öğrenme stratejilerine ilişkin tutumlar değerlendirilirken; t- testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet, evde ders çalışmak için ayrı odanın bulunma durumu, anne ve baba eğitim düzeyi, baba yaşı, aile aylık gelir düzeyi ve ailedeki birey sayısı değişkenleri ile öğrenme stratejisine ilişkin tutum arasında anlamlı farklılık olduğu; etüt merkezine gitme durumu ve anne yaşı değişkenleri ile öğrenme stratejisine ilişkin tutum arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: 6. Sınıf Öğrencisi, Öğrenme Stratejisi, Öğrenci Tutumları

ABSTRACT
MASTER’S THESIS
EVALUATION OF LEARNING STRATEGIES OF 6th GRADE STUDENTS
IN SOCIAL STUDIES COURSE
(AĞRI PROVINCIAL SAMPLE)

Nigar ÖZTÜRK

Thesis Supervisor: Dr. Teaching Fellow Sefa YILDIRIM
2019, 116

Jury: Dr. Teaching Fellow Hasan ASLAN

Dr. Teaching Fellow Yılmaz KESKİN

In this study, the aim of this course is to examine the attitudes of the students, who are being educated in Ağrı province at 6th towards the learning strategies they use in social studies course. In line with the aim of the study, this is a descriptive survey of quantitative research and the study was conducted at Ağrı province in 2017-2018 academic year 6th class students 453 students have been selected with the maximum diversity method, one of the methods of sampling for the purpose of the class, constitute the sample of the research. The data, in accordance with the research done in the field of literature, are in accordance with the purpose of the research “6.learning strategies in social studies. The scale consists of 27 items and 4 dimensions.

Data obtained from the study were analyzed using SPSS 22.0 package program. T - test and one-way variance analysis (Anova) was used in the analysis of data.

According to this study; gender, in the situation of having a separate room for home study, mother and father educational level, father's age, family monthly income and the number of individuals in the family with the attitude of learning was no significant difference between variables regarding the strategy; the status of going to the study center, maternal age and with variables it is found that learning has a significant difference between the attitude of regarding the strategy.

Keywords: Grade 6, Learning Strategy, Student Attitudes

ÖNSÖZ

Tez çalışmasının her aşamasında akademik tecrübelerini benimle paylaşan, araştırmanın yürütülmesi ve yazıya dökülmesi aşamasında çalışmama yol gösterici katkılarda bulunan değerli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Sefa YILDIRIM hocama, aynı zamanda çalışmamda değerli görüşlerinden yararlandığım Dr. Öğretim Üyesi Yılmaz KESKİN'e teşekkürlerimi sunarım.

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

Yine çalışmamda değerli görüşlerine başvurduğum arkadaşım Aylin ASLAN'a teşekkür ederim.

Aileme...

Nigar ÖZTÜRK

TABLÖLAR

Sayfa No

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Niteliklere İlişkin Betimsel Veriler.	64
Tablo 3.2. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Boyutları ve Güvenilirlik Testi Sonuçları	67
Tablo 3.3. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 4.1. Katılımcıların Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutum Maddelerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.	72
Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.....	73
Tablo 4.3. Ders Çalışmak İçin Ayrı Odaya Sahip Olma Durumuna Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.	75
Tablo 4.4. Etüt Merkezine Gitme Durumuna Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.....	77
Tablo 4.5. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.....	79
Tablo 4.6. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.....	81
Tablo 4.7. Anne Yaşı Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.....	84
Tablo 4.8. Baba Yaşı Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.....	85
Tablo 4.9. Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.....	87
Tablo 4.10. Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.....	89

KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devleti
ANOVA	: Analysis of Variance (Tek Yönlü Varyans Analizi)
BDE	: Bilgisayar Destekli Eğitim
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu

SİMGELER

%	: Yüzde
$\bar{x}$	: Ortalama
N	: Frekans
P	: Anlamlılık değeri
SS	: Standart Sapma

1. GİRİŞ

Geçmişte görülen ve gelecekte etkisi süreceği düşünülen değişimlerin kaynağı olan bilgi ve bilgi üreten toplumun önemi gün geçtikçe artarak devam etmektedir. Bu nedenle değişim ve bilgi çağı olan günümüzde “bireylerin bilgiye ulaşma yollarını bilmeleri, ulaştıkları bilgileri kullanmaları ve kendi kendilerine yeni bilgiler üretmeleri” tüm dünya açısından önemlidir (Dikbaş, 2008, s.70). Bireylerin bilgiyi üretmeleri, ulaşma yollarını bilmeleri ve ulaşılan bilgileri kullanmaları ise ancak eğitimle mümkündür.

Bilim ve teknoloji alanında yirmi birinci yüzyıldan itibaren meydana gelen değişimler toplumsal, ekonomik, sosyal ve daha birçok alanda bilgiye duyulan ihtiyacı arttırmakla beraber tüm öğrenim kademelerinde uygulanan eğitim programlarındaki değişimi gerekli ve zaruri hale getirmiştir. Bu gereklilik doğrultusunda yapılacak değişiklikler “bilgi edinmenin yanı sıra bilgi kullanmayı ve bilgi üretmeyi sağlar biçimde bireylere kazandırılması” amaçlanarak yapılmalıdır (Özer, 2002, s. 19). Ancak belirlenen amaçlar etkili ve verimli olarak gerçekleştirilen eğitim uygulamaları ile sağlanabilmektedir. Öncelikle bireylerin hedeften haberdar olarak eğitimden beklentileri arttırılmalı ve ardından öğrenme- öğretme sürecinin etkililiği ve kalitesi arttırılarak yola devam edilmelidir. Kaliteyi arttırmanın ise en önemli yolu bireye “öğrenmeyi öğretmekten” geçmektedir (Karakış, 2006, s. 20). Gerçek anlamda zihinde gerçekleştirilen öğrenme de bu ilke ile sağlanmaktadır.

“İhtiyaçlar, amaçlar ve hedeflerle ilişkilendirilmeyen yani sorgulanmayan bilgiler öğrenilmez, ezberlenir.” (Meydan, 2004, s.2). İhtiyaçlar doğrultusunda edinilen bilgiler ise bireyler tarafından her an kullanabilirim olgusu ile kendine özgü hatırlama metotları ile ilişkilendirilerek, nedenleri- niçinler ile birlikte düşünme becerilerini geliştirerek öğrenilecektir (Meydan, 2004, s.2). Bu şekilde de birey hem öğrenmeyi öğrenecek hem de programın hedeflerine uygun biçimde öğrenmeyi gerçekleştirerek çağa ayak uyduracaktır.

Eğitimin temel dayanağı olan insan, bir ülkenin kalkınmasında belli bir seviyeye yükselmesinde önemli bir konuma sahiptir. Bu eğitimin temel işlevleri

arasında yer alır. İnsan ve eğitim birbiri arasında bir bağ kurar. Bu sebepten ötürü ekonomik, teknolojik gelişmelere daha kaliteli bir hizmet sunmak amacıyla insan gücüne ihtiyaç vardır. Bu da eğitim ve insanın ortak birlikteliği ile gerçekleşir (Bilen, 1999, s.32). Bu nedenle genel anlamda eğitimle ilgili yapılan tanımlar incelenmelidir. Eğitim yaşantılar yoluyla davranışta meydana gelen değişimlere istendik ya da kasıtlı olarak meydana getirme süreci olarak bilinir (Ertürk, 1994, s74, Özçelik, 2012, s.2). Büyükalan da (2011, s.5) eğitimi şöyle tanımlamıştır. ”Yaşantımız sürece planlı, programlı olarak gerçekleşen, bireyde istendik davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tamamı” olarak adlandırılır.

Eğitim, genel anlamda istendik davranış değiştirme sürecidir. Eğitimin tanımına göre istendik davranışların bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana getirilmesi gerekmektedir. Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişim ise öğrenmedir. Diğer bir deyişle eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir. O halde eğitime kısaca, istendik öğrenmeleri oluşturma süreci demek de mümkündür. Eğitim ister kasıtlı olarak okullarda yapılsın (formal eğitim) ,isterse geliş güzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın (informal eğitim), sadece istendik nitelikte davranış değiştirmelerin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri kapsar. Okullarda kazanılan kopya çekme, argo konuşma vb. davranışlar ise istenmedik nitelikte davranışlardır ve eğitimin hatalı yan ürünü olarak ortaya çıkabilir. (Tan, 2013, s.19).

Eğitim, yaşamın her alanında zaman ve mekân açısından sınırsız olarak gerçekleştirilir ve hayat boyu sürer. Eğitim aynı zamanda kültürü oluştururken yaşantılar yoluyla gerçekleşir; ekonomik, sosyal, psikolojik ve daha birçok boyutu vardır (Demirel, 2002, s.9). Eğitimin okullarda profesyonel öğretmenler tarafından planlı ve programlı olarak gerçekleşmesi basamağı ise öğretimin içeriğini oluşturmaktadır. Öğretim süreci eğitimin her alanında insana kılavuzluk ederek yol göstermektedir. Öğretme bilgiyi öğrenciye yükleme işi değil, her yönüyle kendini tanıma anlamlandırma fırsatı verir. Bu öğrenmeler öğrencinin kendine daha faydalı bir birey olarak algılamasına olanak sağlayacaktır. Gerekli öğrenmeleri de sağlamak ancak öğrenme etkinlikleri ile gerçekleşebilir. Belirli davranışlar sağlayabilmek için

de bunun okullarda planlı ve programlı olarak yapılması gerekmektedir (Bilen, 1999, s.41). Öğrenmeleri belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleştirmek için eğitim kurumları şarttır. İstendik davranışlar ancak bu kurumlarda gerçekleştirilebilir (Fidan, 1996, s.74). Öğretim, yaşamının belli dönemlerinde eğitim çerçevesinde planlı olarak yürütülen faaliyetlerin tümünü kapsar. Öğretim, eğitim programlarında belirlenen kazanımları, öğrencilerin gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla okul ve sınıf ortamında öğretme stratejilerinin bir repertuarını, öğrenenin beklentilerini ve geçmiş deneyimleriyle ilgili enformasyonunu, insanların öğrenme yollarının belirlenmesini, içerik bilgisinin sınıflanmasını, bilginin farklı türlerinin vb. gibi faktörlerin analiz edilerek öğretme faaliyetlerinin tümüne denir (Duman, 2008, s.94).

Öğretim sisteminin en önemli unsurları öğrenciler, öğretim materyalleri ve öğrenme-öğretme ortamıdır. Bu unsurlar öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için organize edilir. “Öğrenme, öğretme sürecinin planlanması, uygulanması değerlendirilmesi ve düzeltilmesi gibi birbirini etkileyen bir süreçtir.” (Yalın, 2006, s.82). Eğitim süresince ortaya çıkması planlanan öğrenmenin özelliklerini bilmek ve incelemek gerekmektedir.

İncelendiğinde ise öğrenmenin ortak özellikleri şunlardır:

- Davranışta gözlemlenebilir bir değişme olması
- Davranışta görülen değişimin nispeten sürekli olması
- Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir durumda meydana gelmemesi
- Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması (Senemoğlu, 1997, s. 95).

Öğrenmenin ortak özellikleri incelendiğinde davranışın gözlemlenebilir ve sürekli olması gerektiği görülmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme durumunda “öğreten, öğrenen, öğrenme stratejisi, öğrenilen (öğrenme malzemesi), ve öğrenme ortamı olmak üzere beş temel öge bulunur.” (Bacanlı, 1999, s.72). Beş öğenin öğrenmeyi nasıl etkilediği incelendiğinde öğreten ve öğrenme ortamının öğrenmeyi doğrudan etkilemediği, diğer üç öğenin ise doğrudan öğrenmeyi etkilediği ve halihazırda bir bilgi olarak önümüze koyduğu görülmektedir. Örneğin öğretmen

öğrenmeyi doğrudan etkilemek yerine, öğrenenin öğrenmeye daha hazır hale gelmesine yardımcı olmak, öğrenme malzemesini daha kolay öğrenebilecek bir şekle sokmak ve uygun öğrenme stratejisini kullanmak yoluyla öğrenmenin kolayca gerçekleşmesini veya zorlaşmasını da sağlayabilir. Benzer bir şekilde, fiziksel bir ortamın araç-gereç, ısı, ışık ve ses açısından özelliklerini ifade eden öğrenme ortamı da, öğreneni öğrenmeye yöneltmek, çeşitli öğrenme stratejilerinin kullanılmasına uygun olmak, öğrenme malzemesini ve öğretim araçlarını içermek yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırabilmektedir. “Öğrenmeyi etkileyen faktörleri öğrenen, öğrenme stratejileri ve öğrenme malzemesi olmak üzere üç grupta incelemek mümkündür.” (Bacanlı, 1999, s.73).

Öğrenmeyi etkileyen faktörler üç başlık altında incelendiğinde:

1.1.Öğrenen İle İlgili Faktörler

Alanyazın incelediğinde öğrenen ile ilgili faktörlerin yaş, zeka, genel uyarılmışlık hali ve kaygı, dikkat, eski yaşantılar, türe özgü hazır oluş motivasyon şeklinde incelendiği görülmektedir.

1.1.1. Yaş

Organizmanın daha iyi bir öğrenme sağlayabilmesi ve o davranışı öğrenebilmesi için belirli bir yaşa gelmiş olması gerekmektedir. Örneğin bir insanın, konuşması için 2 yaş civarında olması gerektiği gibi ve bir çocuğun kalemi doğru tutup yazabilmesi için parmak kaslarının gelişmesi gerekmektedir. Bu da ancak 5 yaşından sonra gerçekleşebilmektedir (Ulusoy, 2014, s.232).

1.1.2. Zeka

Zeka, öğrenme sürecinde kavrama, anlama, ilişkilendirme, bütünleştirme, yorumlama, değerlendirme gibi faaliyetlere yön veren bilişsel yeterlilik ve duyuşsal özelliklerin bütünü olarak bilinmektedir. Zeka, bireyin yaşamının hemen her safhasında seçme, sınıflama, yönelme, üretme ve yaratma gibi eylemleri etkileyen ve kapsayan karmaşık bir kavramdır (Aydın, 2000, s.23).

Bazı insanlar belirli bir yaşa gelseler bile yine de öğrenemezler çünkü zihinsel olarak yeterli olgunluğa ulaşmamışlardır. Zeka, aynı zamanda önemli bir öğrenme yeteneğidir. Öğrenci zekasını geri ya da ileri olarak sınıflandırılmansa göre,

öğrenmede uygulanacak öğretim yöntemlerinden, eğitim ortamlarının düzenlenmesine dek bir dizi etkenin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Öğretmenin, öğrencilerin zeka seviyelerine ilişkin bilgiye sahip olması, uygun eğitim ortamının düzeltilmesinde ve bireysel farklılıklar ilkesine göre hareket etmesini de kolaylaştırmaktadır (Aydın, 2000, s.95).

1.1.3. Genel uyarılmışlık hali ve kaygı

Genel uyarılmışlık hali bireyin çevreden gelen uyarıcıları alma (fark etme)derecesine denir. İyi bir öğrenme için genel uyarılmışlık halini ve kaygıyı orta düzeyde tutmak gerekmektedir. Çünkü kaygının azı da çoğu da öğrenmeyi etkilemektedir (Bacanlı, 1999, s. 85). Kaygının dikkati dağıttığı, güdüleme düzeyini düşürdüğü ve doğal olarak eğitim hayatımızı olumsuz yönde etkilediği açıktır. Ancak kaygının olmaması da genel uyarılmışlık hali yönünden istenmeyen bir durumdur. Öğretmenin sınıfta daha iyi bir öğrenme ortamı sağlayabilmesi için uygun ölçülerde ve kontrol edilebilir bir kaygı durumu yaratması gerekmektedir (Ulusoy, 2014, s.233).

1.1.4. Dikkat

Dikkat bilincin belli bir noktada toplanmasıdır. Öğrenmenin iyi olması için öğrencinin derse karşı dikkatli olması gerekmektedir. Bu da ancak pekiştirme ve kaygılanmayı güdüleyerek sağlanabilir. En iyi güdülenme aracı ise nottur. Ayrıca konunun önemine de değinilerek dikkat artırılabilir. Diğer bir ifadeyle bilgi işleme süreci de burada başlar ve dikkatin yönelemediği uyarıcılar kaybolur (Ulusoy, 2014, s.377).

1.1.5. Eski yaşantılar

Bireyin önceki öğrenmeleri bugünkü öğrenmelerini etkilediği gibi, bugünkü öğrenmeleri de önceki öğrenmelerini etkileyebilmektedir. Yani yeni öğrenmeler, eski öğrenmelerle bağlantılıdır diyebiliriz. Bu durum “Okulda gerçekleştirilen düzenli (formal) eğitimde olduğu kadar, yaşamın içinde kendiliğinden oluşan düzensiz (informal) eğitim için de geçerlidir.” (Aydın, 2000, s. 43). Örneğin bir çocuğun sayı kavramını anlama olgusu gelişmemiş ise, dört işlem yapma yeteneğine ulaşması beklenemez

Kişinin var olan bilgisi yeni öğrenmeleri engelleyebilir. Buna öğrenmede aktarım (transfer) denir. Eğer var olan bilgiler yeni bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırıyorsa olumlu transfer, zorlaştırıyorsa olumsuz transfer oluşacaktır (Bacanlı, 1999, s. 54).

1.1.6. Türe özgü hazır oluş

Türe özgü hazır oluş organizmanın istenen davranışı gösterebilmesi için belirli biyolojik donanıma sahip olabilmesidir. Öğrenen kişinin öğrenebilecek durumda olması gerekmektedir. Bir örnek vermek gerekirse bir papağana konuşmayı öğretebiliriz ama serçeye öğretemeyiz (Bacanlı, 1999, s. 54).

1.1.7. Motivasyon

Motivasyon, organizmanın harekete geçebilmesi için gerekli olan durumdur. Organizmanın daha iyi motive edilmesi öğrenmeyi kolaylaştırır (Bacanlı, 1999, s. 32).

1.2. Öğrenme Yöntemi İle İlgili Faktörler

Öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler şunlardır:

- Öğrencinin Aktif Katılımı
- Öğrenilen Konunun Yapısı
- Öğrenmeye Ayrılan Zaman
- Geri Bildirim

1.2.1. Öğrencinin Aktif Katılımı

Öğrencinin aktif ve pasif oluşu dikkate alındığında öğretim yöntemlerin dinleme, okuma, yazma ve anlatma gibi bir dizi düzen üzerine yerleştirilebilir. Öğrenci dinleme durumunda pasif, anlatma durumunda ise aktiftir. Öğrenmenin etkililiği dinlenmeden anlatmaya doğru gidildikçe artmaktadır (Bacanlı, 1999, s.54).

1.2.2. Öğrenilen Konunun Yapısı

Konuların bir bütün halinde ya da bölünerek öğretilmesi öğrenmede etkilidir. Hangi yöntemin daha etkili olacağı konuya göre farklılaşmaktadır. Ancak eğitim sistemimizde yer alan dersler ve konuları parçalara bölerek öğrenmenin daha kolay olduğunu ve bu yöntemin daha çok kullanıldığını göstermektedir (Bacanlı, 1999, s. 55)

1.2.3. Öğrenmeye Ayrılan Zaman

Öğrenmeye ayrılan zamanı aralıklı ve toplu çalışma diye sınıflandırabiliriz. Aralıklı çalışma, konunun her gün veya her hafta düzenli olarak tekrar edilmesi ve derse daha sistemli bir şekilde çalışılıp gelinmesi demektir. Toplu çalışma ise, derslere sadece sınav dönemlerinde dar bir zaman diliminde çalışılmasını ifade eder. Ama eğitimciler aralıklı çalışmanın daha yararlı olduğuna inanmaktadırlar (Dilci, 2014, s.30).

1.2.4. Geri Bildirim

Öğrenme yönteminde diğer önemli bir nokta da iyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencinin öğrenip öğrenmediği veya ne kadar öğrendiği ile ilgili bilgilendirilmesi faktörüdür (Dilci, 2014, s.31).

1.3. Öğrenme Malzemesi İle İlgili Faktörler

Öğrenme malzemesi ile ilgili faktörler şu şekildedir:

- Anlamsal Çağrışım
- Algısal Ayırt Edilebilirlik
- Kavramsal Gruplandırma

1.3.1. Anlamsal Çağrışım

Çağrışım kişinin geçmiş yaşantısı ve öğrenmesi çerçevesinde gerçekleşir. Yani incelenen konunun başka konular ve çağrışımlarla ilgili olmasıdır. Örnek olarak öğrenciye bir kelime söylendiği zaman, öğrencinin aklına söylenen kelime ile ilgili benzer kelimeler de gelebilmelidir. Çünkü kişinin zihninde gerçekleşen olaylar öznedir. Bu nedenle bir kişinin zihninde meydana gelen çağrışımların başka bir kişinin zihninde gerçekleşmesi mümkün değildir. Örneğin peynir denildiğinde, kişinin aklına kahvaltı ya da inek gibi kavramlar; beyaz denildiğinde ise pamuk, kar gibi kavramlar gelmektedir. Bu farklı çağrışımlar gösteriyor ki her birey aynı kavramı zihninde farklı kavramlarla eşleştirebilir (Dilci, 2014, s.31).

1.3.2. Algısal Ayırt Edilebilirlik

Algının bazı temel kuralları bulunmaktadır. Bunlardan biri de çevresindeki uyarıcıları ayırt edebilmesidir. Öğrenme malzemesinin çevresindeki uyarıcılardan ayırt edilebilir nitelikte olması gerekmektedir. Örneğin bütün nesnelerin beyaz

olduğu bir ortamda, siyah olan tek bir nesnenin daha dikkat çekmesi gibi (Dilci, 2014, s.32).

1.3.3. Kavramsal Gruplandırma

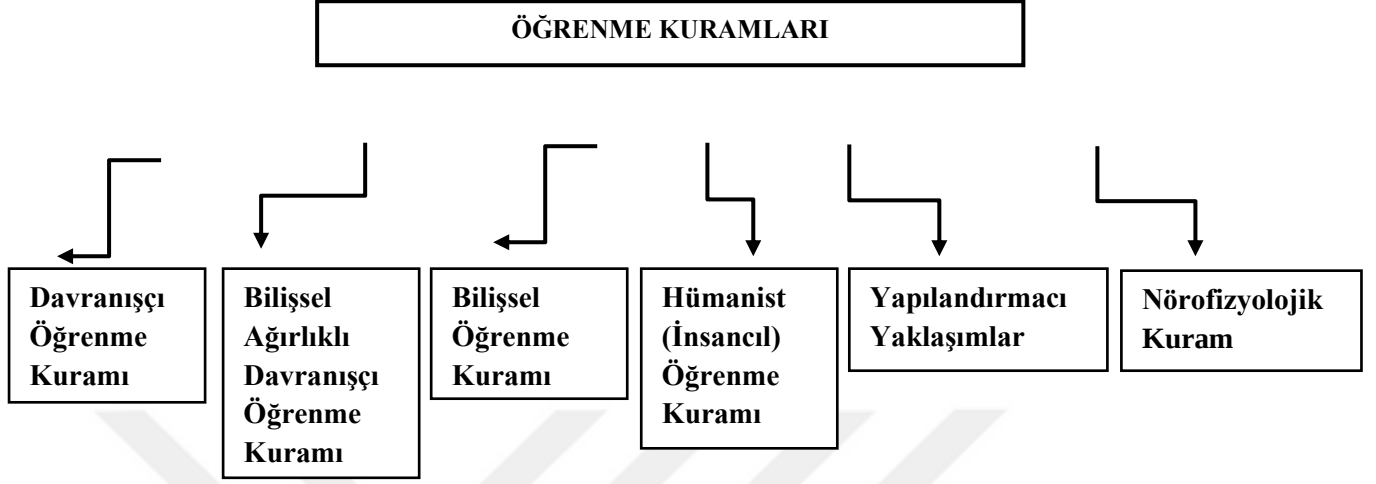
Kavramsal gruplandırma öğrenilecek malzemeyi birbiri arasında ilişkilendirerek, bireyin öğrenmesini kolaylaştırmaktır. Eğer öğrenme materyalleri arasında gruplandırma yapılamıyorsa öğrenilecek olan malzeme çok fazla olarak algılanır ve öğrenme de zorlaşır. Kavramları gruplara ve grupları da alt gruplara ayırabilmek öğrenmeyi kolaylaştıracaktır (Bacanlı, 1999, s.43).

Öğrenmeyi etkileyen faktörler incelendiğinde dikkate alınması gereken birçok unsurun varlığı ortaya çıkmaktadır. Tüm bu faktörleri bilmek etkili öğrenmeyi beraberinde getirecektir. Bu durumda da en önemli görev öğretme işini gerçekleştiren öğretmenlere düşmektedir. Öğretme ve bu süreçte yapılması gereken işlemler önem kazanmaktadır. Öğretme sürecinde öğrenmeyi etkileyen faktörlerin etkililiği ve buna paralel olarak öğrenmenin hangi şartlarda oluşacağı veya oluşmayacağını öğrenmek ve bilgi sahibi olmak önemlidir.

“Öğretme süreci, öğrenme etkinliklerini kılavuzlama ve yönlendirme işidir. Öğrenme günümüzde en temel ve önemli olgulardan birisidir. Bunun için bireylerde öğrenmenin nasıl oluştuğu ile ilgili çalışmalar gerçekleşmiş ve öğrenme ile ilgili kuramlar oluşmuştur. Bu kuramlar öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları betimlemekte ya da açıklamaktadır.” (Senemoğlu, 1997, s.99).

Öğrenme kuramları ise incelendiğinde şu şekildedir:

1.4. ÖĞRENME KURAMLARI



Şekil 1.1. Öğrenme Kuramları

1.4.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçı yaklaşım zihnin öğelerini bir kenara bırakıp, organizmayı davranıştaki tepkilerle açıklamaya çalışan, organizmanın ne hissettiği değil nasıl davrandığı ile ilgilenir. Uyarı ve tepki arasındaki bağı bilinç temeline dayandırır (Özer, 2001, s.159). Yani, “Davranışçı yaklaşımda, öğrenme uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurarak gelişmekte ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirme gerçekleşmektedir” (Özden, 1998, s.22).

Davranışçı yaklaşım konusunda Pavlov, Watson, Guthrie, Thorndike, Skinner ve Hull gibi bilim adamlarının birçok araştırma yaptıkları görülmektedir. Bu alanda çalışmış bilim adamları ortaya çıkabilecek sorunlara ya geçmişte yaşadıkları benzer durumları dikkate alarak ya da deneme – yanılma yoluna başvurarak yeni çözümlere ulaşmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu yaklaşımda önemli olan davranışın gözlemlenebilir olmasıdır (Özden, 1998, s.29). Bilişsel yaklaşımda karşılaştırmalı olarak davranışçı yaklaşımın özelliklerine değinilecektir.

1.4.2. Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Kuram

Davranışçı öğrenme kuramları ve bilişsel öğrenme kuramları arasında sentez görevini üstlenmiş kuramlardır. Bazı yönleri davranışçı kuramları desteklemekteyken bazı yönleri ise bilişsel kuramlara yakındır. Bandura’nın “Sosyal Öğrenme Kuramı”

ve Tolman'ın "İşaret-Gestalt Kuramı" bilişsel ağırlıklı davranışçı kurama örnek niteliğindedir (Ekici, 2016, s.141).

1.4.3. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel yaklaşım davranışçı yaklaşımın aksine zihin ötesinde yer alan süreçleri içerisine almaktadır. Öğrenme bu zihinsel süreçlerden sonra gerçekleşmektedir (Özer, 2001, s.159). Bilişsel davranışının yer aldığı açıklamalara göre davranışçı yaklaşım zihinsel süreçlerden etkilenecek bunu davranışa yansıtmaktadır. Birey içinde bulunduğu koşullardan etkilenecek bunu zihinsel süreçlerle aktaran yaklaşım olarak da bilinmektedir. Bilişsel yaklaşım bireyin varoluşundan itibaren çevresini ve dünyayı anlamlandırmasıdır (Senemoğlu, 2013, s.34).

