

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

NOT ALMA STRATEJİSİNİN ÖĞRETİMİ
TARİH BAŞARISI, HATIRDA TUTMA VE
BAŞARI GÜDÜSÜ

Duygu Çetingöz

İzmir
2006

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**NOT ALMA STRATEJİSİNİN ÖĞRETİMİ
TARİH BAŞARISI, HATIRDA TUTMA VE
BAŞARI GÜDÜSÜ**

Duygu Çetingöz

**Danışman
Prof. Dr. Kamile Ün Açıkgöz**

**İzmir
2006**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼' ne

İşbu çalışmada, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Üye.....
Adı-Soyadı (Danışman)

Başkan.....
Adı-Soyadı

Üye.....
Adı-Soyadı

Üye.....
Adı-Soyadı

Üye.....
Adı-Soyadı

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım

...../...../ 2006

Prof. Dr. Sedef GİDENER
Enstitü M¼d¼r¼

YEMİN

Doktora tezi olarak sunduğum “Not Alma Stratejisinin Öğretimi, Tarih Başarısı, Hatırda Tutma ve Başarı Gúdüsü” adlı çalışmanın tarafımdan bilimsel ahlak ilkelerine aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../...../ 2006

Duygu Çetingöz

**YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU**

Tez No: **Konu No:** **Üniv.Kodu:**

***Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

Tez Yazarının

Soyadı: ÇETİNGÖZ Adı: DUYGU

Tezin Türkçe Adı: Not Alma Stratejisinin Öğretimi, Tarih Başarısı, Hatırda Tutma ve Başarı Güdüsü

Tezin Yabancı Dildeki Adı: Note Taking Strategy Instruction, History Achievement, Retention and Achievement Motivation

Tezin yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL ÜNV. Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ Yılı:2006

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü: Doktora

**Dili: Türkçe
Sayfa Sayısı: 162
Referans Sayısı: 226**

Tez Danışmanının

Unvanı: Prof. Dr. Adı: Kamile Soyadı: ÜN AÇIKGÖZ

Türkçe Anahtar Kelimeler:

- 1. Strateji Öğretimi**
- 2. Not alma Stratejisi**
- 3. Hatırda Tutma**
- 4. Tarih Başarısı**
- 5. Başarı Güdüsü**

İngilizce Anahtar Kelimeler:

- 1. Strategy Instruction**
- 2. Note Taking Strategy**
- 3. Retention**
- 4. History Achievement**
- 5. Achievement Motivation**

Teşekkür

Bu araştırmanın amacı, not alma stratejisinin öğretiminin Tarih dersinde akademik başarı, hatırd tutma, başarı güdüsü üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkisini incelemektir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesi için gerekli olan uygulamaları içtenlikle yerine getiren Sosyal Bilgiler Eğitimi 3. sınıf öğrencilerine bu özverili yaklaşımlarından dolayı çok teşekkür ediyorum. Araştırmanın hazırlık sürecinden başlayarak, uygulama sürecinde ve bu sürecin değerlendirilmesi aşamasında değerli katkılarından yararlandığım Yrd.Doç.Dr. Doğan Duman'a ne kadar teşekkür etsem az olur. Başarı testlerinin geliştirilmesi ve ölçme sonuçlarının değerlendirilmesi sırasındaki yardımlarından dolayı Yrd.Doç.Dr. Hasan Türker'e teşekkür ederim. Araştırmanın her aşamasında ve araştırmayla ilgili her konuda istekle, sabırla, zevkle, çoğu kez zaman olanaklarını zorlayarak yardımlarını hep yanımda hissettiğim Yrd.Doç.Dr. Neşe Özkal, Yrd.Doç.Dr. Hülya Altınok, Yrd.Doç.Dr. Uğur Altunay, Arş.Gör. Arzu Güngör, Arş.Gör. Murat Ellez sizlerin desteğiyle bu çalışma çok daha nitelikli oldu. Tüm yardımlarınız için hepinize çok teşekkür ederim. Araştırma boyunca destekleriyle bana güç veren aileme binlerce kez teşekkürler.

Sevgili eşim Yüksel Çetingöz, olumlu eleştirilerin, bilge yanın ve sevgi dolu yüreğin ile hem yaşamım hem de yaşamımın önemli bir parçası olan bu çalışma için o kadar değerlisin ki, varlığın, düşüncelerin ve hayata bakışınla beni hep üretmeye, çalışmaya, sevmeye, inanmaya yönlendirdin. Sana her şey için teşekkür ederim.

Bu araştırma danışmanım Prof. Dr. Kamile Ün Açıkgöz'e' in desteği ve etkili yönlendirmeleriyle tamamlanmıştır. Araştırmam boyunca kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam Prof. Dr. Kamile Ün Açıkgöz lisans öğrenimimden başlayarak, yüksek lisans ve doktora öğrenimim boyunca bana bir bilim insanının nasıl olması gerektiğini en iyi bir biçimde model olarak öğretti. Bir akademisyen ve her şeyden önce bir birey olarak kendisiyle yaşadığım paylaşımlar sırasında bana kazandırdığı insani değerlerden dolayı ve daha çok uzun yıllar bilimsel olarak gelişmeye ışık tutacağı için kendisine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın ilgili alana önemli katkılar getirmesi dileğiyle.

Duygu Çetingöz

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
EKLER.....	iii
TABLO LİSTESİ.....	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
ÇİZELGELER	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	x
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Öğrenme Stratejisi Nedir?.....	2
Öğrenme Stratejileri ile İlgili Sınıflamalar	3
Stratejik Öğrenen	5
Cinsiyet ve Öğrenme Stratejileri	5
Strateji Öğretimi.....	8
Tarihi Öğrenme ve Öğretme.....	11
Tarih Nedir?.....	11
Tarihi Bilmenin Önemi.....	12
Cinsiyet ve Tarih Öğretimi.....	14
Tarih Öğretiminin Amaçları	15
Tarih Dersinde Yaşanan Sorunlar.....	16
Tarih Dersi Öğrenme Stratejileri.....	20
Not Alma Stratejisi.....	23
Not Alma Stratejisinin Etkililiği.....	24
Etkili Not Alma Stratejileri.....	24
Not Alma Stratejisinin Öğrenme Üzerindeki Etkileri.....	25
Farklı Not Alma Yaklaşımları.....	27
Güdü.....	29
Güdü Nedir?.....	29
Güdü Türleri.....	30
Cinsiyet ve Güdü.....	31
Başarı Güdüsü Kuramı.....	33
Başarı Güdüsü ve Öğrenme Stratejileri.....	34
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	37
Problem Cümlesi.....	39
Alt Problemler.....	39
Tanımlar	40
Sınırlılıklar	40
Sayıtlılar	40
Kısaltmalar.....	41

BÖLÜM II	
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	42
Öğrenme Stratejilerin Öğretimi İle İlgili Yayın ve Araştırmalar	42
Öğrenme Stratejilerin Kullanımıyla İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	49
Not Alma Stratejileri İle İlgili Yayın ve Araştırmalar	56
Öğrenme Strateji ve Güdü İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	62
Öğrenme Strateji ve Hatırda Tutma İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	69
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	73
Katılımcılar.....	73
Veri Toplama Araçları.....	74
Başarı Testleri.....	74
Başarı Güdüsü Ölçeği.....	75
Deney Deseni.....	76
İşlem Yolu.....	77
Denel İşlemler.....	83
Veri Çözümleme Teknikleri.....	85
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUMLAR.....	87
Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretimin Tarih Başarısı Üzerindeki Etkileri.....	87
Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretimin Tarih Başarısı Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet.....	90
Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Başarı Güdülleri Üzerindeki Etkileri.....	96
Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Başarı Güdülleri Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet.....	100
Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Hatırda Tutması Üzerindeki Etkileri.....	108
Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Hatırda Tutması Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet.....	110
BÖLÜM V	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	117
Sonuçlar ve Tartışma.....	117
Öneriler.....	123
KAYNAKLAR.....	125
EKLER.....	145
EK 1 Cumhuriyet Tarihi Dersi Belirtke Tablosu	146
EK 2 Çoktan Seçmeli Başarı Testine İlişkin Örnek Sorular	147
EK 3 Yazılı Yoklamaya İlişkin Örnek Sorular.....	148
EK 4 Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Örnek Maddeler	149
EK 5 Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Günlük Plan Örnekleri	150
EK 6 Not Alma Stratejisi Öğretim Programında Kullanılan Konu Metinleri ve Çalışma Yaprakları	151
EK 7 Not Alma Stratejisi Öğretim Programından Örnekler.....	152
EK 8 Strateji Öğretim Grubuna Ait Çalışma Yapraklarından Örnekler.....	153

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 3.1 Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	73
Tablo 3.2 BGÖ Alt Ölçeklerinin Tanımları, Örnek Maddeleri ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	76
Tablo 3.3 Deney Deseni.....	77
Tablo 3.4 Not Alma Stratejisi Yetiştirme Programı.....	83
Tablo 3.5 Uygulama Boyunca İşlenen Konuların Ders Sürelerine Dağılımı.....	85
Tablo 4.1 Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.2 Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.3 Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.4 Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları.....	90
Tablo 4.5 Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	91
Tablo 4.6 Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları.....	92
Tablo 4.7 Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Son Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	93
Tablo 4.8 Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Yoklama Son Ölçümlerine Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.9 Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Başarı Testi Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları.....	94

Tablo 4.10	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Yazılı Yoklama Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları.....	96
Tablo 4.11	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarına Ait Başarı Güdüsü Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları	97
Tablo 4.12	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarına Ait Başarı Güdüsü Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Bağımsız ve Bağımlı t testi Sonuçları.....	98
Tablo 4.13	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Başarı Güdüsü Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.14	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları.....	101
Tablo 4.15	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	102
Tablo 4.16	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ön Ölçümlerine Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.17	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Alt Boyutları Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları.....	103
Tablo 4.18	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Alt Boyutları Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	104
Tablo 4.19	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Alt Boyutları Ön Ölçümlerine Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.20	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları.....	105
Tablo 4.21	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Son Ölçümlerine Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları.....	106

Tablo 4.22	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Alt Boyutlarının Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları.....	106
Tablo 4.23	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsünün Gayret Etme Alt Boyutunun Son Ölçümlerine Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları.....	107
Tablo 4.24	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsünün Çalışma İsteği Alt Boyutunun Son Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	107
Tablo 4.25	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli ve Yazılı Hatırda Tutma Testi Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımlı t testi Sonuçları.....	108
Tablo 4.26	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Test ile Yazılı Yoklama Son Ölçüm ve Hatırda Tutma Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t testi Sonuçları.....	109
Tablo 4.27	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Hatırda Tutma Testi Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları.....	110
Tablo 4.28	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Hatırda Tutma Testi Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	111
Tablo 4.29	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Hatırda Tutma Testi Ölçümlerine Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	112
Tablo 4.30	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Başarı Testi Son Ölçüm ve Hatırda Tutma Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.31	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Hatırda Tutma Testi Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları.....	114
Tablo 4.32	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Hatırda Tutma Testi Ölçümlerine Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları.....	114

Tablo 4.33	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Hatırda Tutma Testi Ölçümlerine Göre LSD Testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.34	Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Yoklama Son Ölçüm ve Hatırda Tutma Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları.....	116

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa
No

Şekil 1.1	Süreçleri İşletme, GÜdüsel Durumlar ve Strateji Kullanımının Bilişüstü Model.....	36
------------------	---	----

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa
No

Çizelge 1.1	Güdü Türlerinin Kaynağı ve Özellikleri.....	30
Çizelge 1.2	Başarı GÜdüsü Yüksek ve Düşük Olanlar Arasındaki Farklılıklar..	34

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, not alma stratejisinin öğretiminin Tarih dersinde akademik başarı, hatırd tutma, başarı güdüsü üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkisini incelemektir.

Bu araştırma üniversite 3. sınıf Cumhuriyet Tarihi dersinde, 72 (31 kız, 41 erkek) öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmış, araştırma gruplarından birine strateji öğretimi yapılmış, diğerinde ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Uygulama öncesi deney grubundaki öğrenciler not alma stratejisi hakkında yetiştirilmişlerdir.

Araştırmanın verileri, Başarı Testleri ve Başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon, *t* testi, Bağımlı *t* testi, Varyans Analizi, Scheffé Testi, LSD Testi, Kovaryans kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda

1. Not alma stratejisinin öğretiminin öğrencilerin Tarih başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu,
2. Not alma stratejisinin öğretiminin öğrencilerin başarı güdülerinde önemli etkiler göstermediği,
3. Not alma stratejisinin öğretiminin, öğrencilerin hatırd tutmaları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu,
4. a) Not alma stratejinin öğretiminin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre değiştiği,
b) Not alma stratejinin öğretiminin öğrencilerin başarı güdülerinde etkilerinin cinsiyete göre değişmediği,
c) Not alma stratejinin öğretiminin öğrencilerin hatırd tutmaları üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre değiştiği belirlenmiştir.

ABSTRACT

The aim of this research is to study the effects of note-taking strategy on history achievement, retention, achievement motivation and gender differences with regard to these effects.

This research was conducted with the participation of 72 juniors (31 females and 41 males) attending History of Turkish Republic course. The pre- and post-test experimental design with a control group was utilized. One of the groups was taught note-taking strategy and the other group was taught traditionally. Before the treatment, the students in the experimental group were trained as to use note-taking strategy.

The data of the research were collected through Achievement Tests and Achievement Motivation Scale.

Arithmetic Mean, Standard Deviation, Correlation, t test, Dependent t test, Analysis of Variance, Scheffé Test, LSD Test and Analysis of Covariance were used to analyze the data.

The research has yielded the following results:

1. Note-taking strategy is more effective on students' achievement in History in comparison with traditional instruction.
2. Note-taking strategy instruction does not have significant effects on students' achievement motivation.
3. Note-taking strategy is more effective on students' retention in comparison with traditional instruction.
4. a) The effects of note-taking strategy instruction on students' achievement vary in terms of gender.
b) The effects of note-taking strategy instruction on students' achievement motivation do not vary in terms of gender.
c) The effects of note-taking strategy instruction on students' retention vary in terms of gender.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı, not alma stratejisinin öğretiminin Tarih dersinde akademik başarı, hatırd tutma, başarı güdüsü üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkisini incelemektir. Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, sayılıtlara, sınırlamalara, kısaltmalara ve tanımlara yer verilmektedir.

PROBLEM DURUMU

Günümüzde eğitimbilim alanındaki çalışmalar, hızlı artan ve değişen bilginin öğrenilmesi, bu öğrenmelerin daha etkili ve kalıcı olması konusunda yaşanan sorunların nasıl çözüleceğini araştırmaktadır. Bu araştırmalar doğrultusunda, etkili öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili yaşanan bazı gelişmeler, öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin ne olması gerektiğini sorgulamayı sağlamış ve bu sorgulama süreci önemli değişimleri doğurmuştur.

Bu değişimlerden biri, öğrenenden, yeni bilgileri bilmenin ötesinde bu bilgileri nasıl daha iyi öğreneceği, var olan bilgileri ile bu yeni bilgileri hangi yollarla birleştireceği ya da bilgileri hatırd tutma düzeyini artırma konusunda neler yapacağı gibi pek çok öğrenme stratejisini etkin olarak kullanıyor olmasının beklenmesidir.

Öğrenenin öğrenme sürecinde etkin bir role sahip olması ve kendi öğrenme sürecini düzenleyebilmesi kazanmış olduğu öğrenme stratejileri ile yakından ilişkilidir. Yapılan araştırmalar da etkili öğrenme stratejilerinin öğrenmeyi geliştirdiğine ilişkin birçok kanıt sunmaktadır (Daley, 1998; Jacobsen, 1989; Najjar, 1997). Ayrıca birçok araştırmacı etkili öğrenme stratejilerinin kullanımının öğretilebileceğini desteklemektedir. Bu nedenle, etkili öğrenme stratejilerinin öğretilmesi öğrenenin öğrenme yaşantıları için büyük önem taşımaktadır.

Öğrenme Stratejisi Nedir?

Etkili öğrenen bireylerin sahip olduğu ortak özelliklerden biri olarak kabul edilen öğrenme stratejileri için pek çok tanımlama yapılmıştır.

Genel olarak strateji bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanmasıdır (Açıkgöz, 2003).

Weinstein ise öğrenme stratejilerini öğrencilerin öğrenme sırasında kullandığı, kodlama sürecini etkilemeye yönelik davranış ve düşünceler olarak tanımlamıştır (Weinstein ve Mayer, 1986).

Boudah ve O'Neill (1999) öğrenme stratejisini bir işi tamamlamak için gösterilen kişisel yaklaşım olarak tanımlarken, Beckman (2000) ise öğrenme stratejilerini bir işi başarmak için kullanılan bir araç veya yöntem olarak tanımlamaktadır.

Schumaker ve Deshler bu tanımları biraz daha genişletmişlerdir. Onlara göre öğrenme stratejisi akademik ya da akademik olmayan işleri daha etkili şekilde başarmak için kişisel bir yolla bu işleri organize etmektir (Boudah ve O'Neill, 1999).

Bir başka tanımda ise öğrenme stratejileri düşünmeyle ilgili işlerde edimi belirleyen süreçler olarak tanımlanmaktadır (Nisbet ve Shucksmith, 1986).

Bu tanımlamalardan da anlaşıldığı gibi, öğrenme stratejilerinin, öğrenenin öğrenmesini kolaylaştıran ve daha etkili öğrenmesini sağlayan bilişsel araçlar olduğu düşünülebilir.

Öğrenme stratejileri etkili öğrenmenin temel koşullarından birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğrenme stratejilerinin öğrenilmiş olması ve öğrencilerin stratejik öğrenen özelliği taşıması oldukça önemlidir. Ancak öğrenciler etkili öğrenme stratejilerinin neler olduğu ve bu stratejileri kullanma konusunda bazı sorunlar ve yetersizlikler yaşamaktadırlar (Açıkgöz, 2003; Bleuer ve Walz, 2002; Garcia ve Pintrich, 1994; Jones, Palincsar, Ogle ve Carr, 1987). Bu durumda öğrencileri stratejik öğrenen yapmak için ilk iş öğrenciye neleri bilmediğini, ikinci iş ise nasıl öğreneceğini göstermektir. Böylelikle, öğrencilerin strateji kullanması sağlanabilir (Nisbet ve Shucksmith, 1986).

Etkili öğrenme süreçlerinin yaşanmasını kolaylaştıran öğrenme stratejileri için sınıflamalar yapılmıştır. Aşağıda öğrenen için oldukça önemli olan öğrenme stratejilerine ilişkin sınıflamalara yer verilmektedir.

Öğrenme Stratejileri İle İlgili Sınıflamalar

Öğrenme stratejileri ile ilgili pek çok sınıflama yapılmıştır. Bunlardan en kapsamlı olanı Weinstein ve Mayer tarafından yapılan sınıflamadır. Weinstein ve Mayer (1986) etkili öğrenme stratejilerini sekiz kategoride toplamışlardır.

1. Temel devir stratejileri: Öğrenenler verilen bilgiyi ezberler ve ezberlenen bilgiler çalışan belleğe aktarılır. Bu teknikle çalışan belleğe aktarılacak bilgiler seçilir ve kazanılır.
2. Karmaşık devir stratejileri: Bilginin seçilmesini ve kazanılmasını sağlar. Karmaşık işlerde kullanılan devir stratejileri öğrencinin bilgi seçmesine ve edinmesine yardım ettiği, ancak öğrencilerin iç ilişkileri bulmasında ya da bilgiyi önceki öğrenilenlere bağlamada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Önemli yerleri not etme, yüksek sesle tekrarlama, altını çizme vb.
3. Temel işleme stratejileri: Bu stratejinin amacı öğrenme sırasında iki ya da daha fazla madde arasında bağ kurmaktır. Zihinsel imgeler oluşturma ve anahtar sözcük yöntemi örnek olarak verilebilir.
4. Karmaşık işleme stratejileri: Bu kategoride sunulan bilgiler bütünleştirilir ve yeni bilgiler ile önceki bilgiler arasında bağ kurulur. Özetleme, anlam çıkararak bağ kurma, soruları yanıtlama
5. Temel örgütleme stratejileri: Öğrenme malzemesindeki iki ya da daha fazla madde arasında bağ kurulur. Bilgi birimlerinin gruplandırılması, sınıflandırılması yapılabilir.
6. Karmaşık örgütleme stratejileri: Çalışan belleğe itilecek bilgiler seçilir ve bellekte düşünceler arası ilişkiler kurulur. Örneğin bir metnin ana ve yan fikirlerini saptama bunları birbirleriyle ilişkilendirme, örgütleyerek hiyerarşik bir yapı, bir diyagram oluşturma gibi teknikler işsel bağlar kurmayı amaçlar.
7. Kavramayı gözlemleme stratejileri: Öğrenenin öğretim etkinliği için amaçlar koyması, amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının saptanmasını kapsar. Öğrencinin yeni bilgilerle ön bilgiler arasında ilişki kurması, öğrenme hedefini saptaması,

hedeflere erişme düzeyini belirlemesi, başka bilgilerle karşılaştırarak değerlendirmesi, kendi kendine sorular sorması ve gerektiğinde kullandığı stratejiyi değiştirmesi gibi teknikler sıralanabilir.

8. Duyuşsal ve güdüsel stratejiler: Öğrenmenin gerçekleşeceği çevreyi oluşturmakla ilgilidir. Öğrenenlerin düşünce süreçleri üzerinde durulmaya çalışılır. Dikkati toplama, konsantrasyonu sürdürme gibi. Öğrenciler kendi kendilerine öğrenirken uygun bilişsel stratejileri kullansalar bile kimi kez öğretim hedeflerine ulaşmada güçlüklerle karşılaşır. Bu güçlükler, duygusal etmenlerden kaynaklanabilir. Öğrenmede duygusal yada güdüsel etmenlerden oluşan engelleri ortadan kaldırmak için kullanılan stratejiler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Bu alandaki araştırmalar, öğrencilerin dikkatlerini toplamayı, yoğunlaşmalarını sürdürmeyi, edim kaygısının üstesinden gelmeyi, güdülenmeyi sağlama ve sürdürmeyi, zamanı etkili olarak kullanmayı sağlayacak stratejiler üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Nisbett ve Schuksmith (1986) farklı kaynaklarda en çok değinilen stratejileri biraraya getirerek aşağıda verilen strateji listesini sunmuşlardır.

- a) Sorular sorma: varsayımlar öne sürme, bir işe ilişkin amaçlar ve değişkenler tanımlama, iş ile önceki çalışma arasında ilişki kurma, vb.
- b) Planlama: taktikler ve zamanlamaya karar verme,
- c) Denetleme: çabanın uygunluğunu sürekli olarak izleme,
- ç) Kontrol etme: performans ve sonuçların ön değerlendirmesi,
- d) Gözden geçirme: tekrar taslak oluşturma ya da yeniden hesaplama olabilir,
- e) Kendi kendini sınama: sonuçların ve iş üzerindeki performansın son olarak değerlendirilmesi

Öğrenme stratejileri ile ilgili sınıflamalar incelendiğinde her bir strateji grubunun öğrenmeyi etkili ve kalıcı yapmak için ayrı bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu strateji grupları hakkında yeterince bilgi sahibi olmaları, onların özelliklerine ve yararlarına ilişkin bilgilerini öğrenmelerini gerçekleştirirken kullanmaları öğrenciden öğrenciye farklılıklar göstermektedir.

Stratejik Öğrenen

Stratejik öğrenen kimdir? Stratejik öğrenen bilişsel şemasındaki stratejileri soru sorma, kendi çalışmasını kontrol etme, dinleme vb. kişisel hedeflerini gerçekleştirmek için kullanır. Belirli stratejilerin önemini deneyimleri sonucunda bilir (Beckman, 2002). Ayrıca bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacağı bilgisine de sahiptir (Jones, Palincsar, Ogle ve Carr, 1987).

Garcia ve Pintrich (1994) ise stratejik öğrencilerin daha iyi anlamak için tahmin etme, özetleme, görselleştirme vb. stratejileri daha sık kullandıkları ve bu stratejiler hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarını belirtmektedirler.

Alderman'a göre stratejik öğrenen olma özelliği öğrencilerin geçirdiği başarılı deneyimler ile yakından ilişkilidir. Çünkü öğrenen stratejik davranarak bazı problemleri ve işleri başardıkça çabaya yüklemeye yapmakta, başarı güdüsü geliştirmekte ve işi başarmak için etkili olan stratejileri kullanmaya devam ederek stratejik öğrenen özelliğini korumaktadır (Elliott ve diğerleri, 2000).

Sonuç olarak stratejik öğrenenin yeni bilgiler ile baş edebilmek, var olan bilgilerini düzenlemek için pek çok bilişsel süreci harekete geçirdiği ve bu süreçleri etkili bir şekilde işlettiği söylenebilir.

Stratejik öğrenen olma özelliği cinsiyete göre bazı değişiklikler gösterebilir. Dolayısıyla stratejilerin kullanımı konusunda da cinsiyete göre farklılıklar gözlenebilir. Aşağıda cinsiyet ve öğrenme stratejileri başlığı altında cinsiyet ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiler açıklanacaktır.

Cinsiyet ve Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejilerinin kullanımının cinsiyete göre gösterdiği farklılıklar birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve bu araştırmalar sonucunda farklı bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin dil öğreniminde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme stratejilerini daha sık ve etkili bir biçimde kullandıkları belirlenmiştir (Banya ve Cheng, 1997; Goh ve Foong, 1997; Zhang, 1995). Ancak erkek öğrencilerin daha etkili strateji kullandığını (Phakiti, 2003) ya da strateji kullanımı konusunda cinsiyete göre farklılıkların olmadığını belirleyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Young ve Oxford, 1997). Matematik ya da fen ile ilgili derslerde strateji kullanımının cinsiyete göre gösterdiği farklılıklar konusunda da değişik

sonuçlar elde edilmiştir. Carr ve Jessup (1997), kız öğrencilerin daha geleneksel, erkeklerin ise daha karmaşık stratejiler kullandıklarını belirlemiştir. İsrail (2003) ise problem çözme stratejilerinin bazılarının erkek öğrenciler tarafından bazılarının kız öğrenciler tarafından daha fazla kullanıldığını belirlemiştir. Ancak Battista (1990) kız ve erkek öğrencilerin problem çözme stratejilerini kullanmaları arasında fark olmadığını saptamıştır.

Farklı alanlarda yapılmış araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre ise kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla düzeyde ve etkili strateji kullanmaktadır. Medo (2000), lise öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyete, okul türüne, okuma başarısına göre gösterdiği farklılıkları incelediği araştırmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla strateji kullandığını ve bunları çalışarak daha fazla zaman geçirdiğini belirlemiştir. Ayrıca kız öğrenciler farklı türde stratejileri erkeklere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Hamurcu ve Özyılmaz (2002), öğretmen adayı kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında kız öğrencilerin lehine olmak üzere, genelde ve bazı boyutlarda (tekrar ve anlamlandırma stratejileri) önemli farklılıkların olduğunu saptamışlardır. Eggert (2001), akademik başarı ve not alma arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında üniversite öğrencilerinin notlarını incelenmiştir. Notları üç boyutu ile (bütünlük, ayrıntı, doğruluk) materyali okuma ve sınıf tartışması arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Cinsiyet açısından kızların erkek öğrencilere göre not alma stratejisini daha etkili kullandıklarını ancak kız ve erkek öğrencilerin akademik başarılarının not alma yeterliliklerine göre değişmediği belirlenmiştir.

Cinsiyet ve öğrenme stratejileri başlığı altında incelenmesi gereken önemli konulardan birisi de strateji öğretim programlarından öğrencilerin cinsiyetlerine göre nasıl etkilendiğidir. Bilinmektedir ki, strateji öğretim programları öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüklerinin azaltılmasını amaçlar. Strateji öğretim programları öğrenme güçlüklerini azaltırken, öğrenme güçlüklerinin cinsiyete göre gösterebileceği farklılıklar üzerinde ne tür etkiler yapmaktadır? Bu sorunun yanıtı araştırmacılar tarafından farklı yaş düzeylerinde ve farklı konu alanlarında incelenmiştir.