Bilişsel yaklaşımın temelini Gestalt Psikolojisi oluşturur. Gestalt Psikolojisine göre insan davranışını anlayabilmek için, insanın sergilediği durumu anlayabilmek ve bireyin varolan durumu nasıl değerlendirdiğini bilmek gerekmektedir. Gestaltçılar zihnin içinde bulunduğu durumu bilişsel yaklaşımlarla açıklanması gerektiğini düşünmektedirler (Özden, 1998, s.25).

Bilişsel yaklaşım akımının temsilcileri arasında Bruner ve Piaget yer almaktadır. Onlara göre kişinin davranışında bulunan kapasitesinin geliştirilmesidir. Piaget'e göre insan zihninde bulunan her şeyi anlamlandırmaya çalışan sürekli aktif olan sistematik bir olgudur. Öğrenci bu sürece katılımı deneyimleriyle, bulunduğu ortamın yaşam koşullarıyla, öğrenmeyi nasıl öğrenmeye çalıştığıyla birebir ilişkilidir. "Bireylerin zihinsel gelişimi, olgunlaşma (fiziksel olgunlaşma), deneyim (yakalama, hareket etme, somut objeler üzerinde düşünme ve onlarla ilgili süreçler doğrultusunda düşünme), sosyal etkileşim (oynama, konuşma ve başka insanlarla iş yapma) ve dengeleme (olgunlaşma, deneyim ve sosyal etkileşim süreçlerini bir araya getirerek zihinsel yapıyı oluşturma) olmak üzere dört etkenden etkilenir." (Charles, 2000, s.32).

Davranışçı yaklaşımda bilinen gerçek öğrenmenin davranışta gözlemlenmesi iken bilişsel yaklaşımda bilginin öğrenilmeye aktarılmasıdır. Davranışın değişmesi bilgiyle meydana gelir. Her iki yaklaşımda da ortak olan nokta pekiştirmeçtir.

Pekiştireç davranışta daha güçlendirici bir özellik taşıırken, bilişsel yaklaşımda önemli olan pekiştirecin verdiği dönüt ve davranışta yarattığı etkinin bundan bağımsız olmasını belirlemektir. İki yaklaşımda da bireyin aktif olması gerekmektedir. Davranışçı yaklaşımda bireyin uyarıcılarla konuyu pekiştirerek, aktif olarak rol alması gerekmektedir. Bilişsel davranış bireyin aktif olmasının gerekliliğine vurgu yaparken önemli olan dikkattir. Bireyin uyarıcıları daha dikkatli seçip kullanması gerekmektedir. Bireyin soruna nasıl çözüm aradığı önemli bir noktadır. Davranışsal yaklaşımda birey daha önce karşılaştığı sorunlar arasında benzerlik arayıp çözüm bulmaya çalışır ya da deneme-yanılma yoluyla bir çözüme kavuşmayı hedefler. Bilişsel yaklaşımda ise birey sorunu tamamen kavrayıp çözüm bulana kadar düşünür. Davranışçı yaklaşımda çalışmalar genellikle hayvanlar üzerinde araştırılmaya çalışılırken, bilişsel yaklaşımda insanlar ve doğal çevre üzerinde çalışmalar yapılmıştır (Deniz, 2017, s.11)

Özetlemek gerekirse iki yaklaşım da davranışı farklı şekillerle anlatmaya çalışmışlardır. Bu alanda daha etkili ve çözüm odaklı sonuçlar elde edebilmek için kuramlar geliştirilmiş ve deneyler yapılmıştır. İki kuramın da önemli buldukları noktalar ise öğrenmenin zihinde ya da davranışta yarattığı etkilerdir.

1.4.4. Hümanist (İnsancıl) Öğrenme Kuramları

Bilişsel kuramı ile benzerlikleri bulunsa da en önemli farklılığı öğrenene öğrenme süreci içerisinde verdiği değer ve önceliği olarak açıklanabilir. Öncüleri arasında Rogers ve Maslow sayılabilir. Bu yaklaşıma göre bu süreç içerisinde önemli 2 faktör bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğrenci ve öğretmen arasındaki olumlu bağ ve olumlu sınıf ortamıdır. Öğretmenler öğrencilere karşı empatik davranmalı, onları benimsemeli ve öğrenme deneyimlerini öğrenci açısından değerlendirmelidir. Bütün bunlar öğretmen – öğrenci arasında olumlu bağ gelişmesini sağlayacaktır (Dirik, 2015, s.104)

1.4.5. Yapılandırmacı Yaklaşımlar

Yapılandırmacılık bireyin nasıl öğrendiğini, anladığını açıklayan bir kuramdır. Bu kuram insanın nasıl öğrenmeye başladığı ve doğasını açıklayan öğrenme kuramıdır. Bireyin yeni anlayışlar yaratması ya da daha önceden bildiği,

inandığı fikirleri, olayları, etkinlikleri karşılıklı etkileşim içerisinde bir araya getirdiğini savunur. Bilgi taklit ve tekrar etmenin yerine kişinin isteği doğrultusunda kazanılır. Kuramın felsefe temelli açıklamaları J. Bruner, W. James, J. Dewey, J. Piaget ve L. S. Vygotsky'e dayandırılmaktadır. Yapılandırıcı kuram öğrenme kavramını öğrencinin etkin rol aldığı bir süreç olarak değerlendirir (Kaya, 2012, s.3).

Yapılandırmacılığın en önemli noktası bireylerin yeni düşünceler ya da olaylarla eski bilgiler arasında yeni bir bağ kurarak bilgiyi yeniden meydana getirmeleridir. Bu yaklaşımda bilginin öğrenen yaşantıları tarafından üretildiği düşünülür. Buna göre bilgi bireyin yaşantısından bağımsız olarak gerçekleşmesi düşünülemez (Ulusoy, 2014, s.418)

1.4.6. Nörofizyolojik Kuram

“Öğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar, öğrenme süreci sonunda nöronlarda yeni akson iplikçilerinin oluştuğunu iddia etmektedirler. Buna göre, her öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağların oluşması demektir” (Oral, 2014, s.194).

Bilişsel öğrenme kuramının da kabul ettiği nörofizyolojik kuramın en önemli ilkeleri arasında sonradan kazanılan yaşantılar yer almaktadır. Bu kurama göre bireye kazandırılan davranışlar kalıtım yoluyla değil, deneyimler ve yaşantılar yoluyla etki etmektedir. Özellikle çocukluk döneminde kazanılan yaşantıların, yetişkinlik döneminde kazanılan yaşantılardan daha etkili olduğudur.

Beyin, kendine ulaşan verilere yeni bir anlam yüklemeye çalışır. Etkin bir öğrenmenin de sağlanabilmesi için beyin yenilik, keşif, problem çözme gibi alıştırmalarla zorlanması gerekmektedir. Çünkü beyinde anlamlandırma ve harekete geçirme kendiliğinden gerçekleşir. Nörofizyolojik kuramın öncülerinden Donald Olding Hebb'e göre “Beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır” (Dirik, 2015, s.104).

1.4.6.1. Bilgi İşleme Kuramı

Öğrenmeyi bilişsel yaklaşıma göre en iyi açıklayan bilgi işleme kuramıdır. Bu kuramı örnek olarak geliştirilen bir diğer model de “bilgi işleme modeli” olarak bilinmektedir. Yakın zamanda geliştirilen bu kuram bilişsel yaklaşımın ve bilgi

işleme kuramının bütün özelliklerini kendi içerisinde barındırmaktadır (Özer, 2001, s. 160).

Bilgi işleme kuramı aşağıda yer alan 4 soruyu yanıtlamaya çalışmaktadır:

- “Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
- Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
- Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?
- Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?” (Oral, 2014, s.163).

Yanıtlanmaya çalışılan bu sorular bilginin işlenirken nasıl bir süreç ve işlemden geçtiğini belirlemektir. Birey bilgiyi ancak yaşantılarla öğrenme sonucu ortaya çıkarabilmektedir. Buna göre, bilginin önemli bir özelliği ise, yeni öğrenmelere yön vermesidir. Daha açık bir deyişle, onun yeni bilgileri anlamasını ve hatırlamasını, kısacası öğrenmesini sağlar. Bu nedenle, bilgi sürekli çoğalan bir nitelik taşımaktadır (Özer, 2001, s.160).

Bilgi işleme kuramı beynin işleyişini bir bilgisayarın verileri işlemesine benzetmekte ve girdilerin işlenip çıktılarına dönüştürülmesi olarak görmektedir. Loftus ve Loftus bu benzerliği şöyle tanımlamaktadır: “Hem bellek hem de bilgisayar dıştan gelen uyarıcılarla çalışır. İnsan belleğini yaşantılar, bilgisayar belleğini veriler oluşturur. Yeni bir bilgi gelince ikisi de yeni bilgiyi var olan yapının içine yerleştirir. İnsan bu işlemi sinir sistemi ile gerçekleştirir. Bilgisayarda ise elektronik devreler kullanılır. Sonuçta, bilgiyi bilgisayar yazıcı ile çıktıya dönüştürürken, insanlar da organlarını kullanarak davranışa dönüştürür” (Erden ve Akman, 1998, s.144). Bilgi işleme kuramı 3 ana temel bileşenden oluşmaktadır. Bunlar;

- Duyusal kayıt
- Kısa süreli bellek
- Uzun süreli bellek’tir.

Duyusal kayıt bilgilerin ilk olarak saklandığı bellek. Kısa süreli bellek ise bilginin bir bellekten öteki belleğe aktarıldığı bellektir. Uzun süreli bellek de bilişsel süreçlerle alakalı bilgileri barındırır ve bunların denetimini içerir (Özer, 2001, s.161). Bu kavramlar detaylandırıldığında şu şekilde açıklanabilir:

1.4.6.2. Duyusal Kayıt

Bilgi edinmenin ilk aşaması ve bellek sisteminin ilk birimi duyusal kayıttır. Birey her an çevresinden gelen uyarıcıların etkisi altındadır. Bilişin bu uyarıcıları etki altına almasıyla bilgiyi işleme noktası burada başlamaktadır. Etrafımızdakilerin konuşması, bebek ağlaması, su sesi, güneş ışıkları bunlar hepsi farklı birer uyarıcıdır. Bununla birlikte, duyusal kayda gelen sınırsız uyarıcıdan sadece dikkat edilen, öğrencinin beklentilerine, amaçlarına uygun olan az sayıdaki uyarıcılar seçilerek kısa süreli belleğe gönderilebilmekte, diğerleri ise kaybolmaktadır. Algıladığımız uyarıcılar bir saniyeden daha da az bir sürede algılanmakta ve uyarıcıların bir sonraki aşamaya geçebilmesini de seçici algı sağlamaktadır. Bu algıdan geçemeyen uyarıcılar hemen silinmektedir. Hangi uyarıcıyı seçeceğimiz dikkatimize bağlıdır. Çünkü birey daha çok dikkat ettiği şeyleri algılar. Aynı anda birçok şeye dikkatimizi veremeyiz. Örneğin; araba kullanmayı öğrenirken radyo dinleyememek gibi. O an tek bir şeye odaklanmış oluruz ve bellek onu dikkate alır. Ancak konsantrasyonumuzu artırarak aynı anda birçok uyarıcıya odaklanabiliriz (Asma, 2008, s.37).

1.4.6.3. Kısa Süreli Bellek

Algılanan ve dikkat edilen bilginin duyusal kayıttan kısa süreli belleğe geçirilme aşamasıdır. Kısa süreli bellek bilgiyi ancak belli bir sürede muhafaza etmemizi sağlar. “Yetişkinin kısa süreli belleği yedi üzerinden iki birimlik yani beş ila yedi birim arasında değişebilen bilgi miktarını depolayabilmektedir” (Senemoğlu, 2013, s.271). Bilginin bu bellekte kalış süresi 5 saniye olarak bilinmektedir. Bir satırı ezberlerken, ikinci satırı geçtiğimizde ilk satırı unutmaya başlarız. Kısa süreli belleğin bazı görevleri bulunmaktadır.

- Belirli miktarda bilgiyi kısa sürede geçici olarak depolamak. Kısa süreli bellek yetişkinlerde 5-9 birimi yaklaşık 20 sn tutar. 3 yaşındaki çocuklar da ise 3 birimi, 7 yaşındaki çocuklar 5 birimi, ergenlik çağından itibaren 5-9 birimi kısa süreli hafızada tutabilmektedir.
- Uzun süredir bellekte bulunan bilgiler ile yeni gelen bilgileri harmanlamak ve karşılaştırmak.

- Anlık belleğe gelen bilgilerin davranışa dönüştürülmesini veya uzun süreli hafızaya kodlanmasını sağlamak.
- Duyusal kayda yeni alınan bilgilerin sesli ya da sessiz tekrarlarla kısa süreli hafızada kalmasını sağlamak.
- Problem çözmek için uzun süreli hafızadaki bilgilerden yararlanıp problem zihinsel işlemleri gerçekleştirmek (Selçuk, 2007, s.142).

Kısa süreli bellekte bilginin yaklaşık olarak (20-30 sn.) içerisinde kaybolduğu anlaşılmış ve bu bilgilerin daha uzun süre kullanılabilmesi için, gruplama, zihinsel tekrar gibi stratejiler geliştirilmiştir.

Kısa süreli belleğe bilgi iki aşamayla alınmaktadır. “Bilgi, duyusal kayıt ve uzun süreli bellekten gelir.” Örneğin birey herhangi bir kuş türü ile karşılaştığında, kuşun o anki görüntüsünü beyin hemen hafızasına yükler ve böylece kısa süreli belleğe bir geçiş sağlanır, aynı anda uzun süreli bellekten kuşlara ilişkin bilgi araştırılmaya başlanmıştır bile ve kuşun hangi tür olduğunu anlamaya çalışacaktır. Bütün bunlar aynı anda gerçekleşir. Çünkü kuşla ilgili bütün bilgiler uzun süreli bellekte depolanmıştır (Slavin, 2000, s.150).

Aynı anda birçok uyarıcıya maruz kalan birey sürekli bu durumla karşı karşıya kaldığı için otomatikleşmeye başlar ve var olan problemlere daha kolay çözüm bulmaya çalışır. Bu duruma alışan bireyler aynı anda artık birçok uyarıcıya da cevap verir hale gelebilir. Örnek olarak yürürken aynı anda konuşma ve dinlemenin yapılabilmesi gibi. Bu işlemleri gerçekleştirebilme uzun süreli bellek tarafından sağlanır. Birey bu karışık işlemleri aynı anda gerçekleştiremezse bu onun yetersiz kaldığını ve daha fazla çaba sarf etmesi gerektiğini gösterir (Subaşı, 2000, s.32).

1.4.6.4. Uzun Süreli Bellek

Yeni bilgilerin eski bilgilerle bütünleşerek saklandığı kalıcı depodur (Selçuk, 2007, s.144). Bilgi kısa süreli bellekte çok kısa süre kalmasına karşın, uzun süreli bellek bilginin sürekli depolanma yeridir. Uzun süreli bellekte bilgiyi istediğimiz kadar saklar ve depolayabiliriz. Bu bilgileri unutmamız mümkün değildir. Yalnızca bilgiyi depoladıktan sonra bilgi edilgen bir konumda bulunursa bu bilgiyi geri getirmek de zor olacaktır. Bilgi ne kadar iyi kodlanır ve kendimizce anlamlandırılırsa

o kadar kolay hatırlanır (Dilci, 2014, s.66). Uzun süreli bellekte bilgi depolama üç temel yapı içinde kodlanır;

1.4.6.4.1. Anlamlı Bellek (Semantik Memory)

Anlama için kullanılan bellek türü olup genel kavramların, ilkelerin ve bunların tümünü kapsayan bellek türüdür. Anlamlı bellek bilgiyi şekiller ve şemalar olmak üzere iki farklı şekilde kodlar. Bu bellek genelde okulda öğrendiklerimizi kapsar. Bilginin büyük bir kısmı anlam ağlarında saklanabilir, biz bu bilgileri hatırlamak için benzer kelimelere benzeyerek ya da zihnimizde bir resim parçası halinde hatırlayabiliriz (Turan, 2010, s.57).

1.4.6.4.2. Anısal Bellek (Episodik Memory)

Anısal bellek yaşadıklarımızı birer çember içerisinde alan bellektir. Anısal bellek adından da anlaşıldığı üzere olayları zaman – mekan çerçevesi içerisinde alır. Anlamlı belleğe göre daha güçlüdür çünkü bilgilerin kodlanması için çaba sarfetmeye gerek yoktur (Tay, 2002, s.12).

1.4.6.4.3. İşlemsel Bellek (Procedural Memory)

İşlemsel bellek bir işin nasıl yapıldığı ile ilgili gerekli işlemlerin saklandığı bellektir. Örneğin nasıl kayak yapılır? Teniste nasıl servis atılır? gibi. Bu bellekteki bilgiler daha çabuk hatırlanır ve unutulmaz. Bu bilgilerin kalıcılığı tekrara bağlıdır ne kadar çok tekrar edilirse o kadar çabuk hatırlanır (Woolfolk, 1998, s.32).

1.5. Problem

Bu araştırmada problem durumu ve bu problem etrafında alt problemler oluşturularak problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır

Problem: Bu araştırmanın problem cümlesi “6. sınıf öğrencilerinin, öğrenme stratejilerine ilişkin tutumları nasıldır?” Bu problem cümlesinden hareketle aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

- 1. Alt problem:** 6. sınıf öğrencilerinin, öğrenme stratejilerine ilişkin tutumları **cinsiyete** göre farklılaşmakta mıdır?
- 2. Alt problem:** 6. sınıf öğrencilerinin, öğrenme stratejilerine ilişkin tutumları evde ders çalışmak için **ayrı bir oda bulunma** durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

3. **Alt problem:** 6. sınıf öğrencilerinin, öğrenme stratejilerine ilişkin tutumları **etüt merkezine gitme** durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. **Alt problem:** 6. sınıf öğrencilerinin, öğrenme stratejilerine ilişkin tutumları **anne eğitim düzeyine** göre farklılaşmakta mıdır?
5. **Alt problem:** 6. sınıf öğrencilerinin, öğrenme stratejilerine ilişkin tutumları **baba eğitim düzeyine** göre farklılaşmakta mıdır?
6. **Alt problem:** 6. sınıf öğrencilerinin, öğrenme stratejilerine ilişkin tutumları **annenin yaşına** göre farklılaşmakta mıdır?
7. **Alt problem:** 6. sınıf öğrencilerinin, öğrenme stratejilerine ilişkin tutumları **babanın yaşına** göre farklılaşmakta mıdır?
8. **Alt problem:** 6. sınıf öğrencilerinin, öğrenme stratejilerine ilişkin tutumları **ailedeki birey sayısına** göre farklılaşmakta mıdır?
9. **Alt problem:** 6. sınıf öğrencilerinin, öğrenme stratejilerine ilişkin tutumları **aile aylık gelir düzeyi** değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.6. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Ağrı il merkezinde öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin tutumlarını tespit etmektir.

1.7. Önem

Öğrenmede, bilinmesi gereken en önemli nokta öğretmenin aksine öğrencinin bilgiyi nasıl bir süzgeçten geçirdiğidir. Yapılan çalışmalar öğrenme sırasında kullanılan stratejiler ve etkili çalışma alışkanlıklarını kazanmış öğrenciler ile bu alışkanlıkları sınırlı düzeyde edinmiş ya da hiç edinememiş öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında ne düzeyde farklılıklar olduğunu belirlemektedir.

Araştırmanın amacı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin tutumlarını tespit etmektir. Çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı; öğretmen, öğretmen adayları ve konu üzerinde çalışacak uzmanlara ışık tutacağına inanılmaktadır.

1.8. Varsayımlar

Bu araştırmanın temel varsayımları şu şekildedir:

- Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin veri toplama aracında yer alan maddelere samimi ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan ölçeğin 6.sınıf öğrencilerine uygun olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının amaca uygun ve yeterli güvenilirliğe sahip olduğu varsayılmaktadır.

1.9. Sınırlılıklar

Araştırma incelendiğinde aşağıdaki sınırlılıkların dikkate alınması gerekmektedir:

- Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ağrı il merkezinde öğrenim gören 6. sınıf öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırma Ağrı il merkezinde 6.sınıfta öğrenim gören 453 öğrenci ile sınırlıdır.
- Ölçeğin öğrenciler üzerinde uygulanması 2 hafta ile sınırlıdır.

1.10. Tanımlar

Öğrenme: Amaçların gerçekleştirilmesi için kurulan etkileşim, yaşantılar sonucu meydana gelen değişiklikler ve çeşitli etkilerle ortaya çıkan geçici değişikliklerdir(Tan, 2013, s.6). Başka bir tanıma göre “bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir.” (Senemoğlu, 2013, s. 4).

Strateji: “Ders süresince öğrenci ile öğretim kaynakları arasındaki etkileşimin yönlendirilmesinde uygulanan sistemi içerir.” (Büyükalın, 2011, s. 101).

Öğrenme Stratejisi: Öğrenme sürecinde hedeflere ulaşmak için belirlenen yöntem ve izlenen yoldur (Tan, 2013, s. 260).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bilişsel psikolojideki gelişmeler öğrencinin öğrenme süreci aşamasında, öğrencinin kendi öğrenmesini düzenleyebilen aktif bir katılımcı olduğu kanısının ağırlık kazanmasına yol açmış ve öğrenme stratejilerinin eğitim alanında önem arz edecek araştırma konuları içerisinde yer almasında kolaylık sağlamıştır. Öğretmenlerin öğrenme stratejilerini daha etkili kullanabilmeleri öğrencilerin konuyu daha iyi anlayabilmeleri, akademik başarılarını ve derse olan ilgilerini artırarak öğrencilere bunun sorumluluğunu yüklemeleri öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlayacaktır (Açıkgöz, 1996, s.61). Öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşımadıkları sürece öğretme ya da öğrenmenin üst seviyelerde gerçekleşmesi zor olabilir (Tay, 2002, s.60). Tüm öğrenim kademelerinde öğrencilere disiplinlerin ana kavram ve ilkelerinin öğretiminde konu anlatımının yanı sıra öğrenme stratejileri de öğretilerek öğrenim gerçekleştirilmelidir. Ancak öğrenci bilgiyi nasıl öğrenip hatırlayacağını öğrenirse güdülenme ve derse olan ilgi arttırılarak etkili ve verimli bir ders gerçekleştirilmiş olacaktır (Subaşı, 2000, s.4). Rehber olacak öğrenme stratejilerinin öğretilmesi öğrencilerin akademik başarısı, derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olacaktır. Aynı zamanda kendine uygun olan öğrenme stratejisini ve çalışma tarzını belirleyebilen ve etkili şekilde tüm yaşamında uygulayan bireyler hayatlarının her alanında başarılı bir performans gerçekleştirmektedir (Sünbül, 1998, s.3).

Bireyler, belli bir amaca ulaşmak için bir plan izlemek zorundadırlar. Çünkü bireylerin öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için bilmeleri gereken yollar vardır. Bu da öğrenme stratejisi kavramı ile açıklanmaktadır (Güven, 2004, s.45). Her öğrencinin en iyi öğrenme yolunu bulabilmesi, hangi öğrenme stilini kullanabileceğini ve bu stil doğrultusunda bilgi kazanmak ve öğrenme amaçlı kullandığı öğrenme stratejisi vardır. Yani iyi ve kötü öğrenme stratejileri yoktur. Esas olan her öğrencinin kendisi için en uygun ve yararlı stratejiyi kullanabilmesidir (Sarıbayraktar, 2006, s.65).

Bilişsel ve öğrenme stratejilerinin en temel özelliği, öğrencilerin dışarıdan aldıkları bilgileri bellek mekanizmalarında işlemesi esnasında ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle bu stratejilerle, birey karşılaştığı bilgi ve uyarıcıları kısa süreli belleğe ve uzun süreli belleğe aktarmakta, gerektiğinde de hatırlama süreçlerini bu sürece dahil ederek bilgileri geriye getirmektedir (Sünbül, 1998, s.54). Alan yazında bilişsel stratejiler olarak da bilinen öğrenme stratejilerinin önemine ve yararlılığına ilişkin bir görüş birliğine varılmış iken belirgin bir tanımlama ve sınıflama için aynı şeyi söylemek ise oldukça zordur. Bu nedenle, öğrenme stratejisi ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır (Güven, 2004, s.98). “Öğrenme stratejileri, yeni bilgilerin ve var olan daha önceden kazanılmış bilgilerle birleştirilmesi ve bu bilgilerin gerektiğinde hatırlanmasına yardımcı olacak davranışlar olarak tanımlanmaktadır” (Gencel ve Saracaloğlu, 2009, s.43). Bu tanımdan hareketle öğrenme stratejilerinin kapsamı ve özellikleri ayrıntılı olarak şu şekilde incelenebilir:

2.1.1. Öğrenme Stratejilerinin Kapsamı ve Özellikleri

Öğrenme üzerine gerçekleştirilen çalışmalar arttıkça, bilginin ne şekilde, nasıl, hangi hızda kazanıldığı da merak konusu olmaya devam etmektedir. Öğrenme ve öğretme süreci içerisinde bireylerin öğrenme yollarının bilinmesi ve öğrenme yollarına göre sınıf içi etkinliklerin bilinçli olarak tasarlanması ve uygulanması, öğrencilerin öğrenme kapasitelerini artırabilmek için önemli bir faktör olarak görülmektedir. Öğrenmeyi davranış değişikliği yaratma süreci olarak gören öğretmen merkezli geleneksel davranışçı anlayışın tanımından daha farklı biçimde ele almakta; öğrenciyi öğrenme sürecinde kendi kendine öğrenme yollarını arayan ve bilinçli seçimler yapan kişi konumuna getirmektedir (Gülerci ve Oflaz, 2008, s.31)

Öğrenme kavramının tanımı ve kapsamı, bilgi sistemlerinin sürekli değişiklik göstermesi ve kendini yenileyen hareketliliğin bir sonucu olarak yeni bir anlayışla ele alınması gerekmektedir. Bu anlayışın en önemli boyutlarından biri, öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerini özerk bir şekilde yönlendirebilmeleridir. Bir başka deyişle "yaşam boyu öğrenme" çağımızın gerekliliklerinden biridir ve bunun gerçekleşebilmesi için öğrencilerin "taktik, beceri ve bilişsel araç" donanımına sahip olması gerekmektedir. Bu yeni anlayış, öğrencilerin ve öğretmenlerin rollerini

yeniden düzenlemektedir. Öğretme süreci sadece "bilgi yükleme" işlemi değil, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik özelliklerini bir bütün olarak tanıma ve öğrencilere kendi öğrenmelerini yönlendirebilecek beceri kazandırma sürecidir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s.86). Bu durum ise öğrenme stratejileri kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Alanyazın incelendiğinde, öğrenme stratejileri kavramına ilişkin farklı tanımlamalar olmasına rağmen, genel olarak öğrenme stratejisi ile ilgili anlatılmak istenilen düşüncelerin benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Strateji genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması olarak ele alınmaktadır. Buradan yola çıkarak, öğrenme stratejileri, bireyin bir bilgiyi kendi kendine öğrenmek için izlediği yollar, kullandığı yöntemler olarak açıklanabilir (Açık, 2012, s.7).

Öğrenme stratejileri, bilgi seçme ve düzenleme, öğrenilecek unsurun tekrarlanması, yeni unsur bellekteki bilgi ile ilişkilendirme ve materyalin manasını geliştirmek gibi eylemleri içermektedir (Demir, 2011, s.218).

Derry (1992)'ye göre "Öğrenme amacına ulaşmak için kişinin kullanacağı plan, o kişinin öğrenme stratejisidir" ve önemli olan amaca uygun stratejiyi seçmektir. Öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlamak amacıyla öğrenme stratejilerini kullanmasında, öğrenme hedeflerinin öğretmen ya da öğrenci tarafından seçilmesi önemli değil iken strateji kullanmada önemli olan şey, uygun durumda öğrenme stratejisini seçip kullanmaktır (akt. Senemoğlu, 2004, s.558).

Weinstein ve Mayer'a göre ise öğrenme stratejisi, "Öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler"dir (akt. Susar, 2006,s24).

Harmanlı (2000)'de öğrenme stratejisi tanımını yaparken, etkin öğrenme hususuna vurgu yaparak öğrenme stratejisinin öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler, öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı davranış ve düşünceler olduğunu ifade eder (akt.Yığın ,2013 s.39).

Açıkgöz (2007, s.67)'e göre öğrenme stratejilerinin amacını, öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek ve onun yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmak olarak ifade etmiştir.

Arends, (1997) ise öğrenme stratejilerinin öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçleri olduğunu bildirerek; belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan bir yönü olduğunu vurgular. Öğrenme stratejilerinin öğrencinin öğrenmesini etkilediğini belirtir (akt. Açık, 2012, s.7).

Derry ve Murph (1986) “Bilgi ve becerinin kazanılmasını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda birey tarafından kazanılan zihinsel taktiklerin bir bileşkesi” olarak tanımlamıştır (akt.Yücel, 2012, s.16).

Woofolk (1998), öğrenme stratejisini, öğrenme amaçlarını başarmak için kullanılan bir çeşit plan (akt.Yücel, 2012, s.16).

Gagne ve Driscol’a (1988) göre öğrenme stratejileri, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir (akt. Başarıcı, 2012, s.8).

Nannete ve Branda’ya (1995) göre öğrenme stratejileri; anlama ve bilgilerin hatırlanmasını artırmak için öğrencileri sürekli uyanık tutan ve tüm düzeylerde 9 öğrenci başarısını etkileyen bilişsel faaliyetlerdir (akt. Başarıcı, 2012, s.8-9).

Sünbül (1998, s.60) ise öğrenme stratejileri kavramını; “Öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan ilkeler, alışkanlıklar ve teknikler olarak tanımlamaktadır.” En geniş kapsamda öğrenme stratejileri, öğrenmeyi kolaylaştıran düşüncelerin ve davranışların bütünüdür. Araştırmacılar tarafından öğrenme stratejilerine ilişkin yapılan tanımlar göz önüne alındığında, tanımların ortak noktasının öğrencilerin daha etkin ve daha aktif bir şekilde öğrenmelerini gerçekleştirmeleri sağlamaktadır. Bu süreçte, öğrencinin "Daha iyi nasıl öğreniyorum?", "Hangi etkinlikler öğreneceğim bilgileri kolaylaştırıyor?" gibi soruları cevaplar iken sürece dahil olmaları, kendi plan ve yaklaşımlarını oluşturarak üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları söz konusudur.

Öğrenme stratejileri öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Ayrıca öğrenmede belirli amaçları elde etmek için isteyerek seçilen ve dikkatli bir şekilde izlenmiş farklı yöntemlerin yapılandırılması ve bireylerin belirli görevleri yerine getirmek amacıyla bilişsel eylemlerin seçilmesi ve bir araya getirilmesidir. Bunun yanı sıra, öğrenme stratejileri öğrenme durumunun ihtiyaçlarını karşılamak için yöntem sonuçlarının bir araya gelmesi ve bireylere yönelik uygun olanının seçilebilmesidir (Gülsoy, 2011, s.64). Öğrenme stratejileri, kitap okuma ve bilgileri not alma, zamanı yönetme, yazıdan önce düşünceleri organize etme, sınava girme ve diğer birçok beceri alanı ile ilgili süreçleri kapsamaktadır. Ayrıca bireyin kuvvetli yönleri veya ihtiyaçları üzerinde bilinçli düşünmeyi ve kendi öğrenmelerinin bazı yönlerini düzenlemek için aktif bir şekilde strateji kullanmayı içeren üst bilişsel süreçleri içermektedir (Burchard ve Swerdzewski, 2009, s.96).

Öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan tanımlarda vurgulanan ortak özellikler şunlardır (Açık,2012, s.89).

- Bireyin öğrenmesini kolaylaştırdığı,
- Bireyin öğrenme stratejilerini kendine göre seçtiği,
- Bilginin kodlanmasını sağlayarak, hatırlamaya yardımcı olduğu,
- Davranış ve düşüncelerin olduğu şeklinde ifade edilebilir.

2.1.2. Öğrenme Stratejilerinin Önemi

Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklardan biri de yeni bilgilerin öğrenilme sürecidir. Aynı sınıf atmosferinde, öğrencilerin bir kısmı ders sonunda anlatılanları öğrenirken, bazıları ise öğrenememektedirler. Bu durumun sebebi öğrencilerin bilgiyi ne şekilde öğreneceklerini bilemediklerinden ya da yanlış öğrenmelerden kaynaklanmaktadır (Dikbaş ve Kaf Hasırcı, 2008, s. 16).

Weinstein, Husman ve Dierking (2000, s.6) öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanılmasının merkezinde bilişsel olarak etkin öğrencilerin bulunduğunu ifade etmektedir. Onlara göre, bilişsel olarak etkin olabilmek için, öğrencilerin hedef odaklı ve stratejik olması gerekmektedir. Öğrencinin bunu gerçekleştirebilmesi için, belirli oranda öz kontrolünü kullanmasını gerekli kılmaktadır. Böylelikle hedefine ulaşmak için birey bilişsel olarak aktif olmalı ve kendine uygun hareketi planlayıp

uygulamalıdır ve hatta gerekli gördüğü durumlarda değişiklikler yapabilmelidir. Öğrenci bu süreç içerisinde yararlı olabilecek bir bilginin kaynağına başvurmaktadır. Adı geçen bilgi kaynaklarından ilki bir konuyla ilgili olan ön bilgilerdir. Herhangi bir konuda bireylerin başlangıç düzeyinde mi ya da uzman olup olmadıklarını belirleyen bu ön bilgiler problem çözme ve karar vermede çok büyük önem teşkil etmektedir. Öğrencinin başvurduğu bir diğer bilgi kaynağı da yürütücü biliş kavramıdır. Burada kişinin kendi bilişsel süreçlerini ve bu süreçleri kontrol etme becerilerini kapsamaktadır. Yürütücü bilişi kontrol edebilme, öğrencinin öğrenme ürünleri ve bunlardan elde ettiği dönütleri temel alarak kendi düşünme süreçlerini izleme, örgütleme ve düzenleme becerisine işaret etmektedir. Yani, öğrenmeyi ve düşünmeyi dolayısıyla bireylerin akademik başarısını etkileyen bu süreçlerin öğrenme sürecinde daha işlevsel hale getirilmesi öğrenme stratejilerinin kullanılmasıyla gerçekleşebilmektedir (Beckman, 2002, s.95).

Öğrenme sürecinde olan bireyler üzerinde kendi kendine öğrenmesini sağlayan bireylerin farkına varmasını sağlayan öğrenme stratejileri, öğrenme sürecinin etkililiğini de arttırmaktadır. Bilişsel süreç içerisinde bilginin devamlılığını sağlayan öğrenme stratejilerinin bireye ne zaman ve ne şekilde kullanılacağına anlatılması öğrenmenin öğrenilmesinde etkili olacaktır (Belet ve Yaşar, 2007, s.42). Ayrıca, öğrenme stratejileri, kişilerin yaşam boyu okur-yazar, üretici ve bağımsız şekilde öğrenebilen bireyler olmasına katkı sağlamaktadır.

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin düşüncelerine güvenmesine, öğrenmelerini artırmasına, hafızasını güçlendirmesine, bir işi yapmak için birden fazla farklı yol olduğunu bilmesine, yaptığı yanlışları fark edip onu düzeltmesine, kendi öğrenme sürecini geliştirmesine ve dolayısıyla daha fazla sorumluluk almasına yardımcı olmaktadır (Beckman, 2002, s.86). Öğrenme stratejilerinin bireylerin kolay öğrenmesinin yanı sıra, öğretim süreci içerisinde, onlara birçok katkı sağladığı ifade edilmektedir. Bu katkı ve yararlar şu şekilde açıklanmaktadır:

- Öğrencinin bilgileri kalıcı öğrenmesini sağlamaktadır.
- Öğrenciyi bilinçli öğrenci konumuna getirmektedir.
- Öğrencinin öğrenme durumundaki verimliliğini artırmaktadır.

- Öğrenciye bağımsız bir şekilde öğrenebilme niteliği kazandırmaktadır.
- Öğrencinin isteyerek öğrenmesinin yanı sıra, zevk alarak öğrenmesine yardım etmektedir.
- Öğrencinin sadece okul içerisinde değil, okul sonrasındaki öğrenmelerine de temel hazırlamaktadır.
- Öğrenme sürecinde bireylerin daha aktif olmasını sağlamaktadır.
- Bireylerin analiz ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme becerilerini geliştirdiği gibi, onları okuma, yazma ve tartışma gibi becerilere yöneltmektedir (Özer, 2002, s.67)

2.1.3. Öğrenme Stratejilerinin Öğretme - Öğrenme Sürecindeki Rolü

İnsanoğlunun kazanabileceği en önemli becerilerden biri de öğrenmedir. Bireyler günlük yaşantıları içerisinde ya da mesleklerini icra ederken farklı yaşantılar ile karşılaşmaktadır. “Bireylerin etkin öğrenenler konumunda olabilmeleri için olayların içinde yer almaktan dinlemeye, yeni fikirler üretmekten kararlar vermeye kadar geniş bir yelpaze içerisinde hareket etmeleri gerekmektedir” (Ergür-Oktar, 1998, s. 44).

Birey kendisi için en faydalı olacak öğrenme stilini bildiğinde, öğrenme sürecinde bu stili hemen devreye sokacaktır. Hem daha kolay, hem daha hızlı öğrenecek ve büyük olasılıkla öğrenme sürecinde başarılı da olacaktır (Biggs, 2001, s.81). Öğrenme stilini bilmenin bir diğer yararları arasında etkin bir sorun çözücü konumuna gelmesidir. Birey karşılaştığı sorunları çözmede ne kadar başarılı olursa o kadar yaşantısına etkisi olacaktır (Fidan, 1986, s.196).

Kişi kendisine uygun öğrenme stilini seçer ve ona göre eğitim alırsa bunun süreç içerisinde faydasını görecektir. Öğrenci öğrenme stiline az ya da hiç uymaması durumunda öğrencinin güven, başarı ve kaygı düzeyini de etkilediğini görmek mümkündür. Kısacası öğrenci hayatının her aşamasında öğrenme stiline etkisiyle karşılaşacaktır. Öğrenme stili iki kişinin neden birbirlerinden farklı öğrendiği konusunda da bilgi vermektedir. Bireyin öğrenme sürecini denetim altına almasını sağlar ki bu oldukça önemlidir. Çünkü öğrenmeyi öğrenmede en önemli işaretlerden biri, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu bilmesi ve bunu

üstlenebilmesidir. Bunun için, öğrenme stilinin ne olduğunu bilmesi ve bunu süreç içerisinde alması gerekir. Böylece, birey başkalarından herhangi bir yardım beklemeden sürekli değişen ve artan bilgiyi elde edebilir. “Öğrenme stili hakkında bilgiye sahip olan bir öğrenci benlik saygısını geliştirir”. Çünkü öğrenme stili ile nasıl çalışacağını ve ödevlerini nasıl hazırlayacağını bildiği için kendisine güveni olacaktır. Böylelikle okula karşı olumlu bir tutum geliştirerek başarısız olabileme durumuna karşın kaygı düzeyini en aza indireyecektir. Sonuç olarak başarılı ve etkili bir öğrenme gerçekleştirebilecektir (Entwistle, McCune ve Walker, 2001, s.132).

Son zamanlarda, farklı öğrenme özelliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması üzerinde sıkça durulmaktadır. Öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılarken bu durum başarısızlıkla sonuçlanabilir. Bu başarısızlığın en önemli sebeplerinden biri öğrencilerin, farklı öğrenme stillerinin de olduğunu göz önüne almamasıdır. Yani, öğrencinin değişik öğrenme stillerinin olduğu dikkate alınmadan tek bir kanaldan öğretme sürecini gerçekleştireceğine inanmasıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerini bilmesi gerekmektedir. Çünkü öğretme stili ile uyumlu olan öğrenciler başarılı olmakta, öteki öğrenciler ise başarısız olabilmektedir. “Öğretmenler öğretim etkinliklerini planlamada, eğitim ortamlarını düzenlemede, eğitim ortamında kullanılacak araçları ve gereçleri seçmede, çalışma kümelerini oluşturmada, çalışmalara rehberlik yapmada öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurabilmelidirler” (Özer, 1998, s.153). Öğrencilerin yalnızca öğrenme stillerinin bilinmesi yeterli değildir. Öğretmen, öğrencilerini tanıdıkça onların öğrenme sırasındaki gereksinimlerini daha iyi anlar ve buna bağlı olarak hareket eder.

Öğrenme stili öğretme sürecinde öğretmenlere, öğrenme sürecinde ise bireyin kendisine yardımcı olmaktadır. Öğretmen öğrencisinin öğrenme stili ile ilgili bilgiye sahip olursa ona daha uygun öğretim uygulayabilir. Böylelikle, öğrenci öğretmenin öğretme stiline göre başarısız ya da başarılı olma durumuna düşmez. Tam tersine, öğrenci kendi öğrenme stiline uygun bir öğretme stili ile karşı karşıya getirilir. Öğrenme ortamında bireyin gereksinimlerinin de karşılanması onun daha iyi

öğrenmesini sağlayacaktır. Böylelikle bireyin neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceği konusunda denetimi artar. Bu durum onun kendine olan özgüvenini de artıracaktır. Eğitimde kişilerin öğrenme stillerinin bilinmesi kişileri etkilemede de bir araç olarak kullanılabilir. “Görsel tercihli bir kişiye öğretilcek materyali göstererek, işitsel tercihli kişiye sözle anlatarak, dokunsal kişiye nesneye dokunarak eğitim etkinliklerinde öğrenme stillerinin ayrıcalığından yararlanılabilir” (Alder, 1998, s.60).

2.1.4. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri birçok eğitimci tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Öğrenme stratejilerinin farklı tanımlamaları, bu kavramın kapsamının genişliği, derinliği ve değişebilirliği olduğunu bunun yanında öğrenme stratejileri konusunda bir görüş birliği olmadığı anlamına da gelebilir. Bazı araştırmacıların sınıflandırmaları incelendiğinde şu şekildedir:

Weistein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini;

- İnceleme Stratejileri (liste ezberleme, sesli okuma, değiştirmeden yazma ve satır altı çizme)
- Anlamlandırma Stratejileri (özetleme, not alma, başka sözcüklerle anlatma)
- Örgütlenme Stratejileri (sınıflama, bilgi şeması oluşturma)
- Anlamayı İzleme Stratejileri (sorunu belirleme, çalışmayı planlama ve kendini değerlendirme)
- Duyuşsal Stratejiler (güdülenmeyi sağlama, kaygıyla baş etme, zamanı etkili kullanma) olmak üzere beş başlık altında toplamışlardır.

Ayrıca Mayer (1988) daha sonra yaptığı bir çalışmada öğrenme stratejilerini yine 8 grupta şu şekilde sınıflandırmıştır; (akt. Başarıcı, 2016, s.9)

- Temel öğrenme durumları için tekrarlama (basit ezber) stratejileri
- Karmaşık öğrenme durumları için tekrarlama (ileri ezber) stratejiler
- Temel öğrenme durumları için anlamlandırma (basit anlamlandırma) stratejileri

- Karmaşık öğrenme durumları için anlamlandırma (ileri anlamlandırma) stratejileri
- Temel öğrenme durumları için örgütleme (basit organizasyon) stratejileri
- Karmaşık öğrenme durumları için örgütleme (ileri organizasyon) stratejileri
- Kavramayı izleme (anlamayı takip) stratejileri
- Duyuşsal ve güdüsel stratejiler

Kirby (1988) öğrenme stratejilerini mikro ve makro olmak üzere sınıflandırmıştır. Makro stratejilerin daha genel, duygusal ve kültürel durumlardan etkilenen ve öğretimle değiştirilmesi zor olan stratejiler, mikro stratejilerin ise daha özel ve işe ilişkin, öğretim yoluyla kazandırılması kolay stratejiler olduğunu açıklamıştır (akt. Kafadar, 2013, s.45)

Nisbet ve Shucksmith (1986) daha özel durumları içeren bir sınıflama yapmıştır (akt. Başarıcı, 2013 s.46). Bu sınıflamadaki durumlar şöyledir:

- Planlama
- İzleme
- Sorular sorma
- Kontrol etmek
- Gözden geçirmek
- Kendini test etme

Levin (1986) öğrenme stratejilerini anlama, anımsama ve uygulama stratejileri olmak üzere üç temel gruba ayırmıştır. Levin “Öğrenme stratejilerinin bilişsel boyutunun "ne" ve "nasıl" şekilde öğrenilmesini kapsadığı, biliş bilgisi boyutunun ise "ne zaman" ve "neden" kavramlarına yönelik olarak uygun bilişsel stratejilerin seçimi, seçilen bilişsel stratejilerin yararlılığı ve etkiliğinin gözlemlenmesi, işlemlerini kapsadığını belirtmiştir.” (akt. Demir, 2013, s.14).

Gagne ve Driscoll'un (1988) açıklamalarında, Bilişsel Süreçteki Öğrenme Stratejilerini; beşli bir sınıflama halinde sunmaktadırlar (akt. Karakış, 2006, s.94).

Bunlar;

- Dikkat Stratejileri (Öğrenenin zihinsel süreçlerini bilgi üzerinde yoğunlaştırma)
- Kısa Süreli Belleği Geliştirme Stratejileri (Yineleme, grupta ve şekille gösterme)
- Kodlamayı Arttırma Stratejileri (Bilinenle benzerlik kurma ve sözel-görsel ilişkiler kurma)
- Geri Getirmeyi Arttırma Stratejileri (Bilginin uzun süreli bellekten çalışan belleğe getirilmesine yönelik analogiler kurma, zihinsel canlandırma, not tutma gibi.)
- İzleme-Yönetme Stratejileri (Soru sorma ve kendini test etme)'dir.

Oxford'a (1990) göre öğrenme stratejileri, doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki grupta toplanmaktadır (akt. Açık, 2012, s.14).

- Doğrudan Stratejiler" arasında; "Bellek Stratejileri, Bilişsel Stratejiler ve Telafi Stratejileri" yer alır.
- Dolaylı Stratejiler" arasında; "Biliş Ötesi Stratejiler, Duyuşsal Stratejiler ve Sosyal Stratejiler" bulunmaktadır.

Özer (2002, s.20) ise öğrenme stratejilerini beş grupta incelemiştir. Bunlar:

- Yineleme stratejileri
- Anlamlandırma stratejileri
- Örgütlenme stratejileri
- Anlamayı izleme stratejileri
- Duyuşsal stratejiler'dir

Güven'in (2004, s.46) Levin' den aktardığına göre, öğrenme stratejileri;

- Anlama Stratejileri
- Anımsama Stratejileri
- Uygulama Stratejileri

olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Levin, gruplandırılan stratejilerin “bilişsel boyutunun "ne öğrenmeli" ve "nasıl öğrenmeli" sorularına, biliş bilgisi boyutunun ise "ne zaman öğrenmeli" ve "neden öğrenmeli" sorularına yönelik olduğunu

savunmaktadır". Çoğu sınıflamada ise "Bilişsel Stratejiler" ve "Biliş Üstü Stratejilere" yer verilmektedir.

Bilişsel stratejiler; ezberleme, anlamlandırma ve organizasyon faaliyetlerini yerine getirerek yeni bilginin belleğe kaydedilmesini, düzenlenmesini ve gerektiği takdirde geri getirilmesini sağlar. Diğer yandan Biliş Üstü Stratejiler; "Anlamaya Hazırlama, Anlamayı İzleme ve Anlamayı Yönlendirme" başlıkları altında öğrenme işlemlerinin kontrolünü ve yönetimini gerçekleştirir (Somoncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s.90).

Akman ve Erden (2000, s.162) öğrenme stratejilerini;

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

O'Malley ve Chamot'a göre;

- Bilişsel Stratejiler grubuna; "tekrarlama, düzenleme, çıkarımda bulunma, özetleme, sonuç çıkarma, inceleme, aktarma ve işleme stratejilerinden oluşur."
- Biliş Ötesi Stratejiler grubuna; "seçici dikkat, planlama, izleme ve değerlendirme stratejileri" girmektedir.
- Duyuşsal Stratejiler grubuna ise, "işbirliği yapma, açıklama isteme ve kendi kendine konuşma stratejileri" örnek olarak gösterilmektedir (akt. Uyar-Uslan 2006, s.53).

Öğrencilerin bilişsel kapasitelerini kullanmada ve geliştirmede isteksizlikleri ya da uygun ortamın sağlanamayışı insan gücünün boşa harcanmasına neden olmaktadır. Yeteneklerin ortaya çıkmaması ya da kullanılmaması, derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin yanı sıra etkili öğrenme stratejilerinin öğretilmemesi ve kullanılmamasından da kaynaklanmaktadır. Böylece okullarda başarı önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında, eğitim öğretim süreçleri boyunca öğrencilerden, çok çeşit ve sayıda bilgiyi öğrenmeleri ve yaşamlarına geçirmeleri beklenmektedir. Bu durumda öğrenciler, nasıl en iyi şekilde öğrenebileceklerini açıklayan öğrenme stratejilerine gereksinim duymaktadırlar. Çeşitli strateji, yöntem

ve tekniklerden yararlanarak etkili bir öğretimin yapılması amaçlanmaktadır. Bundan sonraki bölümde, bazı öğrenme stratejilerinin açıklamaları yer alacaktır (Uyar-Uslan, 2006, s.53).

Senemoğlu (2004, s.563) öğrenme stratejilerini;

- Dikkat Stratejileri
- Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler
- Anlamayı Güçlendirici Stratejiler
- Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler
- Güdülemeyi Arttırıcı Stratejiler
- Yürütücü Biliş Stratejileri şeklinde sınıflandırmıştır.

Öğrenme stratejileri üzerinde çalışan araştırmacılar, öğrencilerin öğrenme sırasında izlediği yolları göz önüne alarak, bilgiyi işleme sistemine göre farklı sınıflandırmalar yapmıştır. Öztürk (1995, s.30) de, öğrenme stratejilerini;

- Dikkat Stratejisi
- Tekrar Stratejisi
- Anlamlandırma Stratejisi
- Zihne Yerleştirme Stratejisi
- Hatırlama Stratejisi
- Bilişi Yönetme Stratejisi
- Duyuşsal Stratejiler olmak üzere yedi gruba ayırmıştır.

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

- Bilişsel stratejiler, öğrencilerin bir görevi tamamlamak ya da öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla öğrenme deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel süreçler ve davranışları kapsar. Bu stratejiler içerisinde meta bilişsel, düzenleme, yineleme, açıklama ve eleştirel düşünme stratejileri yer almaktadır.
- Kaynakları yönetme stratejileri ise hem öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarına hem de kendi hedeflerine ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için çevrelerindeki ortamı değiştirmelerine yardımcı

olmaktadır (Pintrich, 1999). Bu stratejiler zaman ve çalışma ortamı çevresinin düzenlenmesi, emek yönetimi, akran işbirliği ve yardım arama boyutlarını içermektedir (akt. Şahin, 2015, s.25).

Bu çalışmada da Şahin (2015)'in çalışmasında yaptığı sınıflama kullanılmış ve bu kapsamda her bir stratejinin açıklanmasına yer verilmiştir.

2.1.4.1. Dikkat Stratejileri

Dikkat, en genel anlamıyla zihnin temel bir faaliyete odaklanmasıdır. Kendi kendine öğrenmeyi hedefleyen bir öğrenci, dikkat stratejilerinden birini kullanarak dikkatini öğrenilecek konunun üstüne yoğunlaştırabilmektedir. Dikkat stratejileri, “öğrencinin dikkatini belirli bir noktaya çekmekte, önemli bilgi üzerine yoğunlaşmasını sağlamak ve daha hızlı bir biçimde tekrar etmesini sağlamaktadır” (Sönmez, 2010, s. 281).

Dikkatin öğrenilecek konuya yoğunlaşmasını sağlayan etmenlerden biri, öğrencinin konunun yararının farkında olması ve ilgi duymasıdır. Bir konudan önce verilen ön sorular da öğrencinin dikkat sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Metin içindeki alt başlıklar, şekiller, grafikler de öğrencinin dikkatinin ilgili konuya yoğunlaşmasını sağlayan etmenler arasında gösterilmektedirler (Öztürk, 1995, s.75).

Dikkati yöneltmede kullanılan stratejilerden bazılarını; “metinde yazıların altını çizme, metindeki ana başlıklar, alt başlıklar, şekil, grafik, şema ve inceleme sorularını dikkate alma, metin kenarına not alma, bilinmeyen sözcükleri yuvarlak içine alma ve anlaşılmayan yerlere soru işareti gibi işaretler koyma gibi önemli düşünceleri gösteren işaretler ve açıklamalar örnek verilebilir” (Karakış, 2006, s.97).

2.1.4.2. Tekrar Stratejileri

Bu stratejilere aynı zamanda "Yineleme Stratejileri" de denir. Öğrencilerin, bilgiyi seçmelerini ve kazanmalarını sağlayan zihinsel yineleme şeklinde gerçekleştiği stratejilerdir (Tunçer ve Güven, 2007, s.43). Tekrar stratejileri, özellikle kısa süreli hatırlamayı artırmada ve bir metnin aynen kazanılmasında etkili bir yoldur. Yeni karşılaştığımız bilgileri tekrarlayarak kısa süreli hafızada tutmayı ya da uzun süreli hafızaya kodlamayı sağlayan stratejilerdir. Bilgiler hiçbir değişikliğe uğratılmadan tekrar edilmektedir. Bireyin gideceği adresi unutmamak için varmak

istediği yere ulaşınca kadar, adresin sürekli tekrarlama buna örnek olarak gösterilmektedir (Akman ve Erden, 2007, s.75).

Öğrenciler daha ana sınıfındayken yineleme stratejilerini öğrenmeye başlarlar. 6-7 yaşına geldiklerinde yineleme stratejileri onlara öğretildiğinde veya söylendiğinde ancak kullanabilirler. 11-12 yaşlarından itibaren ise bu stratejileri kendiliğinden kullanma eğilimi gösterirler. Değiştirmeden anlatma, aynı sözcükleri kullanarak yazma, satır altlarını çizme bu stratejiler içerisinde yer almaktadır (Özer, 1998). Diğer bir ifadeyle “Bir metin ya da anlatımdaki belirli ifadeleri tekrar etme, yazılı bir metindeki konu cümlelerini ve ayrıntılı detayları tanımlama, okuma, sözel bir cümleyle başka bir cümleyi bir araya getirme gibi süreçleri içeren stratejilerdir” (Demirel, 2002, s. 34).

Yapılan araştırmalarda iki tür tekrardan söz edilmektedir. İlki, bilginin olduğu gibi tekrarlandığı "Basit Tekrar" dır. Bilgi, defalarca tekrarlandığı için kısa süreli bellekte daha uzun süre kalacaktır. Bazen bir şiiri ezberlemek gibi, bu durumlar kavrama örnek olarak gösterilebilir. Basit tekrarın bu işlevi dışında kullanılması pek de yararlı değildir. İkincisi ise bilginin uzun süreli bellekte depolanmasını sağlamak ve bilginin daha anlamlı olabilmesi için olan, "Eklemlenmeli Tekrar" dır. İmgeleme, değişik şekillerde kodlamalar gibi işlemlerle bilgiyi, uzun süreli belleğe depolanabilmektedir (Öztürk, 1995, s.43).