Sezgin (2004), üniversitede Fizik dersinde strateji öğretiminin grubunda yer alan kız öğrencilerin strateji öğretiminden erkek öğrencilere göre daha fazla yararlandıkları ve bazı boyutlarda yer alan stratejileri daha sık kullandıkları belirlenmiştir.

Jolly (1998), kavram haritalamanın altıncı sınıf öğrencilerinin fen problemlerini çözmesi üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında 36 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kavram haritalamanın öğrencilerin problem çözme edimlerini anlamlı derecede olumlu etkilediği, bu etkinin cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir.

Daly (1983), üniversite öğrencilerine konferansı dinleme ve konferanstan not almanın öğretilmesinin etkilerini incelemiştir. Cinsiyet açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sayıda düşünce yazdıkları belirlenmiştir. Bu durum final sınavı sonuçlarına yansımıştır. Kız öğrencilerin final sınavı puanlarının ve hatırlama puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Doğan (2002), ilköğretim düzeyinde strateji öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırlama üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediğini belirlemiştir.

Search (1997), bilişsel öğrenme stratejileri ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin öğreniminin bir sonucu olarak akademik güdü, kendini etkileme ve edimde cinsiyete göre farklı etkilerin oluşup oluşmadığını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında gruplar arasındaki önemli farklılıkların cinsiyet ve öğrenmeye ilişkin edimde gözlemlendiğini belirlemiştir.

Sonuç olarak, farklı konu alanlarında ve farklı yaş grupları üzerinde yapılan araştırmalarda, gerek strateji kullanımının gerekse strateji öğretiminin etkilerinin cinsiyete göre farklılıklar gösterdiği, strateji öğretiminin etkileri ve cinsiyet ilişkilerine ilişkin bulguların ise çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle farklı konu alanlarında ve farklı yaş grupları üzerinde başka araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Buraya kadar yapılan açıklamalardan öğrenenlerin yaş gruplarına, cinsiyetlerine ve farklı konu alanlarına göre kullanımları farklılıklar gösterebilen

öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrenen için önemli olduğu düşünülmektedir. Aşağıda strateji öğretimine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

Strateji Öğretimi

Strateji öğretimi öğrencilere öğrenme stratejilerin öğretilmesidir. Bu öğretimin sonunda öğrencilerden stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacaklarını bilmeleri, stratejik öğrenmeyi öğrenme şemalarının bir parçası yapmaları, bağımsız öğrenme özelliği kazanmaları ve öğrenme edimlerinin artması beklenmektedir (Beckman, 2002; Chamot ve diğerleri, 2003; Duke ve Pearson, 2003; Jones, Palincsar, Ogle ve Carr, 1987; Paris, 1988; Pressley, 1995).

Strateji öğretiminin akademik başarı, başarı güdüsü, hatırd tutma, okuduğunu anlama, benlik saygısı, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, transfer etme gibi pek çok öğrenci özelliği üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Açıkgöz, 1984; Bjerklie, 1994; Block, 1993; Ferguson, 2001; Meltzer ve diğerleri, 2001; Palincsar ve Brown, 1983; Perry, 1996; Perez, 1998; Rich ve Blake, 1994; Vanderstoep, Pintrich ve Fagerlin, 1996; Ward ve Rosetta, 2001).

Bazı öğrenciler etkili öğrenme stratejilerini kendiliklerinden geliştiremezken, bazıları ise bu konuda oldukça başarılıdır. Öğrenme stratejilerini kendiliğinden geliştiremeyen öğrenciler stratejilerin açıkça öğretimine ihtiyaç duyarlar (Açıkgöz, 2003). Stratejilerin öğretimi derslerle birleştirilmiş ya da ayrı olarak düzenlenmiş programlar şeklinde yapılandırılabilir. Örneğin Beckman (2002) strateji öğretiminin, dersin öğretimi ile iç içe geçmiş olduğunu ve onun bir parçası haline geldiğini vurgulamaktadır. Strateji öğretiminde öğretmen açıklamalar yapar, model olur ve öğrencileri daha fazla strateji kullanma için yüreklendirir. Bu süreç birçok araştırmacı tarafından da desteklenmiş ve işlevsel bir biçimde basamaklandırılmıştır (Arthur, 2003; Beckman, 2002; Duke ve Pearson, 2003; Jones, Palincsar, Ogle ve Carr, 1987; Pressley, 1995; Rosenshine, 1996; Wang ve Palincsar, 1990).

Strateji öğretimi yedi basamaklı bir süreçtir ve bir basamaktan diğerine geçmek için her basamağın yeterince anlaşılması oldukça önemlidir (Beckman, 2002; Rosenshine, 1996).

Öğretimin ilk basamağı tanımlama basamağıdır. Burada öğretmen stratejinin adının ne olduğunu söyler.

İkinci öğretim basamağında, stratejinin amacı açıklanır. Stratejinin öğrenilmesinin öğrencilere ne gibi yararlar sağlayacağı (akademik başarı, hatırd tutma vb) ve neden önemli olduğu açıklanır.

Üçüncü basamakta stratejinin nerede kullanılacağı anlatılır. Stratejinin kullanım yerinin neresi olacağı (konu anlatımını dinlerken, metni okurken, metni okuduktan sonra vb) açıklanır.

Dördüncü basamakta stratejinin nasıl kullanılacağı anlatılır. Stratejiyi kullanırken hangi özelliklerine dikkat edilmesi gerektiği, kullanım mantığı ifade edilir.

Beşinci basamak model olma basamağıdır. Bu basamak etkin öğrenenler gibi öğrenme süreci sırasında kendisiyle konuşamayan öğrenciler için daha da önemlidir.

Öğretmen stratejinin nasıl kullanılacağını gösterir ve bunu yaparken sesli düşünür. Bunun için bilişsel alanda genellikle içsel olan süreçlerin öğretmen tarafından dışsallaştırılması gerekmektedir (Açıkgöz, 2002).

Altıncı basamak pratik yaptırmadır. Bu basamakta öğrenciler bir örnek üzerinde stratejiye ilişkin olarak öğrendiklerini uygulama fırsatı bulurlar. Öğrenciler bu deneme aşamasında kendi kendine düşünme sürecini kullanarak gerçek sınıf ortamında uygulama yapmadan önce becerilerini düzenleme imkanı bulurlar.

Ayrıca öğrenci hem o işi yaparken ortaya çıkabilecek problemleri hem de daha önce kaçırdıklarını farkına varır. Örneğin, not alma işi yapılırken not almanın ne olduğu, nasıl yapılacağı daha iyi anlaşılır (Açıkgöz, 2002).

Yedinci basamak grup tartışması ve değerlendirmedir. Altıncı basamakta neleri doğru neleri yanlış yaptıkları konusunda grupça bir değerlendirme ve tartışma yapılır. Öğrenciler kendi strateji kullanımlarını izlemeye ve değerlendirmeye yönlendirilirler. Strateji kullanma konusunda yüreklendirilirler.

Strateji öğretimi süreçlerine bakıldığında, öğrencinin öğretmeni gözleyerek başladığı ve öğretmenin giderek azalan desteği ile o işi kendi başına yapar duruma geldiği bir öğrenme süreci olduğu görülmektedir (Açıkgöz, 2002).

Strateji öğretimi ile ilgili yapılan deneysel çalışmalarda strateji kullanma konusunda yetiştirilen öğrencilerin öğrenme problemlerinin üstesinden gelmelerine yardımcı olduğu saptanmıştır (Açıkgöz, 2003).

Daley (1998), araştırmasında Sosyal Bilgiler dersinde model olunarak yapılan strateji öğretiminin akademik başarı, hatırd tutma ve öz yeterlilik üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öğrencilerin yeni içeriği öğrenirken kullanabilecekleri hatırlamaya yardımcı stratejiler öğretmen tarafından doğrudan model olma yoluyla öğretilmiştir. Sosyal Bilgiler dersini alan ortaokul öğrencileri rasgele deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Veri toplama araçları olarak başarı testi, küçük sınav olarak dilsiz haritalar ve Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, akademik başarı, hatırd tutma ve öz yeterliliğin deney grubunda, kontrol grubuna göre daha fazla gelişme gösterdiği bulunmuştur.

Yukarıda açıklanan stratejilerin öğretim süreci işbirlikli öğrenme ile birleştirilerek işbirlikli strateji öğretimi biçiminde de uygulanabilmektedir (Klingner, Vaughn ve Schumm, 1998). İşbirlikli strateji öğretiminde öğrencilere küçük gruplarda çalışırken öğrenme stratejileri öğretilmektedir. Başlangıçta öğretmen stratejilerin nasıl kullanılacağını göstermektedir. Öğretmen model olmayı zamanla azaltmaktadır. Öğrencileri öğrenme stratejilerini daha etkili bir biçimde kullanmaya başlamakta ve öğrenme sürecinde grup sorumluluğunu paylaşmaktadırlar.

Klingner, Vaughn ve Schumm (1998), araştırmalarında okulda genel eğitim, kültürel ve dilsel farklılıkları içeren heterojen gruplarda Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli stratejik okumanın etkililiğini araştırmışlardır.

Araştırmada veriler Stanford Başarı Testi, içerik ölçümü ve video kayıtları ile toplanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere bazı stratejiler öğretilmiştir; a) Öğrencilerin pasajı okumadan önce başlığı tahmin etme, içeriğin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme b) Metin anlamlı olmadığına düzene sokma stratejilerini kullanma, okuma sırasında pasajdaki zor kelime ve kavramları tanımlayarak anlamayı izleme c) Paragraftaki en önemli fikri belirleme d) Okumadan sonra öğrenilenleri özetleme ve öğretmenin metinden sorabileceği soruları sorma. Araştırma sonunda deney grubunda bulunan öğrencilerin zamanlarının önemli bir

bölümünü akademik içeriği tartışarak geçirdikleri ve devamlı olarak strateji kullandıkları saptanmıştır.

Karşılıklı öğretim yöntemi ise stratejilerin öğretimi için uygun öğretimsel ortamın oluşmasını sağlamaktadır. Karşılıklı öğretim yöntemi süreci içerisinde öğretmen ve bir grup öğrenci açıklamalı parçayı paragraf paragraf okurlar ve tartışırlar. Tartışma sürecinde parçayla ilgili soru sorma, anlaşılmayan yerleri ve sözcükleri açıklama, özetleme ve sonraki paragrafın içeriği ile ilgili yordama yapma etkinlikleri yer alır (Palincsar ve Brown, 1983). Bu etkinliklerin ilk uygulamaları gerçekleştirilirken kavrama, akıl yürütme, problem çözme becerilerinde öğretmen öğrenciye model olur. Daha sonraki aşamada öğrenci beceriyi kendi dener ve becerisi hakkında dönüt alır (Graesser, Pearson, Hu, 2002).

Karşılıklı öğretim yöntemi yapılan bir deneysel çalışmada (Palincsar ve Brown, 1983) metin tartışması sırasında yukarıda bahsedilen dört strateji kullanılmıştır. Deneysel çalışmanın sonuçları, karşılıklı öğretimin etkili olduğunu göstermiştir. Bu yöntemle yetiştirilen öğrenciler, bu dört stratejiyi kullanma yeteneklerini geliştirmişlerdir.

Yapılan açıklamalardan da anlaşıldığı gibi strateji öğretiminin en önemli amaçlarından biri öğreneni bağımsız öğrenen yapmak ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıyarak yaşam boyu etkili öğrenen bir birey olmasını sağlamaktır. Birçok araştırmacı ve araştırma tarafından desteklendiği gibi strateji öğretiminin derslerle birlikte yapılması ve öğretmenlerin öğrencilere strateji kullanma konusunda model olması oldukça önemlidir.

Aşağıda önce Tarihi öğrenme ve öğretmeye daha sonra Tarih dersinde kullanılabilecek stratejilere değinilecektir.

TARİHİ ÖĞRENME VE ÖĞRETME

Tarih Nedir?

Tarih iki anlama gelmektedir: birincisi, gerçekleşmiş olduğuna inanılan, ama ortaya çıkarılmamış veya tarihçiler, uzmanlar ya da yorumcular tarafından biçimlendirilmemiş, keşfedilmemiş geçmiş düşüncesidir; diğeri ise geçmişle uğraşan kişilerin kanıtlara ve belgelere dayanarak kurmaya ve şekillendirmeye çalıştıkları geçmiş imgesidir (Özbaran, 1997). Tarihinin zihninde geçmişin yeniden

kurulmasının deneysel kanıtlara dayandığını belirten Carr (1996), bunun kendi içinde deneysel bir süreç olmadığını ve yalnızca olguların ardı ardına dizilmesinden meydana gelmediğini, tersine olguların seçilmesini ve yorumlanmasını, yeniden kurulma sürecini içerdiğini; onları tarihi olgular yapanın da bu olduğunu açıklamaktadır. Özetle, tarihçiler kaynak materyalleri ve kalıntıları geçmişini yeniden yapılandırmak için kullanmak zorunda olduklarından dolayı tarihsel gerçekler insan beyninin bir ürünüdür (Dilek, 2002).

Bu açılarından bakıldığında tarihin güvenilir, değişkenlik gösteren, uyuşmaz ve parçacıklar halinde olduğu düşünülebilir. Ancak bu sorun tarihsel olgunun nesneliliği ile değil, ilişkinin, olgu ile yorum arasındaki ilişkinin, geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki ilişkinin nesneliliği ile ilgilidir. Bu niteliklerinden ötürü de tarih değerlidir ve beşeri görüntüyü doğru yansıtır. Bilim dışı bilgiye ulaşmak, insan davranışının tanınmasında ve açıklanmasında tarihçiye başka bilim adamlarının sahip olamayacakları bir özgürlük hissi vermekte, göreceli de olsa gerçeğe ulaşmada yöntemsel sınırlılıkları ortadan kaldırmaktadır (Carr, 1996; Dilek, 2002; Özbaran, 1997). Ancak matematik ve fen alanındaki çalışmalara göre tarih alanındaki çalışmaların sağlayacağı yararın düzeyi ya da tarihi bilmenin öğrenene katkılarının ölçüsü konusunda açık bir yanıt verilmemesine rağmen bilinmektedir ki tarihi araştırmak ve bilmek öğrenen için önemlidir (Özbaran, 1997; Reed, 1998).

Tarihi Bilmenin Önemi

Tarihi bilmenin öğrenen için taşıdığı önem bazı araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Carr, 1996; Özbaran, 1997; Stradling, 2003; Tekeli, 1998; Tosh,1997). Tarihi öğrenmenin önemine ilişkin yapılan açıklamalar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Tarihsel anlama: Daha önce de ortaya çıkmış durumlarda nasıl davranmak gerektiğini görmek için ve zamanın akışı içinde hangi noktada yer alındığını, buna bağlı olarak önlerinde nasıl bir geleceğin uzanıyor olabileceğini anlamayı geliştirir. Bunun için bir olayın nedenlerinin birbirleriyle ilişkilerini kuran bir nedenler hiyerarşisini meydana getirmek ve buna bağlı yorumlar yapmak önemlidir. Tarihten ders çıkarmak tek yönlü bir süreç değildir. Geçmişin ışığında bugünü öğrenmek, aynı zamanda bugünün ışığında geçmişi öğrenmek demektir.

Tarihsel duyarlılık: Bir çağdan bakarak bir başka çağı anlayabilmek için, geçen zamanla birlikte hem hayat koşullarının hem de insanların düşünce yapılarının derinden değiştiğini kabul etmek ve bugünün değerlerini bir yana bırakıp daha önceki bir çağı içeriden görebilmek için çaba göstermek gerektiğini öğretir. Ayrıca geçmişin ancak günümüz açısından incelenebileceğinin, geçmiş anlayışının bugünün gözleriyle oluşturulabileceğinin fark edilmesine yardımcı olur.

Bütün önceki çağlar ile içinde bulunulan çağ arasında bir uçurum yaratan ortam ve düşünce farklılıklarını kavramak ve günümüz dünyasının kendine özgü karakterlerinin, geçmişteki ortam ile düşüncelerinden bugüne nasıl geldiğini anlamayı kolaylaştırır.

Tarihsel perspektif: İçinde bulunduğumuz koşullarda neyin kalıcı, neyin gelip geçici olduğu konusunda bireye kazandırdığı bilinç tarihsel perspektiftir. Tarih bilgisi, kesin öngörüler için değil, toplumsal, siyasi ya da ekonomik eğilimlerin geleceğe projeksiyonu için zemin sağlar; bu da gelecekteki olayların gerçekleşeceği koşulların görülebilmesine olanak tanır. Geçmişin, bugünün ve geleceğin, tarihin sonsuz zinciri içinde birbirine bağlı olduğunu öğrenir.

Tarihte öteki düşüncesi: Tarihsel eleştiri ilkelerinin kavranması ile kendi toplumu ve öteki toplumların bilincini şekillendiren önyargıların farkında olmasını sağlar. Toplumda çatışma yaratmayan, dışlayıcı olmayan “öteki” anlayışlarının nasıl kurulacağını düşünmeye yönlendirir.

Özetle, tarihi öğrenmek bir dizi hedefi aynı anda gerçekleştirir: zihni eğitir, başkasını anlama ve kendini onun yerine koyma yeteneğini geliştirir ve zamanımızın en ağırlıklı sorunlarından bir kısmı için çok ihtiyaç duyulan bir tarihsel perspektif sağlar (Tosh, 1997).

Tarihi öğrenme ya da tarihsel anlama becerilerinin cinsiyete göre gösterdiği değişim üzerine birtakım araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bu araştırmalara ve yorumlara yer verilmektedir.

Cinsiyet ve Tarih Öğretimi

Tarihi öğrenme ya da tarihsel anlama becerileri cinsiyete göre farklılıklar göstermekte midir? Bu alanda yapılan araştırmaların sayısı fazla olmamakla birlikte (Nhuan Le, 1999) araştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin tarih başarısı ve tarih bilgisi arasında genel olarak anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir (Booth, 1983; Maniece, 1996; Reed, 1998; Tekeli, 1998).

Cinsiyete göre tarih başarısındaki farklılıklar başarı türüne göre değişiklik göstermektedir. Bilindiği gibi tarih öğretimi yazma ve okuma etkinliklerini içerir (Wilson ve Mcdiarmid, 1996). Bu etkinlikler kız öğrenciler tarafından daha etkili bir biçimde uygulanmaktadır. Bu nedenle tarih dersinde erkek öğrencilerin çoktan seçmeli testlerde, kızların ise bilgiye dayalı yazılı sınavlarda daha başarılı olduğu saptamıştır (Booth, 1983; Wetzel, 1998).

Başarı türündeki bu farklılıkların sözel gelişim ve yeteneklerle ilgili olduğu düşünülmektedir. Kızların sözel öğretimsel işlerde, erkek öğrencilerin ise matematik ve fen ile ilgili işlerde daha başarılı olduğu belirlenmiştir (Nhuan Le, 1999; Woolfolk, 1993). Eğer öğrenci sözel yeteneklere sahipse, bilgileri örgütleyerek daha iyi yazacaktır. Ancak öğrenci matematiksel nedenleme yeteneğine sahipse kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testlerde daha başarılı olacaktır (Wetzel, 1998). Çoktan seçmeli testlerde erkeklerin kızlara göre daha başarılı olduğu test maddeleri daha çok savaş ve politikayla ilgili maddelerdir. Erkek öğrenciler bu konularla ilgili bilgilere kızlardan daha meraklıdır. Erkek öğrenciler savaş ve politikayla ilgili olayları televizyon, gazete, dergi, internet gibi kaynaklardan daha fazla takip etmektedirler (Nhuan Le, 1999).

Güdüsel bakış açıları, yüklemeler, tutumlar başarıyı etkilemektedir ve cinsiyete göre değişiklik gösterebilmektedir. Tarihle ilgili içeriklerde erkek egemen bir yapı olması, kız öğrencilerin tarihle ilgili öğrenme materyaline yönelik güdülerini olumsuz etkilemektedir. Erkek öğrenciler tarihe ilişkin yetenekleri konusunda kendilerini daha fazla güvenmektedirler. Bunun nedeni açık olmamakla birlikte, tarih kitaplarında bayan figürlerine daha az yer verilmesinin, tarihsel gerçeklerin erkek egemen bir bakış açısı ile açıklanmasının, erkek egemen konuların (savaş, politika

vb.) daha fazla yer almasının tutuma ve güdüye yönelik bazı farklılıklar oluşturduğu düşünülmektedir (Nhuan Le, 1999).

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşıldığı gibi, cinsiyet ve tarih arasındaki ilişkiler tarihsel içeriklerin özelliklerinden, sözel-sayısal yeteneklerden, duyuşsal özelliklerden etkilenmektedir. Ancak cinsiyet ve tarih arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin nedenlerini inceleyen araştırmalar ülkemizde ve yurtdışında yeterli düzeyde değildir. Bu nedenle bu alanda yapılacak başka araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Tarih Öğretiminin Amaçları

Tarih öğretimi yoluyla, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve vatandaşlık eğitiminin geliştirilmesinin amaçlandığı söylenebilir. Tarih öğretimi bu bilgilerin dışında tarihi öğrenme ve araştırma yollarını öğretmeyi de amaçlamalıdır. Bu bağlamda Kabapınar (1998b) tarih derslerinin öğrencinin düşünebilme, eleştirebilme, yorumlayabilme, sentez yapabilme, olgular arasındaki ilişkileri kurabilme gibi yaşama dönük yeteneklerinin geliştirilebileceği bir yapıya sahip olması gerektiğini; vatandaş olarak haklarının ve ödevlerinin bilincinde bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olmasının önemini belirtmektedir.

Tarih öğretiminin bilişsel gelişime katkıda bulunabilmesi tarihsel duyarlılık, tarihsel anlayış ve tarihte eleştirel düşüncenin geliştirilmesi ile olanaklıdır. Tarihin sosyal amaçlarının kişisel düşünceyi geliştirmek, öğrencileri demokratik topluma hazırlamak, ve onları aktif yurttaşlar haline getirmek olduğu düşünülmektedir. Tarihin vatandaşlık eğitimi kapsamında ulusal duyguların geliştirilmesine, insan hakları, demokrasi ve kültürel haklara saygı, kültürel kimliğin geliştirilmesi vb. birçok öge yer almaktadır (Dilek, 2002).

Okullarda Tarih Dersi Ulusal Merkezi (NCHS) (2004) tarihsel düşünmenin bileşenleri için bazı standartlar belirlemiş ve bu standartlar ile aşağıdaki becerilerin geliştirilmesini amaçlamıştır.

Kronolojik düşünme: Geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman arasındaki ayrımı fark etme, takvim zamanını hesaplama, zaman çizelgesine bilgileri yerleştirme, farklı zaman modellerini karşılaştırma.

Tarihsel anlama: Tarihsel konuların anlamını yeniden yapılandırma, tarihsel bakış açısını değerlendirme, tarihsel haritalara bilgileri yerleştirme, tarihsel bilgiler için grafik düzenleyiciler oluşturma.

Tarihsel analiz ve yorum: Değerleri, düşünceleri, davranışları karşılaştırma, tarihsel gerçekler ve tarihsel yorumlar arasındaki farklılıkları ayırt etme, çoklu bakış açısı ile düşünme, neden-sonuç ilişkilerini analiz etme, geçmişin etkilerini hipotez etme.

Tarihsel araştırma yeterlilikleri: Tarihsel sorunları belirleme, ulaşılabilir kaynakları belirleme, tarihsel bilgiyi bulma, tarihsel bilgiyi sorgulama.

Tarihsel analiz ve karar verme: Geçmişteki problemleri ve problem durumlarını belirleme, alternatif durumları değerlendirme, durumlara ilişkin verilen kararların yerine getirilmesini değerlendirme.

Yukarıda yer alan Okullarda Tarih Dersi Ulusal Merkezi (NCHS) standartları değerlendirildiğinde, öğrencilerin tarihsel anlama ve düşüncelerinin geliştirilmesinin temel alındığı dikkati çekmektedir. Öğrenciye tarihi öğrenmeye çalışırken bir tarihçi rolü üstlenmesi gerektiği örtük bir amaç olarak hissettirilmektedir.

Türkiye'deki amaçlar açısından bakıldığında ise tarih dersi, sosyalleşme ve vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak düşünülmektedir. Tarih eğitimi vatandaşlık duygusu, moral ve kültürel değerleri öğretmek açısından Türk toplumunun ihtiyaçlarını karşılamak üzere düzenlenmiştir. Tarih öğretiminin amacı bir bakıma ahlak, hukuk ve vatandaşlık eğitimine hizmet etmek gibi algılanmaktadır (Dilek, 2002). Yukarıda açıklanan tarihsel anlama ve düşünme kavramlarının geliştirilmesinin göz ardı edildiği görülmektedir.

Tarih Dersinde Yaşanan Sorunlar

Türkiye'de tarih dersinde yaşanan sorunlar; program, ders kitapları, öğrenme-öğretme süreçleri alt başlıkları altında incelenecektir. Aşağıda bu sorunlara yönelik temel eleştiriler dikkate alınarak yapılan değerlendirmeler yer almaktadır.

Programdan Kaynaklanan Sorunlar

Tarih dersi gerçeğin araştırılacağı bir bilim alanı olmaktan çok, kabul edilmiş toplumsal ve siyasal ideolojilerin öğretileceği bir araç olarak görülmektedir (Tekeli, 1998). Bu nedenle bilimsel şüphecilik, uslamlama, merak, nesnel ve bilimsel sabır, geçmişi geçmişin koşullarına göre araştırma gibi amaçların gözardı edildiği dikkati çekmektedir (Dilek, 2002). Tarih, Sosyal Bilgiler dersi programının da önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Benzer bir biçimde öğretmenler Sosyal Bilgiler programının uygulanmasında bazı güçlükler yaşadıklarını, mevcut programın ihtiyaçlara yeterince uygunluk göstermediğini, programın yeni anlayış ve yaklaşımlar ile yeniden düzenlemesi gerektiğini belirtmektedirler (Akar, 2001; Pirinçdane, 1997). Programda dikkati çeken en önemli eksikliklerden birisi bilgi edinmeye ilişkin amaçların yetersiz düzey ve çeşitlilikte olmamasıdır (MEB, 1998). Örneğin günümüzde bilgili insanın sahip olması gereken temel özelliklerden “anlamlandırdığı bilgilerden yeni bilgiler üretebilen” özelliğine (Öztürk ve Dilek, 2004) yer verilmediği görülmektedir.

Yeni Sosyal Bilgiler dersi programı yapılandırmacı kurama dayalı olarak geliştirilmeye çalışılmış ve 2005-2006 öğretim yılında uygulamasına başlanmıştır. Bu programda Tarih konularının öğrencilerin bilme isteğini, merakını arttırması amaçlanmış ve geçmiş bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirerek yeniden yapılandırma olanağı verilmek istenmiştir. Ancak programa yapılandırmacı anlayışın daha etkili bir biçimde yansması için öğrenilenlerin daha fazla bir biçimde kullanılması ve bilginin öğrenciye özgü hale gelmesini sağlayıcı çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Örneğin programda üst düzey öğrenmelerin gerçekleştirilmesini sağlayacak aktif öğretimsel işlere ve aktif öğrenme tekniklerine yeterince yer verilmediği görülmektedir. Uygulanan programın bu açılardan desteklenmesi gerekmektedir. Bu destek sağlanmadığı sürece Tarihi öğrenmek için oldukça önemli olan, tarih öğretiminin bilişsel olarak kazandıracığı amaçları geliştirmeye yönelik çabanın istenilen düzeyde ve etkililikte olmayacağı düşünülmektedir (MEB, 2005).

Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar

Tarih dersi kitaplarının iyi bir dille yazılmadığı, çok sayıda hatayı içerdiği ve çekici olmadığı belirtilmektedir (Kabapınar, 1998a; Tekeli, 1998). Kabapınar (1998a) kitapların baskı tekniğinin iyi olmadığına, fotoğrafların ve görsel materyallerin dekoratif bir öge olarak bulunduğuna değinmektedir.

Ayrıca toplumsal değişme ve zaman akışına ilişkin bazı sorunların olduğu vurgulanmaktadır. Ders kitaplarında bir öğrencinin hayatının her köşesinde kendisini hissettiren yakın ve çağdaş konuların öğrenim dışında bırakılmış olması bu sorunu daha da güçleştirmektedir (Özbaran, 1998). Örneğin Osmanlı tarihinde gelişme kavramının toprağın büyümesiyle özdeşleştirilmiş olması iyinin geçmişte ve durağanda aranması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu durum öğrencinin kendisini dünyadaki gelişme içine yerleştirmesini ve geleceğin olanaklarını algılayarak yönlendirmesini zorlaştırmaktadır (Tekeli, 1998).

Tarih kitaplarına getirilen bir başka eleştiri de tarih kitaplarında yer alan önyargılardır. Bu noktada nesnel içeriğin ne olduğunun ayırt edilmesi gerekmektedir (Özbaran, 1997). Tarihin geriye dönük olması, geçmişin yüceltilmesinin ön planda tutulması, etnik ve dinsel öğelerin ön plana çıkarılması, devletin değerlerini benimsetmede bir araç olarak görülmesi ve bireyin özgürlüğünün geri plana itilmesi, tarihin olumsuz ötekiler ile barışçı anlayışların gelişmesini engellemesi, cinsiyet ayrımcılığı vb. tarih kitaplarındaki önyargılar nesnel bir içerik açısından yaşanan sorunları oluşturmaktadır (Höpken, 2003; Kurkowska, 2003; Özbaran, 1992; Tekeli, 1998).

Etkili bir tarih kitabı ise öğrencilerin cevap vermekten çok, soru sormasını sağlamalı, eleştirel düşüncenin ve kişisel yargı yeteneğinin geliştirilmesine yardımcı olmalıdır. Akademik ve pedagojik bakımdan güncel olmalı ve farklı görüşleri, yorumları, kaynakları sunabilmelidir (Der Leeuw, 2003).

Öğrenme-öğretme Süreçlerinden Kaynaklanan Sorunlar

Tarih derslerinde belli bir kitaba bağlı olan, sadece öğretmenin anlatmasına dayanan bir ders süreci yaşanmaktadır. Bu süreçte anlatma yöntemi egemen olmakta, konuların diğer sosyal bilim alanları ile ilişkisi kurulmamakta, olguları anlama ve açıklama çabası gösterilmemektedir. Anlatıların kurgusu da dogmatik bir biçimde

yapılmaktadır. Böylece tarih dersi ezbere dayalı, kronolojik bilgilerle yüklü bir ders olmaktadır (Tekeli, 1998). Bu durum sınavda geçer not almak için ezberlenen ve sınav sonrasında unutulmuş işlevsiz bilgi yığınlarını gündeme getirmektedir (Kabapınar, 1998b). Bu nedenlerle Açıkgöz (1998) yaptığı araştırmasında tarih dersini öğrencilerin en başarısız oldukları ders olarak belirlemiştir. Ayrıca ezberciliğe dayanan, yararına inanılmayan, sıkıcı bir ders olarak tanımlandığını belirtmektedir.

Yurtdışında da tarih öğretimi benzer sorunlar göstermektedir. VanSledright (1999) öğrencilerin tarihi nasıl öğrendiğine ilişkin yapılan araştırmalar sonucunda tarihin öğrencilere düzenlenmiş gerçekler şeklinde sunulduğunu ve öğrencilerin bu bilgileri pasif bir biçimde zihin süreçlerini işletmeden dinlediklerinin belirlendiğini açıklamaktadır. Öğrencilerin isimleri, tarihleri ve olayları aktif bir biçimde işleme konusunda başarısız olduklarında, tarihsel düşüncelerinin gelişiminin güç olacağını belirtmektedir. Üniversiteye başlayan öğrencilerin bile tarihsel düşünme ve araştırmaya ilişkin birtakım bilgi eksiklikleri olduğu vurgulanmaktadır (Armstrong; 1980; VanSledright, 1999).

Tarih dersinde öğrencilerin tarihsel düşünmesinin, tarihsel düşünmenin, tarihsel duyarlılığının geliştirilmesi için etkili yöntem ve teknikler kullanılabilir. Örneğin işbirlikli öğrenme, problem çözme, rol yapma, şiir ve edebiyat incelemeleri, tarihsel hikayeler, analogi kullanımları, gazete incelemeleri, mektup ya da günlük yazma vb. kullanılabilir (Açıkgöz, 1998; Haris ve Peck, 2005; Reed ve Griffin, 1993; Paykoç, 2000; Rich, Amir ve Slavin'den aktaran Açıkgöz, 1992; Tekeli, 2000; Vass, 2003).

Tarih dersinde öğrenciler dersi dinleme ve okuma etkinlikleri sırasında kronolojik bir biçimde düzenlenmiş olaylar zincirine ilişkin birçok bilgiyi öğrenmeye çalışırlar. Bu nedenle bu tür bilgileri kavramaya çalışırken öğrencilere yardımcı olacak öğrenme stratejilerinin öğretilmesi oldukça önemlidir. Onlara konu içindeki gerçekleri, fikirleri, zaman dizilimlerini, benzerlik ve zıtlıkları, neden-sonuç ilişkilerini, problem ve çözüm ilişkilerini belirleme becerisi kazandırarak, daha nitelikli ve kalıcı bilgilere sahip olmaları sağlanmalıdır (Ciardiello, 2002; Lubliner, 2001; Melton, 2000; Vass, 2003; Williams, 2000). Bunun için öğrenme

stratejilerinden tahminde bulunma, soru sorma, not alma, grafik düzenleyiciler oluşturma kullanılabilir (Kreis, 2000; Reed, 1998; Mountford ve Price, 2004; Reed ve Griffin, 1993; Vass, 2002; Vass, 2003). Strateji kullanımının tarih başarısı üzerindeki olumlu etkileri araştırma bulguları tarafından da desteklenmektedir (Clark, Nolen, Warentin ve Scott, 1998).

Tarih dersinde daha etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğrencilerin kullanabileceği pek çok öğrenme stratejisi bulunmaktadır. Aşağıda bu öğrenme stratejilerinin neler olduğuna değinilecektir.

Tarih Dersi Öğrenme Stratejileri

Tarih dersinde başarılı olan öğrenciler, karşılaştıkları öğrenme güçlüklerini çözmek için uygun olan öğrenme stratejilerini seçip, kullanmaktadırlar.

Alanyazında araştırmacılar ve yazarlar tarafından tarih dersinde öğrenciler tarafından kullanılan ve etkili olan öğrenme stratejilerinin neler olduğu açıklanmıştır. Bu araştırma Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin Cumhuriyet Tarihi dersinde gerçekleştirildiğinden aşağıdaki öğrenme stratejilerinin kullanım alanlarına ilişkin örnekler bu dersler ile ilişkilendirilerek verilmiştir.

Metni Gözden Geçirme

Genel bir anlam oluşturmak için bölüm başlığını, alt başlıkları okuma, koyu renkli italik yazılara dikkat etme, konunun son bölümünü, soruları ve özeti okuma gibi stratejileri içermektedir. Bu stratejiler ile öğrenenin konudaki bazı önemli noktaları, ana düşünceleri ve ayrıntıları fark etmesi sağlanır (Irvin, 2003; Martorella, 1990; Parker, 2001).

Örnek: Öğrenci metni gözden geçirme stratejilerini kullanarak Atatürk Dönemi Ekonomi Politikası bölüm başlığı altında Devletçi Ekonomi Politikası, I. Beş Yıllık Kalkınma Planı, İzmir İktisat Kongresi vb. alt başlıkları olduğunu öğrenecektir. Bazı yerlerin italik ya da koyu renk yazıldığı dikkatini çekecektir. Konu içindeki fotoğraflara, grafiklere, ek açıklamalara göz atmak da konu hakkında genel bir anlamın oluşturmasını sağlar.

Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme

Bu strateji öğrencinin konuyu öğrenmeden önce konuyla ilgili önceki bilgilerini hatırlamasına yardım etmektedir. Öğrenciler derse başlamadan önce

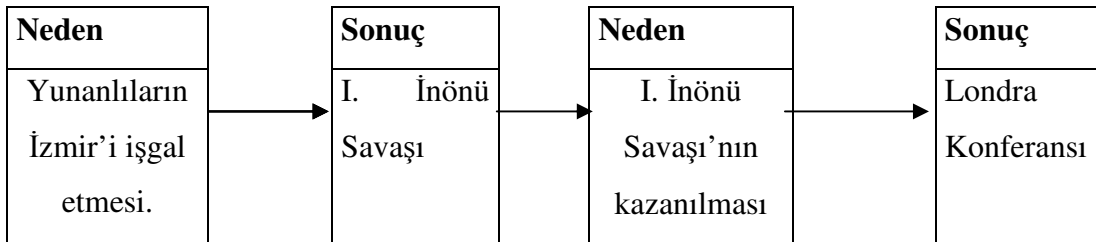
öğretmen tarafından konuyla ilgili sorulan bir soruya yanıt vermek için beyin fırtınası yaparlar. Öğretmenin, tartışmayı başlatabilmek için öğrencilerin yanıtlarından önemli fikirleri tahtaya yazması gerekmektedir. Daha sonra tartışılanlar değerlendirilir ve sınıfça bir sonuca varılır (Chamot ve diğerleri, 2003; Dwayne, 1997; Farris, 2001; Harmin, 1995; Irvin, 2003; Martorella, 1990; Parker, 2001; Quioco, 1997; Vass, 2002). Geçmiş bilgilerin harekete geçirilmesi için etkili yollardan biri de önörgütleyicilerin kullanılmasıdır. Önörgütleyiciler öğrenenin hali hazırda bildikleri ile yeni işi öğrenebilmesi için gerekenler arasındaki boşluğu doldurur (Ausubel'den aktaran Açıkgöz, 2002).

Örnek: Öğrencilere II. Meşrutiyet Dönemi ile ilgili olarak neler bildiklerinin sorulması ve öğrencilerden bu konuyla ilgili daha önceden öğrendikleri bilgileri söylemelerini istemesi durumunda öğrenciler geçmiş bilgilerini harekete geçirecekler ve basın özgürlüğü, örgütlenme özgürlüğü gibi bilgileri hatırlayacaklardır. (Beyin fırtınası örneği)

Grafik Düzenleyici Oluşturma

Bu strateji öğrenenin anahtar fikirleri, olguları, kavramları, olayları ve bunlar arasındaki önemli ilişkileri gösteren görsel araçlar oluşturmasını sağlar. Grafik düzenleyiciler yapılırken bilgiyi işleme ve yeniden düzenleme stratejilerinin kullanılmasını gerektirir. Zihin haritaları, kavram haritaları, zaman çizelgeleri, olay serisi zinciri vb pek çok grafik düzenleyici Tarih dersinde kullanılabilir (Bellanca; 1997; Ciardiello, 2002; Clarke ve Martell, 1994; Irvin, 2003; Jones, 1999; Leary, 1999; Martorella, 1990; Silberman, 1996; Strong, Silver ve Tuculescu, 2002; Welton ve Mallan, 1999).

Örnek: Öğrenci Kurtuluş Savaşı konusu ile ilgili olarak neden-sonuç grafik düzenleyicisi kullanabilir. Bu düzenleyicinin aşağıdaki gibi olması beklenir.



Soruları Cevaplama

Sorular anlamayı, cevaplar bulmayı, problemleri çözmeyi ve yeni bilgileri keşfetmeyi sağlar. Soruları cevaplamak konunun anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek için kendi kendine kontrolü sağlar (Bingham, 2001; Ciardiello, 1998; Coiro, 2002; Jones, 1999; Vass, 2003).

Öğrenciler dersin sonundaki soruları cevaplandırarak, ne düzeyde öğrenmenin gerçekleştiğini belirleyebilirler. Ayrıca öğrenciler cevapların ya metin içinde olduğunu ve hemen kolayca bulunabileceğini ya da metnin farklı bölümlerinde olduğunu öğreneceklerdir. Bir başka durum ise cevapların, yazarın ne söylemek istediğini düşünerek bulunmasıdır.

Örnek: Öğrenci I. Dünya Savaşı ne zaman oldu sorusuna yanıtı metnin içinden, I. Dünya Savaşı'na katılma konusunda Osmanlı Devleti'nin tutumunu ise yazarın ne söylemek istediğini düşünerek bulacaktır.

Özet Yapma

Öğrenciler dersin anlatılmasından ya da okuma yaptıktan sonra öğrendikleri bilgileri özetleyebilirler. Böylece metinden çıkardıkları önemli fikirleri yeniden ifade etmeye çalışmaktadırlar. Bu bilgilerin daha sonra hatırlanması ve kullanılması kolaylaşmaktadır (Dwayne, 1997; Coiro, 2002; Klinger, Vaughn, Schumm, 1998; Parker, 2001; Swanson ve De La Paz, 1998).

Öğrenciler bölümün sonunda ya da dersin sonunda işlenen konuyla ilgili olarak özetleme yaptıklarında önemli fikirlerin neler olduğunu belirlemiş olmaları gerekmektedir.

Örnek: Öğrenciler Kurtuluş Savaşı dönemindeki olaylar zincirini özetlerken İstanbul'un işgali, Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışı gibi önemli olaylara değineceklerdir.

Tahminde Bulunma

Öğrencilerin konunun başlığına bakarak konunun içeriğinin ne ilgili olduğunu tahmin etme ve konu ile ilgili ne bildiğini içermektedir. Öğrenci konudan neler öğrenebileceğini tahmin etmektedir (Chamot ve diğerleri, 2003; Irvin, 2003; Klinger, Vaughn, Schumm, 1998; Martorella, 1990; Quiocho, 1997; Vass, 2002).

Örnek: Öğrencilerden Türk Devrimin Gerçekleştiği Dönem konusundan neler öğrenebileceklerini tahmin etmelerinin istenmesi durumunda Şapka Yasası, Soyadı Yasası gibi birçok tahminin yapılacaktır. Böylece öğrencilerin öğrenme öncesinde bazı stratejileri kullanması sağlanır.

Önemli Noktaları Listeleme

Öğrencilerin, işlenen konudaki anadüşünceleri, ilkeleri, ya da olayları listelemeleridir. Böylece öğrenci konu içindeki olayların önem sırasını ya da etkililik düzeyini keşfetmiş olur (Jones, 1999; Parker, 2001).

Örnek: Öğrenciler 1930 Sonrası Siyasal Yaşam'ın önemli olaylarını listelerken sonuçlar üzerindeki etkilerini de değerlendireceklerdir.

Not Alma

Dersi dinlerken ya da metni okurken not almak etkili bir stratejidir. Not almak önemli önemsiz bilgileri ayırmayı, bilgileri düzenlemeyi, bilgileri kısaltmayı, anahtar kavramları tanımlamayı ve öğrenmeyi izlemeyi sağlar (Chamot ve diğerleri, 2003; Bethell, 1983; Jacobsen, 1989; Najjar, 1997).

Örnek: Öğrenciler etkili bir biçimde not alarak I. Dünya Savaşı konusunun önemli noktalarını ayrıntılarından ayırt ettiklerinde Almanya'nın Osmanlı Devleti'ni savaşa sokmak istemesi, Osmanlı Devleti'nin halifelik gücünden yararlanılmak istenmesi gibi önemli bilgileri not edeceklerdir.

Tarih dersine yönelik öğrenme stratejileri ve örnekleri incelendiğinde, öğretmenlerin bu stratejilerin kullanılmasına fırsat vererek hem dersin daha anlamlı olmasını hem de öğrencilerin bilgileri daha etkili bir biçimde anlamlandırmalarını sağlayacağı görülmektedir. Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi Tarih dersinde kullanımı oldukça önemli olan stratejilerden birisi de not alma stratejisidir ve bu araştırmada not alma stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Bu nedenle aşağıda not alma stratejisi ile ilgili daha ayrıntılı açıklamalara yer verilmektedir.

NOT ALMA STRATEJİSİ

Not alma stratejisi başlığı altında; not alma stratejisinin etkililiğine, etkili not alma stratejilerine, not alma stratejisinin öğrenme üzerindeki etkilerine ve farklı not alma yaklaşımlarına yer verilecektir.

Not Alma Stratejisinin Etkililiği

Not almayı etkili bir öğrenme stratejisi olarak kullanabilen öğrencilerin özellikle kavrama ve hatırlama düzeylerinin gelişme gösterdiği belirlenmiştir (Bethell, 1983; Brendt, 1996; Jacobsen, 1989; Najar, 1997; Simons,1988). Bilinmektedir ki, etkili not alma üniversite öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır (Strong ve diğ., 2002). Brown ve Miller (1996) başarılı öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun not aldığını ve bu notlara anahtar cümleler, kelimeler ve sorular eklediklerini belirtmektedirler. Benzer bir biçimde Nist ve Holschuh (2000), aktif öğrenenlerin ve başarılı üniversite öğrencilerinin etkili bir şekilde nasıl not alacaklarını öğrenmelerinin bir parçası kabul ettiklerini belirtmektedir. Ayrıca Kiewra, not alırken yazılan düşünce miktarı ile test performansının .54 ile .86 arasında değişen bir ilişki düzeyi gösterdiğini belirlemiştir (Eggert, 2001).

Ancak Palmatier ve Bennet, üniversite öğrencilerin yalnızca %17'sinin nasıl etkili notlar alacaklarına ilişkin bir öğretimsel programa katıldığını belirtmektedirler (Eggert,2001). Bu bulguyu destekleyen araştırma sonuçlarına göre ise öğrenciler dinledikleri konu anlatımı içerisinde geçen önemli fikirlerden sadece %30'nu kaydetmektedirler (Kiewra, 2002). Görüldüğü gibi, etkili notlar oluşturmak pek çok öğrenci zor bir etkinliktir (O'Connor ve Lumsden, 2003; Yokoi, 1998) ve Carpenger (2000), öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde not alma stratejisini kullanma açısından birtakım eksiklikler görülebileceğini belirtmektedir.

Yukarıda yer alan açıklamalardan da anlaşıldığı gibi, not alma etkili öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesini destekleyen bir öğrenme stratejisidir. Etkili not alma becerilerinin kullanımı ile akademik başarı ve diğer öğrenme ürünlerinin niteliği paralellik göstermektedir. Ancak etkili notlar almak için not almaya ilişkin bazı stratejilerin de bilinmesi gereklidir. Aşağıda bu stratejilere yer verilmektedir.

Etkili Not Alma Stratejileri

Not alma stratejisinin etkili bir biçimde kullanılması not alma stratejisi ile ilişkili bazı stratejilerin de etkili bir biçimde kullanılıyor olmasını gerektirir (Brown ve Miller, 1996; Chandler, 2003; Liebsen, 1996; Najar, 1997). Öğrenenin not alma stratejisini etkili olarak kullanması; a) neden-sonuç ilişkilerini bulma, b) öğrenme malzemesindeki önemli yerleri bulma, c) örgütlenmiş bir biçimde yazma, ç) notlara

anahtar cümle ya da kelime ekleme stratejileri ile desteklenerek gerçekleştirilebilir. Bu stratejilere ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

a) Neden-sonuç ilişkilerini bulma: Neden-sonuç ilişkilerini bulma konu içindeki olayları nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koyacak biçimde çözümlerdir. Konu içindeki neden-sonuç ilişkilerini keşfetme konunun bütününe daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

b) Öğrenme malzemesindeki önemli yerleri bulma: Konu içindeki önemli bilgileri seçme öğrencilerin neleri öğrenmesi gerektiğini farkına varmasını sağlar. Önemli bilgileri seçerken tanımlar, tekrarlar, özetler, örnekler, özellikler, listelenen bazı bilgiler, sorulan önemli sorular ve yanıtları, bazı sözel (“en önemlisi”, “bunu unutmayın” vb) ve sözel olmayan (konuya harcanan zaman, ses tonundaki vurgular vb) ipuçları neyin önemli olduğu hakkında öğrenene yol gösterici olur.

c) Örgütlenmiş bir biçimde yazma: Okuduğu ya da dinlediği konuyu örgütlenmiş bir biçimde yazmak, düşünceler ve olaylar arasındaki ilişkilerin açıkça görülmesini, olayların gösterdiği gelişimi izlemeyi kolaylaştırır. Ayrıca konunun ana fikrinin ne olduğuna dikkat edilmesini sağlayarak ana noktalarının ve buna bağlı ayrıntıların nasıl şekillendiğini gösterir. Anlatım sürecinde farklı bilgi bütünlüklerine geçildiğinde paragraflama yapılarak konunun belli bölümlere ayrılması ve bilgi bütünlükleri arasında bağlayıcı cümlelere yer verilmesi gereklidir.

ç) Anahtar cümle ve kelime ekleme: Anahtar cümle ya da kelimelerin kullanılması öğrenilmesi gereken bilgilerin kodlanmasını hatırlanmasını kolaylaştırır. Konudan alınan notlarla ilişkili olacak ve bu notları temsil edecek anahtar cümle ve kelimeler belirlenir ve notlara eklenir.

Bu stratejilerin her birinin öğrenen tarafından etkili olarak kullanılması not alma stratejisinin uygulama sürecinin daha kolay ve doğru olmasını sağlar. Açıklanan stratejileri etkili bir biçimde kullanarak not alan öğrencinin öğrenmeye ilişkili bazı özellikleri de gelişme gösterir. Aşağıda gelişme göstermesi beklenen bu öğrenme özelliklerine yer verilecektir.

Not Alma Stratejisinin Öğrenme Üzerindeki Etkileri

Not alma öğrenmeyi artırır çünkü öğrenen bilgileri kaydederken içeriğe ilişkin olarak kendisine sorular sorar ve notları kendi cümleleri ile yazarken onları

işlemiş olur (Najar, 1997). Etkili not alınması sürecinde gelişme göstermesi beklenen başlıca öğrenme özellikleri; dikkat, dinleme, kavrama ve hatırd tutmadır. Bu özelliklere ilişkin bilgiler gerekçeleri ile birlikte aşağıda özetlenmiştir.

a) Dikkat: Not alma dikkatin toplanmasına yardımcı olur. Anlatılanlara dikkat edilmesini sağlayarak öğrencileri aktif öğrenen yapar (Appleby, 2003; Chandler, 2003; Fowler, 2003). Nitelikli notlar alınması için anlatıma odaklanmak gereklidir (Liebsen, 1996, Najar, 1997). Not alırken anlatıcının ne söylediğine odaklanma, dikkati dağıtıcı görsel ve sesle ilgili uyarıcılar ile ilgilenmeme ve zihindeki dikkati dağıtıcı uyarıcılardan arınma önemlidir. Ayrıca derse gelmeden önce ders notlarının gözden geçirilmesi de dikkati artırır. (Canavan, 2003; Rosenthal, 2001; Wathen, 1999).

b) Dinleme: Jalongos, Twiest ve Gerlach (1999), etkili dinleyicilerin not alarak dinlediklerini belirttiktedirler. Aynı zamanda iyi bir not alıcı olmak için aktif bir dinleyici olmak gereklidir (Appleby, 2003; Marks-Beale,1994). Aktif dinleme için anlatıcının ne anlattığına, ana düşüncelerin ve destekleyici düşüncelerin neler olduğuna odaklanmak önemlidir (Coman ve Heavers, 2003; Hughes, 1999; Nist ve Holschuh, 2000; Shimota, 2003). Ayrıca öğrenme materyalinin sunumunu dikkatli bir biçimde dinleme neyin önemli olduğunu ve nelerin bu önemli bilgileri desteklediğini düşünmeyi ve bunları kendi cümleleri ile yazmayı içerir (Canavan, 2003; Rosenthal, 2001; Wathen, 1999).

Not almanın her derse özgü özellikleri vardır. Örneğin tarih dersi notları için isimler, tarihler ve olaylar önemlidir. Bu özelliklere dikkat ederek dinlemek ve not almak başarıyı artırır (Nist ve Holschuh, 2000).

c) Kavrama: Not alma öğrencilerin işleme yapmasını sağlayarak, konu ile ilgili kendi yorumlarını ve tepkilerini eklemelerine ve geçmiş bilgileri ile yeni bilgilerini birleştirmelerine olanak tanır. Not alma, konudaki bilgilerin örgütlenerek ve işlenerek belli bir not alma sisteminde yazılmasını sağlar (Najar, 1997). Etkili not alma anlatılan konuda geçen herşeyi kaydetme değildir. Etkili not alan öğrenciler konuda yer alan önemli bilgileri belirleyip, bu bilgileri kendilerine özgü bir biçimde sentezleyerek yazarlar (Nist ve Holschuh, 2000). Bu süreçler anlatılan konu hakkında

aktif bir biçimde düşünmeyi ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmayı gerektirir (Appleby, 2003; Fowler, 2003).

ç) *Hatırda Tutma*: Gözlenen bilginin sembolleştirilip kodlanması ve bellekte saklanması süreci (Woolfolk, 1993) olarak tanımlanan hatırd tutma, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı açısından önemli bir kavramdır. Ancak sınıfta öğrenme materyali ilgili okunan ya da duyulan bilgilerin %50'sinden fazlası birkaç dakika içinde unutulmaktadır (Vacca ve Vacca, 2002). Bu nedenle not alma öğrencilerin hatırd tutma düzeylerini artırması açısından önem taşımaktadır (Jackson, 2000; Najar, 1997; Chandler, 2003).

Not alma konunun hafızaya yerleştirilmesini kolaylaştırır. Öğrenen konuyu yönetilebilir parçalar şeklinde örgütler. Yani öğrenen not alırken kesin bilgiye ve ana fikre odaklanır. Bu yolla not alınan bilginin hatırlanma düzeyi artar (Fender, 2001; Najar, 1997). Not alma ve alınan notları gözden geçirme öğrenenin dikkatinin konuya yönelmesini ve konudaki bilgilerin uzun süreli belleğe kodlanmasını kolaylaştırır (Eggert, 2001; Fender, 2001; Liebsen, 1996). Not alma işleminden sonra bu notlara ipucu niteliğinde eklemeler yapmak bilgilerin hatırlanması açısından önemlidir. Örneğin bir paragrafta yer alan bilgileri temsil eden kelime ya da cümleler eklemek ve daha sonra bu kelime ve cümlelere bakarak paragrafta yer alanları hatırlamaya çalışmak hatırlama sürecini geliştirir (Chandler, 2003; Nist ve Holschuh, 2000). Bilindiği gibi not alma stratejisinin en temel etkinliklerinden birisi yazma işlemidir. Not alırken yazmak ve kendi düşünce süzgecinden geçirerek kendi cümleleri ile yazmak hatırlama düzeyini artırır (Fowler, 2003).

Buraya kadar yapılan açıklamalardan özetle not alma stratejisinin öğrenmeyi geliştirici yanlarının olduğu ve etkili bir biçimde not alan öğrencilerin başarılı olma olasılıklarının çok yüksek olduğu söylenebilir. Aşağıda farklı not alma yaklaşımlarına değinilecektir.

Farklı Not Alma Yaklaşımları

Not almayı ve daha sonra bu notları çalışmayı kolaylaştırmak için farklı not alma yaklaşımları kullanılabilir (Chandler, 2003; Fender, 2001; Fowler, 2003; Jalongos, Twiest ve Gerlach 1999; Marks-Beale,1994; Strong ve diğ., 2002). Bu

yaklaşımlardan başlıcaları grafik düzenleyici oluşturma, anahat düzenleme ve Cornell not almadır. Bu yaklaşımlar ayrı başlıklar altında açıklanacaktır.

a) *Grafik düzenleyici oluşturma*: Grafik düzenleyiciler tablolar, grafikler ya da haritalardır. Grafik düzenleyici kullanarak not alma farklı tür bilgilerin düzenlenmesini sağlar. Grafik düzenleyici oluşturulduğu zaman, bilgi hakkında düşünülmesi ve neyin önemli olduğuna karar verilmesi gerekir (Kiewra, 2002; Liebsen, 1996). Bu nedenle grafik düzenleyiciler not alma yaklaşımı olarak çok kullanışlıdır (Jalongos, Twiest ve Gerlach 1999). Grafik düzenleyicilere örnek olarak; zihin haritası, kavram haritası, ağaç şeması, benzerlik-zıtlık tablosu, neden-sonuç tablosu, kronoloji tablosu vb. verilebilir.

b) *Anahat düzenleme*: Notların anafikirler biçiminde örgütlenmesine dayanır. Önemli noktaların kısa ve öz yazılmasına olanak tanır. Anahatlar biçiminde anafikirlerin yazıldığı notlar anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırır (Kiewra, 2002; Liebsen, 1996). Anahat etrafında örgütlenen bilgiler arasında belirli bir sıra ve bütünlük sağlamak için rakam ve harfler kullanılarak maddeleştirme yoluna da gidilebilir (Oğuz, 2000).

c) *Cornell not alma*: Not alınan yaprağın sol tarafına bir çizgi çizilmesi ve geri kalan kısma notların yazılması şeklinde bir not alma düzenini içerir. Anlatım sırasında sayı, harf, paragraf gibi yazım şekilleri kullanılabilir. Not alırken önemli bilgilerin önemsiz bilgilerden ayırt edilmesi gereklidir (Marks-Beale, 1994). Not alma yaprağının sağ tarafına alınan notlar gözden geçirildikten sonra, sol tarafa bu bilgileri temsil eden anahtar kelimeler ya da sözcükler yazılır. Daha sonra notların yazıldığı sağ taraftaki kısım kapatılarak, sol taraftaki anahtar cümlelerden yararlanarak not alınan önemli bilgiler hatırlanmaya çalışılır. Önemli bilgiler kolaylıkla hatırlanıncaya kadar bu işlem sürdürülür (Fowler, 2003; Liebsen; 1996; O'Connor, 2003; Oğuz, 2000).

Yukarıda açıklanan not alma yaklaşımlarından her biri öğrencilerin dinledikleri ya da okudukları bilgileri aynen not etmelerini engeller. Bu yaklaşımları etkili not alma stratejilerinin kullanımı ile bütünleştirebilen bir öğrenci bilgiyi içselleştirip, özümser. Bu nedenlerle bu stratejiler ve yaklaşımlar hakkında öğrencileri yetiştirmenin çok yararlı olacağı söylenebilir.

Stratejilerin öğretimi ve yukarıda açıklanan öğrenme stratejilerinin etkili bir biçimde kullanılması ve başarının artması ile olumlu gelişme göstermesi beklenen bir öğrenci özelliği de güdüdür. Aşağıda güdü ile ilgili açıklamalara yer verilecektir.

GÜDÜ

Güdü başlığı altında güdünün ne olduğu, güdü türleri, cinsiyet ve güdü, başarı güdüsü ve başarı güdüsü ile öğrenme stratejilerinin ilişkisi açıklanacaktır.

Güdü Nedir?

Uzun yıllardır, güdü hem önemli bir öğrenme ürünü olması hem de öğrenme sürecinin niteliğini arttırması nedeniyle birçok araştırmacının ilgi odağı olmuş ve hakkında çeşitli sınıflamalar, kuramlar geliştirilmiştir.

Şerif ve Şerif (1996), insanın güdülerinin, davranışlarına amaca yönelik bir nitelik kazandırdığını ve bu niteliğin de yine davranışlardan çıkarsandığını belirtmektedirler.

Brophy'ye (1998) göre ise güdü, başlatma, yön, yoğunluk ve davranışın kalıcılığını açıklamada kullanılan teorik bir yapıdır.

Açıkgöz (2003) güdüyü, kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma vb. birçok duyguyu içeren karmaşık yapılı bir özellik olarak açıklamaktadır.

Güdü, genellikle harekete geçiren, yöneten ve devam ettiren davranışların içsel bir durumu olarak açıklanır. Psikologlar güdüyü 5 temel soruyu yanıtlayarak açıklamışlardır. Bunlar:

1. İnsanlar davranışları ile ilgili ne tür seçimler yaparlar? (Neden bazı öğrenciler derslerini çalışmayı tercih ederken diğerleri oyun oynamayı seçer?)
2. Başlamak ne kadar sürer? (Neden bazı öğrenciler ödevlerini hemen yaparken diğerleri daha sonraya bırakır?)
3. Katılımın yoğunluk seviyesi nedir? (Öğrenci ödevlerini çalışırken kendini ne kadar yaptığı işe veriyor?)
4. Bir kişinin devam etmesinin ya da bırakmasının nedeni nedir? (Öğrenci ödevinin ne kadarını yapmak için çalışmaya devam edecek?)
5. Etkinlik boyunca öğrencinin düşündükleri ve hissettikleri nelerdir? (Öğrenci bir dersi hoşlandığı için mi yoksa geçmek için mi çalışıyor?) (Woolfolk, 2001).

Bu sorular ışığında bakıldığında, güdünün öğrenme ve öğretme süreçlerindeki önemli yerinin anlaşılması ve özellikle öğrencilerin öğrenme güdüsünün geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Brophy öğrenme güdüsünü ‘akademik etkinlikleri anlamlı bulma ve onlardan amaçlanan yararları sağlamaya çalışma eğilimi’ olarak ele almaktadır. Öğrenme güdüsü yüksek olan öğrenciler, bilgi edinmeye ve kendilerini yetiştirmeye değer verirler ve bunlardan zevk alırlar. Ayrıca öğrenmek için özel bir dikkat ve çaba harcarlar. (Açıkgöz, 2003; Başaran, 1991; Eren, 1989).

Güdü Türleri

Güdüler, birincil ve ikincil, durumluk ve sürekli, dışsal ve içsel olarak adlandırılmıştır. Ancak aynı anda çeşitli güdü türlerinin etkili olması ya da bir kişide bir tür güdünün diğerlerine göre daha baskın olması mümkündür (Açıkgöz, 2003; Elliott ve diğerleri, 2000; Şerif ve Şerif, 1996). Çizelge 1.1’de yer alan güdü türleri ile ilgili açıklamalar Açıkgöz (2003) ve Şerif ve Şerif (1996) ‘ten özetlenmiştir

Çizelge 1.1

Güdü Türlerinin Kaynağı ve Özellikleri

Güdü Türleri	Kaynağı ve Özellikleri
Birincil Güdü	Biyolojik kaynaklıdır, evrenseldir, bütün canlılarda gözlenebilir. (Açlık, susuzluk, nefes alıp verme vb).
İkincil Güdü	Psikolojik ve sosyal temellidir, öğrenilmiş yanları vardır (Başarı güdüsü, tutkular, belli bir sosyal konuma ulaşma arzusu vb).
Durumluk Güdü	Belli bir durumun etkisi ile ortaya çıkar ve geçicidir. (Öğrencinin sadece sınavı geçmek için çalışması).
Sürekli Güdü	Kalıcı bir durumun etkisiyle ortaya çıkar, uzun süre devam eder. (Öğrencini öğrenmek istediği için çalışması).
İçsel Güdü	İçten duyulan gereksimler ve istekler sonucunda ortaya çıkar (Öğrencinin matematiği sevdiği için boş zamanlarında problem çözmesi).
Dışsal Güdü	Dışından gelen etkiler sonucunda ortaya çıkar .Ödül, ceza, baskı vb. etkiler gelişmesinde önemli rol oynar (Öğrencinin bisiklet alınacağı için sınıfını geçmeye çalışması).

Çizelge 1.1’de açıklanan güdü türleri öğretmenler tarafından bilinmeli ve öğrencileri çalışmaya etkili bir biçimde güdelemek için kullanılmalıdır. Örneğin

öğretmen, öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sürekli güdülerinin oluşmasını istiyorsa öncelikle onlara çalışma, çaba harcama ve başarıma olanağının sağlanması gerektiğini bilerek davranmalıdır.

Öğretmenler öğrenci güdüsünün cinsiyete göre farklılıklar göstermesinde de etkili olmaktadır. Öğretmenlerin güdü üzerindeki rolü öğrenci cinsiyetine göre değişebilmektedir. Aşağıda cinsiyet ve güdü arasındaki ilişkilere yer verilecektir.

Cinsiyet ve Güdü

Kız ve erkek öğrencilerin güduları cinsiyete göre farklılıklar gösterebilir (Brophy; 1999; Rusoillo ve Arias, 2004).

İlköğretimin ilk yıllarında kızlar ve erkekler arasında fene ve matematiğe yönelik başarı düzeyi farklılıkları yok denecek kadar azdır. Ancak ilerleyen yıllarda kızların bu derslere yönelik başarısı düşüş göstermektedir. Bunun nedeni olarak cinsiyete yönelik yapılan yüklemeler gösterilebilir. Öğretmenler erkeklerin başarısını güdü eksikliğine bağlarken, kızların başarısızlığını ise yetenek eksikliğine bağlamaktadırlar. Bu yüklemeler kız öğrencilerin fen ve matematiğe yönelik güdülerini düşürmekte ve kız öğrenciler bu konuda öğrenilmiş çaresizlik yaşamaktadırlar (Elliott ve diğ., 2000). Öğretmenlerin yaptıkları yüklemelere benzer yüklemeleri ebeveynler de yapmaktadırlar (Woolfolk, 1993).

Rusillo ve Arias (2004), cinsiyete göre bilişsel-güdüsel değişkenlerin edebiyat ve matematik başarısı üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, kızların dışsal güdülerinin düşük düzeyde olduğunu ve başarıları için daha fazla sorumluluk aldıklarını, daha çok bilgi-işleme stratejileri kullandıklarını ve Edebiyatta daha fazla başarı elde ettiklerini belirlemişlerdir. Matematik dersi başarısında, güdü ve yüklemelerde cinsiyete göre farklılıkların olmadığını saptamışlardır. Benzer biçimde Martin (2001), kızların erkeklerden daha güdülü olduğunu, öğrenmeye daha fazla odaklandıklarını ve öğrenmelerini daha fazla planlayıp, izlediklerini belirlemiştir. Pressley ve McCormik (1995) ise erkek öğrencilerin akademik başarıya ilişkin beklentilerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Genel olarak bakıldığında erkeklerin daha çok fen, matematik gibi derslere güdülü olduğu, kızların ise sözel, sanatsal derslere daha fazla güdülü olduğu belirlenmiştir (Elliott ve diğ., 2000; Zhang, 1995). Ayrıca kız öğrencilerin güdü

düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu da söylenebilir (Çelik, 2005; Gökdağ, 1996; Martin, 2003).

Öğrencilerin güdülerinin cinsiyete göre gösterdiği bu farklılıklar öğretmenlerden, kültürel özelliklerden ve toplumsal yapılardan da etkilenmektedir. Toplumun kızlara ve erkeklere yüklediği roller de bazı alanlara yönelme ve çalışma isteği üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin toplumdaki “hemşireler bayan olur” yargısı bir üniversite öğrenci adayının erkek olduğu için hemşirelik programında öğrenim görmeyi tercih etmek istememesine neden olmaktadır. Erkek öğrenciler daha çok fene yönelik alanları tercih etmektedirler (Gordon, 1999; Pressley ve McCormik, 1995; Woolfolk, 1993). Kültürde yerleşmiş bu beklentiler öğretmenleri de etkilemektedir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenler erkeklerin matematikte daha başarılı olacağını beklemekte ve erkeklerin başarılarını daha fazla önemsemektedirler (Gallagher, 2001; Pressley ve McCormik, 1995; Woolfolk, 1993).

Sonuç olarak, güdü ve cinsiyet arasındaki ilişkileri toplumun ve kültürel özelliklerin dolayısıyla ebeveynlerin ve öğretmenlerin beklentilerinin etkilediği söylenebilir. Ancak güdü değiştirilebilir ve geliştirilebilir bir öğrenci özelliğidir. Bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet açıdan güdysel farklılıkları oluşturmaması ve cinsiyete göre olmuş güdysel farklılıkların bilincinde olması gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin öğrenci güdüsü ve olumlu yönde nasıl geliştirilebileceği konusunda bilgi birikimine sahip olmaları önemlidir. Bunun için doğrudan güdünün geliştirilmesine yönelik programlar uygulanacağı gibi farklı programların olumlu etkilerinden de yararlanılabilir. Örneğin bilişsel stratejilerin öğretimi ile ilgili programların uygulanması sonucunda öğrencilerin güdü düzeylerinin artması ve cinsiyete bağlı farklılıkların ortadan kalkması beklenir. Bu tür programların cinsiyet üzerindeki etkilerini görmek için erken yaş dönemlerinde başlamanın daha faydalı olacağı belirtilmektedir (Search, 1996). Ancak ülkemizde ve yurt dışında bilişsel strateji öğretim programlarının güdü üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre farklılıklarını inceleyen çok fazla araştırma olmadığı görülmektedir.

Güdüye ilişkin önemli konulardan birisi de güdü kuramlarıdır. Ancak bu araştırmada not alma stratejisinin öğretiminin başarı güdüsü üzerindeki etkileri incelendiği için aşağıda başarı güdüsü kuramına ilişkin bilgilere yer verilecektir.

Başarı Güdüsü Kuramı

Başarı güdüsü kavramıyla, bireyin amaçlarını, ulaştığı bir mükemmellik anlayışına uygun bir biçimde saptaması ve bu mükemmellik ölçütüne uyarak o amacın peşinden koşması anlatılmak istenmektedir (İsen ve Batmaz, 2002).

McClelland ve Atkinson başarı güdüsü kuramı üzerine ayrıntılı çalışmalar yapmışlardır. Onlara göre insanlar başarıyı sadece ödül almak için değil, başarı ihtiyacından dolayı da isterler (Stipek, 1998).

McClelland'a göre, kişiler hoş duygu ve durumlar ararlar. Hoş olan bu duygularla birlikte oluşan bu uyaranlar, bu duygusal durumla birleşerek, gelecekte tekrar kişinin karşısına çıktıklarında o kişiyi yine hoş olan o duruma yönelmeye güdülerler. (Gibson ve diğerleri, 1997).

Atkinson, bu kurama göre güdünün başarıya yaklaşma ya da başarısızlıktan kaçınma eğilimleri ya da başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çatışmanın sonucu olduğunu belirtmektedir. Eğer başarı ihtiyacı durumu, başarısızlıktan kaçınma durumundan fazla ise başarı için çabalanan risk alınır. Diğer bir deyişle başarısızlıktan kaçınma ihtiyacı (başarısızlık korkusu) fazla ise işi yapmaktan çekinebilir. Bunun nedeni başarısızlığı istememidir (Wigfield, 1994; Woolfolk, 1993).

Başarı güdüsü yüksek ve başarı güdüsü düşük olan bireyler arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Tüm insanlar kendini güvende hissetme, kabul edilme ve etkili olma ihtiyacı duyarlar. Bazı insanlar ise güçlü bir biçimde başarıma ihtiyacı duyarlar. Bir işi başardığını hissetmek ya da başarı konusunda gelişme göstermek güdülenmeyi artırır. Bu nedenle başarı güdüsü yüksek olan öğrenciler uğraştırıcı alıştırmaları yapmaktan, zor soruları yanıtlamaktan zevk alacaktır. Başarı güdüsü düşük olan öğrencilerin ise güçlük derecesi orta düzey işlerle uğraşarak başarılı olması ve güdülenmesinde yarar vardır (Açıkgöz, 2003; Koçel, 1998; Woolfolk,1993).

Çizelge 1.2

Başarı Güdüsü Yüksek ve Düşük Olanlar Arasındaki Farklılıklar

Yüksek Güdülüler	Düşük Güdülüler
Öğrenmiş olmak için öğrenir	Öğrenmiş görünmeye çalışır
Orta güçlükte amaçlar koyar	Çok kolay ya da çok zor amaçlar koyar
Yeterlilik duyguları gelişmiştir	Yeterlilik duyguları gelişmemiştir
Çabaya yükleme yapar	Dışsal etkenlere yükleme yapar
Güçlkle karşılaşınca onu aşmaya çalışır	Güçlkle karşılaşınca yılgınlığa kapılır

Kaynak: Açıkgöz (2003)

Çizelge 1.2'deki açıklamalardan anlaşıldığı gibi bireyin yüksek başarı güdüsüne sahip olması öğrenim hayatı üzerinde olumlu etkiler yaratacaktır. Bu nedenle çocukluk döneminden başlayarak bireyin yeteneklerini denemesine ve keşfetmesine fırsat verilerek başarıyı tatması sağlanmalıdır (Açıkgöz, 2003; Bentley; 1999; Lumsden, 1999; Wittrock, 1988; Woolfolk, 1993).

Başarı Güdüsü ve Öğrenme Stratejileri

Başarı güdüsü yüksek olan öğrenciler uğraştırıcı alıştırmaları yapmaktan, zor soruları yanıtlamaktan zevk alacaktır. Bu etkinlikleri gerçekleştirirken öğrenciler öğrenme stratejilerini kullandıklarında ve çaba harcadıklarında bilgiyi daha derin işlemiş olurlar. Böylece öğrenciler yüksek başarı ihtiyaçlarını gidermek ve hedeflerine ulaşmak için öğrenme stratejilerini kullanmanın etkili bir yol olduğuna inanırlar ve yeni öğrenme stratejileri öğrenmek isterler. Birçok araştırma bulgusu öğrencilerin strateji kullanımı ile güdü düzeyleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Anderson; 1990; Lumsden, 1999; Nist ve Simpson, 2000; Wang ve Palincsar, 1990; Wolters, 1999).

Çok çalışan ve etkili bir biçimde strateji kullanan öğrencilerin daha güdülü olan öğrencilere karşın, özgüveni ve güdü düzeyi düşük olan öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin de yetersiz olduğu belirlenmiştir. Başarı güdüsü düşük öğrencilerin başarı beklentileri de düşük olduğundan sorumluluk almaktan kaçınabilirler. Bu öğrenciler derste gözlemlenerek, öğrenme stratejileri konusunda eksik olan yanları belirlenebilir. Öğretmen ve aile işbirliği içinde bu öğrencilere

öğrenme stratejileri ile ilgili yetiştirme programı uygulanması sonucunda öğrencilerin başarı güdüsünün artması beklenir (Brophy, 1998; Meltzer, Katzir ve Miller, 2001; OECD Raporu, 2003; Pressley ve McCormik, 1995).

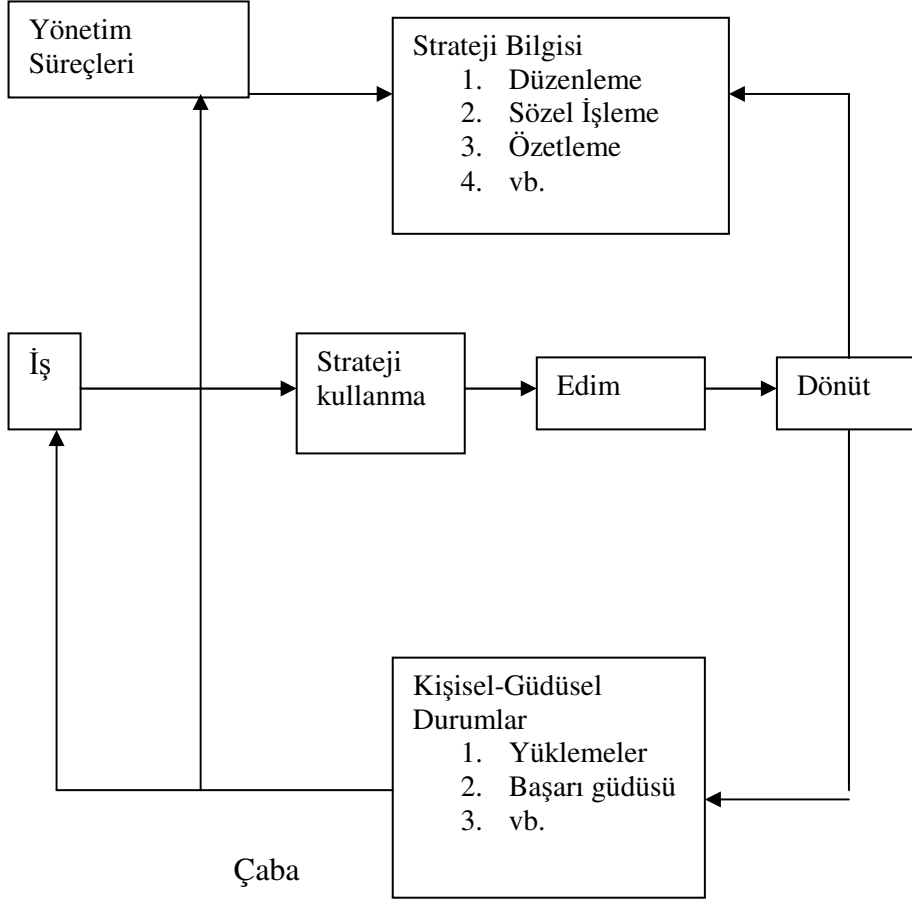
Öğretmen yetiştirme programları dışında dersini işlerken de öğrencilerin strateji kullanımlarını geliştirerek başarı güdülerinin yükselmesini sağlayabilir. Çünkü öğretmen model alındığı için de öğrencilerini güdüleyebilir. Öğretmen öğrenme stratejilerinin kullanımında öğrencilere model olmakta ve başarı güdüsü düzeylerini artırmaktadır. Öğretmen öğrencilere stratejileri öğrettiğinde strateji yüklemeleri öğrencilerin başarı güdüsünü ve öğrenmelerini olumlu yönde geliştirmektedir (Açıkgöz, 2003; Beckman, 2002; Schunk, 1994; Woolfolk, 1993).

Borkoswki ve Thorpe'ye (1994) göre, stratejiler çabasal davranışlardır (Şekil 1.1'de). Bu nedenle öğrencilerin çabalarının etkililiğine olan inancı strateji kullanımını etkileyecektir. Çabanın önemli olduğuna inanan öğrenciler stratejik aktivitelere katılırlar. Ayrıca bu öğrenciler stratejik davranışlar hakkında daha fazla bilgi elde edecekleri aktiviteleri seçerler.

Aktiviteler sonucunda alınan dönütler başarılı ya da başarısız edimler olsa da yüklemeleri ve başarı güdüsünü olumlu etkiler. Çünkü bir öğrenci stratejik öğrenen özelliğine sahipse başarısız olduğu zaman edimini değerlendirirken başarı için stratejik davranışlarını geliştirmeyi ve çabasını arttırmayı düşünecektir. Bu öğrenciler yapılması gereken öğretimsel iş üzerinde çalışırken işi dikkatlice parçalarına ayırırlar ve işi tamamlamak için uygun olan stratejileri harekete geçirirler. İş tamamlanıncaya kadar stratejilerin işleyiş süreçlerini izlerler yani süreçleri yönetirler. Bu nedenlerle başarısız öğrencilerin bilişüstü sistemlerinde bir sorunun olduğu ve yönetici süreçleri ile stratejik davranışlarını geliştirememiş oldukları düşünülür. Bu öğrencilerin başarı güdüsünün de düşük düzeyde olması tüm bu işleyişlerin doğal bir sonucu haline gelmektedir.

Şekil 1.1

Süreçleri İşletme, GÜdüsel Durumlar ve Strateji Kullanımının Bilişüstü Modeli



Kaynak: Borkowski & Thorpe, 1994: 52.

Zimmerman (1994), yukarıda açıklanan görüşleri desteklemektedir. Araştırmacıya göre öz düzenlemeli üniversite öğrencilerin başarı güdülerinin yüksek olması birçok öğrenme stratejisini daha fazla kullanıyor olmalarına bağlıdır. Bu stratejilerin başlıcaları düzenleme, izleme ve hedef koymadır. Öğrencilerin öz düzenlemeli süreçleri uygularken öğrenme stratejilerine ihtiyacı olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğrencilerin okul yıllarında öğrendiği pek çok bilgi ve beceri gelecekteki yaşamları üzerinde olumlu etkilerini sürdürmeye devam etmektedir. Bu bilgi ve becerilerden en önemlilerinden biri de öğrenme stratejileridir.

Öğrenme stratejileri hakkında bilgiye sahip olup, bunları etkili bir biçimde kullanabilen öğrenciler, kullanamayanlara göre daha başarılı olmaktadır. Bu öğrenciler öğrenme stratejileri ile daha fazla bilgiyi daha kalıcı bir biçimde depolayabilmekte ya da öğrenmelerini birbiriyle birleştirerek bundan kendilerine özgü yeni öğrenme ürünleri yaratabilme şansına sahip olmaktadır. Günümüzde bu özellikler bireyin meslek yaşamında da başarılı olmasını sağlayabilecek niteliktedir. Bu nedenlerle öğrenenlere etkili öğrenme stratejilerinin öğretilmesi önemlidir. Öğrenme stratejilerinin öğretimiyle ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar bulunmakla birlikte ülkemizde bu konuda yapılan araştırmaların sayısı sınırlı düzeydedir.

Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi, Tarih dersi için etkili olduğu kanıtlanmış birçok öğrenme stratejisi bulunduğu ve öğretmenin, öğrencilere bu stratejileri kullanarak dersin daha nitelikli öğrenme ürünleriyle sonuçlanmasını sağlayacağı bilinmektedir. Tarih dersinde öğrenciler dinleme ve okuma etkinlikleri sırasında kronolojik bir biçimde düzenlenmiş olaylar zincirine ilişkin birçok bilgiyi öğrenmeye çalışırlar. Ancak öğrenciler bunca bilgi ile nasıl başa çıkacaklarını bilmedikleri için pasif bir öğrenme yolu izleyerek, bilgileri ezberlemekte ve kısa bir süre sonra bu bilgileri unutmaktadır.

Tarih dersinde öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan bilişsel süreçler çoğu zaman öğretmenin anlatım yaptığı ve öğrencinin dinlemeye çalıştığı bir süreç halini almaktadır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, üniversite öğrencileri ilk on dakika içinde anlatılanların %70'ini hatırlarken son on dakika içinde anlatılanların %20'sini hatırlayabilmektedirler (Hartley ve Davies'den aktaran Açıköz, 2002). Oysa öğrenciler etkili dinleme stratejileri ya da not alma stratejilerini kullandıklarında hatırlama ve başarı düzeyleri yükselmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili kullanmaları öğretmenlerin de bu konuda öğrencilere yardımcı olması oldukça önemlidir.

Ancak ülkemizde öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde bu stratejileri geliştirici etkinliklere yer verdikleri söylemek güçtür. Oysa araştırmalar strateji öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Burada üzerinde durulması gereken bir nokta da, öğrenme stratejilerinin öğrenciye kazandırılmasında öğretmen ve öğrenci arasındaki bilişsel süreçlerin nasıl işlediğidir. Öğrenme stratejilerinin öğretimi sırasında öğretmenin üstlendiği rolü ustaca yerine getirmesi her şeyden önce öğretmenin öğrenme stratejilerinin öğrenci için önemine inanması ve bu konuda yeterince bilgi sahibi olup, kendisinin de etkili bir stratejik öğrenen olarak öğrencilerine model olmasına bağlıdır. Bu nedenle, öncelikle öğretmenlerin etkili stratejilerin neler olduğuna ve nasıl öğretileceğine ilişkin bilgi sahibi olmaları gereklidir.