Öğrenmede tekrar stratejisini kullanan kişi, olguları zihinsel ya da sesli olarak yineler, bir metni olduğu gibi kopyalar ya da önemli gördüğü yerleri tekrar eder. Öğrenilecek metin, düz yazı türünde ise; "sesli okuma, değiştirmeden yazma, aynı sözcüklerle not alma, satır altı çizme" şeklinde tekrar stratejilerini kullanabilir (Özer, 1998, s.94). Görüldüğü gibi bu stratejiler bilgileri kısmen veya tamamen ezberlemeye yöneliktir. Tekrar stratejileri kısa süreli hatırlamalar için etkili olmasına rağmen üst düzey öğrenmelere de etkisi yoktur.

2.1.4.3. Anlamlandırma Stratejisi

Tekrar stratejisinden sonra bilgilerin uzun süreli belleğe depolanmasına yardımcı stratejilerden bir diğeri "Anlamlandırma Stratejisidir." Bu stratejiler,

öğrencilerin yeni bilgiler ile geçmiş yaşantısındaki bilgileri birbirleriyle ilişkilendirmesine dayandırır (Erden ve Akman, 1998, s.43).

Özer'e (2001) göre anlamlandırma stratejisini, “Öğrencilerin, öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi, daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde var olan bilgilerle bütünleştirerek, ona yeni bir anlam yüklemesi” olarak tanımlamaktadır. Anlamlandırmayı daha güçlendirmek için ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlamak, uyarıcılar sunmak ve öğrenme rehberi sağlamak gibi stratejiler kullanılmaktadır (akt. Senemoğlu, 2007, s.31).

Somuncuoğlu ve Yıldırım'a (1998, s.82) göre “Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanmaları, öğrenme işlemine daha çok doğrudan katılmaları ve yeni bilgiyle eski bilgilerini ilişkilendirmeleri şeklinde olmaktadır”. Okul öğrenmelerinde, bir paragrafı okuyup anladığını özetleyen, öğretmenin anlattıklarını kendi sözcükleri ile kendi düşüncelerini işe katarak not alan bir öğrenci anlamlandırma süreçleri kullanarak öğrenmektedir (Akman ve Erdem, 2007, s.44)

Anlamlandırma stratejileri arasında yer alan "Zihinsel İmge Oluşturma ve Tümcede Kullanma Stratejileri"nden, basit öğrenmeleri daha iyi düzeyde gerçekleştirmek için yararlanılmaktadır. Bunların arasında, "Zihinsel İmge Oluşturma Stratejileri"nden, özellikle "çiftli çağrışım öğrenme", sıralı liste öğrenme durumlarında yararlanır. Çiftli çağrışım öğrenmesinde, "kitap-çocuk" biçimindeki bir sözcük çiftini hatırlatmayı amaçlayan bir öğrenci, zihninde kitap okuyan bir çocuğu ya da bir çocuk kitabı olabileceği fikrini canlandırabilir. Bir diğer sıralı liste öğrenmesinde, dizi olarak verilen sözcük, sayı ve resim gibi öğeler sırasıyla ya da sıra gözetmeksizin öğrenilebilir. "Tümcede Kullanma Stratejileri" öğrenmesinde ise, anahtar sözcük yöntemi kullanılır. Bu yöntemi öğrenci yabancı dilde sözcük öğrenmede veya çeşitli konularla ilgili kavram öğrenilmesinde kullanabilir. Karmaşık öğrenme durumları için de, sözel bilgileri çizelge, grafik gibi şekillere dönüştürme başka sözcüklerle anlatma o sözcükler arasında benzetim kurma, not alma, soru yanıtlama, özetleme gibi stratejiler kullanılmaktadır (Özer, 2001, s.63).

2.1.4.4. Örgütleme Stratejileri

Bilgiyi anlamlandırmaya önem veren bir diğer strateji de "Örgütleme Stratejisi" dir. Yeni bilgilerin kısa süreli belleğe getirilerek bireyin ön bilgilerine göre yeniden düzenlenmesine "örgütleme" denilmektedir (Akman ve Erden, 2007, s.43). Örgütleme ve anlamlandırma stratejileri beraber kullanılır. Bu strateji, öğrencilerin öğrenmesi gerekenlerle ya da önceden öğrendiklerinin bir araya getirilerek harmanlanması anlamına gelmektedir. (Yılmaz ve Sünbül, 2000, s.85).

Örgütleme Stratejileri, "Temel ve Karmaşık Örgütleme Stratejileri" olmak üzere iki başlık altında incelenebilir. Temel örgütlemenin içerisinde en basit örgütleme stratejisi olan kümelenendirme yer alır. Kümelenendirme; “Farklı ortak noktalarının sınıflandırılması anlamına gelmektedir.” Ayrıca, sınıflandırma ve kronolojik sınıflama da temel örgütleme kavramında yer almaktadır. Karmaşık örgütleme (Weinstein ve Mayer, 1986)' e göre, “Hiyerarşi oluşturma, taslak çıkarma, metni anlamlı parçalara ayırma ve bunları ilişkilendirme olarak tanımlanabilir.” Kısaca karmaşık olan bir şeyi yeniden düzenlemek adına örnekler arasındaki ortak özellikleri gruplamayı ve anlam bütünlüğü sağlamayı içermektedir. Karmaşık örgütleme; "Ana çizgiler çıkarma, bilgi şeması oluşturma ve çizelgeleştirme gibi stratejileri içerir." (akt. Özer, 2001, s. 95). Ana çizgiler oluşturmada; öğrenciler farklı konu ya da düşünceleri bazı temel düşüncelerle ilişkilendirmeyi öğrenir.

Öğrenciler birçok öğrenme stratejisinde olduğu gibi ana hatları oluşturma becerisine sahip olmayabilirler. Uygun öğretim ve yeterli uygulama sağlanarak öğrenci bu konuda yetiştirilebilir. Bilgi şeması (haritası) oluşturma; “Metindeki ana düşüncelerle yardımcı düşüncelerin ilişkilerini nedensel veya aşamalı şekilde gösterilmesi ve düşünceler arası ilişkilerin görselleştirilmesidir. Çizelgeleştirme ise metindeki bilgileri bir çizelge biçiminde düzenlemedir. Öğrenci bilgileri ilişkilendirebilmek için yatay ve dikey bölmelere sahip çizelgeler oluşturabilir.” (Subaşı, 2000, s. 76).

2.1.4.5. Hatırlatma Stratejileri

Öğrenme stratejilerinden bir diğeri de hatırlatma stratejisidir. Burada bilgiler uzun süreli bellekte kodlanarak saklanmaktadır. Ancak bilgiler kullanılacağı vakit

uzun süreli bellekten çağrılır, yalnız bu işlemin yapılabilmesi için gerekli ipuçlarının ve diğer bilgilerin de kullanılarak geri getirilmesi ve istenen bilginin yeniden harekete geçirilmesi gerekmektedir. Ormrod (1990)' a göre, “Bir bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi, büyük ölçüde onun ilk olarak ne kadar iyi kodlandığına ve depolandığına bağlıdır.” (akt. Tay ve Yangın, 2008, s.62).

Bilgilerin uzun süreli bellekten açığa çıkartılma sürecine "hatırlama ya da geri getirme" de denilmektedir. Anlamlandırmaya yardımcı tüm bu stratejiler, bilgiyi kodlamada kullanılan benzetmeler, bellek destekleyiciler, kendi kendine soru sorma, uzamsal temsilciler oluşturma, not alma bilginin geri getirilmesini sağlayan tekniklerdendir (Senemoğlu, 2007, s.43).

Hatırlama Stratejileri; "kendi cümleleriyle düzeltmeler yapma, metni aynen değil yorumlayarak not alma, önemli bilgileri ayırt etme, metni ezberleme tekrar ederek hatırlama, öğrenirken çizilen şekil sembol ve tablolarla hatırlama, öğrenirken kullanılan kısaltma ve ipuçlarıyla ya da sorulabilecek sorulardan yola çıkarak hatırlama gibi teknikleri içermektedir." Hatırlamayı sağlayıcı tekniklerden kendi kendine soru sorma, zihne yerleştirmeyi sağlayıcı tekniklerden kavram haritaları, diğer bir öğrenme stratejisi olan bilişi yönetme stratejisinde de kullanılan tekniklerdendir (Öztürk, 1995, s.75).

2.1.4.6. Bilişi Yönetme Stratejileri

Biliş, bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçleri aşamasıdır. Bu süreçlerin değerlendirilmesini sağlayan stratejiler "Biliş Üstü, Biliş Ötesi, Üst Biliş ya da Yürütücü Biliş" olarak da adlandırılmaktadır. Biliş, herhangi bir şeyin farkında olmak ve onu anlamaktır. Biliş üstü herhangi bir şeyi nasıl öğrendiğinin bilincinde olması ve nasıl öğrendiğini bilmesi anlamına gelmektedir. Bireyin nasıl öğrendiğinin bilgisidir (Senemoğlu, 2007, s.53).

Biliş bilgisi iki temel öğeyi içerir. Yürütücü bilişin ilk öğesi "bilgiyi anlayışı" içerir. Bu anlayış öğrenen kişinin öğrenme sürecine ilişkin anlayışa sahip olması ve kullandığı öğrenme stratejilerini bilmesidir. Örneğin; görsel eğilimi olan bir öğrencinin kavram haritaları oluşturma, bilgiyi daha iyi almada ve anımsamada kendisine yararı olacağını bilir. İkinci öğesi ise, "bilişi izlemedir." Yani birey için

öğrenilmesi gereken durumda kendine en uygun stratejiyi seçme, kullanma, izleme ve değerlendirme, yeniden düzenleme yapma yeteneği ile öğrenmesidir (Subaşı, 2000, s.43).

Kavrama; birey öğrendiği veya sahip olduğu temel bilgilerin unsurları arasındaki ilişkilerin yaşantıları arasında kavramsal ve yapısal bir biçimde düzenlenmesini içerir. Weinstein ve Mayer (1986), kavramayı izleme olarak ifade ettikleri "Yürütücü Biliş Stratejisi" "Öğrencilerin bir eğitim aktivitesi için öğrenme hedeflerini oluşturmalarını, bu hedeflerin ne derece gerçekleştiğini değerlendirmelerini ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri yerine göre değiştirmelerini kapsadığını belirtmektedirler." (akt. Gülümbay, 2005, s. 43). Bilişi yönetme stratejilerine sahip bir öğrenci, öğrenmelerinin her aşamasında kendisini denetlemekte, eğer bir yetersizlik söz konusu ise bunu gidermeye yönelik strateji ve kaynakları kullanmaktadır Üst biliş, yüksek düzeyli biliş anlamına gelir. Neyi bildiğimizi ya da bilmediğimizi de ayırt etmeyi sağlar. Bu da bilişi yönetmeyi kolay kılar. Aynı zamanda, öğrenenlerin kendi performanslarını yansıtırma yeteneğidir. Öz düzenleme mekanizmasıyla işler yani bireyin en uygun stratejiyi seçmesi, uygulaması ve değerlendirmesini içerir (Ünver, 2006, s.98).

Biliş üstü beceriler öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol altına alabilmeleri, sahip oldukları bilgiler arasında bağ kurabilmeleri sağlayan içsel becerilerdir (Yıldız ve Ergin, 2007, s.175). Dirkes'e göre biliş üstü beceri "Öğrenenin neyi bilip bilmediğine ilişkin düşünme, kendini sorgulama ve düşünmesini yönetme işidir. Biliş üstü beceri, öğrenenin kontrol edebilmesi yani öz düzenleme yeteneğini ortaya koyması demektir." (Yurdabakan, 2005, s.103).

Öğrencileri kendi kendine öğrenen bireyler haline getirebilmek için bilişsel ve yürütücü biliş bilgisine hâkim olmaları gerekmektedir. Öğrenci bu becerilere hâkim olmadığı müddettçe onlara akademik konuları öğretmek zordur ya da zamanı boşa harcamaktır. Böyle bir durumla karşılaşmamaları için onların bu becerileri öğrenip hayatlarının her aşamasında kullanabilmesidir. Bu durum öğrencilerin okuldaki başarılarında kendi başlarına öğrenme ve öğrenmelerini izleme yeterlikleri önemli bir rol oynayacaktır (Baş, 2012, s.43).

2.1.4.7. Anlamayı İzleme Stratejileri

Öğrencilerin anlamayı izleme stratejisini kullanabilmeleri için belli bir biliş bilgisine sahip olmasını gerektirmektedir. Biliş bilgisi, “Bireyin kendi biliş yapısı ve bu yapının nasıl işlediği ile ilgili farkına varma sürecidir.” "Biliş bilgisine sahip bir öğrenci, öğrenmelerinde kendisine şu sorulan sorup yanıtlayabilir: Bu konuyu niçin öğreniyorum? Öğrenme etkinliği sonunda neleri öğreneceğim? Öğrenmek için nasıl bir yol izlemeliyim? Konuyu öğrenmek için ne kadar süre yeterli olur? Öğrenip-öğrenmediğimi nasıl denetleyebilirim?" (Özer, 1998, s.32).

Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini düzenlemesine, yürütmesine ve denetlemesine olanak sağlayan unsurlar bilişsel stratejiler kapsamında ele alınır. Öğrencilerin, anlamayı takip stratejilerine sahip olmaları için gereken bireysel yeterlikler; "sorunları belirleme ve tanımlama" yani, öğrenme esnasında karşılaştıkları sorunların farkına varıp tanımlayabilmeleri ve tüm dikkatlerini toplayıp öğrenme üzerine yoğunlaşması anlamına gelmektedir (Evcim, 2008, s.37).

2.1.4.8. Çalışma Ortamı Stratejileri (Sosyal ve Duyuşsal Stratejiler)

Öğrenciler, bilişsel stratejileri kendilerince öğrenseler bile çoğu zaman öğretim amaçlarına varmada güçlük yaşayabilirler. Karşılaştıkları bu zorluklar duygusal kaynaklı olabilir. Öğrenmede duygusal ya da güdüsel etmenleri ortadan kaldırmak için kullanılan stratejiler "Duyuşsal Stratejiler" adı altında ele alınmaktadır (Subaşı, 2000, s.31).

Öğrenciler öğrenme sürecinde öğrenmeye etkin olarak katılmak ve bilişsel stratejilerini etkin olarak kullanmak sorumluluğundadırlar. Fakat bazen öğrenciler, öğrenme esnasında başaramama korkusu, dikkatini çalışılan konuya toplayamama, derse karşı olumsuz tutum sergileme, kaygı duyma, yapılan işe duyulan inançsızlık, yapılan işin önemine duyulan eksiklik ve güdü eksikliği gibi bazı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğrenmede ortaya çıkan bu tip güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejiler ise duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır.

Bir başka tanımda Subaşı (2000, s.7) sosyal-duyuşsal stratejileri, “Başkalarıyla etkileşimi gerektiren ya da bireyin duyuşsal durumunu etkileyen,

öğrenmede ortaya çıkan duyuşsal ve güdüşel engelleri kaldırmaya yarayan stratejiler” olarak tanımlamaktadır.

Bu stratejiler, genellikle öğrenme için uygun içşel ve dışşal koşulların yaratılmasına ve sürdürölmesine yardımcı olmaktadır (Karakış, 2006, s.111).

Öğrenci kimi zaman, öğrenmeleri sırasında dikkatini toplamaya, olumsuz tutumlara sahip olma, sınav kaygısı duyma gibi duyuşsal nitelik taşıyan sorunlarla karşılaşır. Bu sorunlar onun öğrenmelerinde güçlük yaratabilir, hatta öğrenmesine engel oluşturabilir. Öğrenci bu engelleri duyuşsal stratejilerden yaralanarak aşabilir ve kendisi için öğrenmeyi sağlayıcı koşulları sağlayabilir. Dikkat toplamayı sağlama, güdülemeyi sağlama ve koruma, güven artırma, kaygıyla baş etme, zamanı etkili kullanma ile ilgili stratejiler duyuşsal stratejilerin başında gelir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alabilme, bağımsız olarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilme, yeni bilgilerle var olan bilgileri bütünleştirebilme, ayrıştırabilme ve yeniden düzenleyebilme yetisine sahip olabilme, kendi kendilerine çalışma becerilerini edinebilme gibi, öğrenmelerini kolaylaştıran stratejiler arasında değerdendirilebilir (Öztürkmen, 2006, s.22).

2.4.4.9. Emek Yöntemi Stratejisi

Öğrenme stratejileri ile ilgili literatür incelendiğinde emek yönetimi stratejilerine rastlanılmamıştır. Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) öğrenme stratejilerini bilişşel stratejiler ve kaynakları yönetme stratejileri olarak ikiye ayırmıştır (akt. Şahin, 2105, s.29) Bu stratejiler; zaman ve çalışma ortamı çevresinin düzenlenmesi, emek yönetimi, akran işbirliği ve yardım arama boyutlarını içermektedir. Ders çalışırken bir şeyler yiyip içme, dolaşarak hareketli çalışma, mola vererek ders çalışma ve ders çalışırken sesli olarak çalışma emek yönetimi stratejisi için birkaç örnekleri arasında ele alınabilir (Şahin, 2015, s.29).

2.1.5. Öğrenme Stratejisi Kullanımındaki Farklılıkları

Eğitim alan kişiler, ders veya konuyla birlikte değışen çeşitli öğrenme stratejilerini uygulayabilmektedirler. Öğrenme stratejilerinin kullanımındaki çeşitlilik, bireyden bireye farklılık göstermektedir. Öğrenme tarzları kişiye özgüdür başka bir ifadeyle, öğrencilerin her birinin öğrenme tarzı diğer öğrencilerinkinden

farklıdır. Ayrıca, öğrenme tarzları çoğunlukla yaş, cinsiyet, kültür ve başarı seviyesiyle birlikte de değişmektedir. Aslında, bir bireyin öğrenme tarzı onun şahsi nitelikleriyle benzeşmektedir veya uyumludur. Mesela, hayatında yaşadığı ağır tramvalara karşı temkinli davranan bir birey, öğrenme sırasında da benzer şekilde hareket etmektedir. Buna karşın, aceleci ve düşünmeksizin karar alarak davranan bir şahsiyete sahip birey ise, öğrenme sürecinde de davranışlarının yerindeliği tartışılır olarak gelişigüzel bir tavır sergilemektedir. Diğer bir ifadeyle, davranışlarını düşünerek belirleyen bir bireyin programlı bir öğrenme tarzı, aceleci bir bireyin ise sezgi odaklı bir öğrenme tarzı gösterdiği belirtilebilmektedir (Budakoğlu ve Babadoğan, 2011, s.76).

Öğrencilerin öğrenme tarzları etraflarındakilerin tamamını içselleştirmeleri neticesinde biçimlenmektedir. İçselleştirme, sadece mental bir aktivite olmamakta, aynı zamanda fiziki ve duyuşla ilgili tarafları da bulunmaktadır. Bu yüzden öğrenme tarzları fiziksel, duyuşsal ve mental aktivitelerin toplamı sonucunda bireylerde ortaya çıkmaktadır. Öğrenme tarzları günümüze kadar farklı şekillerde ele alınmıştır. Bu ele alış biçimlerinde kişilerin öğrenme süreçleriyle alakalı farklı nitelikler baz alınmıştır. Dunn ve Dunn'ın yaklaşımına göre, öğrenme tarzları dört bölümde incelenebilmektedir. Bu bölümler "çevresel koşullar", "duyuşsal özellikler", "sosyal tercihler" ve "fiziksel özellikler" den oluşmaktadır. Çevresel koşullar öğrenmede içinde bulunulan çevrenin ses, ısı ve ışıkla alakalı şartlarını belirtmektedir. Bireyler, bu şartlarla alakalı farklı seçimler yapmaktadır. Mesela, bazı öğrenciler çalışırken sessiz bir çevreyi seçerken, bazıları sesli çevrelerde hatta müzikle birlikte çalışabilmektedir (akt. Senemoğlu, 1997. s. 47).

Bireylerin öğrenmeye güdülenmesi, öğrenmede devam ve sorumluluk gibi yapısal faktörleri duyuşsal özellikler kapsamındadır. Mesela, bazı öğrenciler için öğrenmede dışsal güdülenme önemliyken bazı öğrenciler buna ihtiyaç duymamaktadır. Sosyal tercihler bireylerin ne şekilde bir toplumsal çevrede öğrenmeyi tercih ettikleriyle ilişkilidir. Bazı öğrenciler bağımsız olarak çalışmayı, bazıları da arkadaşlarla beraber çalışmayı seçmektedir. Fiziksel özellikler bireylerin öğrenmelerinde duyu organı ve vakit tercihleri, öğrenme esnasında gıda ya da

hareket etmeye ihtiyaç hissedip hissetmedikleri gibi şartları belirtmektedir. Öğrenciler öğrenme esnasında kullandıkları duyu organları açısından değişkenlik sergilemektedir. Örneğin; bazı öğrenciler öğrenirken görme duyularına daha fazla başvurur iken bazıları da genellikle işitme veya dokunma duyularına başvurmaktadır (Özer, 1998, s.45).

2.1.6. Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciye Sağladığı Katkılar

Öğrencilerin başarılarını arttırmada, öğrenme stratejileri eğitim ve öğretimin en mühim hedeflerin olduğu noktanın başını çekmektedir (Güven, 2004, s.43). Eğitim alan kişilerin başarılarını güçlendirmenin ve ileri ki hayatlarında gelişimi benimseyen kişiler olmalarına yol açmanın en etkili yöntemlerinden biri, kişilere bireysel öğrenme stratejilerinin öğretilmesi şeklinde algılanmaktadır (Baş, 2012, s.106). Öğrenciler için edinilecek öğrenme stratejileri, kendilerinin bireysel öğrenme süreçlerinin izleyeceği yolu belirlemelerine ve neticede de başarı seviyelerini yükseltmelerine imkân verecektir (Açıkgöz, 1996, s.64). Öğrencilerin kullanacağı ve öğretmenlerce onlara verilecek mental uygulamaları kapsayan öğrenme stratejileri eğitim ile öğrenmenin kalitesi arttırılarak öğrenme sürecinde kolaylaştırma ve kalıcı olma hali temin edilebilmektedir (Budakoğlu ve Babadoğan, 2011, s.85). “Birçok uzman basit veya karmaşık tüm öğrenme stratejilerinin, hedefe yönelik ve yerinde uygulandıklarında, bilişsel fonksiyonları (algılama, anlama, kodlama ve hatırlama) geliştirdiğini ispatlamıştır.” (Baş, 2012, s.109).

Öğrenme stratejileri, bilişsel işlevlerin hedefe yönelik bir biçimde daha etkin kullanılmasını sağlamaktadır. Mesela, önem arz eden şeylerin altının çizilmesi veya yüksek sesle tekrar okunması öğrenen kişinin öğrenme materyaline odaklanmasını sağlarken, zihinde canlandırma ise öğrenen kişinin kavrayışını güçlendirmeye önemli katkı sağlamaktadır. Öğrenme stratejileri, öğrenen kişi tarafından uygulandığında, kendisine anlamlı ve sürekli öğrenme çıktıları sağlayan vasıtalarlardır. Özer (2002, s.110), öğrenme stratejilerinin öğrenen kişilere aşağıdaki yardımlarda bulunduğunu belirtmektedir:

- Öğrenen kişiyi bilinçlendirmektedir.
- Öğrenen kişiye öğrenmede etkinlik sağlamaktadır.

- Öğrenen kişinin kendi kendine öğrenme becerisini arttırmaktadır.
- Öğrenen kişinin öğrenmeye olan isteğini ve ilgisini arttırmaktadır.
- Öğrenen kişinin okul dışı öğrenmelerine elverişli zemin yaratmaktadır.

Ancak şahıslarca eskisinden farklı bir bilgiyi öğrenmede takip edilen stratejiler daima her bakımdan benzer olmayabilmektedir (Erden ve Akman, 1998, s.32). Bu farklılıklar kişilerin geçmiş tecrübeleri, kişisel seçimleri, görevin algılanan zorluk oranı, kişinin ön hazırlığı veya benzer konulardaki geçmiş tecrübeleri, görevde başarılı olabilmek üzere kişisel becerisine dair beklentileri gibi pek çok değişik etkenden kaynaklanabilmektedir. Bu noktada kritik olan öğrenme stratejilerinin, kişiye ve mevzuya bağlı olarak değişmesi değil, hedefle uyum içerisinde uygulanmalarıdır. Zira öğrenmede rastlanılan problemlerin özünde, yüksek oranda kişilerin verimli öğrenme stratejilerini oluşturamamış olmaları; yani, öğrenme sürecini bilmemeleri bulunmaktadır (Açıkgöz, 1996, s.32). Böylece, öğrenme stratejilerinden yararlanamayan kişilerin öğrenmede sarf edecekleri gayretlerin boşa gideceği ve arzuladıkları başarıyı yakalayamayacakları net olarak görülmektedir. Eğitim kurumlarının da çok çabalamasına rağmen arzuladığı başarıyı gösteremeyen ya da çabalarının geri dönüşü olmadığı için öğrenme isteğini bütünüyle yitirmiş pek çok kişiye rastlamak mümkündür.

Öğrenim gören kişilerin öğrenme stratejilerinin çeşitleri, nitelikleri, benzer ya da farklı olma durumları ve uygulanma sahaları hakkında bilgilerinin arttırılması, akademik başarılarını pozitif anlamda etkileyecektir. Dolayısıyla, güçlü öğrenme sonuçları almak amacıyla, öğrencilerin eğitimcilerce öğrenme stratejileri hakkında aydınlatılmaları zorunludur (Özer, 2002, s.35).

Öğrenme stratejileri, öğrenciyi bilinçli duruma getirir ve kolay, kalıcı öğrenmesini sağlar. Aynı zamanda da, öğrenme stratejileri öğrenciye bağımsız öğrenebilme yeterliği kazandırır, öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine katkıda bulunan öğrenme stratejileri, onun okul sonrası öğrenmelerine de temel hazırlar. Bunlar öğrencilerin daha kolay ve etkili öğrenmeleri konusunda dil öğrenme

stratejilerinin büyük bir öneme sahip olduğu sonucu çıkartılabilir (Açık, 2012, s.11).

Derry ve Murphy (1986) öz-öğretimli öğrenciler tarafından kullanılması gerekli, beş aşamadan oluşan model öne sürmüştür. Bu aşamaları, sırası ile aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür.

- **Hedefi analiz etme ve tanımlama:** Bu ilk aşamada öğrenci ne öğrenmek istediğine karar verecek ve öğrenme ortamının gerektirdiklerini ele alacaktır. Yani öğrenci neyi öğreneceğini, hangi ölçütlere uygun olarak öğreneceğini, nerede öğreneceğini ve ne zaman öğreneceğini kararlaştıracaktır.
- **Strateji planlama:** İlk aşamadaki incelemeler doğrultusunda öğrenci neyi nasıl, nerede ve ne zaman öğreneceğini göz önünde bulundurarak, arzu edilen öğrenmeye yol açacak strateji veya stratejiler bileşimini içeren bir program yapacaktır.
- **Stratejiyi uygulama:** Bu aşamada öğrenci, öğrenmedeki amacına ulaşmak için seçtiği strateji veya stratejileri hayata geçirecektir.
- **Stratejilerin sonuçlarını izleme:** Bu aşamada öğrenci, belirlediği ve tatbik ettiği strateji veya stratejilerin hedefe varmasını hangi ölçüde sağladığını takip edecek ve ölçecektir. Öğrenci, mesela, zihin güçlendiren bu uygulama öğrenip hatırlamasını kolaylaştırdı mı veya konuya şekil yardımıyla çalışma kavrayışını mı basitleştirdi gibi soruların yanıtını arayabilir.
- **Stratejiyi uygun biçime getirme:** Bir önceki aşamadaki soruların yanıtları olumlu olduğunda, strateji öğrenmeyi kolaylaştırmıştır. Bu noktada öğrenci, kullandığı stratejiyi bırakıp yeni bir strateji aramaya ihtiyaç duymamaktadır. Fakat strateji öğrenmede doyurucu olmadıysa, öğrenci, durumu tekrar değerlendirip ilk aşama olan hedef analizi ve tanımlamasını ve ikinci aşama olan planlamayı değiştirmeye yönelecektir (akt. Senemoğlu, 1997, s. 43).

2.1.7. Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Stratejileri

2.1.7.1. Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler Dersi

İnsan çevresiyle sürekli etkileşim içinde olan sosyal bir varlıktır. Etkileşim içinde olan insanoğlu bu çevreyi sürekli değiştirmekte ve bu değişim içinde kendisi de değişmektedir. Kısacası sosyal bilimler bu değişim ve gelişim sürecini inceleyen bir bilimdir.

Sosyal bilgiler ve sosyal bilimler çoğu zaman birbirini yerine kullanılsa da bu yanlış bir kullanımdır. Çünkü bu iki kavram birbirinden farklı ve ayrı bir alana ait kavramlardır. İnsanı ve onun ortaya koyduklarını inceleyen sosyal bilimlerin 19. yüzyılda bilimsellik kazandığı görülmektedir (Kantekin, 2018, s.6). Sosyal Bilgiler kavramı bu yüzyıldan süregelen değişmeye gelişmeye devam etmiştir.

Bir eğitim programı olarak sosyal bilgiler eğitimi, Amerika Birleşik Devlet'leri 1800'lü yılların sonları ile XX. yüzyılın başlarında yaşadığı sosyal, ekonomik, kültürel vb. alanlardaki büyük dönüşümünün doğurduğu sorunlara çözüm arayışından doğmuştur. 1916 yılında ilk defa ABD'de toplanan bir komisyon tarafından "sosyal bilgiler" adı kullanılmıştır. Sosyal bilgilerin ilk programı tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularının ağırlıkta olduğu bir programdı (Kılınçkaya, 2018, s.7). Türkiye'de sosyal bilgiler programı ise 1968 yılına kadar tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi dersler çerçevesi adı altında okutuluyorken, 1968 yılından sonra tarih ve yurt bilgisine sahip Cumhuriyetin yaşatılması için nitelikli yurttaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır (Öztürk ve Dilek, 2003, s.83). Türkiye'de 1968 yılında ilk kez uygulamaya konulan sosyal bilgiler programı, 1990 yılına kadar 22 yıl değiştirilmeden uygulanmıştır. Bu programdan sonra uygulamaya konulan program da ancak 7 yıl uygulanmış ve 1997 yılında programda değişikliğe gidilmiştir. Toplum mirası gibi önemli kavramlar sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerden yararlanarak öğrencilere aktarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerde düşünme ve karar verme becerisi geliştirilmeye çalışılmıştır (Öztürk ve Dilek, 2003, s.16). Zamanla değişime ve gelişime uğrayan sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin sorunlara çözüm arama ve günlük hayata aktarılması biçiminde ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgilerin tanımına literatüre bakıldığında farklı tanımlarla karşılaşabiliriz.

Öztürk ve Dilek'e (2003, s.9-10) göre “Sosyal Bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” olarak tanımlanabilir.

ABD'de, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS] kapsamlı bir tanım yapmıştır ve bu tanım aşağıdaki gibidir (Kantekin, 2018, s.6).

“Sosyal bilgiler, sosyal ve beşerî bilimleri vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı için sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşerî bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanların bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olmaktır.”

Sosyal bilgilerin bilgiyi elde etme ve bunu çocuklara uygun hale getirme boyutunu ön plana çıkaran tanımında Sözer (1998) sosyal bilgileri “Temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan, disiplinler arası bir yaklaşımla seçilip yoğrularak oluşturulmuş bilgileri içinde bütünleştiren; ilköğretim düzeyine ve çocuğun küresel algılama özelliğine uygun duruma getirilmiş bir ders” olarak tanımlamıştır (akt. Turan ve Ulusoy, 2015, s.5).

Ambarlı (2010, s.1) ise “Sosyal Bilgiler dersi bireyi toplumsallaştıran, geçmişi hatırlatarak, bugünü yaşamasını ve yarını kucaklamasını öğreten disiplinler topluluğudur” olarak tanımlamıştır.

Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin içinde yer alan ve farklı disiplinlerin bir araya getirilmesiyle oluşmuş bir öğretim programıdır ve Sosyal bilgiler, "Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Siyaset Bilimi ve Hukuk gibi Sosyal Bilimleri ve Vatandaşlık Bilgileri konularını yansıtan; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ders programı" olarak tanımlanabilir (Kınacı, 2018, s.2).

Hayatın kendisini konu alan sosyal bilgiler dersi yarının insanını yetiştirmede önemli rol oynayacaktır. Dünyamızda gelecek nesillerin yetiştirilmesinde de oynayacak olan bu dersin öğretilmesi konusunda Cumhuriyetten günümüze kadar çeşitli programlar uygulanmıştır. (Ambarlı, 2010, s.1). Bu bilgiler ışığında; “Sosyal Bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” olarak da tanımlanabilir (Uysal, 2006, s.9).

Tüm bu tanımlamalar dikkate alındığında Sosyal bilgiler dersi, insan ilişkilerini göz önünde bulundurarak toplumun ve öğrencinin sorunları hakkında bilgi sahibi olmaları, vatandaş olarak sorumluluklarını bilmeleri, ulusal ve evrensel değerlerimizi de ele alan temel derslerden biridir. Bu sebepten, bireyin kendinin geliştirmesinde, topluma uyumlu, üretken ve verimli insan olarak yetişmesinde yadsınamayacak kadar önemli bir yere sahiptir (Aykaç, 2007, s.48). Sosyal bilgiler dersi, bireyin toplumla iç içe daha uyumlu yaşaması ve iyi bir yurttaş olması için 'toplumsal kişilik' kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler dersi programının bilimsel ölçütlere ve ihtiyaca uygun bir düzeyde hazırlanması ve gereksinimleri karşılayacak biçimde olması oldukça önem taşımaktadır.

Çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmek eğitim kurumlarımızın en önemli işlevlerinden biridir. Çocuğun toplumlaşmasını sağlamak, yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını tanımasını sağlamak eğitimin işlevleri arasındadır. Eğitim kurumları, bu işlevi yerine getirerek hem bireyin mutlu ve üretken olmasını hem de toplumun sürekliliğini sağlar (Erden, 1996, s. 4-5).

2.1.8. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaklaşımlar

İlköğretim programlarında yer alan Sosyal Bilgiler dersi, Hayat Bilgisi dersinin devamı niteliğinde olup kişinin yaşamı boyunca karşılaşılabileceği her türlü soruna en uygun cevabı bulabilmesi için kişiyi hayata hazırlayan ve yaşadıklarından ders çıkarması gerektiğini öğreten vatandaş olarak toplumsal görevlerini hatırlatan

bir programdır. (Ülger, 2003, s.41). Sosyal Bilgiler dersinin öğretimi ile ilgili üç temel eğitim yaklaşımı vardır.

2.1.8.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler

Vatandaşlık bilgisinin temel amacı toplumun korunması için gerekli olduğuna inanılan değer yargılarının kabullenilmesi ve inançlara ehemmiyetle bağlanılmasını sağlamaktır. Bu aktarımda önemli olan kültürel devamlılığı garanti edecek yeni nesiller yetiştirmektir (Öztürk, 2006, s.153).

Bu yaklaşımın temel varsayımı, yetişkinlerin daha iyi bildiği gençlerin nasıl bir bilgi, değer ve tutumlarla donatılacağı anlayışına dayanır. Böylece vatandaşlık aktarımının içeriğini yetişkinler tarafından belirlenen bilgi, geleneklerle övünme, sorumluluk bilincine varılması gibi davranışlar sergilenmesi gibi kavramların varlığı programın içeriğini oluşturmaktadır (Doğanay, 2005, s.28). Görüldüğü gibi bu program mevcut değerlere karşı çıkılmasını, bu değerlerin eleştirilmesini istemeyen bir programdır. Bu tür programlarda öğrenciler önlerine konan içeriğe bağlı kalıp bu içeriği sorgulamadan kabul edeceklerdir. Süregelen bir program anlayışına sahip vatandaşlık aktarımı öğretmen merkezli bir yaklaşımı öngörür. Öğretmen ideal bir vatandaşın nasıl olması gerektiğini örnek gösterir ve bu vatandaşın sahip olduğu özelliklerin sorgulanmadan kazanılması gerektiğini anlatır. Kısacası bu yöntem, bir telkin yöntemidir (Doğanay, 2005, s.30). Öğrenciler birer sünger gibi görülüp onlardan bilgileri, fikirleri, değerleri bir sünger gibi emmeleri beklenir. Her öğrencinin sadece dinleyerek ve görerek aynı oranda öğrendiğini ve hatırlayabileceğini varsaymanın doğru bir varsayım olmadığı çoktan kanıtlanmıştır. Düz bir anlatımla öğretilen bilgiler yaşama transfer edilmemekte ve kullanılmamaktadır (Baysal, 2005, s.48). Bu nedenledir ki vatandaşlık aktarımın yöntemi yapılandırmacı yaklaşıma tamamen ters düşmektedir.

2.1.8.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler

Öğrenciler sosyal bilgilerin yapısı, kavramları, genellemeleri ve kuramlarıyla ilgili bilgi toplama sürecidir. Amaç sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiye ulaşırken kullandıkları yöntemi öğrencilere kazandırmaktır. Bu yaklaşımın içeriğini sosyal bilimlerin temel ilke ve kavramlarını inceleyerek sosyal bilimciler tarafından

tanımlanan önemli bulgular, bakış açıları ve sorunlar ile öğrencilerin insan davranışlarını ve vatandaşlığı sosyal bilimlerin temel ilke ve kavramlarını inceleyerek öğrenmeleri oluşturmaktadır.

Sosyal bilim yaklaşımının yöntemi araştırma-incelemedir (Doğanay, 2005, s. 33). Bilimsel araştırma yöntemi olarak probleme dayalı öğrenme yaklaşımı okullarda uygulama ortamı bulamamıştır (Obuz, 2001, s. 63). Demokratik toplumlar işbirliğine dayalı sorumluluk temelinde yükselirler ve işbirliğine yatkın bireylere gereksinim duyarlar. Araştırma-inceleme yöntemini destekleyen çeşitli etkinliklere yer verilmeli ve bu şekilde öğrenciler karşılaştıkları bir probleme sosyal bilimci mantığıyla yaklaşabilmeli ve problemi çözüme ulaştırabilmelidir. Yaratıcı drama, işbirliğine dayalı öğrenme, fıslıtlı grupları oluşturma, tartışma gibi etkinlikler olabilir (Gömleksiz, 1997, s. 26).

2.1.8.3. Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler

Bu yaklaşımın amacı öğrencileri etkileyen sorunlar ve durumlar hakkında karar vermeyi ve öğrencilerin bireysel problemleri yanı sıra kamusal problemleri de analiz edebilecekleri öğretme-öğrenme süreçleri sağlayarak derse dahil olmalarını sağlamaktır (Doğanay, 2005, s. 34).

Düşünerek araştırmayı (yansıtıcı inceleme) benimseyenlere göre sosyal bilgiler öğretimi, kişinin bireysel ve toplumsal sorunlar karşısında mantıklı düşünülerek verilen kararlar bütünüdür. Yapılacak olan aktivitelerin öğrencileri ilgilendiren ve kaygılandıran güncel konu ve problemlere odaklanması gerekir. Bunun önceden belirlenmiş ve uygulanmış olması imkânsızdır (Öztürk, 2006, s.154).

Bu yaklaşımın temelini araştırma-inceleme yöntemi oluşturur. Araştırma becerisini kazanan çocuklar gerçek hayatta karşılaştıkları problemlerle nasıl baş etmeleri gerektiğini öğrenirler. “Araştırma-inceleme yoluyla öğrenmeyi destekleyen etkinlikler yaratıcı drama, rol oynama, küçük grup çalışması, ahlaki ikilemler, sınıf toplantıları benzetişimler (simülasyonlar) ve kubaşık (işbirliğine dayalı) öğrenme etkinlikleridir.” (Doğanay, 2005, s. 35).

Geleneksel öğrenmede bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılması önemliyken, yansıtıcı öğrenmede öğrencinin yeterlik ve yetersizlikleri önemlidir.

Yani geleneksel öğrenmede öğrenci edilgen iken yansıtıcı öğrenmede öğrenci etken rol almaktadır (Ünver, 2003, s. 59). Geleneksel öğrenme yöntemlerinde öğrenci kalıp bilgiler verilip düşünme, yorum, eleştiri yapma gibi becerilerin çocuğa kazandırılmamasıdır. Bu da öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmadan belirli bir kalıba sokulması anlamına gelmektedir (Şahinel, 2003, s.43). Yansıtıcı düşünmede süreçler dikkate alınarak o bilginin neden doğru ya da yanlış olduğu akıl yoluyla irdelenir. Öğrenme öğrenci için bir bilgilenmenin yanı sıra bilgi üretme ile kapasitesini geliştirme fırsatı sağlamaktır. Yani öğrenciye, düşünen, düşünüldüğü için neyi, niçin ve nasıl yaptığını bilen bir birey olması için imkân verilir. Sosyal Bilgilerin konu alanını birçok sözel bilgi, kavram ve ilke öğrendiği kapsamaktadır. Öğrenciler için bu bilgiler, anlamlı hale getirilemezse öğrenciyi yalnızca ezbere yöneltir. Ülkemizde ne yazık ki bu ders genellikle, öğretmen, öğrenci ve veliler arasında yoğun ezber gerektiren bir ders olarak algılanmaktan kurtulamamıştır. Sosyal Bilgiler dersini öğrenciler için daha anlamlı ve eğlenceli kılabilmek ve ezberlenmesi gereken özel metotlardan öğrenilmesini kolaylaştırmak için öğrenme stratejilerinden yararlanılabilir (Ülger, 2003, s.42).

Sosyal Bilgiler dersi öğrenme stratejilerinin en iyi uygulanabileceği alanlardan biridir. Özellikle öğrenmeyi öğrenmiş bir öğrencinin örgün eğitime devam etmeden de ders öğretmeninden daha fazla bilgi ve deneyime kavuşma ihtimali hiç de azımsanamayacak kadar büyüktür. Günlük hayatta ilkokulu zor bitirebilmiş ama tarih ve coğrafya konusunda üniversite mezunlarından daha ayrıntılı bilgiye sahip insanlar görmek mümkündür. Bu insanlar, kendilerine göre oluşturdukları stratejilerle bu bilgileri hafızalarına yerleştirmişlerse ve unutmuyorlarsa, aynı durum daha bilinçli bir şekilde öğrenme stratejilerinin öğretimi ile daha kolay gerçekleştirilebilir (Ülger, 2003, s. 42).

2.1.9. Öğrenme Stratejilerinin Sosyal Bilgilerdeki Rolü

Sosyal Bilgiler dersinin daha çok sözel ezberci bir yöneme dayanması ve içerisinde soyut kavramların ağırlıkta olması, öğrenciler için öğrenilmesi güç, çalışılması ve anlaşılması zor olan bir ders olarak nitelendirilmesine sebebiyet vermektedir. Bu yüzden sosyal bilgiler dersinde kazandırılacak davranışlar çoğu

zaman ezbere dayandığı için öğrencileri başarısızlığa götürmektedir. Bu dersin öğrenciler açısından kolaylaştırılmasını sağlamak amacıyla ders kitaplarının eğitim materyallerinden en önemlilerinden biri olarak öğrencilere neyi ne kadar öğreneceklerini göstererek ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme stratejilerine uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. İlköğretim öğrencileri bulundukları somut işlemler dönemi ve gelişim özelliklerinden dolayı (özellikle birinci kademe öğrencileri) soyut kavramları anlamada zorluk çekmektedirler ve öğrenme stratejilerini kendi kendilerine kullanamamaktadırlar (Tay, 2002, s.156-157).

Bilgilerin ezberlenmesini ortadan kaldırmak için öğrenme stratejilerine ihtiyaç duyarız. Öğrenme stratejileri yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bir köprü görevi görerek, öğrencilerin daha iyi anlayarak bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasına yardımcı olacaktır. Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde öğrenme stratejilerini kullanarak, ezberlenmesi gerektiğini düşündükleri olay, olgu, kavram ve tarihleri kendilerine göre daha anlamlı bir tablo oluşturarak kalıcı öğrenmeler sağlayacaktır. Anlamlı hale getirilen bilgiler ezber yapılmadığı için hemen unutulmayacak ve öğrencilerin gelecekte daha kolay hatırlanmasını sağlayacaktır. Böylece sosyal bilgiler dersi amaçlarına da ulaşmış olacaklardır (Tay, 2005, s.15). Sosyal bilgiler dersinde gerçekleşen öğrenmelerin, ezberlenip kısa sürede unutulmasından ziyade bu öğrenmelerin öğrenciler tarafından daha anlamlı hale getirilebilmesi için öğrenme stratejilerinin kullanılması gerekmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Öztürk'ün (1990) "Kendi Kendine Öğrenme Yönteminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi" adlı çalışmasında ilkökul fen bilgisi dersi esnasında kendi kendine öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıflar içerisinde üst toplumsal ortamdaki sınıfın son testteki başarısının, alt toplumsal ortamdaki sınıfın başarısından anlamlı seviyede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kendi kendine öğrenme faaliyetleri, okulun içinde olduğu toplumsal ortamın öğrenme sonuçlarındaki negatif tesirlerini düşüren bir etken olmaktadır. Deney öncesi yapılan ön testin ortalamaları ile tutum ölçeği uygulamalarının ortalamaları incelendiğinde, üst toplumsal ortamın ortalamasının

anlamli seviyede daha fazla olmasına ragmen deney sonrası ortalamalar birbirine yaklasmiş, ortalamalar arası farklar anlamsızlaşmış ve alt toplumsal ortam ortalamasının öne geçtiği görülmüştür. Bu sonuçlar, kendi kendine öğrenme metodundan umulan kişisel ve sosyal yararların elde edilebileceği sinyali vermektedir.

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

Somuncuoğlu (1996) tarafından yürütölen çalışmada "Öğrencilerin belli bir derste birtakım öğrenme stratejilerini pratiğe dökmelerini şekillendiren etkenleri analiz eden çalışma" öğrenciler tarafından "anlamli bilişsel stratejiler" in diğer stratejilerden daha fazla uygulandığı ve yalnız "anlamli bilişsel ve biliş yönlendirici stratejiler" in uygulanmasının farklı nicelik ve ölçülebilir niteliklerle birlikte değiştiği sonuçlarına varmıştır. İlaveten, "yetkinlik yönelimiyle anlamli bilişsel ve biliş

yönlendirici stratejilerin uygulanmasının "sosyal benlik yönelimleri" ve "minimum çalışma yönelimleriyle derine inmeyen biliş stratejilerinin uygulanmasının birlikte değiştiği bulunmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin belli bir derste manalı ve diğerlerine bağlı olmaksızın öğrenme uygulamalarında yetkinlik yönelimlerine sahip olmalarının mühim olduğu biçiminde açıklanmaktadır.

Görgeç'in (1997) "Kurallı Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi" adlı çalışması "kurallı özetleme" ve "bilgi haritası oluşturma" stratejilerinin anlatıldığı öğrenciler grubu ile kişisel tekniklerini uygulayarak metni özetleyen öğrenciler grubu, bilgilendirici bir metin üzerinde çalışmada kullandıkları zaman yönünden anlamlı farklılık göstermiştir. Kurallı özetleme stratejisinin öğretildiği gruptaki özetleme yeteneği farklı seviyelerde değişen öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama seviyeleri ile bilgi haritası oluşturma stratejisinin öğretildiği gruptaki özetleme yeteneği farklı seviyelerde değişen öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama seviyeleri yüksek anlamlılık düzeyinde farklılık sergilemiştir.

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

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

kullanıldığı grupların öğrencileri ise tekrar stratejisinin uygulandığı grupların öğrencilerine göre daha üst seviyede erişim sonuçlarına ulaşmışlardır.

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

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

Yorulmaz'ın (2001) "Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrenci Ders Başarısı Üzerine Etkisi" adlı araştırmasında, ilköğretim 7. sınıfta okutulan sosyal bilgiler dersinde, bir tarih ve bir coğrafya bölümü deney grubundaki öğrencilere öğrenme stratejileri kullanılarak anlatılmıştır. Bütünleştirilmiş yaklaşımı izleyen çalışmanın neticesine göre öğrenme stratejileri kullanılarak ders verilen öğrenciler, bu stratejiler kullanılmadan ders verilen öğrencilere kıyasla, öğretilen bölümleri daha fazla kavramış ve daha üstün başarı sergilemişlerdir.

Tay'ın (2002) "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri" adlı çalışmada 4. ve 5. sınıfa devam eden öğrenciler tarafından sosyal bilgiler dersinde sınıf içinde "dikkat" stratejilerinin bazen uygulandığı, geçici hafızada biriktirmeyi arttıran stratejilerden olan "zihinsel tekrar" stratejilerinin ise sürekli uygulandığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda, kısa süreli hafızada biriktirmeyi arttıran stratejilerden olan

"gruplama" stratejilerinin bazen uygulandığı, anlamlandırma stratejilerinden olan "örtük ve açık tekrar" stratejilerinin ise sürekli uygulandığı görülmüştür. Ayrıca, yine anlamlandırma stratejilerden olan "örgütlenme" stratejilerinin bazen uygulandığı, fakat hafıza destekleyen stratejilerin ise hiç uygulanmadığı belirlenmiştir. Başka bir sonuç ise, geri getirmeyi (anımsamayı) arttıran stratejilerin ve motivasyon stratejilerinin sürekli uygulandığı ama yürütücü biliş stratejilerinin hiç uygulanmadığıdır.

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

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

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

Şeker, Çınar ve Kaya (2004) da çalışmalarında, ebeveynlerin gelir düzeyi, eğitim düzeyi gibi faktörlerin, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir ve ebeveynlerin gelir düzeyi ve eğitim düzeyi gibi

değişkenlerin, öğrencilerin akademik başarısını etkilemediğini ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Bayındır'ın (2006) gerçekleştirdiği araştırmada, ilkokullarda öğrenme stratejilerinin eğitime yeteri kadar ağırlık verilip verilmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada 2004-2005 öğretim yılında İstanbul'da bulunan ilkokullardaki 260 öğretmen ve 500 öğrenci yer almıştır. Anket vasıtasıyla fikirlerin alındığı çalışmanın neticesinde öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin eğitime oldukça az zaman ayırdıkları, öğrencilere yalnızca stratejilerin faydalarını anlattıkları, stratejileri anlatmada ise yetersiz kaldıkları ve öğrenme stratejilerine dair bir eğitim programına tabi tutulmayı arzuladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şahin ve Uyar'ın (2010) öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya yansımaları adlı çalışmalarının amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek ve akademik başarılarının öğrenme stratejilerine göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmaktır. Çalışmada tarama yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 1. sınıfta öğrenimini sürdüren toplam 103 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden ve öğrencilerin akademik başarılarını gösteren 2010-2011 Güz Dönemi ortak derslerinin dönem sonu notlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %41'i tekrar, %23'ü anlamlandırma, %20'si dikkat, %8'i üst bilişsel, %6'sı duyuşsal ve %2'si hatırlama stratejilerini kullanmaktadır. Ayrıca analiz sonuçları öğrencilerin akademik başarılarının kullandıkları öğrenme stratejilerine göre anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir.

Aydın'ın (2011) araştırmasının amacı ise, ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini, farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmaya, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Manisa ilinin Turgutlu ilçesindeki liselerde öğrenim gören 298 öğrenci katılmıştır. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Toy (2007) tarafından geliştirilen "Öğrenme Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerinde en çok "örgütlenme stratejilerini" en az ise "planlama stratejilerini"

kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin coğrafya dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri "cinsiyet" ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri" değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

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

Demirel, Erdoğan ve Aydın (2014) çalışmalarında ise öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama deseninin benimsendiği çalışmada; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinden toplam 206 öğretmen adayı örnekleme oluşturmuştur. Verilerden elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullanırken, bu stratejileri kullanma düzeyleri ile cinsiyet ve akademik başarıları değişkenleri arasında fark bulunurken, öğrenim gördükleri anabilim dalına göre fark bulunamamıştır. Kız öğretmen adaylarının stratejileri kullanma düzeyleri erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek; genel akademik ortalamaları daha yüksek olan öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri daha yüksek olarak bulunmuştur.

Şahin (2015) Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini, farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmış olan bu araştırma, 2013–2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde Samsun ili Atakum, Canik ve İlkadım ilçelerinden rast gele seçilen dokuz ortaokulun 7. sınıflarında öğrenim gören 473 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Çelikkaya (2010) tarafından geliştirilen "Öğrenme Stratejileri Ölçeği" modifiye edilerek kullanılmıştır. Öğrencilerin Sosyal bilgiler dersini öğrenirken 7. sınıf öğrencilerinin en çok kaynakları yönetme stratejilerinden biri olan çalışma ortamı stratejilerini, en az ise yine kaynakları yönetme stratejilerinden biri olan emek yönetimi stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte dikkat

stratejilerini sık sık düzeyinde, anlamlandırma stratejilerini ise ara sıra düzeyinde kullanmaktadır. Bu durumda öğrencilerin ders çalışırken masada çalışmaları, ortamın düzenliliğine ve sessizliğine dikkat etmeleri duyuşsal olarak öğrenme sürecini verimli kullandıklarını ayrıca derse ilişkin tutumlarını, dikkat, ilgi ve kaygı düzeylerini kontrol edebilme yeteneklerinin gelişmiş olduğunu gösterir niteliktedir.

Yurtdışında incelenen farklı çalışmalar neticesinde; çalışmaların örneklem gruplarını ilkökul, ortaokul, lise, üniversite öğrencileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmalarda deneysel yöntem, tarama yöntemi, ön test - son test gibi araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmaların birçoğu stratejilerin öğrenciler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Örneklem gruplarının en fazla anlamlandırma stratejisi, duyuşsal ve bilişsel stratejileri kullandıkları; dikkat stratejisi ve tekrar stratejilerini ise ara kullandıkları incelenen çalışmalar neticesinde belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaların bazıları da cinsiyet faktörünün stratejiler üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

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

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

Pintrich' in (1998) tarafından yapılan araştırma, güdüleyici belirli tip inanma duygularının adapte edici olduklarını ve başkaları olmaksızın tek başına öğrenmeyi çoğaltmayı ve uygulamayı kolaylaştırdıklarını net bir şekilde gözler önüne koymaktadır. Kendi kendine öğrenme süreci, hem zor olmaktadır, hem de kendiliğinden gerçekleşmemektedir. Araştırma, kendi kendine öğrenmeyi çoğaltan ve sürdüren güdüleyici inanma duygularının uyum gösteren özelliklerinin bütünü ile ilgili üç mühim netice sunmaktadır. İlk olarak, kendine yeterlik kendi kendine öğrenmeyle birlikte aynı yönde değişmektedir. Sahip olduğu becerilere itimat ettiğini ifade eden ve bu becerilerle başarıyı yakalayabileceğine inanan öğrencilerin kendi kendine öğrenme stratejilerine başvurmaları büyük olasılıklıdır. İkinci olarak, vazifeye yüklenen kıymet kendi kendine öğrenmeyle aynı doğrultuda değişmektedir. Derse hazırlıklarını ilgi çekici, mühim ve işe yarar olarak değerlendiren öğrencilerin kendi kendine öğrenmeyi belirtmeleri oldukça muhtemeldir. Üçüncü olarak, yaygın bir hedefin benimsenmesine dikkat etmek, kendi kendine öğrenmede daha adapte edicidir. Öğrenciler, bireysel ilerlemelerini hedefine ulaştırma isteğinde bulundukları takdirde öğrenme ve bitirme becerilerini olumlu etkileyecek pek çok türde yürütücü biliş ve bilişsel aktiviteleri göstermeyi sürdürebileceklerdir.