Öğrenme stratejilerinin öğretmen adaylarına öğretilmesi özel bir önem taşımaktadır. Ne yazık ki, ülkemizde Sosyal Bilgiler öğretmeni yetiştiren kurumların ders programlarına bakıldığında öğretmen adaylarının alanlarına yönelik öğrenme stratejileri bilgilerini geliştirecek ve uygulamaya dönük olarak düzenlenmiş derslerin yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kendi öğrencilik yıllarında bu yönlerini geliştirici çalışmalara katılma olanaklarının olmaması, onların öğretmen olduklarında verdikleri derslerde strateji öğretimi yapma ya da bu konuda model olma düzeylerinin düşmesine neden olmaktadır. Birçok araştırmacı öğretmen yetiştiren kurumların programlarına öğrenme stratejilerinin öğretilmesine yönelik yaklaşımlarla ilgili derslerin konulmasını ve bu alanda araştırmalar yapılmasını önermektedir. Ancak ülkemizde bu konuyla ilgili araştırmaların sayısı çok azdır. Tarih dersini etkili bir biçimde öğrenmeye ilişkin bir strateji programının geliştirilmesi ve uygulanmasıyla ilgili araştırma sonuçlarının bu boşluğu doldurması beklenmektedir.

Yapılan araştırmalar güdünün başarıyı arttırdığını ortaya koymuştur. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme güdüsü arttırılmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla öğrencileri güdüleme yollarının bilinmesi gerekmektedir. Bunu sağlamanın yollarından birisi de etkili öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesidir. Öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin başarılı olduğu ve başarılı oldukça

öğrenme güdülerinin arttığı bilinmektedir. Bu araştırmada not alma stratejisinin öğretiminin öğrencilerin güdü düzeyini artırması beklenmektedir.

Öğrenilenlerin hatırd tutulma düzeyi oldukça önemlidir. Öğrenilenlerin hatırd tutma düzeyini arttırmak için etkili öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin hatırd tutmayı anlamlı düzeyde yükselttiği belirlenmiştir. Ancak not alma stratejisinin öğretiminin Tarih dersinde hatırd tutma üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar sınırlı sayıdadır.

Genel olarak öğrenme stratejilerinin öğretiminin etkileri cinsiyete göre farklılıklar göstermektedir. Alanyazında not alma stratejisinin öğretiminin akademik başarı, hatırd tutma ve başarı güdüsü üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre gösterebileceği farklılıkları inceleyen araştırmaların sayı azdır.

Yukarıda açıklanan nedenlerden hareketle bu araştırmada not alma stratejisinin öğretiminin Tarih dersinde akademik başarı, hatırd tutma, başarı güdüsü üzerindeki etkilerinin ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın Tarih dersinde not alma stratejisinin öğretiminin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin derslerinde yapılmasının etkili sonuçlar vereceği ve öğretmen adaylarına bu bilgilerin öğretilmesinin hem öğretmen yetiştiren kurumların ders programlarına yeni bir ışık tutacağı hem de bu bilgilerle yetiştirilmiş öğretmen adaylarının gelecekte öğrencilerine strateji öğretimi konusunda model olmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazına önemli katkılar getireceği ve konuyla ilgili bilimsel çalışmaların yapılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Problem

Not alma stratejisinin öğretiminin, Tarih dersinde akademik başarı, hatırd tutma, başarı güdüsü üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkileri nelerdir?

Alt Problemler

1. Not alma stratejisinin öğretimi Tarih dersinde akademik başarı üzerinde önemli etkiler göstermekte midir?

2. Not alma stratejisinin öğretimi Tarih dersinde hatırd tutma üzerinde önemli etkiler göstermekte midir?
3. Not alma stratejisinin öğretimi Tarih dersinde başarı güdüsü üzerinde önemli etkiler göstermekte midir?
4. Not alma stratejisinin öğretiminin Tarih dersindeki akademik başarı, hatırd tutma ve başarı güdüsü üzerindeki etkileri cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

Tanımlar

Öğrenme Stratejisi: Öğrenenin, öğrenme sırasında kullandığı, kodlama sürecini etkilemeye yönelik davranış ve düşünceler (Weinstein ve Mayer, 1986).

Not Alma Stratejisi: Öğrenenin, bilgileri kendine özgü bir biçimde yeniden düzenlemesini sağlayan, dikkati, kavramayı ve hatırd tutma düzeyini artıran bir öğrenme stratejisi.

Strateji Öğretimi: Öğrenenin, öğrenme stratejilerini ne zaman ve nasıl kullanacağını öğrendiği bir öğrenme süreci (Beckman, 2002).

Başarı Güdüsü: Başarı ihtiyacı ya da başarısızlıktan kaçınma eğilimlerinin sonucunda yaşanan güdü durumu (Atkinson'dan aktaran Woolfolk, 1993).

Hatırd Tutma: Gözlenen bilginin sembolleştirilip kodlanması ve bellekte saklanması süreci (Woolfolk, 1993).

Sınırlılıklar

Bu araştırma üniversite 3. sınıf düzeyindeki Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Sayıtlar

1. Araştırma sırasında denekler dışarıdan yardım almamış ve ek çalışma yapmamışlardır.
2. Öğrenciler Başarı Güdüsü Ölçeği'ni içtenlikle yanıtlamışlardır.

Kısaltmalar

BGÖ: Başarı Güdüsü Ölçeği

SK: Strateji öğretim grubunda yer alan kız öğrenciler

SE: Strateji öğretim grubunda yer alan erkek öğrenciler

GK: Geleneksel öğretim grubunda yer alan kız öğrenciler

GE: Geleneksel öğretim grubunda yer alan erkek öğrenciler

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında yurtiçi ve yurtdışında öğrenme strateji ile ilgili yapılmış olan yayın ve araştırmalara yer verilecektir. Öğrenme strateji ile ilgili yapılan yayın ve araştırmalar; öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrenme stratejilerin kullanımı, not alma stratejileri ile ilgili yayın ve araştırmalar şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğrenme stratejilerin güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkilerine yönelik ilgili yayın ve araştırmalar da bölümün sonunda yer almaktadır.

Öğrenme Stratejilerinin Öğretimiyle İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

Jackson (1987), Sosyal Bilgiler dersinde haritalama stratejisi öğretimi ile öğrencilerin kendi seçtiği stratejileri ve metne dayalı sorular sormasını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Dokuzuncu sınıftan 52 öğrenci deney ve kontrol grubuna rasgele ayrılmış ve grupların başarısının eşit olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda haritalama strateji öğretimi yapılmıştır. Birinci kontrol grubundaki öğrenciler ve ikinci kontrol grubundaki öğrenciler haritalama strateji programından geçirilmemiştir. Birinci kontrol grubundaki öğrenciler yalnız kendi seçtikleri stratejileri kullanmışlardır. İkinci kontrol grubundaki öğrenciler metne dayalı olarak cevaplanacak sorular sormuşlardır. Araştırmanın sonucunda, haritalama stratejisinin, kendi seçtiği bir strateji ile çalışma ya da metne dayalı soru sorma stratejisi kadar etkili olduğu belirlenmiştir.

Tregaskes (1987), Sosyal Bilgiler dersinde bilişüstü strateji öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deney ve kontrol grubu 152 altıncı sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Deneysel çalışma 12 hafta boyunca sürmüştür ve deney grubuna beş bilişüstü stratejinin öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu kontrol grubuna göre okuduğunu anlamada anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ayrıca bilişüstü strateji öğretiminin bu konuda eğitimden geçirilmiş öğretmenler tarafından verilmesi önerilmektedir.

Olgın (1990), Sosyal Bilgiler dersinde grafik düzenleyici ve bilişüstü strateji öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 40 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. İki deney grubunun bulunduğu araştırmada bir gruba grafik düzenleyicilerin öğretimi diğerine ise bilişüstü strateji öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda her iki deney grubunda da yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama son testteki başarılarının anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Thomas (1991), Sosyal Bilgiler dersinde strateji öğretiminin (SQ3R) akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. 14 öğrencinin katıldığı araştırmada veriler Sosyal Bilgiler Başarı Testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda strateji öğretime katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Daley (1998), Sosyal Bilgiler dersinde strateji öğretiminin akademik başarı, hatırd tutma ve öz yeterlilik üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öğrencilerin yeni içeriği öğrenirken kullanabilecekleri hatırlamaya yardımcı stratejiler öğretmen tarafından doğrudan model olma yoluyla öğretilmiştir. Sosyal Bilgiler dersini alan ortaokul öğrencileri rasgele deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi, Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca harita bilgilerini ölçmek için dilsiz haritalar kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, akademik başarı, hatırd tutma ve öz yeterliliğin deney grubunda, kontrol grubuna göre daha fazla gelişme gösterdiği bulunmuştur.

Klingner, Vaughn ve Schumm (1998), okulda genel eğitim, kültürel ve dilsel bakımdan heterojen yapılu gruplarda Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli stratejik okumanın etkililiğini araştırmışlardır.

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilere bazı stratejiler öğretilmiştir;

- a) Öğrencilerin pasajı okumadan önce başlığı tahmin etme, içeriğin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme
- b) Metin anlamlı olmadığında düzene sokma stratejilerini kullanma, okuma sırasında pasajdaki zor kelime ve kavramları tanımlayarak anlamayı izleme
- c) Paragraftaki en önemli fikri belirleme
- d) Okumadan sonra öğrenilenleri özetleme ve öğretmenin metinden sorabileceği soruları sorma.

Araştırmada veriler Stanford Başarı Testi, içerik ölçümü ve video kayıtları ile

toplanmıştır. Araştırma sonunda deney grubunda bulunan öğrencilerin zamanlarının önemli bir bölümünü akademik içeriği tartışarak geçirdikleri ve devamlı olarak strateji kullandıkları saptanmıştır.

Ferguson (2001), bilişüstü strateji öğretiminin Sosyal Bilgiler dersinde okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada 6. sınıf öğrencileri rasgele deney ve kontrol grubuna katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere Sosyal Bilgiler ders kitabındaki anahtar bilgileri hatırlamaları için özetleme stratejileri, kendini gözleme stratejileri ile birlikte öğretilmiştir. Kontrol grubunda ise yalnız özetleme stratejileri öğretilmiştir. Her iki grupta yapılan strateji öğretimi 10 hafta sürmüştür. Araştırmanın sonunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Elde edilen bulgular şöyledir: (a) bilişüstü strateji öğretimi Sosyal Bilgilerde okuduğunu anlamayı artırmada yalnız özetleme stratejisinden daha etkili olduğu saptanmıştır, (b) bilişüstü strateji öğretimi deney grubundaki düşük ve orta yetenekli öğrencilerin içeriği kavramalarını artırmıştır. Ancak en fazla olumlu etkinin, üstün yetenekli deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlaması üzerinde olduğu bulunmuştur.

Ward ve Rostta (2001), Sosyal Bilgiler dersinde okuduğunu anlama strateji öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada 11.sınıf öğrencileri rasgele deney (n=41) ve kontrol grubuna (n=40) ayrılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, okuduğunu anlama strateji öğretimi yapılan öğrencilerin testin okuduğunu anlama bölümünden anlamlı derecede yüksek puanlar almışlardır. Testin kelime bölümünden de okuduğunu anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir.

Mayer (1996), açıklamalı metinlerde anlamlı öğrenmeyi kolaylaştıran öğrenme stratejilerine değinmiştir. Anlamlı öğrenmeyi gerektiren üç bilişsel süreç; verilen bilgiyi seçme, seçilen bilgiyi tutarlı açıklamaya dönüştürerek düzenleme ve önceki bilgisiyle yeni bilgiyi bütünleştirmedir. Öğrenme stratejilerinin öğretimi; neyin öğretileceği, nasıl öğretileceği, nerede ve ne zaman kullanılacağına ilişkin karar vermeyi içermektedir. Açıklamalı metinlerde anlamın nasıl bulunacağını öğrencilere öğretimi için en etkili yöntemin, öğrencilerin içerik ve akademik işlerde bilgiyi seçme,

düzenleme ve bilgiyle bütünleştirme sürecinin yer almış olmaları olduğu belirtilmektedir.

Stevens (1988), açıklamalı türdeki paragrafların anafikrini nasıl bulacaklarını öğreten okumayı geliştirici stratejilerin etkililiğini araştırmıştır. Strateji öğretimi boyunca öğrenciler, paragrafların anafikrini ve başlığını bulma anafikri kontrol etmeye yönelik bilişüstü stratejileri öğrenmişlerdir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular strateji öğretiminin, öğrencilerin öğretilen içerik hakkındaki paragrafın ve yeni içerikle ilgili paragrafın anafikrini bulmalarında önemli etkileri olduğunu göstermektedir.

Sünbül (1998), eğitim fakültesinde Eğitim Psikolojisi dersinde, farklı öğrenme stratejileri kullanmanın öğrencilerin, başarı, öğrenme stratejilerine yönelik tutum, okuduğunu anlama ve öğrenilenlerin kalıcılığına olan etkisini incelenmiştir. Araştırmada 4 sınıf rasgele deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırma 139 üniversite öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deneyden önce öğrencilere erişim testi, öğrenme stratejileri tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Deneysel işlemler olarak; deney A grubunda anlamlandırma, deney B grubunda örgütlenme, deney C grubunda anlamlandırma+ örgütlenme ve kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular şöyledir; (a) farklı öğrenme stratejilerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin başarıları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Erişim testinden en yüksek başarıyı anlamlandırma+örgütlenme stratejisi sağlarken, en düşük düzey başarıyı tekrar stratejisi ortaya çıkarmıştır, (b) öğrenme stratejilerine yönelik tutum açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu konuda en yüksek tutum düzeyini örgütlenme stratejisi sağlamıştır. Tekrar stratejisini kullanan gruptaki öğrenciler ise en düşük tutum düzeyini sergilemişlerdir, (c) öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte grupların kendi içerisinde öntest-sontest karşılaştırmalı sonucu anlamlandırma ve anlamlandırma+örgütlenme stratejilerini kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir yükselme görülmüştür, (d) öğrenme stratejisinin öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi konusunda gruplar arasında anlamlı

farklılıklar gözlenmiştir. Anlamlandırma+örgütlenme stratejileri en kalıcı öğrenmeyi sağlamıştır. Anlamlandırma+örgütlenme stratejisinin ayrı ayrı uygulandığı gruplar da tekrar stratejisini kullananlara kıyasla yüksek bir kalıcılık düzeyi elde etmişlerdir.

Wade ve Trathen'in öğrencilerin okuyacağı bölümün ana fikirleri ile ilgili soruları, metni okumadan önce verilmesinin okuduğunu anlamaya yönelik etkilerini araştırmışlardır. Araştırmaya 160 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada bir grup öğrenciye okuma öncesi beş soru sorulmuştur. Diğer gruba ise soru sorulmamıştır. Araştırma sonucunda okuma öncesi soru sorulan grubun, soru sorulmayan gruba göre çok daha önemli bilgileri, önemsiz olana göre hatırladıkları bulunmuştur (Nist ve Holschuh, 2000).

Palincsar ve Brown (1983), okuması zayıf olan öğrenciler üzerinde strateji öğretiminin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada karşılıklı öğretim yöntemi ile kavramayı arttıran özetleme, soru sorma, netleştirme ve tahmin etmeyi içeren dört stratejiyi kullanmışlardır. Deney grubundaki öğrenciler yirmi günlük bir yetiştirmeden geçirilmişlerdir. Süreç sırasında deney grubunda altı öğrenciden dördünün okuma problemi olduğu için diğer iki öğrenci öğretmen yardımcısı olarak hareket etmişlerdir. İyi okuyucular, zayıf okuyuculara örnek olmuşlardır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencilerinin tartışmaya iyi katılım gösterdiği fakat liderlik etmede zorluk çektiği belirlenmiştir. Aracı sürecin öncesinde, süreç sırasında ve sonrasında öğrenciler ödevlerini başarılı bir şekilde yapmışlardır. Bu deneysel çalışmanın sonuçları, karşılıklı öğretimin etkili olduğunu göstermiştir. Bu yöntemle yetiştirilen öğrencilerin, bu dört stratejiyi kullanma yetenekleri gelişme göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin, standart okuduğunu anlama testlerinde, yetiştirilmeyen öğrencilere göre daha iyi edim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Block (1993), Edebiyat dersinde, okuma ve düşünme stratejilerinin öğretimini içeren bir program geliştirmiş ve etkililiğini araştırmıştır. Program öğrencilerin bilişsel strateji kullanımını, okuma başarısını, benlik saygısını ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek üzere düzenlenmiştir. Programın ilk bölümünde, öğretmen düşünme ve okuduğunu anlama stratejilerini açıklamış ve model olmuştur. İkinci bölümde, öğrenciler çocuk edebiyatından parçalar seçmişler ve okurken strateji

uygulamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre benlik saygısı, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin değerlendirilmesi gibi okul dışındaki durumlara transfer etme yeteneği ve standart okuduğunu anlama testleri üzerinde anlamlı derecede farklılıklar göstermişlerdir.

De Corte, Verschaffel ve De Van (2001), dört okuduğunu anlama stratejisinin (önceki bilgileri harekete geçirme, bilinmeyen sözcükleri açıklama, metinde sunulanları şema ile gösterme, ana düşünceyi belirleme ve bilişüstü stratejinin (kendi okuma sürecini düzenleme) okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya beşinci sınıftan dört deney grubu ve sekiz kontrol grubu yer almıştır. Veriler Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Stratejileri Testi, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Transfer Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney gruplarının okuduğunu anlama testinde kontrol grubuna göre daha yüksek puan aldığı saptanmıştır ancak fark anlamlı bulunmamıştır. Okumaya yönelik tutumlarında ise farklılığa rastlanmamıştır.

Açıkgöz'ün aktardığına göre (2003), Raphael ve Pearson tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin yanıtları açıkça parçada bulunan ve parçadan çıkarım yapılarak yanıtlanması gereken sorular arasında ayırım yapacak biçimde yetiştirilmesinin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 4. 5. ve 8. sınıf öğrencileri katılmıştır. Öğrenciler yanıtları açıkça parçada bulunan ve parçadan çıkarım yapılarak yanıtlanması gereken sorular arasında ayırım yapacak biçimde yetiştirilmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yetiştirilen öğrencilerin soruların türünü değerlendirmede diğerlerinden daha iyi olduğunu ve böylece farkındalığın ve kavramanın geliştiği saptanmıştır.

Mevarech (1999), işbirlikli öğrenme gruplarında bilişüstü strateji kullanımının problem çözme becerisi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya 174 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Bir grup problem çözme stratejileri konusunda yetiştirilirken diğer bir grup ise stratejilerin yanı sıra bu stratejileri ne zaman kullanmaları gerektiğine karar vermelerini sağlayan bilişüstü stratejiler konusunda da yetiştirilmiştir. Her üç grupta

deney sırasında işbirlikli öğrenme teknikleri ile çalışmıştır. Ölçme aracı olarak 20 matematik probleminden oluşan bir başarı testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre bilişüstü strateji grubu diğer gruplara göre anlamlı derecede başarılı olmuştur. Öğrencilerin başarı durumuna göre yapılan analizde ise üst başarı grubundaki öğrencilerden bilişüstü strateji grubundakilere göre, strateji grubundakiler işbirlikli öğrenme grubuna göre başarılı olmuşlardır. Alt başarı grubundaki öğrencilerden bilişüstü strateji grubundakiler daha başarılı olurken strateji grubundakiler işbirlikli öğrenme grubundakilere göre anlamlı düzeyde başarısız olmuştur.

Jolly (1998), kavram haritalamanın altıncı sınıf öğrencilerinin fen problemlerini çözmesi üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında 36 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kavram haritalamanın öğrencilerin problem çözme edimlerini anlamlı derecede olumlu etkilediği, bu etkinin cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir.

Altınok (2004), işbirlikli ve bireysel kavram haritalamanın öğrencilerin fen başarısı, strateji kullanımı ve fen dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmış, öğrencilerin kavram haritalama stratejisine yönelik tutumları ve bu tutumların araştırmanın değişkenleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda a) öğrencilerin fen başarısı kavram haritalama stratejisinden olumlu etkilediği b) işbirlikli kavram haritalama ile bireysel kavram haritalamanın fen başarısı üzerindeki etkileri arasında önemli fark bulunmadığı c) işbirlikli öğrenme ve kavram haritalama öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanımlarını olumlu yönde etkilediği ç) öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumları işbirlikli kavram haritalamadan olumlu etkilendiği d) öğrencilerin kavram haritalamaya yönelik tutumlarının olumlu olması öğrencilerin fen başarısı, öğrenme stratejisi kullanımı ve Fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği e) işbirlikli öğrenme öğrencilerin kavram haritalamaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Sezgin (2004), strateji öğretiminin öğretmen adaylarının Fizik dersindeki akademik başarıları, tutumları, başarı güduları, strateji kullanımları üzerindeki etkileri ve öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrencinin cinsiyeti ve

başarı düzeyi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya Fizik II dersini alan üniversite ikinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Strateji öğretimi grubuna soru sormanın, özetlemenin ve grafik örgütleyicilerin öğretim uygulanmış kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, strateji öğretiminin fizik başarısı, fiziğe yönelik tutum ve başarı güdüsü üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Strateji öğretiminin grupların strateji kullanımı üzerinde bazı boyutlarda strateji öğretimi grubu lehine önemli etkiler oluşturduğu saptanmıştır. Strateji öğretimi grubunda yer alan kız öğrencilerin strateji öğretiminden erkek öğrencilere göre daha fazla yararlandıkları ve bazı boyutlarda yer alan stratejileri daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin başarı düzeyi yükseldikçe strateji kullanımlarının da arttığı saptanmıştır.

Robinson ve Robinson, çocuklara dinleme düzeyleri ile ilgili bilişüstü bilgi verilmesinin dinleme düzeylerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmada 36 çocuğu (5-6 yaş grubu) 6,5 saatlik bir yetiştirme programından geçirmişlerdir. Çocukların tümü küçük gruplarda araştırmacıyı model olarak dinleme ve konuşma alıştırmaları yapmışlardır. Buna ek olarak çocukların yarısına dinledikleri bazı şeyleri anlamada ne zaman ve neden başarısız olduğuna ilişkin bilişüstü bilgi verilmiştir. Araştırmanın sonunda çocukların tümünde gelişme gözlenmiştir ancak bilişüstü rehberlik alan çocuklardaki gelişme yalnızca alıştırmaya yapan çocuklardaki gelişmeden daha fazladır (Nisbet ve Shucksmith, 1986).

Sonuç olarak öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel pek çok öğrenme ürünü üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Aşağıda stratejilerin kullanımını incelemek amacıyla yapılan alanyazın araştırma sonuçları yer almaktadır.

Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

Açıkgöz (1996), üniversite öğrencilerinin işbirlikli öğrenme, geleneksel/bütün sınıf öğretimi ve ders çalışmaları sırasında kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmaya 1993-94 öğretim yılında çeşitli birimlerinden lisans ve yüksek lisans, doktora yapmakta olan 142 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen

bulgularda işbirlikli öğrenmenin, etkili öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerinde geleneksel-bütün sınıf öğretimine ve ders çalışma ortamlarına göre daha elverişli olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler her şeyden önce işbirlikli öğrenme sırasında öğrenme sürecine kendini verme konusunda zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Kaya (1995), öğrenme stratejilerinin seçimi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ve öğrenme stratejilerinin seçimi ile ilgili faktörleri incelemiştir. Araştırmaya Yabancı Diller Bölümü'nden 15 kız ve 55 erkek olmak üzere toplam 70 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve başarı testi ile toplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin %27,1 bilişüstü strateji, %8,6 bilişsel strateji, %8,6 sosyal strateji, %5,7 duyuşsal strateji ve %2,9 hatırlamaya dayalı stratejileri seçtikleri saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise öğrencilerin bölümleri ve eğitimsel geçmişleri ile öğrenme stratejileri seçimleri ve kullanımları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamış olmasıdır. Ancak, cinsiyet ile strateji kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kızlar erkeklere göre daha fazla strateji kullanmaktadırlar. Akademik başarı ile bilişüstü strateji kullanımı arasında da anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Öztürk (1995), öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini çalışmalarında ne derece kullandığını ve bu stratejilerin kullanılmasıyla ilişkili durumların neler olduğunu incelemiştir. Araştırmaya Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesinden rasgele seçilen 326 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Genel öğrenme stratejilerinin kazandırılmasında üniversitenin etkisini önlemek için veriler öğretim yılının başında toplanmıştır. Veriler Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği ve öğrenme stratejilerinin kullanılmasıyla ilişkili durumları saptamak için Anket Formu kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin ÖSS puanları ve lise diploma notları hakkında bilgi alınmıştır. Araştırmanın sonucunda (a) öğrencilerin %55'i çalışmalarında öğrenme stratejilerini 'oldukça sık' kullandığı, (b) tekrar ve duyuşsal stratejilerinin öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulandığı ve diğer stratejilerin daha az vurgulandığı (c) öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla öğretmenlerin bu stratejileri derslerde vurgulamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu (d) aile bireylerinin rehberliği ile öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında

anlamli bir ilişkinin var olduğu (e) oğrencilerin ÖSS puanları ve lise diploma puanları ile çalışmalarında tekrar stratejisini kullanmaları arasında anlamli bir ilişki olduğu bulunmuştur.

O'Connor, (1996), metinden oğrenmede, oğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Eğitim Psikolojisi dersine devam eden 150 üniversite oğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırılan stratejiler; kodlama, işleme ve taslak çıkarmadır. Kodlama stratejisi, oğrencilerin anlamalarına yardım etme ve uzun süreli bellekte bilgiyi düzenlemelerinde kullanılmıştır. İşleme, oğrencilerin metindeki kavramları, gerçekçi tanıdık örneklerle yeniden yapılandırılmalarını gerektirir. Taslak çıkaran denekler, metindeki temel kavramlar arasındaki ilişkiyi sunan hiyerarşik bir yapı geliştirmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, a) işleme yapan deneklerin, kodlama yapan deneklerden daha fazla edim gösterdikleri ve b) taslak çıkarma dışında, işleme ve kodlama yapmanın gerçek bilgiden çok kavramsal bilginin oğrenme puanını arttırmasıdır. Başarısızlığın sebepleri olarak da, düşük oğrenci güdüsü, yetersiz yetiştirme, strateji zorluğu ve zayıf oğrenci desteği şeklinde belirtilmiştir.

Somuncuoğlu (1996) araştırmasında, üniversite oğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile kullandıkları oğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Eğitim Psikolojisi dersine devam eden üniversite oğrencileri üzerinde yürütölmüştür. Kullanılan oğrenme stratejilerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, oğrencilerin çoğunluğunun tam yönelime ve biraz da ego-sosyal yönelime yatkın olduğu, sıklıkla derin bilişsel stratejileri kullandıkları, ara sıra da yüzeysel ve bilişüstü stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Kaçar (1999), oğrencilerin oğrenme stratejilerini kullanmaları ve bunların başarılarına olan etkileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Yabancı Diller Bölümü hazırlık sınıfı oğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere rasgele iki gruba ayrılmışlardır. Araştırmada deney grubundaki 50 oğrenciye strateji oğretimi yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda oğrenme stratejilerinin oğretilmesiyle oğrencilerin başarıları arasında anlamli bir ilişki bulunmuştur.

Yüksel ve Koşar (2001), Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerinin ve kullandıkları stratejiler üzerinde öğrenim gördükleri bölüm ve mezun oldukları lise türünün etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme stratejilerini sıkça kullandıkları, ancak ezberleme ile ilgili stratejiler ile hatırlama stratejilerini daha kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca yabancı dilde eğitim yapan liselerden mezun olan öğrencilerin ezberleme ile ilgili stratejileri daha sık kullandıkları, mesleki ve teknik liselerden mezun olan öğrencilerin ise çaba gerektiren stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin kullandıkları stratejilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Hamurcu ve Özyılmaz (2002), Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmada veriler beşli Likert tipi ölçek kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinden genelde yararlandıkları, kullandıkları öğrenme stratejilerinin, öğrenim gördükleri bölüm, öğretim türü, cinsiyet ve yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Hamurcu (2002), Okulöncesi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmada beşli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları bazı öğrenme stratejilerinin, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Bedir (1998), yabancı dil olarak İngilizce eğitim gören öğrencilerin okuma anlama derslerinde kullandıkları stratejileri belirlemek ve bu öğrencilere okuma derslerinde anlamalarını kolaylaştıracak bilişsel öğrenme stratejilerini, belirlenen eğitim programıyla kazandırmayı amaçlamıştır. Derslerde öğrencilerin geçmişte edindikleri bilgileri uyarlamak için, soru sorma, anlam haritası çıkarma, bilineni bilinmeyenle eşleştireme ve önemli kısmı seçme gibi değişik stratejiler kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, bilişsel öğrenme stratejileri ile okuma anlama arasında yakın ilişki olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu

öğrencilerine göre okuma anlama derslerinde daha fazla strateji kullandıkları ve daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Okuma anlama derslerinin bilişsel öğrenme stratejileri edinimi ile verilmesi, öğrencilerin ileri düzeyde düşünme ve edindikleri bilgileri kullanma yetilerini geliştirmiştir.

Loncaric (1986), Sosyal Bilgiler dersi kavramlarını öğrenme üzerinde kavram haritalamanın etkileri ve bu etkinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda gerek alt düzey gerekse üst düzey okuyucular için kavram haritalamanın Sosyal Bilgiler kavramlarının öğretilmesinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

King (1990), Sosyal Bilgiler dersinde grafik düzenleyicilerin kullanımının akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemiştir. 108 öğrencinin katıldığı araştırmada başarıyı ölçmek için ünite testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okuma öncesi grafik düzenleyici kullanan öğrenciler ile hem okuma öncesi hem de okuma sonrası grafik düzenleyici kullanan öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak okuma öncesi ve sonrası grafik düzenleyici kullanan öğrencilerin grafik düzenleyicileri kullanmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Medo (2000), lise öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyete, okul türüne, okuma başarısına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmada veriler Sosyal Bilgiler sınıflarından 230 öğrencinin açık uçlu soruları cevaplama ve stratejilere yönelik Likert tipi ölçekler ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini seçerken yapacakları öğretimsel işin gerektirdiklerini dikkate aldıkları belirlenmiştir. Şehirlerdeki okullarda okuyan öğrenciler, kırsal kesimde okuyan öğrencilere göre daha fazla zamanlarını strateji kullanarak geçirmektedirler. Ayrıca bu öğrenciler derin işleme stratejilerini kırsal kesimde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. İyi ve orta düzey okuyucular, okuma düzeyi daha zayıf olanlara göre daha fazla strateji kullanmaktadırlar. Cinsiyete göre, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla strateji kullanmakta ve daha fazla zamanını bunları çalışarak geçirmektedir. Kız öğrenciler farklı türde stratejileri erkeklere göre daha fazla kullanmaktadırlar.

Tay (2002), Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin neler olduğunu incelenmiştir. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve bire bir görüşme yolu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 4. ve 5. sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler dersinde; (a) dikkat stratejilerini ara sıra kullanmaktadırlar, (b) kısa süreli bellekte depolamayı arttırıcı stratejilerden zihinsel tekrar stratejilerini her zaman kullanmaktadırlar, (c) kısa süreli bellekte depolamayı arttırıcı stratejilerden gruplama stratejilerini ara sıra kullanmaktadırlar, (d) anlamlandırma stratejilerinden ekleme stratejilerini her zaman kullanmaktadırlar, (e) anlamlandırma stratejilerinden örgütleme stratejilerini ara sıra kullanmaktadırlar (f) geri getirmeyi arttırıcı stratejileri her zaman kullanmaktadırlar (g) güdülenme stratejilerini her zaman kullanmaktadırlar.

Yorulmaz (2001), öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada son test kontrol grubu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinin öğrenilmesinde ve öğrenci ders başarısının arttırılmasında öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin tüm düzeylerde daha başarılı olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ainley (1993), öğrencilerin okul başarısı ve sınava hazırlanırken kullandıkları stratejilerin kullanımını ve ikisi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Ayrıca öğrencilerin stilleri ve öğrenme ile kendini vermenin farklı stillerini ayırt etme arasındaki ilişkileri incelemiştir.

Araştırma 11. sınıftan 137 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda kendini verme stratejilerinin anlamlı bir şekilde okul başarısıyla ilgisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca strateji kullanımının çok kolay ve çok zor konular karşısında değiştiği görülmüştür. Ayrıca etkili stil gruplar arasında anlamlılık göstermiştir. Konu ve strateji arasında stil ile strateji arasında ilişki anlamlı bulunmuştur.

Babadoğan (1994), Bilgi İşleme, Güdüsel Tasarım ve Sorgulayıcı Öğretim Kuramlarından oluşan kuralcı öğretim stratejilerine ilişkin davranışlarını öğretme-

öğrenme süreçlerine; kendi gözlemlerine ve bağımsız bir araştırmacının gözlemlerine göre nasıl yansıdığını ve bu yansımalarındaki farklılığı ve ilişkiyi belirleme amacıyla öğretmenlerin kuralcı öğretim stratejilerini kullanma düzeylerini araştırmıştır. Araştırma, Ankara il sınırları içinde belirlenen altı lisenin 10. sınıflarında sosyal branş dersleri veren 36 öğretmen üzerinde yürütülmüş ve öğretmenlerin kuralcı öğretim stratejilerini kullanma düzeyleri açısından yedi soruya yanıt aranmıştır. Araştırma ilişkiyel tarama modeliyle gerçekleştirilmiş ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, önceden sınanmış dereceleme türünde bir gözlem formu kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkenine göre araştırmacının gözlemlerinde tüm kuramlarda bayan öğretmenlerde anlamlı farklılıklar gözlenmiş, okul değişkenine göre bilgi işleme kuramı ve güdüsel tasarım kuramı stratejilerde öğretmen ve araştırmacı gözlemlerinde tutarlılık görülmüştür. Ancak bu tutarlılık sorgulayıcı öğretim kuramı stratejilerinde görülmemiştir. Kuramların tümünde öğretmenlerin ve araştırmacının gözlemleri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur.

Babadoğan (1996), modern öğretim stratejilerinin öğretim-öğrenim süreçlerine yansımalarını araştırmıştır. Araştırmada bilgi-işlem, güdüsel tasarım, sorgulayıcı öğretim, aşamalı bulduru, öge sunum ve açıklama kuramları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bununla bağlantılı olarak öğretim stratejisi kavramı irdelenmiş ve öğrenme stratejileri etkileşimi vurgulanmıştır.

Talu (1997), onuncu sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve akademik başarılarının kullandıkları stratejiye göre değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, onuncu sınıftaki 88 öğrenci üzerinde tarama yöntemiyle uygulanmıştır. Veriler, araştırmacının hazırladığı "Öğrenme Stratejisi Ölçeği" ile toplanmış, öğrencilerin akademik başarılarını belirlemede I. dönem ortak derslerine ait karne notu ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma sonunda, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin % 52'sinin anlamlandırma stratejisi, % 41'inin tekrar stratejisi ve % 7'sinin ise örgütlenme stratejisini kullandığı saptanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileriyle karne notları ortalamaları arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Tekrar stratejisini kullanan grubun, geometri, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce ve Fransızca derslerindeki başarısı, öğrencilerin kullandıkları stratejiye göre değişmektedir. Tekrar

stratejisi ve anlamlandırma stratejisi kullanan gruplar ile Türkçe-Matematik, Sosyal ve Fen şubeleri arasındaki fark anlamlı değildir. Bu durumda öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin alanlara göre değişmediği saptanmıştır.

Tüz (1995), “çok başarılı” ve “az başarılı” lise öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasında benzerlik olup olmadığını ve kullanılan dil öğrenme stratejilerinin akademik başarı ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmada veriler, başarı testi ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımını ölçen bir ölçek ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda, her iki öğrenci grubu (çok başarılı ve az başarılı) da temelde aynı tür öğrenme stratejilerini kullandıkları ve öğrenme stratejileri ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı belirlenmiştir.

Wilson (2000), ilköğretim 3., 4., 5., düzeyde Afrikalı Amerikan ve Avrupalı Amerikan öğrencileri tarafından algılanan öğrenme stratejilerini tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ortalama ve ortalama üzeri akademik yeteneklere sahip Afrikalı Amerikan öğrencilerin algıladıkları etkili olan, benzer ve farklı öğrenme stratejileri saptanmıştır. Afrikalı Amerikan öğrencilerin, Avrupalı Amerikan öğrencilerden daha yüksek düzeyde puan elde ettikleri saptanmıştır.

Sonuç olarak öğrenme stratejilerinin kullanımının cinsiyete, farklı konu alanlarına, akademik başarıya vb. farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Aşağıda bu araştırmada da öğretimi yapılmış olan not alma stratejisi ile ilgili alanyazın araştırma sonuçları yer almaktadır.

Not Alma Stratejisi İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

Brendt (1996), üniversite öğrencilerine not alma stratejisinin öğretiminin hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada dört not alma stratejisi grubu oluşturulmuştur. Bunlar (a) örnek-matris (b) yalnız örnek (c) yalnız matris (d) geleneksel not alma grubudur. Araştırmada öğrenciler video ile izledikleri dersi not almışlardır ve bir hafta sonra öğrencilere ipucuna dayalı hatırd tutma testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda dört not alma grubunda da not alınan düşünce miktarı ile hatırd tutma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Daly (1983), üniversite öğrencilerine konferansı dinleme ve konferanstan not alma becerilerinin öğretilmesinin etkilerini incelemiştir. Araştırmada dört grup belirlenmiştir; a) dinleme ve not alma eğitimi alan b) dinleme eğitimi alan c) not alma eğitimi alan d) kontrol grubu. Deneysel çalışma psikoloji dersinde 10 ders boyunca yapılmıştır. Araştırma sonucunda performans açısından gruplar arasında fark bulunmamıştır ancak kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla sayıda düşünce yazdıkları belirlenmiştir. Bu durum final sınavı sonuçlarına yansımıştır. Kız öğrencilerin final sınavı puanlarının ve hatırlama puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Eggert (2001), akademik başarı ve not alma arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında İnsan Gelişimi dersine devam eden 129 öğrencinin notlarını incelenmiştir. Notları üç boyutu ile (bütünlük, ayrıntı, doğruluk) materyali okuma ve sınıf tartışması arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Akademik başarı küçük sınav, çoktan seçmeli sınav, dönem projesi ve final sınavı ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda notlara ilişkin üç boyutla başarı arasında benzer bir korelasyon saptanmıştır. Yalnızca küçük sınavlarda not alma ve materyali okuma başarı ile olumlu düzeyde ilişkili bulunmuştur. Diğer tüm başarı değişkenlerinde (çoktan seçmeli, dönem projesi, final) not alma ve sınıf tartışması başarı ile yüksek derecede ilişkili bulunmuştur. Ayrıca kızların erkek öğrencilere göre daha iyi not aldıkları ancak kız ve erkek öğrencilerin akademik başarılarının not alma yeterliliklerine göre değişmediği belirlenmiştir.

Ioviona (1987), üniversite öğrencilerine açıklamalı tür metinler üzerinde çalışırken, not alma stratejisi olarak anahat ve şema çıkarmanın öğretiminin kavrama ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 98 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada deney gruplarından birine anahat çıkarma, diğerine ise şema çıkarma öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubunda ise not alma eğitimi verilmemiş ancak öğrenciler hafızayı geliştirici teknikler hakkında bilgilendirilmişlerdir. Araştırmanın sonucunda ön test-son test sonuçlarına göre tüm grupların anlamlı düzeyde gelişme gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca anahat çıkarma, şema çıkarma grupları ve kontrol grubu arasında hemen hatırlama testi ile hatırd tutma testi sonuçları açısından anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Ancak anahat

çıkarmasının hemen hatırlama testinde, şema çıkartma durumundan daha iyi sonuçlar verdiği bulunmuştur.

Mcintyre (1990), bilgi-işleme ve not almanın etkililiği arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya psikoloji dersine devam eden 158 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada dört koşul durumu belirlenmiştir. Bunlar a) not alma ve gözden geçirme b) yalnızca not alma c) yalnızca notları gözden geçirme d) kontrol grubudur. Araştırma sonunda bilgi-işleme ile not alma ve akademik başarı yüksek derecede birbiri ile ilişkili bulunmuştur. Bu sonuç korelasyon analizlerine göre bilgi-işleme için gerekli olan bilişsel yetenek faktörleri ile etkili not alma arasındaki güçlü bir ilişkiye bağlanarak yorumlanmıştır.

Najar (1997) tarafından 338 Japon üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen deneysel çalışmada ise not alma stratejisinin öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi ve bu stratejiyi kullanma ve transfer durumları incelenmiştir. Yapılan uygulama sonucunda not alma stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu ve bu stratejinin yararlı olduğunu düşünen öğrencilerin stratejiyi farklı işlere transferinde böyle düşünmeyen öğrencilere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Oğuz (1999), derste not almanın öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya üniversite birinci sınıfta öğrenim gören 183 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, not alma eğitimi aldıktan sonra, derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Not alma eğitimi aldıktan sonra, derste not alan ve daha sonra bu notlarını gözden geçiren öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında da anlamlı fark bulunmuştur.

Simons (1988), not alma stratejisinin öğretiminin üniversite öğrencilerinin matematik dersi başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada öğrenciler rasgele deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Deney grubu ve kontrol grubunda aynı konular işlenmiştir. Ancak deney grubunda öğretmen dersi anlatırken yazı tahtasını kullanarak notlar almıştır. Öğretmen bu uygulama ile istenilen nitelikte notlar alma konusunda öğrencilerine model olmuştur. İlk hafta deney ve kontrol

grubundaki öğrencilerin notları toplanmış ve karşılaştırma yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin daha etkili notlar aldıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda not alma stratejisi konusunda yetiştirilen deney grubu öğrencilerinin başarılarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sinatra (1995), not alma stratejisi öğretiminin üniversite öğrencilerinin hatırlama tutmaları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada dört koşul durumu oluşturulmuştur. Birinci gruptaki öğrenciler not almışlar ve kendilerine bu sürece ilişkin sorular sormuşlardır ancak notları gözden geçirmemişlerdir. İkinci gruptaki öğrenciler not almışlar, kendilerine bu sürece ilişkin sorular sormuşlar ve notları gözden geçirmişlerdir. Üçüncü grup ise öğreticinin notlarını almışlardır. Bu öğrenciler not alma, kendilerine bu sürece ilişkin sorular sorma ve notları gözden geçirme konusunda yetiştirilmemişlerdir. Dördüncü gruptaki öğrenciler ise ana hatlar biçiminde notları işlemişler, kendilerine bu sürece ilişkin sorular sormuşlar ve notları gözden geçirmişlerdir. Beşinci ve altıncı gruplar kontrol grubu olmuşlardır. Öğrencilerin hatırlama düzeyi çoktan seçmeli testle belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, birinci, ikinci ve dördüncü deney grubunda yer alan öğrenciler kontrol gruplarına ve diğer deney grubuna göre çoktan seçmeli testte daha fazla hatırlama edimi gösterdikleri belirlenmiştir.

Faber (1987), not alma stratejisinin 9. sınıf öğrencilerinin kavrama düzeyleri üzerindeki etkisini açıklamalı ve öykü metin türleri ile ilişkilendirerek incelemiştir. Deneysel çalışma öncesinde hem kontrol grubuna hem de deney grubuna açıklamalı ve öyküsel metinlerden oluşan testler uygulanmıştır. Bu testler sonucunda her iki grubun kavrama düzeylerinin eşit olduğu belirlenmiştir. Not alma stratejisinin öğretimi deney grubunda 9 hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmanın sonucunda hem kontrol grubu hem de deney grubu açıklamalı ve öyküsel metinlerden oluşan testler almışlardır. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre kavrama düzeylerinin anlamlı düzeyde yükseldiği belirlenmiştir. Bu etki özellikle açıklamalı tür metinlerde daha fazla ortaya çıkmıştır. Not almanın açıklamalı metinler üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu becerilerin transferi ya da içselleştirilmesi için deneysel uygulama süresinin daha fazla uzatılması gerektiği belirtilmektedir.

Chang (1987), sekizinci sınıf öğrencilerine coğrafya dersinde şema temelli not alma stratejisinin öğretiminin öğrencilerin hatırlama düzeyi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Coğrafya dersi şeması 6 değişkeni kapsamaktadır; bölge, yöre, iklim, harita bilgisi, ekonomi ve ulaşımdır. Ders kitaplarındaki metinler sözü edilen şemaya göre düzenlenmiştir. Araştırmada öğrenciler rasgele deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Deney grubu öğrencilerine şema temelli not alma stratejisi doğrudan öğretilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki coğrafya yapılarına dikkat ederek not alan öğrencilerin kontrol grubuna göre hatırlama puanlarının daha fazla gelişme gösterdiği belirlenmiştir.

Tucker (1988), üç farklı not alma stratejisinin öğrencilerin hatırlama tutma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Not alma stratejileri olarak öğrenci notları, öğreticinin notları ve yapılandırılmış notlar seçilmiştir. Farklı not alma stratejilerinin etkililiği de üç farklı uygulama ile test edilmiştir. Bu testler, dersin anlatımından hemen sonra uygulanan bir test, dersin anlatımından bir hafta sonra yapılan küçük sınav ve final sınavından iki hafta sonra yapılan bir sınavdır. Araştırmanın sonucunda yapılandırılmış notların diğer not alma stratejilerine göre dersin anlatımından hemen sonra uygulanan sınavda öğrencilerin hatırlama tutma düzeyleri üzerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Diğer testlerde ise not alma stratejilerine göre öğrencilerin hatırlama tutma düzeylerinde anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur.

Bethell (1983), tarih dersinde görsel ağın not alma stratejisi olarak öğretiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada 9. sınıf öğrencileri rasgele deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Deney grubu öğrencileri görsel ağ ve önemli noktaları nasıl belirleyecekleri konusunda eğitilmişlerdir. Araştırma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre başarılarının arttığı ve özellikle hatırlama düzeylerinin gelişme gösterdiği belirlenmiştir.

Jacobsen (1989), tarih dersinde Cornell not alma yönteminin öğretiminin edim ve not alma niteliği üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada (a) not alma ve notları gözden geçirme (b) not alma (c) kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda her iki deney grubunun not alma becerilerinin ve notların

niteliğinin kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca her iki deney grubunun tarih dersi başarılarının kontrol grubuna daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Miller (1995), İngilizce dersinde ön örgütleyici ve not alma konusunda model olmanın dinlediğini anlama düzeyi ve hatırlama üzerindeki incelemiştir. Ayrıca bu araştırmada çalışan bellek üzerinde öğretimsel uygulamanın etkileri de incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda hem ön örgütleyici hem de not alma öğretimlerinin hatırlama üzerinde oldukça etkili bulunmuştur. Her iki uygulamadan en çok başarı düzeyi düşük olan öğrenciler etkilenmiştir. Ayrıca çalışan bellekle hatırlama ve dinlediğini anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Simpson ve Nist, okuma öncesi sorular ile metinden not çıkarılmasının etkilerini karşılaştırmışlardır. Metin notları öğrenciler tarafından önemli noktalara işaret eden notları, anahtar fikirleri, tanımlamaları ve metin içindeki örnekleri çıkarmalarına işaret eden stratejilerdir. Bu araştırmada öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Bir grup metnin bir bölümünü okuyup not almıştır. Diğer gruba ise okumadan önce bazı sorular verilmiş ama not almamışlardır. Her iki gruba materyali çalışmaları için zaman verilmiştir. Araştırmada veriler başarı testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda not alan öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca okuma öncesi soruların diğer stratejiler ile birleştirilmediğinde metni anlamayı üst düzeye çıkarmadığı görülmüştür (Nist ve Holschuh, 2000).

Yokoi (1998), ortaokul ve lise öğrencilerinin not almaya ilişkin uygulamalarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin not almayı biraz güç buldukları, lise öğrencilerinin notlarına daha fazla kişisel eklemeler yaptıkları ve dersin içeriğinin not alma üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, not alma stratejisinin özellikle kavrama ve hatırlama üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Aşağıda öğrenme stratejilerinin güdü ile olan ilişkilerini incelemek amacıyla yapılan alanyazın araştırma sonuçları yer almaktadır.

Öğrenme Stratejisi ve Güdü İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

Nuthall (1991), strateji öğretiminin üniversite öğrencilerinin başarıları ve güdüsü üzerindeki etkilerini incelemiştir. Strateji öğretiminde deney grubundaki

öğrencilere öğretimsel işlemlerle ilgili öğrenme stratejileri öğretilmiştir. Veri toplama aracı olarak başarı için açık uçlu sorular, güdü için ise Güdüsel Stratejilere Yönelik Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrenciler iki öğretimsel işlemler için kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bunlar (a) özelliklerini belirleme (b) yönetim süreçlerine göre özelliklerini sıralamadır. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrenciler arasında problem durumu yazma konusunda farklılığa rastlanmamıştır. Güdü açısından ise deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılıkların olmadığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bir başka bulguda deney grubunun kontrol grubuna göre daha fazla strateji kullanmasıdır.

McKnight (1993), üniversite öğrencilerinin strateji kullanımı konusunda yetiştirilmelerinin güdü ve başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Hem a) farklı öğrenme stratejileri ve çalışma stratejilerindeki öğrenci yeterliliği, hem de b) ders başarısında farklı strateji ve becerilerin ilişkisini değerlendirmek için Psikoloji dersinde iki çalışma yapılmıştır. Dönem başında ve sonunda öğrencilere farklı alanlarda öğrenme ve çalışma stratejilerinin kullanımını ölçen ölçekler uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda yetiştirme programı strateji kullanımı ve başarıyı arttırmada etkisiz bulunmuştur. Ancak dönem sonunda ana fikri belirleyici stratejilerin kullanımının kontrol grubuna göre deney grubunda daha fazla olduğu şeklindedir.

Shapley (1993), bilişüstü strateji öğretiminin öğrencilerin strateji kullanımı ve güdüleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada 6. sınıf öğrencileri rasgele deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Deney grubu öğrencilerine özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini (kendini değerlendirme, hedef koyma, planlama yapma, izleme vb.) anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Kontrol grubundakilerin ise daha fazla öğretmen desteğine ihtiyaç duyduğu ve daha çok özdüzenlemeli olmayan stratejileri kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler kontrol grubuna göre daha başarılı ve güdülü bulunmuşlardır.

Nolen'in (1995), öğrenmede, öğrencilerin strateji kullanımının anlaşılması için, güdünün doğası anlaşılması gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin hedeflerini vurgulayan amaçlı bir yapının kullanımı, farklı hedeflerin, strateji seçimi ve kullanımının anlamlı olduğu bulunmuştur. Bulgular ışığında; bu ilişki, hedef ve stratejilerin nasıl genişletilebileceğini araştırmaya yönelik yeni yaklaşımlar önerilmiştir.

Kaylani (1995), başarılı ve başarısız öğrencilerin strateji kullanımı ile cinsiyet ve güdü düzeyi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Liseden 255 öğrencinin katıldığı araştırmada veriler Oxford Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Gardner Güdü Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla strateji kullandığı ve güdülü olduğu belirlenmiştir.

Zhang (1995), yabancı dil olarak İngilizce dersinde öğrencilerin strateji kullanımı düzeyleri ile dil öğrenmeye yönelik güdü düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 741 öğrencinin katılmıştır. Veriler Dil Öğrenmeye Yönelik Strateji Ölçeği ve Dil Öğrenmeye Yönelik Güdü Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda strateji kullanım düzeyi ile güdü düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe güdü ve strateji kullanımlarının arttığı görülmüştür. Cinsiyete göre ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla strateji kullandığı ve güdülü olduğu saptanmıştır.

Chan (1996), aynı yaş grubundaki karşılaştırmalı okullardan 133 orta düzeyde başarılı lise öğrenciyle, kendini yetenekli bulan 143 lise öğrencinin, güdüsel algıları ve bilişüstü strateji kullanma yeteneklerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonunda, kendilerini bilişsel olarak daha yeterli algılayanların, yeteneklerine ilişkin genel bir örüntüyü çıkarmıştır ve yetenek eksikliğinin olumsuz tutumdan kaynaklandığı belirtilmiştir. Orta düzeyde başarılı aynı yaş grubundaki öğrencilerle karşılaştırıldığında, yetenekli öğrencilerin öğretimsel işlerde başarısızlık ya da başarılarını kontrol etmede daha fazla güven duygularının olduğu, öğrenme stratejileri hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir.

Lan (1996), öğrencilerin öğrenme stratejisi, güdü ve bilgiyi yeniden sunmaları, kendilerini yargılama yetenekleri ve ders edimlerinde kendilerini izlemenin etkilerini incelemiştir. Araştırmada istatistik sınıfından mezun olan 72 öğrenci, kendini izleme,

öğreticinin izlenmesi ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Ders sırasında kendini izleme grubunda, farklı öğrenme etkinliklerinin yoğunluğu ve sıklığı rapor edilmiş; öğreticinin izlendiği grupta öğreticinin öğretimi değerlendirilmiş ve kontrol grubu herhangi bir deneysel işleme tabi tutulmamıştır. Araştırmanın sonucunda, kendini izleme grubunun, diğer iki gruptan daha iyi edim gösterdiği, öğrenme stratejileriyle kendilerini daha iyi düzenledikleri ve ders içeriğiyle ilgili bilgilerini yeniden sunma konusunda da daha iyi oldukları belirlenmiştir.

Meece ve Jones (1996), tüm sınıf ve küçük grup derslerinde kendine güven, güdü hedefleri ve öğrenme stratejilerindeki cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. Araştırma 5. ve 6. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda bu alanlarda cinsiyet farklılığının az olduğu ortaya çıkmıştır. Erkekler kızlarla karşılaştırıldığında, fen dersinde daha çok güven duyduklarını ifade etmişlerdir. Orta düzeyde başarılı kızlar ise, erkek öğrencilere göre daha anlamlı öğrenme stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Oysa düşük yetenekli erkekler, düşük yetenekli kızlara göre daha güçlü uzmanlık algısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler küçük gruplarda tüm sınıf derslerine göre daha fazla güven duymuşlar ve güdülenmişlerdir. Genelde bulgular, güdü ve strateji kullanımındaki farklılıkların, cinsiyetten çok öğrencilerin yetenek düzeyi ve öğrenme etkinlikleriyle ilgili olduğunu desteklemiştir.

Vanderstoep, Pintrich ve Fagerlin'in (1996), beşeri, sosyal ve fen bilimlerindeki öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, güdü ve bilgi düzeylerini araştırmışlardır. Araştırmaya üç farklı okuldan 380 lise öğrencisi katılmıştır. Dönem başında ve sonunda öğrencilere, derse ilişkin düzeylerini ve güdüsel inançlarını ölçmek için kendini değerlendirme raporu verilmiştir. Ders sonundaki sınav sonucuna göre, üç başarı düzeyi belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, bilgi, güdü ve öz düzenlemeli öğrenmenin, beşeri dersler dışındaki sosyal ve fen bilimlerinde, yüksek başarılıları düşük başarılılardan ayırt ettiği ile ilgili araştırmaları desteklemektedir.