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

Wolters ve Rosenthal'in (2000) öğrencilerin motivasyonel inançları ve motivasyonel düzenleme stratejilerini kullanımları üzerine yaptıkları araştırma neticeleri ise kısaca şöyle aktarılabilmektedir 8. sınıfa devam eden bir öğrenci grubu, dört farklı motivasyonel inançları ile "çevresel kontrol, kendi önemlilik derecesi, ilgi arttırılması, hâkim olma ve performans" hakkındaki beş farklı motivasyonel düzenleme stratejilerine başvurmalarının tekrarlanma sayısını raporlamıştır. Çok

değişkenli analiz bulguları, motivasyonel inançların grupça denetlenen tüm düzenleme stratejilerinin uygulanmasını hedeflemektedir. Sonraki neticeler "görev değeri", "öğrenmenin amaçsal uyumu" ve "performans-amaç uyumu" stratejilerinin kişisel olarak izah edildiği üç ya da daha çok motivasyonel düzenleme stratejisi kullanıldığına dairdir. Yalnız kendine yeterlik, bahsedilen beş stratejiyle anlamlı seviyede ilişkili çıkmamıştır. Sonuçlar, öğrencilerin okul vazifelerindeki motivasyonunu organize eden pek çok strateji türünü uygulayabileceklerine dikkat çekmektedir. Ayrıca, bahsedilen çok sayıda strateji türü, motivasyonun birçok bilişsel türü ile birlikte değişen motivasyonel düzenleme modellerinin bulunduğunu kanıtlamaktadır.

Medo (2000) tarafından yapılan lise öğrencilerinin sosyal bilimler alanında başvurdukları öğrenme stratejilerini analiz etmeyi hedefleyen çalışmada, öğrencilerin %50-%91 'i tarafından kullanılan "not alma, altını çizme, yineleme, çizelge oluşturma, özetleme, soru sorma" vb. 30-36'ya yakın öğrenme stratejisi listelenmiştir. Sonuçlar, özel okullara devam eden öğrencilerin daha fazla öğrenme stratejisi uyguladıklarını ve bu öğrencilerin daha uzun süre derse hazırlandıklarını ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha öğrenme stratejisi uyguladıklarını ve daha uzun süre derse hazırlandıklarını göstermiştir.

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

Cornford (2002) tarafından yapılan araştırma ise, tüm yaşam boyunca öğrenme için öğrenmeyi öğrenme stratejilerini ilerletmenin en önemli zorunluluk olduğunu özellikle vurgulamaktadır. "Hızlı okuma", "not alma", "özetleme", "tekrar" stratejileri gibi beceriler yöntemlerin gelişmesini sağlama ve yaşam boyu öğrenmeyi

kapsayan alanların incelenmesinde genellikle ihmal edilmektedir. Bu beceriler, bunlarla birlikte yürütücü biliş ve bilişsel öğrenme stratejilerini de içermektedir. Bazı becerileri gösterme konusundaki ilk pratiklerin, istikrarlı ve bağlantılı olmaları için okulda yapılması lazımdır. Bu gerekliliğe karşın, bu yürütücü biliş ve bilişsel öğrenme stratejilerinin uygulamalarının büyük bir kısmı, ilkokul 2. sınıf sonunda hala yapılmış değildir. Bilhassa yürütücü bilişe ilişkin becerilere, yalnız mesleki tecrübeler sahasında gerçek bir ilerleme ile erişilmesi olasıdır. Bilişsel ve yürütücü bilişsel öğrenme stratejilerinin ehemmiyetinin ayırımına varma, hususi durumlar için hususi öğrenme becerilerinin eğitimi netleştirmeyi içine alan bir eğitim reformunun başlangıcıdır. Bu amacın gerçekleşmesi için ilk gereklilik, öğretimin her derecesinde eğitimci ve öğretmenlerin bu stratejileri aktaracak yetkinliğe sahip olmasıdır. İkinci gereklilik ise, neredeyse bütünüyle model eğitime yoğunlaşan öğretim programı yapısının yürürlüğe konmasıdır. Bunların uygulamaya geçirilmesinde yaşanan güçlükler oldukça kritiktir ve öğrencilerin öğrenme sürecinin uzmanların işaret ettiği ölçüde göz önünde bulundurulmadığı neticesine ulaşılmıştır.

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

Lee ve arkadaşları (2008), ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen not alma stratejileri eğitiminin öğrencilerin fen bilgisine yönelik bilgilerini hatırlama ve not alma edinimlerine etkilerini araştırmışlardır. Deney 1 grubunda stratejik not alma, deney 2 grubunda kısmen stratejik not alma eğitimi gerçekleştirilmiştir. Veri toplama

araçları olarak fen bilgisi akademik başarı testi, uzun süreli hatırlama testi ve ipuçları olan veya olmayan hatırlama testleri kullanılmıştır. Sonuçlar, not alma stratejisi eğitimi alan grubun ipuçları olan ve olmayan bilgi biçimlerini hatırlamada not alma stratejisi eğitimi almayan gruba göre anlamlı bir şekilde farklı olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin küçük yaştan itibaren not alma yeteneğini geliştirebileceğini ve bunun onların öğrenmesini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

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

Schreglmann ve Mengi (2013) araştırmalarında, bilişim teknolojisi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama deseninde tasarlanan araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği'nde öğrenim görmekte olan 188 öğretmen adayı oluştururken veriler “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının ilişkilendirme stratejileri, tekrarlama, örgütleme ve zihne yerleştirme stratejilerine göre daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen 36 adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ile yaş, sınıf ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Chen (2014) çalışmasında, öğrenme stratejilerinin kullanımında yaşın etkisi araştırılıp, farklı eğitim seviyesinde olan öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasındaki farklar araştırılmıştır. Araştırmada istatistikler öğrenme stratejilerinin kullanımı ile grupların yaşları arasında önemli bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, araştırma sosyal ve işlevsel stratejilerin daha çok vurgulandığı ve olası bir şekilde yaşa bağlı olarak arttığı göstermektedir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde örnekleme gruplarını ilkökul, ortaokul, lise öğrencileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlar ışığında öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip

olduğu anlaşılmıştır ve öğrencilerin en fazla not tutma, tekrar etme hatırda tutma, hızlı okuma gibi teknikler kullandıkları görölmüştür. İncelene alışmalar yine gösteriyor ki cinsiyet değişkeni ile stratejiler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama aracı ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik nicel bir araştırma olup tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

“Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırması denir. Tarama araştırmasında bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlanmaktadır. Tarama araştırmaları oldukça çok bireyden oluşan örneklemden elde edilen birçok bilgiyi bize sunmaktadır.” (Büyüköztürk, 2011, s. 14, 177).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Ağrı ili Merkezinde 6. sınıfta eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenen dört yüz elli üç 6. sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Amaçlı örneklem yöntemi derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik ise örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2011, s.8-9). Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.Çalışma Grubunun Demografik Niteliklere İlişkin Betimsel Veriler.

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kız	245	54.1
	Erkek	208	45.9
	Toplam	453	100
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	127	28.0
	Okuryazar	65	14.3
	İlköğretim	117	25.8
	Ortaöğretim	71	15.7
	Lise ve Dengi	51	11.3
	Üniversite	22	4.9
	Toplam	453	100
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	31	6.8
	Okuryazar	72	15.9
	İlköğretim	101	22.3
	Ortaöğretim	101	22.3
	Lise ve Dengi	87	19.2
	Üniversite	61	13.5
	Toplam	453	100
Anne Yaşı	20-30 yaş arası	73	16.1
	31-40 yaş arası	304	67.1
	41-50 yaş arası	72	15.9
	51 yaş ve üstü	4	0.9
	Toplam	453	100
Baba Yaşı	20-30 yaş arası	11	2.4
	31-40 yaş arası	214	47.2
	41-50 yaş arası	194	42.9
	51 yaş ve üstü	34	7.5
	Toplam	453	100
Aile Aylık Gelir Düzeyi	1500 tl ve altı	144	31.8
	1500 tl- 2500 tl arası	124	27.4
	2500 tl-3500 tl arası	88	19.4
	3500 tl ve üstü	97	21.4
	Toplam	453	100
Ailedeki Birey Sayısı	3 ve altı	29	6.4
	4-6 arası	233	51.4
	7 ve üstü	191	42.2
	Toplam	453	100
Evde Ders çalışmak için ayrı Bulunma Durumu	Evet	275	60.7
	Hayıt	178	39.3
	Toplam	453	100
Etüt Merkezi ve Dershaneye Gitme Durumu	Evet	65	14.3
	Hayıt	388	85.7
	Toplam	453	100

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi katılımcıların cinsiyet faktörüne göre dağılımına bakıldığında, kız öğrenciler grubun %54.1' ini oluştururken erkek öğrenciler %45.9'unu oluşturmaktadır.

Katılımcıların anne eğitim düzeyine göre dağılımına bakıldığında; annesi okuryazar olmayan öğrenciler grubun %28' ini, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin grubun %25.8' ini, annesi ortaöğretim mezunu olan öğrenciler grubun %15.7'sini, annesi sadece okuryazar olan öğrenciler grubun %14.3'ünü, annesi lise mezunu olan öğrenciler grubun %11.3'ünü ve annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ise grubun %4.9'unu oluşturmaktadır.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde babası ortaöğretim mezunu olan öğrenciler %22.3, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %22.3, babası lise mezunu olan öğrencileri %19.2, babası sadece okuryazar olan öğrenciler %15.9, babası üniversite mezunu olan öğrenciler %13.5 ve babası okuryazar olmayan öğrenciler ise %6.8'lik bir dilime sahip olduğu görülmektedir.

Baba yaşına göre öğrencilerin dağılımına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin %47,2'sinin babası 31-40 yaş aralığında, %42.8'inin babası 41-50 yaş aralığında, %7.5'inin babası 51 yaş ve üstü ve %2.4'ünün babası 20-30 yaş aralığında olduğu; anne yaşına göre dağılıma bakıldığında, annesi 31-40 yaş aralığında olan öğrenciler grubun %67.1'ini, annesi 20-30 yaş aralığında olan öğrenciler grubun %16.1'ini, annesi 41-50 yaş arasında olan öğrenciler ise grubun %15.9'unu, annesi 51 yaş ve üstü yaş aralığında olan öğrenciler %0.9'unu oluşturmaktadır.

Aylık gelir düzeyine göre dağılım incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinin aylık geliri 1500 TL ve altı olan öğrenci grubu %31.8, 1500 TL- 2500 TL arası olan öğrenci grubu %27.4, 3500 TL ve üstü olan öğrenci grubu %21.4 ve 2500 TL-3500 TL arası olan öğrenci grubu %19.4'lük bir dilime sahip olduğu görülmektedir.

Ailedeki birey sayısına göre öğrencilerin dağılımına bakıldığında; 4-6 kişi cevabı veren öğrenci grubu %51.4,7 ve üstü olan öğrenci grubu %42.2 ve 3 ve altı cevabı veren öğrenci grubu ise %6.4 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin evde ders çalışmak için ayrı odalarının bulunma durumu incelendiğinde %60.7' sinin ayrı odalarının bulunduğu, % 39.3'nün ayrı odalarının bulunmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin etüt merkezi veya dershaneye gitme durumuna bakıldığında; %85.7 'sinin etüt merkezi veya dershaneye gitmediği, %14.3'nün etüt merkezi veya dershaneye gittiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin genel görüşlerine ait verilerin toplanması için öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Neslihan Şahin (2015) tarafından geliştirilen “7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” öğrenme stratejileri ölçeği 27 madde ve 4 boyut olarak tasarlanmıştır. Öğrenme stratejileri ölçeği boyutları; Dikkat Stratejileri (9 madde), Anlamlandırma Stratejileri (10 madde), Çalışma Ortamı Stratejileri (4 madde) ve Emek Yönetimi Stratejileri (4 madde) olmak üzere toplam 27 madde şeklinde yapılmıştır. Bu ölçek 27 maddeden oluşan beşli likert tipinde olup ölçekte yer alan maddelerin cevap seçenekleri

- 5= her zaman
- 4= sık sık
- 3= ara sıra
- 2= nadiren
- 1= hiçbir zaman şeklinde düzenlenmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğrencilerinin kişisel bilgilerine yönelik sorular yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde ise Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik “öğrenme stratejileri ölçeği” maddeleri bulunmaktadır.

Bu araştırmada öğrenme stratejileri ölçeğinin güvenilirliğini test edilmek için yani, ölçeğin iç tutarlılığını anlayabilmek için güvenirlik (cronbach alpha) analizi yapılmıştır. Cronbach alfa “güvenilirlik katsayısı, ölçeğin test puanları arasındaki iç

tutarlılığının bir ölçüsüdür.” Bu değerin 0.70 ve üzeri değerde olması test güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir. Ayrıca araştırmada ölçeğin geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Araştırma ölçeğinde kullanılan soruların geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce yapılması gereken testler ise KMO ve Bartlett testleridir. KMO testi çalışmadaki veriler esas alınarak faktör analizinin yapılıp yapılmayacağı, faktör analizinin uygun olup olmayacağını belirtirken, Bartlett testi ise faktör analizi için örneklemin yeterli olup olmayacağını belirlemektedir. Andy Field (2000) KMO test değerinin 0,50 ve üzeri olması durumunda faktör analizinin yapılabileceğini, daha alt durumlarda ise veri kümesinin faktörleşemeyeceğini belirtmektedir. Çalışmada öğrenme stratejileri ölçeği için KMO test değeri 0,65 üzerinde elde edilmiş ve faktör analizinin yapılmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde genel olarak geçerli olan görüş faktör yükü %40'ın altında olan ifadelerin o faktör boyutundan ve analizden çıkarılmasıdır. (Büyüköztürk, 2011, s. 201).

Araştırma formunda yer alan öğrenme stratejileri ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3.2’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Boyutları ve Güvenilirlik Testi Sonuçları.

Boyutlar	Boyutla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Dikkat Stratejileri	3,4,5,9,22,24,25,26,27	0.75
Anlamlandırma Stratejileri	2,14,15,16,17,18,19,20,21,23	0.80
Çalışma Ortamı Stratejileri	6,10,11,12	0.74
Emek Yönetimi Stratejileri	1,7,8,13	0,75
Toplam		0.86

Öğrenme stratejileri ölçeğinin iç tutarlılığı için Cronbach-Alpha katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar tablo 2’de verilmiştir. Elde edilen verilere göre; “dikkat stratejileri” boyutunda; 0.75, “anlamlandırma stratejileri” boyutunda 0.80, “çalışma

ortamı stratejileri” boyutunda 0.74, “emek yönetimi stratejileri” boyutunda 0.75 ve toplam ortalama değer ise 0.86 olarak bulunmuştur. Değerler incelendiğinde öğrenme stratejileri ölçeği ve boyutlarında güvenilirliğin kabul edilir değerlerde olduğu ve yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları.

Boyut	Maddeler	1	2	3	4
Dikkat Stratejileri	25 Anlamadığım yerleri tekrar tekrar okuyarak çalışırım	0,616			
	4 Dersi dikkatlice dinlerim	0,539			
	27 Konuyu önce genel okur sonra önemli yerlerin altını kalemle çizerim.	0,533			
	24 Çalışırken önemli gördüğüm noktalarda durur, zihnimde okuduğum kısmı tekrar ederim	0,532			
	9 Kendi ders notlarıma çalışırım.	0,496			
	3 Derste yapılan her türlü etkinliğe katılırım.	0,458			
	5 Konuyu çalışırken farklı kaynaklardan yararlanırım	0,439			
	26 Çalışmaya başlarken metindeki şekil, grafik, tablo, resim vb'nin altındaki açıklamaları okurum.	0,419			
	22. Ezber yaparak değil mantığı kavrayarak çalışırım.	0,412			
Anlamlandırma Stratejileri	14 Çeşitli kavramları hikayeye dönüştürerek çalışırım		0,625		
	19 Kavram haritaları oluştururum.		0,515		
	16 Kendime soru hazırlarım.		0,477		
	23 Aynı konuyu belli aralıklarla (1 gün. 1 hafta gibi) tekrar ederim.		0,472		
	20 Konunun ana başlıklarının alt dalları varsa onları maddeleştiririm		0,471		
	15. Hatırlamayı kolaylaştırmak için kavramları günlük yaşantımla ilişkilendirmeye çalışırım		0,467		
	17 Ders anlatırken not tutarım.		0,446		
	18. Konuları zihnimde canlandırarak öğrenirim		0,446		
	21 Özet çıkararak ders çalışırım.		0,444		
	2 Haftalık program hazırlar ve ona uyarım.		0,441		
Çalışma Ortamı Stratejileri	11. Çalışma ortamının düzenli olmasına dikkat ederim.			0,634	
	12 Çalışma ortamının sessiz olmasına dikkat ederim.			0,602	
	10 Kendi başıma çalışırım.			0,558	
	6 Ders Çalışırken masada çalışmayı tercih ederim.			0,544	
Emek Yönetimi Stratejileri	1 Dolaşarak, hareketli çalışırım.				0,719
	8 Ders çalışırken bir şeyler yiyip içerim.				0,694
	13 Ders çalışırken kalıcılığı artırmak için sesli olarak çalışırım.				0,594
	7 Saatlerce ders çalışmam mola vererek ders çalışırım.				0,444
Faktörlerin Toplam Varyansı Açıklama Oranı	%59,204				
KMO	0,890				
Bartlett Testi	2584, 299				

Tablo 3’te araştırmada kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğindeki maddelerin faktör yük değerleri ile ankete ait KMO ve Bartlett Testi sonuçları verilmiştir.

Tabloda da görüldüğü gibi, kullanılan ölçeğin KMO değeri 0,890 iken Bartlett Testi anlamlılık değeri ise 2584.299 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçekte bulunan faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı ise % 59,204 olarak bulunmuştur. Ayrıca araştırmadaki maddelerin faktör yük değerlerinin hepsi 0,40'ın üzerinde olduğu için bütün maddelerin geçerli olduğu kabul edilmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanabilmesi için Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla Ağrı İli Merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Ayrıca ölçeği oluşturan kişiden ölçek kullanım izni de alınmıştır.

Ölçeğin ilk kısmı olan “kişisel bilgiler” bölümü 9 sorudan oluşmakta, 27 sorudan oluşan ikinci bölümü ise “öğrenme stratejileri” ölçeği olarak düzenlenmiştir. Her bir maddenin karşısında da davranışın gösterilme sıklığını belirtmek için beşli seçenek verilmiş olup, bunlar en olumsuzundan en olumluya doğru “Hiçbir Zaman – Her Zaman” (1–5) biçiminde derecelendirilmiştir.

6. sınıf öğrencilerine 15.04.2018 - 15.05.2018 tarihleri arasında ölçekle ilgili bilgiler verilerek uygulanmıştır. Ölçekler belirlenen tarih aralığında önceden belirlenen okullarda tez yazarının kontrolünde öğrencilere dağıtılmış ve toplanmıştır.

Araştırmacı, okulların hepsine 6. sınıf öğrenci sayısına göre ölçeği, okulun müdür veya müdür yardımcısına teslim etmiş ve sonra bıraktığı ölçekleri toplamıştır. Bu şekilde 2 hafta ölçek dağıtımı sürmüştür, 2 hafta da ölçeklerin toplanması sürmüştür ve toplam 4 hafta da uygulama süreci tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Uygulama sonucunda toplanan verilerin analizi SPSS 22.0 paket programıyla yapılmıştır. Bu kapsamda, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerinin (cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, aile aylık geliri, ailedeki birey sayısı, anne ve baba yaşı, evde ders çalışmak için ayrı bir odanın bulunma durumu ve herhangi bir etüt merkezi veya dershaneye gitme durumu), tespiti için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Örnekleme oluşturan 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, evde ders çalışmak için ayrı bir odanın bulunma durumu ve herhangi bir etüt merkezi veya dershaneye gitme durumu değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, aritmetik ortalama (X), standart sapma (SS) ve t-testi uygulanmıştır.

Örnekleme oluşturan 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerinin anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba yaşı, aile bireylerinin aylık gelir durumu ve ailedeki birey sayısı değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da aritmetik ortalama (X), standart sapma (SS) ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin genel tutumları ve bu tutumların cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba yaşı, ailelerinin aylık gelir düzeyi, ailelerindeki birey sayısı, ders çalışmak için ayrı bir odanın olma durumu ve etüt merkezine gitme durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Göre Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin genel görüşleri tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutum Maddelerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Madde No:		N= 183	
Maddeler		$\bar{X}$	Ss
1	Dolaşarak, hareketli çalışırım.	2.91	1.29
2	Haftalık program hazırlar ve ona uyarım.	3.41	1.42
3	Derste yapılan her türlü etkinliğe katılırım.	3.85	1.21
4	Dersi dikkatlice dinlerim	4.53	0.79
5	Konuyu çalışırken farklı kaynaklardan yararlanırım	3.59	1.24
6	Ders Çalışırken masada çalışmayı tercih ederim.	3.86	1.41
7	Saatlerce ders çalışmam mola vererek ders çalışırım.	3.92	1.15
8	Ders çalışırken bir şeyler yiyip içerim.	2.82	1.41
9	Kendi ders notlanma çalışırım.	3.87	1.20
10	Kendi başıma çalışırım.	4.09	1.16
11	Çalışma ortamının düzenli olmasına dikkat ederim.	4.18	1.21
12	Çalışma ortamının sessiz olmasına dikkat ederim.	4.23	1.13
13	Ders çalışırken kalıcılığı artırmak için sesli olarak çalışırım.	2.77	1.53
14	Çeşitli kavramları hikayeye dönüştürerek çalışırım	2.62	1.40
15	Hatırlamayı kolaylaştırmak için kavramları günlük yaşantımla ilişkilendirmeye çalışırım.	3.16	1.38
16	Kendime soru hazırlarım.	3.28	1.39
17	Ders anlatırken not tutarım.	3.53	1.30
18	Konuları zihnimde canlandırarak öğrenirim	3.57	1.34
19	Kavram haritaları oluştururum.	2.46	1.31
20	Konunun ana başlıklarının alt dalları varsa onları maddeleştiririm	3.16	1.42
21	Özet çıkararak ders çalışırım.	3.44	1.38
22	Ezber yaparak değil mantığı kavrayarak çalışırım.	3.89	1.30
23	Aynı konuyu belli aralıklarla (1 gün. 1 hafta gibi) tekrar ederim.	3.47	1.33
24	Çalışırken önemli gördüğüm noktalarda durur, zihnimde okuduğum kısmı tekrar ederim	3.91	1.25
25	Anlamadığım yerleri tekrar tekrar okuyarak çalışırım	4.13	1.22
26	Çalışmaya başlarken metindeki şekil, grafik, tablo.resim vb'nin altındaki açıklamaları okurum.	3.89	1.31
27	Konuyu önce genel okur sonra önemli yerlerin altını kalemle çizerim.	3.99	1.28

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme stratejilerinde en çok tercih ettiği üç ifade "Dersi dikkatlice dinlerim", "Çalışma ortamının sessiz olmasına dikkat ederim" ve "Çalışma ortamının düzenli olmasına dikkat ederim." maddelerini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme stratejilerinde en az tercih ettiği üç ifade "Kavram haritaları oluştururum.", "Çeşitli kavramları hikayeye dönüştürerek çalışırım" ve "Ders çalışırken kalıcılığı artırmak için sesli olarak çalışırım" maddelerini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

4.2. Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Öğrenme Stratejilerin Yönelik Tutumlarına Ait Bulgular

4.2.1. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre dağılımının, yapılan t testi sonuçlarına göre ne şekilde olduğu aşağıdaki Tablo 4.2'de gösterilmektedir.

Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Dikkat Stratejisi	Kız	245	4.05	0.67	3.213	0.001*
	Erkek	208	3.85	0.70		
	Toplam	453				
Anlamlandırma Stratejisi	Kız	245	3.28	0.80	2.069	0.039*
	Erkek	208	3.12	0.83		
	Toplam	453				
Çalışma Ortamı Stratejisi	Kız	245	4.20	0.73	3.058	0.002*
	Erkek	208	3.97	0.84		
	Toplam	453				
Emek Yönetimi Stratejisi	Kız	245	3.16	0.74	1.715	0.087
	Erkek	208	3.04	0.70		
	Toplam	453				

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Dikkat Stratejisi” boyutunda kız öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=4.05$) ile erkek öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=3.85$) arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t=3.213$, $p<0.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde dikkat stratejisi kullanma düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde dikkat stratejilerini, erkek öğrencilere göre daha iyi bir şekilde kullandıkları anlaşılmaktadır. “Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Anlamlandırma Stratejisi” boyutunda kız öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=3.28$) ile erkek öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=3.12$) arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t=2.069$, $p<0.05$]. Bu bulgu,

öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejisi kullanma düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerini, erkek öğrencilere göre daha iyi bir şekilde kullandıkları anlaşılmaktadır.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Çalışma Ortamı Stratejisi” boyutunda kız öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=4.20$) ile erkek öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=3.97$) arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t=3.058$, $p<0.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çalışma ortamı stratejisi kullanma düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çalışma ortamı stratejilerini, erkek öğrencilere göre daha iyi bir şekilde kullandıkları anlaşılmaktadır.

“Öğrencilerin kullandıkları Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Emek Yönetimi Stratejisi” boyutunda kız öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=3.16$) ile erkek öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=3.04$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t=1.715$, $p>0.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde emek yönetimi stratejisi kullanma düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir.

4.2.2. Katılımcıların ders çalışmak için ayrı odaya sahip olma durumuna göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin tutumlarının ders çalışmak için ayrı odanın bulunma değişkenine göre dağılımının, yapılan t testi sonuçlarına göre ne şekilde olduğu aşağıdaki Tablo 4.3’de gösterilmektedir.

Tablo 4.3. Ders Çalışmak İçin Ayrı Odaya Sahip Olma Durumuna Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Dikkat Stratejisi	Evet	275	4.08	0.65	4.801	0.000*
	Hayır	178	3.77	0.70		
	Toplam	453				
Anlamlandırma Stratejisi	Evet	275	3.38	0.79	5.698	0.000*
	Hayır	178	2.95	0.80		
	Toplam	453				
Çalışma Ortamı Stratejisi	Evet	275	4.25	0.71	5.287	0.000*
	Hayır	178	3.86	0.84		
	Toplam	453				
Emek Yönetimi Stratejisi	Evet	275	3.17	0.74	2.344	0.020*
	Hayır	178	3.01	0.68		
	Toplam	453				

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Dikkat Stratejisi” boyutunda evde ders çalışmak için ayrı odası olan öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=4.08$) ile evde ders çalışmak için ayrı odası olmayan öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=3.77$) arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t=4.801$, $p<0.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde dikkat stratejisi kullanma düzeyi ile evde ders çalışmak için ayrı oda bulunma durumu arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir. Evde ders çalışmak için ayrı odası olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde dikkat stratejilerini, evde ders çalışmak için ayrı odası olmayan öğrencilere göre daha iyi bir şekilde kullandıkları anlaşılmaktadır.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Anlamlandırma Stratejisi” boyutunda evde ders çalışmak için ayrı odası olan öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=3.38$) ile evde ders çalışmak için ayrı odası olmayan öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=2.95$) arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t=5.698$, $p<0.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejisi kullanma düzeyi ile evde ders çalışmak için ayrı oda bulunma durumu arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir.