Tuckman (1996), iç güdü ve önceden tanımlanmış öğrenme stratejisinin, lise öğrencilerinin ders edimlerindeki etkililiğini araştırmıştır. Bunun için iki deneysel çalışma yapılmıştır. İçsel güdü için bir hafta boyunca küçük sınavlar yapılmış,

öğrenme stratejisi için ise, ders kitabı bölümündeki anahtar sözcükleri belirlemek, açıklamaları yazma ve açıklamalarla ilgili ayrıntılı düşünmeyi gerektiren ev ödevleri yer almıştır. Birinci deneysel çalışma 5 haftalık bir dönemi kapsayan Eğitim Psikolojisi dersinde uygulanmıştır ve bir kontrol grubunu içermiştir. İçsel güdü için bir hafta boyunca küçük sınavlar yapılmış öğrenciler, son testteki başarı açısından, öğrenme stratejisi grubu ve kontrol grubuna göre daha iyi puanlar almışlardır. İkinci deneysel çalışma, aynı dersin bir sonraki dönemini kapsamıştır. Bu çalışmanın süresi 15 haftadan fazla olup, öğrenciler önceki sınıf ortalama puanı dikkate alınarak yüksek, orta ve düşük başarılı olarak gruplara ayrılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan birinci deney grubu için içsel güdü koşulu, genellikle öğrenme stratejisi koşulundan daha etkili olmuş; ancak sınıf ortalama puanı düşük olanlar için avantajları olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin genellikle ders kitapları içeriğini çalışmaya uygun öğrenme stratejilerini kazandıklarını fakat bu stratejilerin kullanımının güdü düzeyine bağlı olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Konrad (1997), kendini yöneterek öğrenmenin iç koşulları arasındaki karşılıklı etkileşimin dinamiklerini incelemiştir. Araştırma 191 öğretmen ve öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada kendini düzenleme, bilişüstü ve bilişsel öğrenme stratejileri, duygusal-güdüsel algılama, akademik başarının ölçümü yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, içsel güdü, eylem merkezli içsel güdü ve bilişüstü stratejilerin kendini düzenlemenin olumlu belirleyicileri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin derslerde gösterdikleri çaba ile bilişüstü düzenlemelerin güçlü bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Bilişüstü stratejiler, duygusal-güdüsel algılamayla olumlu bir şekilde ilişkilidir.

Roces (1997), üniversite düzeyinde öğrenme stratejileri ve güdüyü incelemiştir. Veriler kendini değerlendirme aracı olarak hazırlanmış GÜDÜLÜ Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada 2855 üniversite öğrencisinin güdü ve stratejileri kullanmalarını değerlendirmiştir. Öğrenciler, önceki final sınavlarında elde ettikleri ortalama derecelerine göre üç gruba bölünmüştür. Araştırmanın sonucunda, güdüyle ilgili olarak gruplar arasında kendini etkileme, kaygı, iç güdü, iş değeri ve dışsal güdüde önemli farklılıklar bulunmuş, öğrenme inançları açısından önemli bir fark bulunamamıştır. Öğrenme stratejilerinde gruplar arasında en büyük farklılık,

çaba, bilişüstü, işleme, kendi kendine sorma ve yardım aramada bulunmuştur. Birinci, üçüncü ve beşinci yılındaki üniversite öğrencileri arasındaki farklılıklar incelendiğinde, üniversite yılları boyunca güdü ve öğrenme stratejileri ile ilgili faktörlerin çoğunda gelişme yerine bir gerileme olduğu görülmüştür.

Search (1997), araştırmanın ilk amacı, bilişsel stratejilerin ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin öğreniminin bir sonucu olarak akademik güdü, kendini etkileme ve edimde farklı etkilerin oluşup oluşmadığını belirlemektir. İkinci bir amacı, iki strateji türü arasında bir etkileşim olup olmadığını saptamaktır. Son amaç ise, edimin, kendini etkileme ve akademik güdüye ilişkin önemli cinsiyet farkları olup olmadığını ortaya koymaktır. Öğrenciler dört gruptan birine yansız atama ile seçilmişlerdir. Bu gruplar bilişsel stratejilerin öğretimi, bilişüstü öğrenme stratejilerinin öğretimi, hem bilişsel hem de bilişüstü öğrenme stratejilerinde öğretim, stratejinin öğretiminin olmadığı gruplardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bilişüstü strateji öğretimi ve bilişsel+bilişüstü strateji öğretimi yapılan grupların başarı güdülerinin diğer gruplara göre anlamlı derecede yükseldiği belirlenmiştir. Önemli farklılıklar kendi kendini etkilemede değil, cinsiyet ve öğrenmeye ilişkin edimde gözlenmiştir.

Braten ve Olaussen (1998), öğrenme stratejilerinin kullanımı ile güdüsel inançlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Eğitim Fakültesine devam eden 176 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın sonucunda güdüsel inançları konusunda kendine güvenli olan öğrencilerin daha fazla öğrenme stratejisi kullandığı belirlenmiştir.

Perez (1998), benliğin belli düzeyde dikkat gerektiren öğrenme stratejilerinin seçimine ve kullanımına etkilerinin nasıl olduğunu araştırmıştır. Araştırmaya yaşları dokuz ve onüç arasında değişen 371 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulguları olumlu ve olumsuz benlik kavramı olan öğrenciler arasında öğrenme stratejilerinin seçimi ve kullanımında önemli farklılıklar olduğu göstermektedir. Ayrıca benlik kavramı ve öğrenme stratejileri arasında karşılıklı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Chen (1999), yabancı dil olarak İngilizce dersinde derin-işleme stratejileri ve yüzeysel stratejilerin güdüyle olan ilişkilerini incelemiştir. 3 üniversiteden 548 öğrencinin katıldığı araştırmada veriler Güdü ve Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile

toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda derin-işleme stratejileri ile güdü arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Yüzeysel stratejiler ise güdünün bazı boyutları ile ilişkili bulunmuştur.

Wolters (1999) dokuzuncu ve onuncu sınıftan 88 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, güdüsel düzenlemeler ile strateji kullanımı, çaba ve sınıf başarısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğrencilerin biliş ve bilişüstü stratejiler, güdüsel düzenlemeler ve çabaya ilişkin verileri Likert tipi ölçeklerle toplanmıştır. Öğrencilerin okul başarısına ilişkin veriler ise okul kayıtlarından elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin güdüsel düzenlemeleri ile strateji kullanımı, çaba ve sınıf başarısının birbiri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Warr ve Dowing (2000), öğrenme stratejileri ile başarı, güdü, kaygı ve benlik algısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Kursa devam eden 288 genç yetişkinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin güdü, kaygı ve benlik algılarına göre değiştiği belirlenmiştir.

Meltzer ve arkadaşları (2001), öğretmen ve öğrencilerin çaba, strateji kullanımı ve akademik başarı ilişkilerine yönelik algılarını incelemiştir. Araştırmada 57 öğretmen ile bu öğretmenlerin başarılı olarak tanımladıkları 308 öğrenci ile başarısız olarak tanımladıkları 355 öğrenci yer almıştır. Araştırmada veriler öğretmenlerden Öğretmen Gözlem Ölçeği ve Öğrenci Edimlerini Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerden ise Strateji Kullanma Ölçeği ve Akademik Algı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma sonucunda tüm öğrencilerin kendilerini çabalı, yeterli ve çalışkan olarak algıladıkları saptanmıştır. Başarılı öğrencilerin kendilerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu ve başarılı öğrencilerin başarılarını daha çok çabaya yükledikleri ayrıca öğrenme stratejilerini daha etkili kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin başarılı öğrencilere yönelik algılarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenler başarısız öğrencilerin ise öğrenme stratejilerini kullanmada yetersiz kaldıklarını ve yeterince çaba göstermediklerini belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin strateji kullanımı ile başarı arasındaki ilişkiyi algılayamadıkları saptanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler öğretmenlerinin düşündüğünden daha

çok çabaladıkları ancak öğrenme stratejisi kullanımlarındaki yetersizlikleri nedeniyle bu edimleri yansıtmadıkları saptanmıştır.

Kivinen (2003) tarafından matematik ve ana dil derslerinde strateji kullanımı ile güdü arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaya 198 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere göre daha güdülü olduğu, kontrol, dikkat stratejilerini ve bilişsel stratejileri daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öz-düzenlemeli öğrenmenin kontrol, izleme, düzenleme ve diğer stratejiler (güdü, bilişsel öğrenme ve kaynak düzenleme) tarafından desteklendiği saptanmıştır.

Özkal ve Çetingöz (2005) ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerinin ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik başarı güdülerinin sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ve öğrencilerin güdü düzeyleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 555 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veriler Sosyal Bilgilere Yönelik Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda başarı güdüsü yüksek olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde daha fazla öğrenme stratejileri kullandıkları saptanmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde genel olarak öğrenme stratejilerinin kullanımı ile güdü arasında olumlu ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Aşağıda öğrenme stratejilerinin hatırd tutma ile olan ilişkilerini incelemek amacıyla yapılan alanyazın araştırma sonuçları yer almaktadır.

Öğrenme Stratejisi ve Hatırda Tutma İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Açıköz (1984), yabancı dil sözcüklerinin öğretilmesinde bellek destekleyici anahtar sözcük yönteminin etkilerini incelemiştir. Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yöntemi, denel işlemler sırasında farklı sıralarda uygulanarak geleneksel yöntemle karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin, yabancı dil öğretiminde bilişsel ve duyuşsal yönden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Perry (1996), Modern Tarih dersinde öğrencilerin bilişsel öğrenme stratejisi ile yetiştirilmesinin etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya 113 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre strateji uygulamasının, öğrencilerin materyali daha iyi hatırlamasına ve karmaşık bilgiyi etkili bir şekilde anlamalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Wachter (1993), kavram haritalarının Sosyal Bilgiler dersinde okuduğunu anlama ve hatırlama üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Dördüncü sınıftan 120 öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen deneysel çalışmada biri kontrol grubu olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Birinci gruptaki öğrenciler, önceden hazırlanmış harita üzerinde okuma etkinliği öncesinde çalışmışlardır. İkinci gruptaki öğrencilere de aynı harita bazı bilgiler şans yoluyla silinerek verilmiştir. Öğrenciler okuma etkinliği öncesinde bu harita üzerinde çalışmış, bunun yanı sıra okudukları metinden yararlanarak eksik bilgileri tamamlamışlardır. Araştırma sonucunda kavram haritalarıyla çalışılan gruptaki öğrencilerin başarı ve hatırlama düzeylerinin geleneksel öğretim grubuna göre önemli derecede başarılı olduğu, ancak her iki haritalama grubu arasında fark olmadığı görülmüştür.

Jennigs (1997), Sosyal Bilgiler dersinde hatırd tutmaya yardımcı stratejilerin öğretiminin başarı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deney grubunda hatırd tutmaya yardımcı stratejilerin doğrudan öğretimi yapılmış, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırma 10 hafta boyunca devam etmiş ve araştırmaya 84 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunun başarı puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deryakulu (1996), türetimci öğrenme etkinliği türü ve metin türü bağımsız değişkenlerinin öğrenci başarısı, başarıya ilişkin kişisel güven düzeyi, tutumlar,

oluşturulan türetimlerin niteliği, görevi tamamlamak için harcanan zaman ve öğrenmenin kalıcılığı bağımlı değişkenleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öğrencilere bir sontest ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulamadan iki hafta sonra aynı sontest öğrenmenin kalıcılığını ölçmek için yeniden uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, türetimci etkinliklerin (özet, soru ve benzetme türetme stratejiler), öğrencilerin, yazılı öğretim materyalini öğrenmede gösterdikleri hem hatırlama, hem kavrama, hem de genel düzeydeki başarılarını, başarılarına ilişkin kendilerine güvenlerini ve öğrenmelerinin kalıcılığını anlamlı olarak yükselttiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Görgen (1997), özetleme kuralları ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyi ile metni çalışma için harcadıkları süreye etkisini incelemiştir. Araştırmaya 103 lise birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir: (a) özetleme kuralları ile bilgi haritası tekniğinin öğretildiği gruplardaki öğrenciler ile kendi stratejisini kullanan kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak grupların metni çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrenciler metni çalışırken en az süreyi kendi stratejilerini kullanırken harcamaktadırlar, (b) özetleme becerisi düşük, orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Özetleme beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyi de yükselmektedir. Bilgi haritası oluşturma beceri düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bilgi haritası oluşturma beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyleri üzerinde benzer etkiler sağlamaktadır.

Willoughby ve arkadaşları (1999), anahtar sözcük, görsel imge ve sözel işleme stratejisi kullanımının bilgiyi işleme ve hatırlanması üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 134 ikinci, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrenciler bu üç strateji konusunda yetiştirilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerden sekiz hayvana ait beşer özelliği, toplam kırk cümleyi yetiştirildikleri öğrenme stratejisini kullanarak öğrenmeleri istenmiştir. Bu hayvanların dört tanesi öğrencilerin çevrelerinde yaşayan tanıdık

hayvanlar iken dördü öğrencilerin isimlerine bile yabancı oldukları hayvanlardır. Uygulamadan sonra öğrencilere çalıştıkları hayvanlarla ilgili bir test verilmiştir.

Araştırma sonucunda sözel işleme stratejisi kullanımının tüm düzeylerde etkili olduğu, ancak bu strateji önceki bilgilerle bağ kurmayı daha çok gerektirdiği için hakkında bilgi sahibi olunmayan hayvanlarla ilgili bilgilerin öğrenilmesinde yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Görsel imge yaratma stratejisinin ön bilgi sahibi olunmayan hayvanların öğrenilmesinde en etkili strateji olduğu, ancak ikinci sınıf öğrencilerinin bu stratejiyi kullanmada yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Anahtar sözcük stratejisi kullanma ile öğrenci düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken bu strateji ön bilgi sahibi olunan durumlarda daha etkili olmuştur.

Doğan (2002), strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutma üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmada, öntest-sontest deney deseni uygulanmıştır. Deneysel çalışma dördüncü sınıflardan 154 öğrenci ile dört gruba uygulanmıştır. Strateji öğretimi, birinci deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılmış, ikinci deney grubunda ise geleneksel sınıf ortamında yapılmıştır. Kontrol gruplarında ise strateji öğretimi yapılmamıştır. Araştırma verileri, Okuduğunu Anlama Testleri ve Başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırmanın sonunda, strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutma üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli ve geleneksel sınıflarda yapılan strateji öğretiminin etkileri arasında önemli farklılıkların olmadığı saptanmıştır. Strateji öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutma üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir.

Short ve Ryan okuması kötü öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen yetiştirme programının etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda yetiştirmeden önce ve yetiştirmeden sonra okunan öykülerle ilgili serbest ve ipucuna dayalı hatırlamada yetiştirilen öğrencilerin yetiştirilmeyenlere göre daha iyi edim gösterdikleri saptanmıştır (Açıkgöz, 2003).

Yapılan araştırmaların sonucunda öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama, Fen, Fizik, Matematik, Sosyal Bilgiler, Tarih gibi farklı alanlarda ve okul öncesi eğitimden yüksek öğretim dahil olmak üzere değişik yaş gruplarındaki öğrenciler

üzerinde bilişsel ve duyuşsal yönden etkili sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Tarih alanında yapılacak bu araştırmanın ülkemizde öğretmen adaylarının, destekleyici öğrenme ürünlerinden olan öğrenme stratejilerine ilişkin bilgilerini geliştirmelerinin ve öğrenme stratejilerini öğrencilerine aktarma yollarını öğrenmelerinin öğretmen eğitiminde bu konuda yaşanan boşluğu doldurarak alanyazına katkılar getireceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada yer alan katılımcılar ve kullanılan veri toplama araçları, deney deseni, işlem yolu, deney planı, yetiştirme çalışmaları, denel işlemler ve veri çözümleme teknikleri açıklanmaktadır.

Katılımcılar

Bu araştırma 2004-2005 eğitim-öğretim yılı güz yarısında DEÜ Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nın 3. sınıflarında öğrenim görmekte olan 72 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri ÖSS sınav sonuç sistemine göre yerleştirilmiş, başarı puanları birbirine yakın A ve B olmak üzere iki şubeye rastgele olacak şekilde ayrılmışlardır. Katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılan Cumhuriyet Tarihi dersi öğretim elemanının okuttuğu iki şubenin öğrencileridir. Sınıfın doğal yapısını korumak amacıyla Cumhuriyet Tarihi dersine kayıtlı öğrenciler arasında hiçbir ayırım yapılmadan tüm öğrenciler araştırmaya alınmışlardır. Araştırmada Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nın 3/A ve 3/B sınıfları arasından biri rasgele deney diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılar ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Strateji Öğretimi	Geleneksel Öğretim
	Grubu	Grubu
Kız	14	17
Erkek	20	21
Toplam	34	38

Katılımları sağlanmış olmakla birlikte, devamsızlık nedeniyle ön ve/veya son ölçümleri alınamayan, denel işlemler sırasında devamsızlık yapan öğrencilerden elde edilen veriler veri çözümlemesi sırasında dikkate alınmamıştır. Veri toplama araçlarının herbirinin farklı tarihlerde, uygulamanın yapıldığı gün sınıfta olan öğrencilere uygulanması nedeniyle veri toplama aracına göre veri toplanan öğrenci sayıları değişim göstermiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler; (a) Başarı Testleri, (b) Başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır.

(a) Başarı Testleri

Cumhuriyet Tarihi dersi başarısı için çoktan seçmeli başarı testi ve yazılı sınav hazırlanmıştır. Başarı testlerinin geliştirilmesi sırasında izlenen yol ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Başarı testleri geliştirilirken önce ders kitaplarında yer alan konular analiz edilmiş, dersin yer aldığı dönemde ders izlenmiş ve dersi okutan öğretim elemanı ile görüşülerek içerik ve hedef ve hedef davranışlar belirlenmiştir. Tarih ve Sosyal Bilgiler dersleri ile ilgili hedef ve davranışlar incelenmiştir. Daha sonra Cumhuriyet Tarihi dersi için belirlenen hedef ve davranışlar için belirtke tablosu hazırlanmıştır (Ek 1).

Çoktan Seçmeli Başarı Testi: Cumhuriyet Tarihi dersi başarı testi dersin öğretim elemanı ve araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testi 51 soruyu içermektedir ve çoktan seçmeli maddelerden oluşmaktadır. Test maddelerinin geçerliliği için Eğitim Bilimleri Bölümü'nde çalışan dört program geliştirme uzmanından, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'ndan iki öğretim elemanından ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü'nden bir öğretim elemanından görüş alınmış, sorularda gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapıldıktan sonra başarı testi deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formu oluşturulan başarı testinin ön uygulaması yapılmıştır. Test 140 öğrenciye uygulanmıştır. Yanıt anahtarında bazı seçenekleri boş bırakan ve eksik yanıtlayan öğrencilerin yanıtları değerlendirmeye alınmamıştır. Bu nedenle çözümlemeler 133 öğrencinin verdiği yanıtlar üzerinden yapılmıştır.

Uygulama sonrası Maddelerin Ayırıcılık İndisleri, Güçlükleri ve Testin Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonunda, Maddelerin Ayırıcılık İndisi .23'ün altında olanlar testten çıkarılmıştır. Böylece 32 çoktan seçmeli maddeden oluşan başarı testi elde edilmiştir. Elde edilen testin Güvenirlik Katsayısı (KR 20) .72'dir. Çoktan seçmeli başarı testine ilişkin örnek sorular Ek 2'de verilmiştir.

Yazılı Yoklama: Yazılı yoklama için hazırlanan Cumhuriyet Tarihi dersi sınavı 5 soruyu içermektedir. Bu 5 soruluk test Cumhuriyet Tarihi dersi hedef ve hedef davranışları doğrultusunda hazırlanmıştır. Sorular Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'ndan iki öğretim elemanın ve Tarih Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim elemanın, görüşüne başvurularak, öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir. Bu test 96 öğrenciye uygulanmıştır.

Bu sınavın "İki Uygulama" güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Bunun için I. uygulamaya, 4. sınıf öğrencileri (n=46) 5-6-7 Ekim 2004'te ve 3. sınıf öğrencileri (n=50) 20-21-22 Aralık 2004'de katılmıştır. İkincisinde ise aynı test 4.sınıf öğrencilerine (n=34) 25-26-27 Ekim 2004 ve 3. sınıf öğrencilerine (n=41) 22-23-24 Şubat 2005 tarihinde tekrar uygulanmıştır. Değerlendirmeye her iki uygulamaya katılan toplam 75 öğrenci alınmıştır. Yazılı yoklamaya ilişkin değerlendirmeler Sosyal Bilgiler Anabilim Dalında görevli öğretim elemanı tarafından yapılmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Yazılı yoklamaya ilişkin örnek sorular, Ek 3'te verilmiştir.

(b) Başarı Güdüsü Ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerini belirlemek amacıyla Açıköz (1998) tarafından hazırlanan ve çeşitli araştırmacılar (Babacan, 1999; Doğan, 2002; Ellez, 1999; Özer, 1999; Sezgin, 2004; Şendur, 1999) tarafından uygulanan Başarı Güdüsü Ölçeği (BGÖ) kullanılmıştır. Ölçek, "Çok Uygun", "Biraz Uygun", "Kararsızım", "Uygun Değil", "Hiç Uygun Değil" seçenekleri olan 5'li Likert tipi 35 madde içermektedir.. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 175, en düşük puan ise 35 tür.

Açıköz ve Ellez (1999) tarafından geliştirilen ölçek Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 200 öğrenci üzerinde denenmiştir. Ölçek maddelerinin 28'i olumlu 7'si olumsuz ifadeden oluşmaktadır. Olumlu ifadeli maddeler "Çok Uygun" seçeneğinden

başlayarak 5,4,3,2,1 şeklinde puanlanırken olumsuz ifadeli maddeler 1,2,3,4,5 olarak puanlanmıştır. Elde edilen verilerin Faktör Çözümlemesi yapılmış, Madde-Ölçek Korelasyonları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır.

BGÖ' ne yapılan Faktör Çözümlemesi sonucunda ölçekteki maddelerden faktör yükleri .40'ın üzerinde olan maddeler ölçeğe alınmıştır ve bu maddelerin iki boyutta (Gayret Etme ve Çalışma İsteği) toplandığı görülmüştür. 35 maddeden oluşan bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. BGÖ'ne ve alt ölçeklerine ait madde sayıları ve Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları Tablo 3.2'de verilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilmiş olan BGÖ'ne ilişkin örnek maddeler Ek 4'te verilmiştir.

Tablo 3.2

BGÖ Alt Ölçeklerinin Tanımları, Örnek Maddeleri ve Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları

Alt Ölçekler	Tanım	Örnek Maddeler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları
Gayret Etme	Öğrencilerin dersleri öğrenme, dersleri izleme ve derslere ilişkin işleri gerçekleştirmek için kendini vermeyi, çabalamayı içeren düşünce ve davranışları	Başarısız olduğum zaman inatla çalışırım. Sınav olmasa bile derslerimi tekrar ederim.	19	.84
Çalışma İsteği	Öğrencilerin derslerde başarılı olmaya, zor ya da kolay işleri tercih etmeye, öğrenme etkinliklerini zamanında yapmaya karşı isteklilik içeren düşünce ve davranışları	Sınavlarda zor soruları yanıtlamaktan zevk alırım. Dersleri anlamaya çalışırım.	16	.78

Deney Deseni

Bu araştırmada kontrol gruplu ön test son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırma bir kontrol bir deney grubu üzerinde yürütülmüştür. Deney deseni Tablo 3.3'te verilmiştir. Tablodan da anlaşılacağı gibi deney öncesi her iki gruba Başarı Güdüsü Ölçeği ve Başarı Testleri uygulanmıştır.

Deney sürecinde deney grubuna strateji öğretimi, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim uygulanmıştır.

Tablo 3.3

Deney Deseni

Grupun Adı	Deney Öncesi	Denel İşlemler	Deney Sonrası
Kontrol Grubu	<ul style="list-style-type: none"> Çoktan Seçmeli Başarı Testi Yazılı Sınav Başarı Güdüsü Ölçeği 	Geleneksel Öğretim	<ul style="list-style-type: none"> Çoktan Seçmeli Başarı Testi Yazılı Sınav Başarı Güdüsü Ölçeği Hatırda Tutma Testi
Deney Grubu	<ul style="list-style-type: none"> Çoktan Seçmeli Başarı Testi Yazılı Sınav Başarı Güdüsü Ölçeği 	Strateji Öğretimi	<ul style="list-style-type: none"> Çoktan Seçmeli Başarı Testi Yazılı Sınav Başarı Güdüsü Ölçeği Hatırda Tutma Testi

İşlem Yolu

Araştırma sırasında řu işlemler yer almıştır;

1. Deneye başlamadan önce Cumhuriyet Tarihi dersinin hedef ve hedef davranışları, içerik açısından analizi, öğretim malzemeleri, ders planlarının ve başarı testlerinin hazırlanması (Deney ve Kontrol Gruplarına ait günlük plan örneği Ek 5'te yer almaktadır).
2. Deney grubunda yer alan öğrencileri yetiştirmek amacıyla Not Alma Stratejisi Öğretimi Programı geliştirilmiştir.

Not Alma Stratejisi Öğretimi Programının Geliştirilmesi

Not alma strateji programı geliştirilirken aşağdaki işlemlere yer verilmiştir.

- 1) Öğrencilerin not alma edimlerinin ve eksikliklerinin değerlendirilmesi
- 2) Strateji programının hazırlanması
- 3) Taslak programın denenmesi ve düzeltilmesi

Aşağıda bu aşamalar açıklanmaktadır.

1) Öğrencilerin not alma stratejisi edimlerinin değerlendirilmesi; Öğrencilerin not alma stratejisi konusunda eksiklikleri olduğu düşünülmeyle birlikte not alma stratejisindeki edimlerinin ve eksikliklerinin belirlenip ihtiyaçlarına uygun bir programın hazırlanması için öğrencilerin strateji kullanımlarının değerlendirilmesine gereksinim duyulmuştur.

Değerlendirmenin yapıldığı D.E.Ü Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı 2. sınıf öğrencileri bu araştırmanın deneklerini oluşturacakları için 2. sınıfların A ve B şubelerinde iki ayrı derste değerlendirme yapılmıştır. Bu dersler Osmanlı Tarihi ile Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası'dır. Her iki derste öğrenciler üzerinde önce doğal gözlem yapılarak kendiliğinden derste not alan öğrenciler belirlenmiştir. Ayrıca derste etkili not alma stratejisini kullanan ancak o derste not almadığı için doğal gözlem yoluyla belirlenemeyen öğrencileri saptamak amacıyla not alma çalışma yaprağı dağıtılarak öğrencilerden not almaları istenmiştir.

Her iki ders ve uygulamalarından elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin not alma konusunda bazı eksiklikleri olduğu ve yeterli edim gösteremedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin notları incelendiğinde genel olarak aşağıdaki noktalarda güçlükler yaşadıkları saptanmıştır;

- a) Örgütlenmiş bir biçimde not alamama
- b) Ana fikirleri ve yan fikirleri anlaşılır biçimde not alamama
- c) Öğrenci ya da öğretmen tarafından sorulan önemli soruları ve yanıtlarını not alamama
- ç) Neden-sonuç ilişkilerini bulamama
- d) Anahtar cümle ya da kelime kullanamama

2) Strateji Programının Hazırlanması: Edim düzeyinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen sonuçlar ve alanyazın taraması ile aşağıdaki aşamaları içeren 7

basamaklı taslak bir program geliştirilmiştir. Program süresi 3 saat olarak belirlenmiştir.

- a) Stratejinin adı: Burada öğretmen stratejinin adının ne olduğunu söyler.
- b) Stratejinin amacı: Not alma stratejinin öğrenilmesinin öğrencilere ne gibi yararlar sağlayacağı (akademik başarı, hatırd tutma vb) ve neden önemli olduğu açıklanır.
- c) Stratejinin nerede kullanılacağı: Not alma stratejinin kullanım yerinin neresi olacağı (konu anlatımını dinlerken) açıklanır.
- ç) Stratejinin nasıl kullanılacağı: Not alma stratejisini kullanırken hangi özelliklere (tanımlar, örnekler, sorular-yanıtlar vb) dikkat edilmesi gerektiği, kullanım mantığı ifade edilir.
- d) Model olma: Öğretmen not alma stratejinin nasıl kullanılacağını gösterir ve bunu yaparken sesli düşünür.
- e) Pratik yaptırma: Bu basamakta öğrenciler bir örnek üzerinde not alma stratejisine ilişkin olarak öğrendiklerini uygulama fırsatı bulurlar.
- f) Bütün sınıf tartışması ve değerlendirme: Bir önceki basamakta neleri doğru neleri yanlış yaptıkları konusunda grupça bir değerlendirme ve tartışma yapılır.