Evde ders çalışmak için ayrı odası öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerini, evde ders çalışmak için ayrı odası olmayan öğrencilere göre daha iyi bir şekilde kullandıkları anlaşılmaktadır.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Çalışma Ortamı Stratejisi” boyutunda evde ders çalışmak için ayrı odası olan öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=4.25$) ile evde ders çalışmak için ayrı odası olmayan öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=3.86$) arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t=5.287$, $p<0.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çalışma ortamı stratejisi kullanma düzeyi ile evde ders çalışmak için ayrı oda bulunma durum arasında anlamlı ilişkinin olduğunu göstermektedir. Evde ders çalışmak için ayrı odası olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çalışma ortamı stratejilerini, evde ders çalışmak için ayrı odası olmayan öğrencilere göre daha iyi bir şekilde kullandıkları anlaşılmaktadır.

“Öğrencilerin kullandıkları Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Emek Yönetimi Stratejisi” boyutunda evde ders çalışmak için ayrı odası olan öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=3.17$) ile evde ders çalışmak için ayrı odası bulunmayan öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=3.01$) arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t=2.344$, $p<0.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde emek yönetimi stratejisi kullanma düzeyi ile evde ders çalışmak için ayrı oda bulunma durumu arasında anlamlı ilişkinin olduğunu göstermektedir. Evde ders çalışmak için ayrı odası olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde emek yönetimi stratejilerini, evde ders çalışmak için ayrı odası olmayan öğrencilere göre daha iyi bir şekilde kullandıkları anlaşılmaktadır.

4.2.3. Katılımcıların etüt merkezine gitme durumuna göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin tutumlarının etüt merkezine gitme durumu değişkenine göre dağılımının, yapılan t testi sonuçlarına göre ne şekilde olduğu aşağıdaki Tablo 4.4'de gösterilmektedir.

Tablo 4.4. Etüt Merkezine Gitme Durumuna Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Dikkat Stratejisi	Evet	65	4.04	0.62	1.077	0.284
	Hayır	388	3.95	0.70		
	Toplam	453				
Anlamlandırma Stratejisi	Evet	65	3.32	0.88	1.099	0.275
	Hayır	388	3.19	0.81		
	Toplam	453				
Çalışma Ortamı Stratejisi	Evet	65	4.01	0.90	0.839	0.404
	Hayır	388	4.11	0.77		
	Toplam	453				
Emek Yönetimi Stratejisi	Evet	65	3.17	0.72	0.796	0.428
	Hayır	388	3.09	0.72		
	Toplam	453				

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Dikkat Stratejisi” boyutunda etüt merkezine giden öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=4.04$) ile etüt merkezine gitmeyen öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=3.95$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t=1.077$, $p>0.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde dikkat stratejisi kullanma düzeyi ile etüt merkezine gitme durumu arasında anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Anlamlandırma Stratejisi” boyutunda etüt merkezine giden öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=3.32$) ile etüt merkezine gitmeyen öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=3.19$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t=1.099$, $p>0.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejisi kullanma düzeyi ile etüt merkezine gitme durumu arasında anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Çalışma Ortamı Stratejisi” boyutunda etüt merkezine giden öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=4.01$) ile etüt merkezine gitmeyen öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=4.11$) arasında anlamlı bir farklılık

yoktur [$t=0.839$, $p>0.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çalışma ortamı stratejisi kullanma düzeyi ile etüt merkezine gitme durumu arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

“Öğrencilerin kullandıkları Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Emek Yönetimi Stratejisi” boyutunda etüt merkezine giden öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=3.17$) ile etüt merkezine gitmeyen öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=3.09$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t=0.796$, $p>0.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde emek yönetimi stratejisi kullanma düzeyi ile etüt merkezine gitme durumu arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

4.2.4. Katılımcıların anne eğitim durumuna göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin tutumlarının anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış (ANOVA) ve analiz sonuçları Tablo 4.5'de verilmiştir

Tablo 4.5. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Sd	F	P	Anlamlı fark
Dikkat Stratejisi	A) Okuryazar Değil	127	3.79	5			
	B) Okuryazar	65	4.05				A-B C-D
	C) İlköğretim Mezunu	117	3.88				A-D C-E
	D) Ortaöğretim Mezunu	71	4.08	447	4.104	0.001*	A-E C-F
	E) Lise ve Dengi Okul Mezunu	51	4.17				A-F
	F) Üniversite Mezunu	22	4.20				
	Toplam	453	3.96	452			
Anlamlandırma Stratejisi	A) Okuryazar Değil	127	3.10	5			
	B) Okuryazar	65	3.34				
	C) İlköğretim Mezunu	117	3.18	447	0.934	0.458	
	D) Ortaöğretim Mezunu	71	3.27				
	E) Lise ve Dengi Okul Mezunu	51	3.27				
	F) Üniversite Mezunu	22	3.26				
	Toplam	453	3.21	452			
Çalışma Ortamı Stratejisi	A) Okuryazar Değil	127	3.92	5			
	B) Okuryazar	65	4.15				
	C) İlköğretim Mezunu	117	4.02	447	3.399	0.004*	A-D C-D
	D) Ortaöğretim Mezunu	71	4.29				A-E C-E
	E) Lise ve Dengi Okul Mezunu	51	4.32				
	F) Üniversite Mezunu	22	4.18				
	Toplam	453	4.09	452			
Emek Yönetimi Stratejisi	A) Okuryazar Değil	127	3.09	5			
	B) Okuryazar	65	3.03				
	C) İlköğretim Mezunu	117	3.16	447			
	D) Ortaöğretim Mezunu	71	3.11		0.374	0.867	
	E) Lise ve Dengi Okul Mezunu	51	3.07				
	F) Üniversite Mezunu	22	3.16				
	Toplam	453	3.10	452			

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Dikkat Stratejisi” boyutunda katılımcıların tutumları arasında anne eğitim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (F= 4.104, p<0.05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan LSD analiz sonuçlarına göre anlamlı farklılığın; annesi okuryazar olmayan ($\bar{x}$ =3.79) öğrenciler ile annesi okuryazar olan ($\bar{x}$ = 4.05) öğrenciler, annesi ortaöğretim mezunu olan ($\bar{x}$ = 4.08) öğrenciler, annesi lise ve dengi okul mezunu olan, ($\bar{x}$ =4.17) öğrenciler ve annesi üniversite mezunu olan ($\bar{x}$ =4.20) öğrencilerin dikkat stratejisine ilişkin tutumlarında annesi okuryazar olmayan öğrencilerin tutum puanları aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca annesi

ilköğretim mezunu olan ($\bar{x}=3.88$) olan öğrenciler ile; annesi ortaöğretim mezunu olan ($\bar{x}=4.08$) öğrenciler, annesi lise ve dengi mezunu olan ($\bar{x}=4.17$) olan öğrenciler ve annesi üniversite mezunu ($\bar{x}=4.20$) olan öğrencilerin dikkat stratejisi boyutuna ilişkin tutum puanları arasında annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin tutum puanları aleyhine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulguya göre annesi okuryazar olmayan öğrenciler ve annesi ilköğretim mezunu öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde dikkat stratejisine ilişkin tutumlarının daha düşük olduğunu ifade edebiliriz.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Anlamlandırma Stratejisi” boyutunda katılımcıların tutumları arasında anne eğitim düzeyinde fark olmadığı istatistiksel olarak tespit edilmiştir ($F=0.934$, $p>0.05$). Yani öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejisi kullanma düzeyleri, anne eğitim düzeyine ilişkin tutumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını söyleyebiliriz.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Çalışma Ortamı Stratejisi” boyutunda katılımcıların tutumları arasında annenin eğitim düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($F=3.399$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD analiz sonuçlarına göre; annesi okuryazar olmayan ($\bar{x}=3.92$) öğrenciler ile annesi ortaöğretim mezunu olan ($\bar{x}=4.29$) öğrenciler ve annesi lise mezunu olan ($\bar{x}=4.32$) öğrencilerin çalışma stratejisi boyutuna ilişkin tutum puanları annesi okuryazar olmayan öğrencilerin aleyhinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca annesi ilköğretim mezunu olan ($\bar{x}=4.02$) öğrenciler ile annesi ortaöğretim mezunu olan ($\bar{x}=4.29$) öğrenciler ve annesi lise ve dengi okul mezunu ($\bar{x}=4.32$) olan öğrencilerin çalışma stratejisi boyutunda annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin tutum puanları aleyhinde olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulguya göre annesi okuryazar olmayan öğrenciler ve annesi ilköğretim mezunu öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çalışma ortamı stratejisine ilişkin tutum düzeylerinin daha düşük olduğunu ifade edebiliriz

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Emek Yönetimi Stratejisi” boyutunda katılımcıların tutumları arasında anne eğitim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($F= 0.374$, $p>0.05$). Kısacası öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde emek yönetimi stratejisi kullanma düzeyleri, anne eğitim düzeyine bağlı olarak farklılaşmadığını söyleyebiliriz.

4.2.5. Katılımcıların baba eğitim durumuna göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin tutumlarının baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış (ANOVA) ve analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 4.6’da gösterilmektedir.

Tablo 4.6. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Sd	F	P	Anlamlı fark
Dikkat Stratejisi	A) Okuryazar Değil	31	3.68	5	2.838	0.015*	A-D
	B) Okuryazar	72	3.88				E-B
	C) İlköğretim Mezunu	101	3.90				E-A
	D) Ortaöğretim Mezunu	101	3.97				E-C
	E) Lise ve Dengi Okul Mezunu	87	4.17				A-F
	F) Üniversite Mezunu	61	4.00				
	Toplam	453	3.96	452			
Anlamlandırma Stratejisi	A) Okuryazar Değil	31	3.04	5	2.406	0.036*	E-A
	B) Okuryazar	72	3.17				E-D
	C) İlköğretim Mezunu	101	3.12				E-B
	D) Ortaöğretim Mezunu	101	3.22				E-C
	E) Lise ve Dengi Okul Mezunu	87	3.46				
	F) Üniversite Mezunu	61	3.11				
	Toplam	453	3.21	452			
Çalışma Ortamı Stratejisi	A) Okuryazar Değil	31	3.89	5	2.709	0.020*	D-A
	B) Okuryazar	72	3.96				D-B
	C) İlköğretim Mezunu	101	3.96				D-C
	D) Ortaöğretim Mezunu	101	4.26				
	E) Lise ve Dengi Okul Mezunu	87	4.18				
	F) Üniversite Mezunu	61	4.18				
	Toplam	453	4.09	452			
Emek Yönetimi Stratejisi	A) Okuryazar Değil	31	2.98	5	1.657	0.144	
	B) Okuryazar	72	3.01				
	C) İlköğretim Mezunu	101	3.08				
	D) Ortaöğretim Mezunu	101	3.15				
	E) Lise ve Dengi Okul Mezunu	87	3.27				
	F) Üniversite Mezunu	61	3.01				
	Toplam	453	3.10	452			

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Dikkat Stratejisi” boyutunda katılımcıların tutumları arasında baba eğitim seviyesi açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($F= 2.838$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD analiz sonuçlarına göre anlamlı farklılığın; babası okuryazar olmayan ($\bar{x}=3.68$) öğrenciler ile babası ortaöğretim mezunu olan ($\bar{x}=3.97$) öğrenciler ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin dikkat stratejisi boyutuna ilişkin tutum puanları babası okuryazar olmayan öğrencilerin aleyhinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca babası lise ve dengi okul mezunu olan ($\bar{x}=4.17$) öğrenciler ile babası okuryazar olmayan ($\bar{x}=3.68$) öğrenciler, babası okuryazar olan ($\bar{x}=3.88$) öğrenciler, babası ilköğretim mezunu olan ($\bar{x}=3.90$) öğrencilerin dikkat stratejisi tutumlarında babası lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Buna göre babası okuryazar olmayan öğrencilerin babası lise ve dengi okul mezunun olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde dikkat stratejisine ilişkin tutum düzeylerine göre daha düşük olduğunu söyleyebiliriz.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Anlamlandırma Stratejisi” boyutunda katılımcıların tutumları arasında baba eğitim düzeyi ele alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. ($F= 2.406$, $p<0.05$). Bu farklılığın ise hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD analiz sonuçlarına göre anlamlı farklılığın; babası lise ve dengi okul mezunu olan ($\bar{x}=3.46$) öğrenciler ile babası okuryazar olmayan ($\bar{x}=3.04$) öğrenciler, babası okuryazar olan ($\bar{x}=3.17$) öğrenciler, babası ilköğretim mezunu olan ($\bar{x}=3.12$) öğrenciler ve babası ortaöğretim mezunu olan ($\bar{x}=3.22$) öğrencilerin anlamlandırma stratejisine ilişkin tutumlarında babası lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Böylece babası lise ve dengi mezunu olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejisini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Çalışma Ortamı Stratejisi” boyutunda katılımcıların tutumları arasında baba eğitim düzeyi ele alındığında istatistiksel olarak

anlamli bir fark olduğu tespit edilmiştir. ($F= 2.709$, $p<0.05$). Bu farklılığın ise hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD analiz sonuçlarına göre anlamli farklılığın; babası ortaöğretim mezunu ($\bar{x}=4.26$) olan öğrenciler ile babası okuryazar olmayan ($\bar{x}=3.89$) öğrenciler, babası okuryazar olan ($\bar{x}=3.96$) ve babası ilköğretim mezunun olan ($\bar{x}=3.96$) öğrencilerin çalışma ortamı stratejisi tutumlarının babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulara göre babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çalışma ortamı stratejisini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Emek Yönetimi Stratejisi” boyutunda katılımcıların tutumları arasında baba eğitim düzeyinde istatistiksel olarak anlamli şekilde farklılaşmamaktadır ($F= 1.657$, $p>0.05$). Böylelikle öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde emek yönetimi stratejisi kullanma düzeyleri, baba eğitim düzeyine bağlı olarak anlamli bir şekilde farklılaşmadığını ifade edebiliriz.

4.2.6. Katılımcıların anne yaşı durumuna göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin tutumlarının anne yaşı değişkenine göre dağılımının farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış (ANOVA) ve analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 4.7’de gösterilmektedir

Tablo 4.7. Anne Yaşı Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Sd	F	P
Dikkat Stratejisi	A) 20-30 yaş arası	73	3.82	2	1.354	0.276
	B) 31-40 yaş arası	304	3.94			
	C) 41 yaş ve üstü	76	3.91	450		
	Toplam	453	3.96	452		
Anlamlandırma Stratejisi	A) 20-30 yaş arası	73	3.27	2	0.485	0.672
	B) 31-40 yaş arası	304	3.22			
	C) 41 yaş ve üstü	76	3.23	450		
	Toplam	453	3.21	452		
Çalışma Ortamı Stratejisi	A) 20-30 yaş arası	73	4.17	2	0.773	0.547
	B) 31-40 yaş arası	304	4.19			
	C) 41-50 yaş arası	76	3.94	450		
	Toplam	453	4.09	452		
Emek Yönetimi Stratejisi	A) 20-30 yaş arası	73	3.02	2	0.569	0.453
	B) 31-40 yaş arası	304	3.04			
	C) 41-50 yaş arası	76	3.15	450		
	Toplam	453	3.10	452		

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Dikkat Stratejisi” boyutunda katılımcıların tutumları arasında anne yaşı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($F= 1.354$, $p>0.05$). Yani öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde dikkat stratejisi kullanma düzeyleri, anne yaşına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Anlamlandırma Stratejisi” boyutunda katılımcıların tutumları arasında annenin yaşında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($F= 0.485$, $p>0.05$). Özetle öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejisi kullanma düzeyleri, anne yaşına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Çalışma Ortamı Stratejisi” boyutunda ise anne yaşının istatistiksel değerlendirmesinde önemli ölçüde bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($F= 0.773$, $p>0.05$). Yani öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çalışma ortamı stratejisi kullanma düzeyleri, anne yaşına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Emek Yönetimi Stratejisi” boyutunda katılımcıların tutumları arasında anne yaşı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($F= 0.569$, $p>0.05$). Başka bir deyişle öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde emek yönetimi stratejisi kullanma düzeyleri, anne yaşına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.2.7. Katılımcıların baba yaşı durumuna göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin tutumlarının baba yaşı değişkenine göre dağılımının farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış (ANOVA) ve analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 4.8'de gösterilmektedir.

Tablo 4.8. Baba Yaşı Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Sd	F	P	P
Dikkat Stratejisi	A) 20-30 yaş arası	11	3.71	3	2.935	0.033	B-D C-D
	B) 31-40 yaş arası	214	3.95				
	C) 41-50 yaş arası	194	4.03				
	D) 51 yaş ve üstü	34	3.69				
	Toplam	453	3.96	452			
Anlamlandırma Stratejisi	A) 20-30 yaş arası	11	3.34	3	0.833	0.476	
	B) 31-40 yaş arası	214	3.22				
	C) 41-50 yaş arası	194	3.23				
	D) 51 yaş ve üstü	34	3.01				
	Toplam	453	3.21	452			
Çalışma Ortamı Stratejisi	A) 20-30 yaş arası	11	3.73	3	2.334	0.073	
	B) 31-40 yaş arası	214	4.15				
	C) 41-50 yaş arası	194	4.09				
	D) 51 yaş ve üstü	34	3.85				
	Toplam	453	4.09	452			
Emek Yönetimi Stratejisi	A) 20-30 yaş arası	11	3.16	3	0.697	0.555	
	B) 31-40 yaş arası	214	3.07				
	C) 41-50 yaş arası	194	3.15				
	D) 51 yaş ve üstü	34	3.00				
	Toplam	453	3.10	452			

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Dikkat Stratejisi” boyutunda katılımcıların tutumları arasında baba yaşı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu

tespit edilmiştir ($F= 2.935$, $p<0.05$). Bu farklılığın ise hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD analiz sonuçlarına göre anlamlı farklılığın; babası 51 yaş üstü olan ($\bar{x}=3.69$) öğrenciler ile babası 31-40 yaş arasında olan ($\bar{x}=3.95$) öğrenciler babası 41-50 yaş arasında olan ($\bar{x}=4.03$) öğrencilerin dikkat stratejisi boyutuna ilişkin tutum puanlarının babası 51 yaş ve üstü olan öğrencilerin aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

Buna göre babası 51 yaş ve üstünde olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde dikkat stratejisini kullanma düzeylerinin daha düşük olduğunu söyleyebiliriz.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Anlamlandırma Stratejisi” ele alındığında katılımcıların tutumlarında babanın yaşında istatistiksel verilerde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F= 0.833$, $p>0.05$). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejisi kullanma düzeyleri, baba yaşına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Çalışma Ortamı Stratejisi” kapsamında katılımcıların davranışları arasında baba yaşı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($F= 2.334$, $p>0.05$). Kısacası öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çalışma ortamı stratejisi kullanma düzeyleri, baba yaşına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Emek Yönetimi Stratejisi” boyutunda ise katılımcıların tutumları arasında baba yaşı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($F= 0.697$, $p>0.05$). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde emek yönetimi stratejisi kullanma düzeylerinde, baba yaşına göre anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

4.2.8. Katılımcıların aile aylık gelir durumuna göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin tutumlarının aylık gelir düzeyine göre dağılımının farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış (ANOVA) ve analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 4.9'da gösterilmektedir.

Tablo 4.9. Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Sd	F	P	Anlamlı fark
Dikkat Stratejisi	A) 1500 tl ve altı	144	3.85	3	1.842	0.139	
	B) 1500 tl- 2500 tl arası	124	3.98				
	C) 2500 tl- 3500 tl arası	88	4.02				
	D) 3500 tl ve üstü	97	4.03				
	Toplam	453	3.96	452			
Anlamlandırma Stratejisi	A) 1500 tl ve altı	144	3.14	3	0.612	0.608	
	B) 1500 tl- 2500 tl arası	124	3.23				
	C) 2500 tl- 3500 tl arası	88	3.27				
	D) 3500 tl ve üstü	97	3.23				
	Toplam	453	3.21	452			
Çalışma Ortamı Stratejisi	A) 1500 tl ve altı	144	3.99	3	2.697	0.045*	A-C B-C
	B) 1500 tl- 2500 tl arası	124	4.02				
	C) 2500 tl- 3500 tl arası	88	4.24				
	D) 3500 tl ve üstü	97	4.19				
	Toplam	453	4.09	452			
Emek Yönetimi Stratejisi	A) 1500 tl ve altı	144	3.15	3	0.803	0.492	
	B) 1500 tl- 2500 tl arası	124	3.08				
	C) 2500 tl- 3500 tl arası	88	3.14				
	D) 3500 tl ve üstü	97	3.02				
	Toplam	453	3.10	452			

Katılımcıların “Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Dikkat Stratejisi” boyutunda tutumları aile aylık gelir düzeyi bakımından istatistiksel açıdan değerlendirilmesi yapıldığında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($F= 1.842$, $p>0.05$). Yani öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde dikkat stratejisi kullanma düzeyleri, aile aylık gelir düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Anlamlandırma Stratejisi” aile aylık gelir düzeyinde katılımcıların tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($F= 0.612$, $p>0.05$). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejisi kullanma düzeylerinin, aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Çalışma Ortamı Stratejisi” boyutunda katılımcıların tutumlarının aile aylık gelir düzeyi bakımından elde edilen verilen istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($F= 2.697$, $p<0.05$). Bu farklılığın ise hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD analiz

sonuçlarına göre anlamlı farklılığın; ailesinin aylık gelir düzeyi 2500-3500 tl ($\bar{x}=4.24$) olan öğrenciler ile ailesinin aylık gelir düzeyi 1500 tl ve altında olan ($\bar{x}=3.99$) öğrenciler, aile aylık gelir düzeyi 1500 tl-2500 tl ($\bar{x}=4.02$) grubunda olan öğrencilerin çalışma ortamı stratejisi boyutuna ilişkin tutum puanları arasında ailesinin aylık gelir düzeyi 2500-3500 tl arasında olan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Buna göre ailesini aylık gelir düzeyi 2500-3500 tl arasında olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çalışma ortamı stratejisine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade edebiliriz.

Katılımcıların “Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Emek Yönetimi Stratejisi” boyutuna göre aile aylık gelir düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sabitlenmiştir ($f= 0.803$, $p>0.05$). Özetle öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde emek yönetimi stratejisi kullanma düzeyleri, aile aylık gelir düzeyi farklılaşması anlamlı değildir.

4.2.9. Katılımcıların ailedeki birey sayısı durumuna göre öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarına ait bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin tutumlarının ailedeki birey sayısı değişkenine göre dağılımının ne şekilde olduğunu tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış (ANOVA) ve analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 4.10'ae gösterilmektedir.

Tablo 4.10. Ailedeki Birey Sayısı Değişkenine Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tutumlarına Ait Analiz Sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Sd	F	P	Anlamlı fark
Dikkat Stratejisi	A) 3 ve altı	29	3.79	2	3.564	0.029*	B-C
	B) 4-6 arası	233	4.04				
	C) 7 ve üstü	191	3.89				
	Toplam	453	3.96	452			
Anlamlandırma Stratejisi	A) 3 ve altı	29	3.02	2	3.362	0.036*	B-C
	B) 4-6 arası	233	3.30				
	C) 7 ve üstü	191	3.12				
	Toplam	453	3.21	452			
Çalışma Ortamı Stratejisi	A) 3 ve altı	29	4.01	2	1.989	0.138	
	B) 4-6 arası	233	4.16				
	C) 7 ve üstü	191	4.02				
	Toplam	453	4.09	452			
Emek Yönetimi Stratejisi	A) 3 ve altı	29	2.86	2	2.386	0.093	
	B) 4-6 arası	233	3.08				
	C) 7 ve üstü	191	3.16				
	Toplam	453	3.10	452			

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Dikkat Stratejisi” boyutunda katılımcıların tutumları arasında ailedeki birey sayısının istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($F= 3.564$, $p<0.05$). Bu farklılığın ise hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD analiz sonuçlarına göre anlamlı farklılığın; ailedeki birey sayısı 4-6 arası ($\bar{x}=4.04$) grubunda olan öğrenciler ile ailedeki kişi sayısı 7 ve üstü olan ($\bar{x}=3.89$) öğrencilerin dikkat stratejisi tutumlarında ailedeki birey sayısı 4-6 arası olan öğrencilerin aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

Böylece ailedeki birey sayısı 4-6 arasında olan öğrencilerin dikkat stratejisine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Anlamlandırma Stratejisi” boyutunda katılımcıların tutumları arasında aile birey sayısının istatistiksel değerlendirmesinde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F= 3.362$, $p<0.05$). Tabloya göre; ailedeki birey sayısı 4-6 arası ($\bar{x}=3.30$) grubunda olan öğrenciler ile ailedeki birey sayısı 7 ve üstü ($\bar{x}=3.89$) grubunda olan öğrencilerin anlamlandırma stratejisi tutumlarında ailedeki birey sayısı 4-6 arasında olan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulguya göre ailedeki birey sayısı 4-6 arasında olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejisine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Çalışma Ortamı Stratejisi” kapsamında katılımcıların tutumları arasında aile birey sayısında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($F= 1.989$, $p>0.05$). Böylelikle öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çalışma ortamı stratejisi kullanma düzeyleri, aile birey sayısına göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

“Öğrenme Stratejileri ölçeğinde Emek Yönetimi Stratejisi” boyutunda katılımcıların tutumları arasında aile birey sayısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($F= 2.386$, $p>0.05$). Yani öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde emek yönetimi stratejisi kullanma düzeyleri, aile birey sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ifade edebiliriz.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmada Ağrı ili Merkezinde öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Nicel bir araştırma olup tarama modeli ile yürütülen bu araştırmanın örneklem grubunu Ağrı ili Merkezinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören dört yüz elli üç 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin cinsiyet bağımsız değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dikkat stratejisi, anlamlandırma stratejisi ve çalışma ortamı stratejisini daha iyi kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak emek yöntemi stratejisinde anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal bilgiler dersini öğrenirken dikkat, anlamlandırma ve çalışma ortamı stratejilerini daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir.
2. Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin ders çalışmak için ayrı oda bulunma durumu bağımsız değişkenine göre dikkat stratejisi, anlamlandırma stratejisi, çalışma ortamı stratejisi ve emek yöntemi stratejisinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Böylece evde ayrı odası bulunan öğrencilerin, evde ayrı odası bulunmayan öğrencilere göre stratejileri daha iyi kullandıkları tespit edilmiştir.
3. Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin etüt merkezine gitme durumu bağımsız değişkenine göre dikkat stratejisi, anlamlandırma stratejisi, çalışma ortamı stratejisi ve emek yönetimi stratejisi alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
4. Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumu bağımsız değişkenine göre dikkat ve çalışma ortamı stratejileri

arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda annesi okuryazar olmayan öğrenciler ile annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin dikkat ve çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumu bağımsız değişkenine göre dikkat stratejisi, anlamlandırma stratejisi ve çalışma ortamı stratejisinde anlamlı farklılık olduğu; emek yönetimi stratejisinde ise anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda babası lise ve dengi okul mezunu olan ve ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin dikkat, anlamlandırma ve çalışma ortamı stratejisi tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin anne yaşı bağımsız değişkenine göre dikkat stratejisi, anlamlandırma stratejisi, çalışma ortamı stratejisi ve emek yönetimi stratejisi alt boyutlarında ise anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
7. Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin baba yaşı değişkenine göre öğrenme stratejisi ölçeği dikkat stratejisi alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ancak anlamlandırma stratejisi, çalışma ortamı stratejisi ve emek yönetimi stratejisi alt boyutlarında ise anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
8. Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin aile aylık gelir durumu bağımsız değişkenine göre dikkat stratejisi, anlamlandırma stratejisi ve emek yönetimi stratejisinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılır iken çalışma ortamı stratejisinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre elde edilen sonuçlar doğrultusunda ailenin aylık gelir düzeyi 2500-3500 tl olan öğrencilerin çalışma ortamı stratejisi üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

9. Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin ailedeki birey sayısı bağımsız değişkenine göre dikkat stratejisi ve anlamlandırma stratejisinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılır iken çalışma ortamı ve emek yöntemi stratejisinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre ailedeki birey sayısı 4-6 olması durumunda dikkat ve anlamlandırma stratejileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde elde edilen bulgular dahilinde daha önce yapılmış çalışmalar ile bulguları destekleyen ve desteklemeyen çalışmalara değinerek yorumlamalar yapılmıştır.

Sosyal bilgiler dersini öğrenen kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre dikkat, anlamlandırma, çalışma ortamı stratejisini daha çok kullanmakta iken emek yöntemi stratejisini daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar doğrultusunda Çelikkaya ve Kuş'un (2010), 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının araştırıldığı çalışmada elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin, dikkat stratejilerini kullanma düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha iyi düzeyde oldukları görülmektedir. Aydın'ın (2011) ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerinde öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının araştırıldığı çalışmada ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre coğrafya dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğine daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir. İncelenen iki farklı çalışmada elde edilen sonuçların çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Sosyal bilgiler dersini öğrenirken evde ayrı odası bulunan öğrencilerin dikkat, anlamlandırma, çalışma ve emek yöntemi stratejilerini daha iyi kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir etüt merkezine gitme durumları; dikkat, anlamlandırma, çalışma ve emek yöntemi stratejilerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Şahin'in (2015) 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri adlı çalışması incelediğinde evinde çalışma odası olan öğrencilerin evinde çalışma odası olmayan öğrencilere göre çalışma ortamı

stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın öğrencilerin özel bir dershaneye/etüde gitme durumlarının onların çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını tespit etmiştir. Elde edilen bu sonuçların çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Anne eğitim düzeyinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken dikkat ve çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde etkisinin olduğu ancak anlamlandırma ve emek yöntemi stratejileri üzerinde etkisinin olmadığı görülmektedir. Kafadar'ın (2013) Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi adlı çalışmasında, anne eğitim durumunun öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Yazarın ulaştığı bu sonuç çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Baba eğitim düzeyinin öğrencilerin dikkat, anlamlandırma ve çalışma ortamı stratejisi üzerinde etkisi bulunmakta iken emek yöntemi stratejisi üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Akın ve Çeçen'in (2014) ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi adlı çalışmalarında baba ve anne eğitim düzeyinin öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçların çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Çelik (2016) 11. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki adlı çalışma incelediğinde ise öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre sahip oldukları düşünme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejilerinde bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. Yazarın ulaştığı bu sonucun çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermediği görülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmada elde edilen veriler ışığında uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırma 6. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle farklı örneklem grupları ile çalışmalar yapılabilir.
2. Araştırma sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğrenme stratejilerini kapsamaktadır. Bu nedenle farklı derslerdeki öğrenme stratejilerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Araştırmada cinsiyet faktörünün önemli etkisi olduğu görülmüştür. Özellikle kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha çok kullandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda dersin etkili olma durumunu ve verimliliğini arttırmak için öğrencilere öğrenme stratejileriyle ilgili sunumlar ya da ders sırasında bu konuyla ilgili etkinlikler düzenlenebilir.
4. Öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerinde ebeveynlerin olumlu-olumsuz etkileri düşünüldüğünde ebeveynler öğrenme stratejileri konusunda seminerlerle bilinçlendirilebilir.
5. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinde verimi arttırabilmek için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü, *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir 1996
- Açık Y, *Farklı Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri ile Yabancı Dil Kaygıları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneği)*, Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, 2012
- Akın, E. ve Çeçen, M. A, “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi”,(Muş-Bulanık Örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), (2014), 91-110.
- Alder, H., (1998), NLP., Çeviren: Zarife Biliz. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ambarlı A, *Türkiye’de Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programları (Değişiklikler, Düzenlemeler, Güncellemeler)*, Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, 2010
- Arends R. I, *Classroom Instruction and Management*. London: The McGraw-Hill Companies, 1997
- Asma M, *Okullar Arası Karşılaşmalara Katılan Sporcu Öğrencilerin Saldırganlık Algılarının Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2008
- Aydın A, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Alfa Basım Yayın Dağıtım, İstanbul 2000
- Aydın F, “Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Derslerinde Kullandıkları “Öğrenme Stratejileri”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic* Volume 6/2 Spring 2011, P. 199-212, TURKEY
- Aykaç N, “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22): (2007), 46-73.
- Bacanlı, H, *Gelişim ve Öğrenme*, (2. Basım) Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 1999

Baş G, “Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Bilişötesi Farkındalık Düzeylerine Etkisi”, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, (2012), 49-71.

Başarıcı R, *İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri Kullanımı*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2012

Bayındır, N. (2006). *Öğrenme Stratejileri Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansıması*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Baysal N, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarının Felsefi Temelleri, Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi İçinde, Ed. A. Tanrıöğen, Lisans Yayıncılık, İstanbul, 2005

Beckman P. Strategy Instruction, Clearinghouse On Disabilities And Gifted Education, (Çevrimiçi Www. Ericdatabase.Com.), 2002

Bedir H. *The Effects Of Using Cognitive Learning Strategies On Reading Comprehension Ability Of Turkish Students. Phd. Thesis*, Çukurova University, Adana, 1998

Belet, Ş.D. ve Yaşar Ş, “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi” *Journal Of Theory And Pracatice In Education*. 3(1): (2007) 69-86

Biggs J, "Enhancing Learning: A Matter Of Style Or Approach". Ed. : Robert J. Sternberg Ve Li - Fang Zhang. Perspectives On Thinking, Learning And Cognitive Styles. Mahwah: Lawrance Erlbaum Associates, 2001, Ss. 73 -102.

Bilen M, *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Ani Yayıncılık, Ankara 1999

Budakoğlu İ. İ. ve Babadoğan, C, “1998-2008 Yılları Arasında Sağlık Alanında Eğitim Gören Öğrencilerle Yapılan Öğrenme Stil Çalışmalarında Kullanılan Ölçekler” *Tıp Eğitimi Dünyası*, 30, (2011), 17-28

Burchard, M.S. And Swerdzewki, P, “Learning Effectiveness Of A Strategic Learning Course” *Journal Of College Reading And Learning*. 40(1), (2009).

Büyükalın F, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, Pegem Yayınları, 2011

Büyüköztürk Ş, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (14.baskı), Pegem Yayıncılık, Ankara 2011

Carns, A.W., And Carns, M.R, Teaching Study Skills, Cognitive Strategies And Metacognitive Skills Through Self-Diagnosed Learning Styles. The School Counselor, 38(5), (1991)., 341-346.

Chamot, A. U. (2004). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues And Research. Research On Language Learning Processes.

Charles, C. M. (2000), Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri, Çeviren: Gülten Ülgen, Pegem Yayıncılık, Ankara

Chen M, Age Differences İn The Use Of Language Learning Strategies. English Language Teaching, 7(2), (2014), 146-151.

Clark J.M. V., and Paivio, A Dual Coding Theory and Education. Educational Psychology Review, 3(3), , (1991), 149-210.

Cornford, I.R, “Learning To Learn Strategies As A Basis For Effective Lifelong Learning”, *International Journal Of Lifelong Education*, 21(4), (2002), 357-368.

Çelikkaya T. ve Kuş Z, “Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları”, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, (2010), Sayfa 321- 336

Çelik M, *11. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, 2016

Demir R, *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Alan Derslerini Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*, Yüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 2013

Demirel M, Erdoğan Ö. ve Aydın Ö. “Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi”, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt: 4, Sayı:8, (2014), 69-84.

Demirel Ö, *Öğretme Sanatı -Planlamadan Değerlendirmeye*, (13. Baskı), Pegem Yayıncılık, Ankara 2002

Deniz M, Eğitim Psikolojisi, (9.baskı), Pegem Yayıncılık, Ankara 2017

Derry J. S. and Murphy A. M, “Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory To Practice”, *Review Of Educational Research*, 56(1): (1986), 1-39.

Dikbaş Y. ve Kaf Hasirci Ö, “Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, ,Cilt.9, (2008) Ss.69-76.

Dilci T, *Öğrenme Psikolojisi*, İdeal Yayıncılık, İstanbul 2014

Dirik, M.Z, *Eğitim Programları ve Öğretim Öğretim İlke Ve Yöntemleri*, (2.baskı), Pegem Akademi, Bursa 2015

Doğanay A, Sosyal Bilgiler Öğretimi İçinde C. Öztürk Ve D. Dilek (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (S. 17-52), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2005

Dunn R, “Rita Dunn Answers Questions on Learning Styles”, *Educational Leadership*, c. 48, s. 2, (1990), ss. 15–19.

Duman B, “Öğrencilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleriyle Kullandıkları Öğrenme Strateji ve Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması” *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), (2008), 203-224.

Ehrman M. E. Leaver, B. L. and Oxford R. L, A “Brief Overview Of Individual Differences In Second Language Learning”, *System*, Vol. 31. No. 3, 2003

Ekici, G, *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları*, (1.baskı), Pegem Akademi, Ankara 2016

Entwistle, N., Mccune, V & Walker P, Conceptions, Styles, and Approaches Within Higher Education: Analytical Abstractions and Everyday Experience. In R. J. Sternberg & L.-F. Zhang (Eds.), *The Educational Psychology Series. Perspectives On Thinking, Learning, and Cognitive Styles* (Pp. 103-136). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001

- Erden M, *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Alkım Yayınevi, Ankara 1996
- Erden M, ve Akman Y, *Eğitim Psikolojisi*, Arkadaş Yayınları, Ankara 1998
- Erden, M, ve Akman Y, *Eğitim Psikolojisi-Gelişim, Öğrenme, Öğretme* (15.baskı), Arkadaş Yayınevi, Ankara 2007
- Ergür-Oktar D, *Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci Ve Öğretim Üyelerinin Stillerinin Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998
- Ertürk S, *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Yayınları, Ankara, 1994
- Eshel Y. and Kohavi R, “Perceived Classroom Control, Self-Regulated Learning Strategies, And Academic Achievement”, *Educational Psychology*, 23(3), (2003), 249-260.
- Evcim, H, *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Yoluyla Kelime Bilgisinin Arttırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2008
- Fidan N, *Okulda Öğrenme Ve Öğretme*, Ankara 1986
- Gagne R.M. and Driscoll M.P, *Essentials Of Learning For Instructiol* New Jersey, Printice Hall, Ine, 2nd. 1988
- Gencel İ. E. ve Saracaloğlu A. S, “Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Sosyal Bilgiler Programının Hedeflerine Erişİ Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Milli Eğitim Dergisi*, 38 (183), (2009), 330-345.
- Gömlüksiz M, *Kubaşık Öğrenme*, Baki Kitapevi, Adana 1997
- Görgeç İ, *Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 1997
- Güllerci H ve Oflaz F, “Ambulans ve Acil Bakım Teknikerliği Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stil Ve Stratejilerinin İncelenmesi”, *Gülhane Tıp Dergisi* 52: (2010), 112- 120
- Gülsoy D, *İngilizce Okutmanlarının ve Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımına ve Öğretimine İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2011

Gülumbay A. A, *Yükseköğretimde Web'e Dayalı ve Yüzyüze Ders Alan Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin, Bilgisayar Kaygılarının ve Başarı Durumlarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005

Güven M, *Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, 2004

Harmanlı Z, *Öğrenme Stratejileri: Etkili Öğrenme Eğitimi*, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, İzmir 2000

Hesapçioğlu M, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (7.baskı), Nobel Yayınları, Ankara 2011

Kabakçı İ, Gülumbay A & Namlu A, The Relationship Between Learning Strategies and Motivation Of University Students With Academic Success. In C. Crawford, N. Davis, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings Of Society For Information Technology And Teacher Education International Conference* (Pp. 716-719). Chesapeake, VA: Association For The Advancement Of Computing In Education, 2003

Kafadar T, *Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Çoklu Değişkenler Açısından İncelemesi Yüksek, Lisans Tezi*, Ahi Evran Üniversitesi, 2013

Kaçar N.E, *The Effects Of Using Learning Strategies On Student Success At The University Of Gaziantep*, Master Thesis, The University Of Gaziantep Institute Of Social Sciences, Gaziantep, 1999

Karakış Ö, *Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2006

Kaya Z, *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Modeller, Yaklaşımlar*, Pegem Yayıncılık, Ankara 2012

Kirby, J.R, *Style, Strategy, And Skills In Reading*. R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies And Learning Styles İçinde* (S. 229–274). New York: Plenum, 1998

Kramer K.Z, “Parental Behavioural Control and Academic Achievement: Striking The Balance Between Control And Involvement”, *Research In Education*, (2012), 88, 85-98.

Lee P. L. Lan, W. Hamman, D. ve Hendrics, B, The Effects of Notetaking Strategies on Elementary Students’ Science Learning [Elektronik versiyon]. *Instructional Science*, 36, (2008), 191-201.

Levin Joel R, “Four Cognitive Principles of Learning Strategy Instruction”, *Educational Psychologist*, 21,1-2:17, 1986

Mayer RE, “Learning Strategies: An Overview” *Learning and Study Strategies*. New York : Academic Press, Inc, 1998

Medo M.A, *The Status Of High School Students’ Learning Strategies: What Students Do When They Read To Acquire Knowledge*, Phd Thesis, University Of Minnesota, 2000

Meydan A, *Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004

Nannette E & Brenda D, “Developing Adjunct Reading and Learning Courses That Work,” (*Reports-Descriptive; Journal Articles*), 1995

NCSS, (2002). *Curriculum Standards For Social Studies: Expectations Of Excellence*. Washington: DC: National Council For The Social Studies.

Nisbet J and Shucksmith J, *Learning Strategies*, London: Routledge and Kegan Paul, 1986

Numanoğlu G. ve Şen B, “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 8(2), (2007), 129-148.

Obuz, C, *Çoklu Zekâ Kuramının Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Sürecine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001

Oral B, *Öğrenme Öğretme Kuram Kuram ve Yaklaşımları*, Pegem Akademi, Ankara 2014

O Malley J & Chamot A et al, “Learning Strategies Used by Beginning and Intermediade”, ESL Students, *Language Learning*, 35: (1985), 21-46

Ormrod J.E, *Human Learning: Theories, Principles And Educational Applications*, Colombus,OH: Merrill, 1990

Özçelik D.A, *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, MEB Yayınları, İstanbul 2012

Oxford R. L, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Mass. Newbury House, 1990

Özdemir Ö, *Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi, 2004

Özden Y, *Öğrenme ve Öğretme*. İkinci Basım. Ankara: 1998.

Özer B, “Öğrenmeyi Öğretme”, *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Editör: Ayhan Hakan. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, 1998, Ss. 146 - 164.

Özer B, "Bilgi İşleme Kuramı". *Gelişim Ve Öğrenme*. Editör: Gürhan Can. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 2001, Ss. 157 -176.

Özer B, “İlköğretim Ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 11: (2002), 17 - 32.

Öztürk B, *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006

Öztürk B, *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995

Öztürk C. ve Dilek D, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2003

Öztürk M.G, *Kendi Kendine Öğrenme Yönteminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 1990

Öztürk, B, *Genel öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, 1995

Öztürkmen, B, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Gaziantep Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, 2006

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

Pintrich R. Paul, “The Role Of Motivation in Promoting and Sustaining Selfregulated Learning”, *International Journal of Educational Research*, 31(6): (1999), 459-470.

Ritchie D and Volkl C, Effectiveness Of Two Generative Learning Strategies In Science Classroom. *School Science And Mathematics*, 100(2), (2000), 83-89.

Sarıbayraktar S, *Ortaöğretim Tarih Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2006

Selçuk Z, *Eğitim Psikolojisi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2007

Senemoğlu N, *Öğrenme ve Öğretim -Kuramdan Uygulamaya*, Ankara 1997

Senemoğlu N, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara 2002

Senemoğlu N, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara 2004

Senemoğlu N, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, (22.baskı), Pegem Akademi, Ankara 2013

Senemoğlu, N, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulama*,(21.baskı), Pegem Akademi, Ankara 2012

Schreglmann S. & Mengi, F, “Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 13,(2013), 1:21-33..

Slavin R.E, *Educationalpsychology: Theoryandpractice*. Boston: Allyn& Bacon, 2000

Somuncuoğlu Y, *Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ile Çeşitli Değişkenler ve Başarı Algıları Arasındaki İlişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1996

Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım A, “Öğrenme Stratejileri Kullanımının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi”, *Eğitim Ve Bilim*. 25,115: (1998), 57 - 64.

Sönmez V, *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı* (16.baskı.), Anı Yayıncılık, Ankara 2010

Sönmez V, *Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Öğretmen Kılavuzu*, M.E.B, Ankara 1999

Sperling R, Howard B.C, and Staley R, “Metacognition and Self-Regulated Learning Constructs”, *Educational Research And Evaluation*, 1(2), (2004), 117-139.

Stipek D and Gralinski, J.H, “Children’s Beliefs About Intelligence and School Performance,” *Journal Of Educational Psychology*, 88(3), . (1996), 397-407.

Subaşı G, *Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri*, Milli Eğitim. 146: 1 - 4, Nisan/ Haziran, 2000

Susar F, *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül, 2006

Sünbül A.M, *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998

Şahinel M, *Etkin Öğrenme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2003

Şahin H ve Uyar M, “Öğrenme Stratejileri Kullanımının Akademik Başarıya Yansımaları”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), (2013), 164- 177.

Şahin N, *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 2015

Şeker R, Çınar D. ve Özkaya A, *Çevresel Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkileri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 2004

Talu N, *Ankara Özel Teyfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 1997

Tan Ş, *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*, Pegem Yayıncılık, 2013

Tay B ve Yangın B, “4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (3), (2008), 73-88

Tay B, *İlköğretim 4. Ve 5 Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002

Tay B, “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri”, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), (2005), 209—225

Tay B, ve Yangın B, “4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 9, Sayı 3, (2008), (73-88)

Tomul E, ve Savaşçı H S, “Socioeconomic Determinants Of Academic Achievement” *Journal Of Personnel Evaluation In Education*, 24(3), (2012), 175-187.

Tunçer B.K ve Güven B, “Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırd Tutma Düzeyleri ve Derse ilişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), (2007), 1- 20

Turan R. ve Ulusoy K, *Sosyal Bilgilerin Temelleri*, (4.baskı), Pegem Akademi, Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık, Ankara 2015

Ülger M, *İlköğretim Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu Ünitesinde Öğrenme Stratejilerini Öğrenmenin Öğrenci Erişimine Etkisi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2003

Ulusoy A, *Eğitim Psikolojisi*, Anı Yayıncılık, 2014

Uyar-Uslan E, *Öğrenme Stratejileri Kullanımının İngilizce Dilbilgisi Başarısı Üzerindeki Etkililiği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, 2006

Weinstein C. and Mayer, *The Teaching Of Learning Strategies*. In: Wittrock, M., Ed., *Handbook Of Research On Teaching*, Macmillan, New York, 1986, 315-327.

Weinsten C. E, Husman, J. and Dierking, D. R, Self-Regulation Interventions With A Focus On Learning Strategies. In Boekaerts, M. Pintrich, P., R. Zeidner, M. (Eds). *Handbook Of Self-Regulation*. Academic Press, 2000

Wolters, C.A., and Rosenthal, H. (2000). The Relations Between Students' Motivational Beliefs and Their Use Of Motivational Regulation Strategies. *International Journal Of Educational Research*, 33, 801-820.

Woolfolk, A.E, *Educational Psychology* (5th Edition). Boston: Allyn And Bycon, 1998

Kantekin S, *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya Kavramlarıyla İlgili Metaforik Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi (Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, 2018

Kılınçkaya Ö, *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Eğitimine İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, 2018

Kınacı M, *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlere Yönelik Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, 2018

Lee P. L. Lan, W. Hamman, D. ve Hendrics, B, The Effects of Notetaking Strategies on Elementary Students' Science Learning [Elektronik versiyon]. *Instructional Science*, 36, (2008), 191-201.

Yığın, M, *Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 2013

Yalın H.İ, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayıncılık, Ankara 2006

Yıldız E. ve Ergin Ö. “Bilişüstü ve Fen Öğretimi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 3. (2007), 175-196.

Yıldız N, *İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilere Kazandırılan Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, 2003

Yılmaz H A, ve Sünbül M, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Mikro Yayınları, Konya 20000

Yorulmaz E, *Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrenci Ders Başarısı Üzerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 2001

Yurdabakan İ, *Yapılandırmacı Kuram, Aktif Öğrenme ve Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları Arasındaki İlişki*, II. Aktif Eğitim Kurultayı Bildirisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 2005

Yücel T, *Fen ve Teknoloji Dersi Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Problemlerinin Çözümünde Kullanılan Öğrenme Stratejileri*, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, 2012

EKLER

1. Öğrenme Stratejileri Ölçeği
2. Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgesi.....
3. Ağrı Valiliğinden Alınan İzin Belgesi.....



EK 1

Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Değerli Öğrenci; Sosyal Bilgiler Dersinde öğrenme stratejilerine yönelik hazırlanan bu ölçme aracındaki ifadelerin doğru ya da yanlış yanıtı bulunmamaktadır. Her ifadeye verilebilecek yanıt, kişiden kişiye değişebilmektedir. Bu bir sınav değildir. Bunun için, vereceğiniz yanıtlar sadece sizin kendi görüşünüz olmalıdır. Sizden, her bir ifadeyle ilgili görüşünüzü belirtirken, söz konusu ifadenin sizin düşünce veya duygularınıza ne derece uygun olduğuna karar vermeniz ve daha sonra yanıtlarınızı her ifadenin karşısında bulunan parantezin içine çarpı [(X)] işareti koyarak belirtmeniz beklenmektedir.

1. Cinsiyetiniz?

☐ Erkek ☐ Kız

2. Annenizin Eğitim Durumu?

☐ Okur Yazar Değil ☐ Okur Yazar ☐ İlköğretim Mezunu
☐ Ortaöğretim Mezunu ☐ Lise ve Dengi Okul Mezunu ☐ Üniversite Mezunu

3. Babanızın Eğitim Durumu?

☐ Okur Yazar Değil ☐ Okur Yazar ☐ İlköğretim Mezunu
☐ Ortaöğretim Mezunu ☐ Lise ve Dengi Okul Mezunu ☐ Üniversite Mezunu

4. Annenizin Yaşı?

☐ 20-30 yaş arası ☐ 31- 40 yaş arası ☐ 41-50 yaş arası ☐ 51 yaş ve üstü

5. Babanızın Yaşı?

☐ 20-30 yaş arası ☐ 31- 40 yaş arası ☐ 41-50 yaş arası ☐ 51 yaş ve üstü

6. Ailenizin Aylık Gelir Durumu?

- ☐ 1.500 TL ve Altı ☐ 1.501 TL – 2.500 TL arası
☐ 2501 TL – 3500 TL arası ☐ 3501 TL ve Üstü

7. Ailenizdeki Birey Sayısı?

- ☐ 3 ve altı ☐ 4-6 arası ☐ 7 ve üstü

8. Evinizde Ders Çalışmak için Ayrı Bir Odanız Var Mı?

- ☐ Evet ☐ Hayır

9. Bir Etüt Merkezi Veya Dershaneye Gidiyor musunuz?

- ☐ Evet ☐ Hayır

EK 2

MADDE	MADDELER	her zaman	sık sık	ara sıra	nadiren	hiç bir zaman
		5	4	3	2	1
	1. Dolaşarak, hareketli çalışırım.					
	2. Haftalık program hazırlar ve ona uyarım.					
	3. Derste yapılan her türlü etkinliğe katılırım.					
	4. Dersi dikkatlice dinlerim					
	5. Konuyu çalışırken farklı kaynaklardan yararlanırım					
	6. Ders Çalışırken masada çalışmayı tercih ederim.					
	7. Saatlerce ders çalışmam, mola vererek ders çalışırım.					
	8. Ders çalışırken bir şeyler yiyip içerim.					
	9. Kendi ders notlanma çalışırım.					
	10. Kendi başıma çalışırım.					
	11. Çalışma ortamının düzenli olmasına dikkat ederim.					
	12. Çalışma ortamının sessiz olmasına dikkat ederim.					
	13. Ders çalışırken kalıcılığı artırmak için sesli olarak çalışırım.					
	14. Çeşitli kavramları hikayeye dönüştürerek çalışırım					
	15. Hatırlamayı kolaylaştırmak için kavramları günlük yaşantımla ilişkilendirmeye çalışırım					
	16. Kendime soru hazırlarım.					
	17. Ders anlatırken not tutarım.					
	18. Konuları zihnimde canlandırarak öğrenirim					
	19. Kavram haritaları oluştururum.					
	20. Konunun ana başlıklarının alt dalları varsa onları maddeleştiririm.					
	21. Özet çıkararak ders çalışırım.					
	22. Ezber yaparak değil mantığı kavrayarak çalışırım.					
	23. Aynı konuyu belli aralıklarla (1 gün. 1 hafta gibi) tekrar ederim.					
	24. Çalışırken önemli gördüğüm noktalarda durur, zihnimde okuduğum kısmı tekrar ederim.					

25. Anlamadığını yerleri lekrar tekrar okuyarak					
26. Çalışmaya başlarken metindeki şekil, grafik, tablo.resim vb'nin altındaki açıklamaları okurum.					
27. Konuyu önce genel okur sonra önemli yerlerin altını kalemle çizerim.					



EK 2



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.9450859
Konu: Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Çalışma
İzni(Nigar ÖZTÜRK)

14/05/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının
08.05.2018 tarih ve E.10919 sayılı yazısı.

İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi 154001006 numaralı Nigar ÖZTÜRK'ün "6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Uygulanması" konulu Yüksek Lisans Tezini hazırlaması için ilgi yazı ekinde yer alan anketlerini, ilimizde bulunan ortaokullarda uygulaması ilgi yazı ile bildirilmiştir.

İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi 154001006 numaralı Nigar ÖZTÜRK'ün "6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Uygulanması" konulu Yüksek Lisans Tezini hazırlaması için ilgi yazı ekinde yer alan anketlerini, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışması sonunda hazırlanmış olduğu bilgilerin bir suretini; basılı veya dijital ortamda, Müdürlüğümüze teslim etmek koşulu ile ilimizde bulunan Ortaokullarda uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Yakup TURAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
14/05/2018

Onur KÖKÇÜ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki : İlgi Yazı ve Ekleri.

AĞRI MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Kağızman Cad. Ağrı
http://agri.meb.gov.tr
egitimogretimi04@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)
Tel : (0 472) 280 94 37
Faks: (0 472) 280 94 50 Atatürk Biv.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c01e-bcb6-3134-80dc-7db8 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/05/2018-E.3346



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.9626018
Konu: Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Çalışma
İzni (Nigar ÖZTÜRK)

16.05.2018

İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi :a) 08.05.2018 tarih ve E.10919 sayılı yazınız.
b)Valilik makamından alınan 14.05.2018 tarih ve 100-E.9450859 sayılı onay.

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi 154001006 numaralı Nigar ÖZTÜRK'ün "6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Uygulanması" konulu Yüksek Lisans Tezini hazırlaması için ilgi (a) yazınız ekinde yer alan anketlerini, ilimizde bulunan ortaokullarda uygulamasının uygun olduğu ile ilgili Valilik makamından alınan ilgi (b) izin onayı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinize arz ederim.

Özlem ÇEÇEN
Millî Eğitim Müdür V.

Eki : İlgi (b) Onay.

AĞRI MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Kağızman Cad. Ağrı
<http://agri.meb.gov.tr>
egitimogretim04@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)
Tel : (0472) 280 94 37
Faks: (0472) 280 94 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 26ff-bec3-300f-b1cb-1ef8 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Nigar ÖZTÜRK
Doğum Yeri ve Tarihi	Ağrı\
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi- Fen Edebiyat Fakültesi –Tarih Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Atatürk Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı- Sosyal Bilimler Enstitüsü- Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı- Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	
Bilimsel Faaliyetler	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	
İletişim	
E-posta Adresi	
Yüksek Lisans Mezuniyet Tarihi	