Öğrencilerin not alma stratejisine alışmaları aynı zamanda da etkili kullanabilme becerilerini kazanmaları için yukarıda açıklanan 7 basamaklı süreçte içinde kullanılacak çeşitli konu metinleri (Hunlar, Göktürkler, Uygurlar vb.) ve çalışma yaprakları (neden-sonuç ilişkilerini bulma tablosu, öğrenme malzemesindeki önemli yerleri bulma tablosu vb.) hazırlanmıştır. Bu konu metinleri ve çalışma yaprakları hazırlanırken Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dallarında ve Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli öğretim elemanlarından görüş alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Örnekler Ek 6'da verilmektedir.

3) Taslak Programın Denenmesi ve Düzeltilmesi: Geliştirilen taslak program 2003-2004 öğretim yılı Bahar yarıyılında DEÜ Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği 2C öğrencileri üzerinde 3 saatlik süreyle denenmiştir. Taslak programın denenmesi sonucunda stratejinin nasıl kullanılacağını açıkladığı aşamada daha ayrıntılı ve açık örneklere yer verilmesi gerektiği saptanmıştır. Ayrıca

model olma aşamasında hatırlatıcı anahtar cümle ve kelimelerin not alınan kısımları temsil edecek şekilde nasıl seçildiğinin açıklanılmasına daha fazla zaman ayrılması gerektiğine karar verilmiştir. Bu noktalar dikkate alınarak yeniden düzenlenen not alma strateji programına ilişkin örnekler Ek 7’de verilmiştir.

3. “Başarı Güdüsü Ölçeği”, “Başarı Testleri” nin ön test olarak verilmesi (21.09.2004- 23.09.2004).
4. Deneysel grupta yer alan öğrencilere Not Alma Stratejisi Öğretimi Programı’nın uygulanması. Aşağıda Not Alma Stratejisi Öğretimi Programı’nın uygulanmasıyla ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

Not Alma Stratejisi Öğretimi Programı’nın Uygulanması

Deneysel çalışmaya başlamadan önce deney grubundaki öğrenciler yetiştirme programına alınmışlardır. Not Alma Stratejisi Öğretimi Programı’nın amacı öğrencilerin not alma stratejisinin ne olduğunu, nasıl kullanılacağını ve neden önemli olduğunu anlamalarını, bu stratejiye alışmalarını ve etkili olarak kullanmalarını sağlamak için öğrencileri not alma stratejisi hakkında bilgilendirip, yetiştirmektir. Bu yetiştirme süreci içerik olarak neden-sonuç ilişkilerini bulma, öğrenme malzemesindeki önemli yerleri bulma, örgütlenmiş bir biçimde yazma, anahtar cümle ya da kelime kullanma, not almayı kapsamaktadır.

a) Neden-sonuç ilişkilerini bulma: Neden-sonuç ilişkisinin adı, amacı, nerede kullanılacağı, nasıl kullanılacağı açıklanır ve öğretici tarafından örnek bir metin üzerinde neden-sonuç ilişkileri sesli düşünmeyle bulunarak öğrencilere model olunur. Daha sonra konu anlatımı dinlerken öğrencilerin neden-sonuç ilişkilerini bulma tablosu çalışma yaprağını doldurmaları sağlanarak pratik yaptırılır. Çalışma yapraklarının doğru doldurulmuş formu dağıtılarak kendi çalışma yaprakları ile karşılaştırmaları ve buldukları eksiklikleri ve bu eksikliklerin nedenlerini bütün sınıf tartışmasına katılarak söylemeleri ve değerlendirmeleri istenir. Konu metni olarak, Hunlar, Hunlarda Eğitim ve Özellikleri, Bağımsız Yaşama Azmi kullanılmıştır. Neden-sonuç ilişkilerini bulma için ayrılan süre 50 dk.’dır.

b) Öğrenme malzemesindeki önemli yerleri bulma: Öğrenme malzemesindeki önemli yerleri bulmanın adı, amacı, nerede kullanılacağı, nasıl kullanılacağı açıklanır ve öğretici tarafından öğrenme malzemesindeki önemli yerleri

bulma için konu metni üzerinde sesli düşünülerek model olunur (tanımlar, örnekler, özellikler, önemli sorular ve yanıtları vb.). Daha sonra öğrenme malzemesindeki önemli yerleri bulma tablosu çalışma yaprağını konu anlatımını dinlerken öğrencilerin doldurması sağlanarak pratik yaptırılır. Çalışma yapraklarının doğru doldurulmuş formu dağıtılarak kendi çalışma yaprakları ile karşılaştırmaları ve buldukları eksiklikleri ve bu eksikliklerin nedenlerini bütün sınıf tartışmasına katılarak söylemeleri ve değerlendirmeleri istenir. Konu metni olarak Hunlarda Dini İnanışlar, Göktürkler, Göktürklerde Eğitim Hakkında Neler Biliyoruz?, Orhun Anıtları kullanılmıştır. Öğrenme malzemesindeki önemli yerleri bulma için ayrılan süre 60 dk.'dır.

c) Örgütlenmiş bir biçimde yazma: Örgütlenmiş bir biçimde yazmanın adı, amacı, nerede kullanılacağı, nasıl kullanılacağı açıklanır ve öğretici tarafından düzensiz bir metin sesli bir biçimde düşünmeyle, yeniden düzenli bir biçimde örgütlenerek ve ana fikri bulunarak öğrencilere model olunur. Daha sonra öğrencilere düzensiz metin çalışma yaprağındaki metni düzenli bir biçime getirmeleri istenerek pratik yaptırılır. Ana fikri bulma çalışma yaprağında ise düzenledikleri metindeki ana fikri bulmaları ile pratik yaptırma aşaması tamamlanır. Çalışma yapraklarının doğru doldurulmuş formu dağıtılarak kendi çalışma yaprakları ile karşılaştırmaları ve buldukları eksiklikleri ve bu eksikliklerin nedenlerini bütün sınıf tartışmasına katılarak söylemeleri ve değerlendirmeleri istenir. Konu metni olarak, Uygurlar, Uygurlarda Eğitim Hakkında Neler Biliyoruz?, Bilginin Genişlemesi, Eski Türklerde Eğitim Başka Kültürlerden Etkilenmiş midir? kullanılmıştır. Örgütlenmiş bir biçimde yazma için ayrılan süre 60 dk.'dır.

ç) Anahtar cümle ya da kelime kullanma: Anahtar cümle ya da kelime kullanmanın adı, amacı, nerede kullanılacağı, nasıl kullanılacağı açıklanır ve öğretici tarafından anahtar cümle ya da kelime kullanma için bir not örneği üzerinde sesli düşünerek model olunur. Daha sonra öğrenciler tarafından anahtar cümle ya da kelime kullanma çalışma yaprağının doldurulması ile pratik yapılır. Çalışma yapraklarının doğru doldurulmuş formu dağıtılarak kendi çalışma yaprakları ile karşılaştırmaları ve buldukları eksiklikleri ve bu eksikliklerin nedenlerini bütün sınıf tartışmasına katılarak söylemeleri ve değerlendirmeleri istenir. Konu metni olarak,

Türklerin Müslüman Olmalarından Sonraki Eğitim, Türklerin Müslümanlığı Benimsemelerinin Onların Eğitimleri ve Eğitim Tarihi Bakımından Sonuçları kullanılmıştır. Anahtar cümle ya da kelime kullanma için ayrılan süre 40 dk.'dır.

d) Not alma: Not almanın adı, amacı, nerede kullanılacağı, nasıl kullanılacağı açıklanır. Öğrencilere bir konu metni dağıtılır ve metni okumaları istenir. Daha sonra bu metinden etkilice alınmış not örneği dağıtılır. Neden bu notların alınmış olduğu önceki öğrendikleri ile ilişkilendirilerek açıklanır ve model olunur (Neden-sonuç ilişkileri, öğrenme malzemesindeki önemli yerleri bulma, örgütlenmiş bir biçimde yazma vb. ile ilişkilendirilir). Öğrenenlere not alma çalışma yaprağı dağıtılarak konu anlatımını dinlerken etkili bir biçimde not almaları sağlanarak pratik yaptırılır. Çalışma yapraklarının doğru doldurulmuş formu dağıtılarak kendi çalışma yaprakları ile karşılaştırmaları ve buldukları eksiklikleri ve bu eksikliklerin nedenlerini bütün sınıf tartışmasına katılarak söylemeleri ve değerlendirmeleri istenir. Konu metni olarak, İç Asya Müslüman Türkleri Karahanlılar, Karahanlılarda Eğitim, Medreseler ve Öğretim Hakkında Neler Biliyoruz?, Farabi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri Nedir? kullanılmıştır. Not alma için ayrılan süre 60 dk.'dır.

Not Alma Stratejisi Öğretimi Program'ının ilk aşamasının uygulanması dönem başında Cumhuriyet Tarihi dersi başlamadan önce yapılmış ve 4 saat 30 dk sürmüştür. İkinci aşamada ise uygulamalara Cumhuriyet Tarihi dersi ile bütünleştirilerek devam edilmiştir. Bir dönem boyunca öğrenciler 18 ders saatinde not alma çalışma yapraklarına not alarak dersi dinlemişlerdir. Ders sonunda çalışma yaprakları toplanmış ve her ders gösterdikleri not alma edimleri değerlendirilerek, bu konuda öğrencilere dönüt verilmiştir. Tablo 3.4'te Not Alma Stratejisi Öğretimi Programı'nda izlenen yol kısaca özetlenmiştir.

Not Alma Stratejisi Öğretimi Program'ının ilk aşamasının uygulanması sırasında deney grubunda işlenen konular, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemlerinden anlatım ve soru cevap kullanılarak işlenmiştir. Bu yaklaşımla deney grubunda geçirilen sürenin bozucu etki yapması önlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacının deney ve kontrol grubuyla eşit süre birlikte olması sağlanmıştır.

Tablo 3.4

Not Alma Stratejisi Yetiştirme Programı

Uygulama Tarihi	İçerik	Süre	Öğretim Süreci	Malzeme
28.09.2004	Neden-sonuç ilişkilerini bulma	50 dk	Stratejinin adı, stratejinin amacı, stratejinin nerede kullanılacağı, stratejinin nasıl kullanılacağı, model olma, pratik yaptırma, bütün sınıf tartışması ve değerlendirme	Neden-sonuç ilişkilerini bulma tablosu çalışma yaprağı
29.09.2004	Öğrenme malzemesinde ki önemli yerleri bulma	60 dk.	Stratejinin adı, stratejinin amacı, stratejinin nerede kullanılacağı, stratejinin nasıl kullanılacağı, model olma, pratik yaptırma, bütün sınıf tartışması ve değerlendirme	Öğrenme malzemesindeki önemli yerleri bulma çalışma yaprağı
29.09.2004	Örgütlenmiş bir biçimde yazma	60 dk	Stratejinin adı, stratejinin amacı, stratejinin nerede kullanılacağı, stratejinin nasıl kullanılacağı, model olma, pratik yaptırma, bütün sınıf tartışması ve değerlendirme	Örgütlenmiş bir biçimde yazma çalışma yaprağı
30.09.2004	Anahtar cümle ya da kelime kullanma	40 dk.	Stratejinin adı, stratejinin amacı, stratejinin nerede kullanılacağı, stratejinin nasıl kullanılacağı, model olma, pratik yaptırma, bütün sınıf tartışması ve değerlendirme	Anahtar cümle ya da kelime kullanma çalışma yaprağı
30.09.2004	Not alma	60 dk.	Stratejinin adı, stratejinin amacı, stratejinin nerede kullanılacağı, stratejinin nasıl kullanılacağı, model olma, pratik yaptırma, bütün sınıf tartışması ve değerlendirme	Not alma çalışma yaprağı

5. Denel işlemlerin gerçekleştirilmesi (Aşağıda ayrı bir başlık olarak verilmektedir).
6. Denel işlemlerden sonra “Başarı Güdüsü Ölçeği”, “Başarı Testleri” nin son test olarak verilmesi (20.12.2004-22.12.2004).
7. Katılımcıların hatırd tutma düzeylerini belirlemek amacıyla 22.02.2005-24.02.2005 başarı testlerinin tekrar uygulanması.

Denel İşlemler

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nın öğretim programları incelendiğinde, deneysel çalışmanın gerçekleştirileceği Cumhuriyet Tarihi dersinin haftada toplam 2 saat olduğu görülmüştür. İlk dönem boyunca toplam 15 hafta, 30

ders saati Cumhuriyet Tarihi dersine ayrıldığı belirlenmiştir. Deneysel çalışma ise Ekim, Kasım, Aralık aylarında 9 hafta, toplam 18 ders saatinde yapılmıştır.

Strateji öğretimi ve geleneksel öğretim gruplarında konular aynı zamanda işlenmeye başlanmış ve her iki grupta da aynı konular işlenmiştir. Gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra uygulanmaya başlanmıştır. Aşağıda önce deney grubundaki denel işlemlere daha sonra kontrol grubundaki denel işlemlere yer **Deney Grubu** verilecektir.

a) Deney grubunda öğrenme stratejilerinden not alma stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Bu strateji uygulanırken aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

1. Öğrenme malzemesinin öğretmen tarafından düz anlatım yöntemi ile sunulması.
2. Sunum içinde yeri geldikçe öğretmen tarafından öğrencilere sorular sorulması.
3. Bu soruların öğretmen ve öğrenciler tarafından yanıtlanması.
4. Öğrencilerin öğrenme malzemesinin anlatımı içinde geçen neden-sonuç ilişkilerinin bulmaları.
5. Öğrencilerin öğrenme malzemesinin anlatımı içinde yer alan önemli yerlerin bulmaları.
6. Öğrencilerin öğrenme malzemesinin anlatımının örgütlenmiş bir biçimde yazmaları.
7. Öğrencilere öğrenme malzemesinden alınan notlara anahtar cümle ya da kelime eklenmesi için dersin sonunda 10 dakika zaman verilmesi.
8. Öğrencilerin öğrenme malzemesinden etkili bir biçimde not almaları.
9. Öğrencilerin not alma çalışma yapraklarının ders bitiminde toplaması ve not alma strateji edimlerinin değerlendirilmesi.
10. Gelecek dersin başında konuya geçilmeden, öğrencilere not alma stratejisi edimleri ile ilgili dönüt verilmesi.

b) Denel işlemler boyunca, deney grubunda işlenen konular, ders sürelerinin dağılımı Tablo 3.6'da sunulmuştur.

c) Deney süresince katılımcılar, araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprakları üzerinde çalışmıştır (Ek 8).

Tablo 3.5

Uygulama Boyunca İşlenen Konuların Ders Sürelerine Dağılımı

Tarih	Strateji Öğretimi Grubu	Süre	Konun Adı
06.10.2004	Deney Grubu	2X50	II. Meşrutiyet Dönemi
13.10.2004	Deney Grubu	2X50	I. Dünya Savaşı Dönemi
20.10.2004	Deney Grubu	2X50	Kurtuluş Savaşı Dönemi
27.10.2004	Deney Grubu	2X50	Türk Devriminin Gerçekleştiği Dönem
03.11.2004	Deney Grubu	2X50	Türk Devriminin Gerçekleştiği Dönem
10.11.2004	Deney Grubu	2X50	Türk Devriminin Gerçekleştiği Dönem
01.12.2004	Deney Grubu	2X50	Atatürk Dönemi Ekonomi Politikası
08.12.2004	Deney Grubu	2X50	1939 Sonrası Siyasal Gelişmeler
15.12.2004	Deney Grubu	2X50	Demokrat Parti Dönemi

Kontrol Grubu

Kontrol grubunda yapılan denel işlemler aşağıda belirtilmiştir.

1. Öğrenme malzemesinin öğretmen tarafından düz anlatım yöntemi ile sunulması.
2. Sunum içinde yeri geldikçe öğretmen tarafından öğrencilere sorular sorulması.
3. Bu soruların öğretmen ve öğrenciler tarafından yanıtlanması.
4. Dersin son 10 dakikasında derste işlenen konuların öğretmen tarafından kısaca tekrar edilmesi.

Yukarıda açıklanan işlemler 2004-2005 eğitim öğretim yılı 6.10.2004 – 17.12.2004 tarihleri arasında 9 haftalık bir sürede tamamlanmış olup, öğrencileri yetiştirme süresi ve ön test-son testlerin uygulanması bu süre dışında tutulmuştur.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma sürecinde elde edilen veriler SSPS 11.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Ortalama
2. Standart Sapma
3. Korelasyon
4. t testi
5. Bağımlı t testi
6. Varyans Analizi
7. Scheffé Testi
8. LSD Testi
9. Kovaryans

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan yöntemle toplanan verilerin, her bir alt problemle ilgili olarak istatistik tekniklerle yapılan çözümlemeleri sonucu elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretimin Tarih Başarısı Üzerindeki Etkileri

Strateji öğretimi ve geleneksel öğretimin tarih başarısı üzerindeki etkilerini incelemek için öncelikle her iki grupta yer alan öğrencilerin dönem başındaki başarı düzeyleri arasında önemli farklılıkların olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla strateji öğretimi ve geleneksel öğretim gruplarının, çoktan seçmeli başarı testi ve yazılı yoklama ön ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, grupların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.1’de özetlenmiştir.

Tablo 4.1

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları

Testler	Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Çoktan Seçmeli	Strateji Öğretimi	21	16,52	3,31	40	,47	Fark Önemsiz
	Geleneksel Öğretim	21	16,10	2,49			
Yazılı Yoklama	Strateji Öğretimi	20	15,60	7,44	39	,94	Fark Önemsiz
	Geleneksel Öğretim	21	17,95	8,48			

Tablo 4.1 incelendiğinde çoktan seçmeli başarı testi ön ölçümlerinde, strateji öğretimi grubunun ortalamasının (O=16,52) geleneksel öğretim grubunun ortalamasından (O=16,10) yüksek olduğu görülmektedir. Yazılı yoklamada ise strateji öğretimi grubunun ortalamasının (O=15,60) geleneksel öğretim grubunun ortalamasından (O=17,95) düşük olduğu görülmektedir. Tablo 4.1’deki Standart

Sapma sonuçlarına bakıldığında, grupların çoktan seçmeli başarı testi ve yazılı yoklama Standart Sapmalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, çoktan seçmeli başarı testi puanlarının yazılı yoklama puanlarına göre biraz daha homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1’de yer alan *t* testi sonuçlarına göre strateji öğretimi grubu ile geleneksel öğretim grubunun ön ölçüm ortalamaları arasındaki farkın çoktan seçmeli başarı testinde [$t(40)=2,02$] ve yazılı yoklama testinde önemli olmadığı [$t(39)=2,02$] yani, grupların başarı düzeylerinin başlangıçta birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Strateji öğretimi ve geleneksel öğretimin etkilerini inceleyebilmek için grupların, çoktan seçmeli başarı testi ve yazılı yoklama son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, Aritmetik Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.2’de özetlenmiştir.

Tablo 4.2

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları

Testler	Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Çoktan Seçmeli	Strateji Öğretimi	21	19,62	3,98	40	2,63	Fark Önemli P<,05
	Geleneksel Öğretim	21	16,43	3,85			
Yazılı Yoklama	Strateji Öğretimi	20	52,65	17,08	39	2,14	Fark Önemli P<,05
	Geleneksel Öğretim	21	41,62	15,09			

Tablo 4.2 incelendiğinde çoktan seçmeli başarı testi son ölçümlerinde, strateji öğretimi grubunun çoktan seçmeli başarı testi (O=19,62) ve yazılı yoklama (O=52,65) ortalamasının geleneksel öğretim grubunun çoktan seçmeli başarı testi (O=16,43) ve yazılı yoklama (O=41,62) ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 4.2’deki Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında çoktan seçmeli başarı testinde strateji öğretimi grubunun (SS=3,98) ve geleneksel öğretim grubunun (SS=3,85) Standart Sapmalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Yazılı yoklamada ise strateji öğretimi grubunun (SS=17,08) Standart Sapmaları geleneksel öğretim grubundan (SS= 15,09) yüksektir

Çoktan seçmeli başarı testi ve yazılı yoklama son ölçümlerine göre yapılan *t* testi sonuçlarına bakıldığında, strateji öğretimi grubu ortalamaları ile geleneksel öğretim grubu ortalamaları arasındaki farkın çoktan seçmeli başarı testinde de [t(40)=2,02, p<,05] yazılı yoklama testinde de önemli olduğu anlaşılmaktadır [t(39)=2,02, p<,05].

Grupların denel işlem öncesi ve sonrası, kendi içlerindeki başarı düzeylerini karşılaştırmak için her iki grupta yer alan öğrencilerin çoktan seçmeli başarı testi ve yazılı yoklama ön ölçüm ve son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. Ön ölçüm ve son ölçümlerden elde edilen Aritmetik Ortalamalar arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.3'te özetlenmiştir.

Tablo 4.3

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları

Testler	Gruplar	Ölçümler	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Çoktan Seçmeli	Strateji Öğretimi	Ön ölçüm	21	16,52	3,31	40	2,74	Fark Önemli
		Son ölçüm	21	19,62	3,98			P<,05
	Geleneksel Öğretim	Ön ölçüm	21	16,10	2,49	40	,33	Fark Önemsiz
		Son ölçüm	21	16,43	3,85			
Yazılı Yoklama	Strateji Öğretimi	Ön ölçüm	20	15,60	7,44	38	8,53	Fark Önemli
		Son ölçüm	20	52,65	17,08			P<,05
	Geleneksel Öğretim	Ön ölçüm	21	17,95	8,48	40	6,27	Fark Önemli
		Son ölçüm	21	41,62	15,09			P<,05

Tablo 4.3 incelendiğinde, strateji öğretimi grubunun (O=16,52) ve geleneksel öğretim grubunun (O=16,10) çoktan seçmeli başarı testi ön ölçüm ortalamalarının,

strateji öğretimi grubunun (O=19,62) ve geleneksel öğretim grubunun (O=16,43) çoktan seçmeli başarı testi son ölçüm ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir.

Strateji öğretimi grubunun (O=15,60) ve geleneksel öğretim grubunun (O=17,95) yazılı yoklama ön ölçüm ortalamalarının, strateji öğretimi grubunun (O=52,62) ve geleneksel öğretim grubunun (O=41,62) yazılı yoklama son ölçüm ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3'te yer alan *t* testi sonuçlarına göre çoktan seçmeli başarı testinde strateji öğretimi grubunun ön ve son ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu [$t(40)=2,02$, $p<,05$] geleneksel öğretim grubunun ön ve son ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı saptanmıştır [$t(40)=2,02$, $p<,05$]. Yazılı yoklamada strateji öğretimi grubunun [$t(38)=2,02$, $p<,05$] ve geleneksel öğretim grubunun [$t(40)=2,02$, $p<,05$] ön ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemlidir. Sonuç olarak strateji öğretiminin tarih başarısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretimin Tarih Başarısı Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet

Strateji öğretimi ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin başarısı üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine bakmak amacıyla öncelikle her iki grupta yer alan kız ve erkek öğrencilerin ön ölçüm Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları

Başarı Testleri	Gruplar	n	O	SS	
Çoktan Seçmeli	Strateji Öğretimi	Kız	7	16,14	4,52
		Erkek	14	16,71	2,70
	Geleneksel Öğretim	Kız	8	16,25	2,19
		Erkek	13	16,00	2,74
Yazılı Yoklama	Strateji Öğretimi	Kız	10	15,00	8,77
		Erkek	10	16,20	6,27
	Geleneksel Öğretim	Kız	11	16,82	8,16
		Erkek	10	19,20	9,10

Tablo 4.4'te çoktan seçmeli başarı testi ön ölçümlerinde strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin ortalamasının (O=16,14) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=16,71) düşük olduğu görülmektedir. Geleneksel gruptaki kız öğrencilerin ortalamasının (O=16,25) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=16,00) yüksek olduğu görülmektedir. Yazılı yoklamada hem strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin ortalaması (O=15,00) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=16,20) hem de geleneksel öğretim grubundaki kız öğrencilerin ortalaması (O=16,82) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=19,20) daha düşüktür.

Tablo 4.4'deki Standart Sapmalar incelendiğinde çoktan seçmeli başarı testinde en düşük Standart Sapmanın geleneksel öğretim grubundaki kız öğrencilere (SS=2,19) yazılı yoklamada ise strateji öğretimi grubundaki erkek öğrencilere (SS=6,27) ait olduğu görülmektedir. Buna göre yazılı yoklamada, strateji öğretimi grubunda yer alan erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilere göre, çoktan seçmeli başarı testinde ise kızların puanlarının erkek öğrencilere göre daha homojen bir yapıda olduğu söylenebilir. Ayrıca yazılı yoklamada strateji öğretimi grubundaki erkeklerin geleneksel öğretim grubundaki kızlara göre puanlarının daha homojen olduğu söylenebilir

Her iki testte de strateji öğretimi ve geleneksel öğretim gruplarının ön ölçüm ortalamaları arasında cinsiyete göre önemli farklılıkların olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Başarı Testleri	VK	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
Çoktan Seçmeli	GA	3	3,76	1,25	,14	Fark Önemsiz
	Gİ	38	341,21	8,98		
	GENEL	41	344,98			
Yazılı Yoklama	GA	3	93,60	31,20	,47	Fark Önemsiz
	Gİ	37	2456,83	66,40		
	GENEL	40	2550,44			

Tablo 4.5'te yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, strateji öğretimi grubu ve geleneksel öğretim gruplarında yer alan kız ve erkek öğrencilerin çoktan seçmeli başarı testi ön ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı ($F(38,3)=8,59$) görülmektedir. Yazılı yoklamada da her iki gruptaki kız ve erkek öğrencilerin ön ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı ($F(37,3)=8,59$) görülmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin çoktan seçmeli başarı testi ve yazılı yoklama son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları

Başarı Testi	Gruplar	n	O	SS	
Çoktan Seçmeli	Strateji Öğretimi	Kız	7	20,00	5,60
		Erkek	14	19,43	3,13
	Geleneksel Öğretim	Kız	8	15,87	4,64
		Erkek	13	16,77	3,44
Yazılı Yoklama	Strateji Öğretimi	Kız	10	58,30	19,32
		Erkek	10	47,00	13,12
	Geleneksel Öğretim	Kız	11	46,00	16,54
		Erkek	10	37,40	12,58

Tablo 4.6'daki çoktan seçmeli başarı testi son ölçümlerinde strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin ortalamasının ($O=20,00$) erkek öğrencilerin ortalamasından ($O=19,43$) ve geleneksel öğretim grubundaki erkek öğrencilerin ortalamasının ($O=16,77$) kız öğrencilerin ortalamasından ($O=15,87$) düşük olduğu görülmektedir.

Yazılı yoklama son ölçümlerinde strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin ortalaması ($O=58,30$) erkek öğrencilerin ortalamasından ($O=47,00$) ve geleneksel öğretim grubundaki kız öğrencilerin ortalaması ($O=46,00$) erkek öğrencilerin ortalamasından ($O=37,40$) yüksek olduğu görülmektedir. Strateji öğretimi ve geleneksel öğretim gruplarında çoktan seçmeli başarı testi ve yazılı yoklama son

ölçüm ortalamaları arasındaki farkın cinsiyete göre önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Başarı Testi ve Yazılı Yoklama Son Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Başarı Testi	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Çoktan Seçmeli	GA	3	112,36	37,45	2,33	Fark Önemsiz
	Gİ	38	608,61	16,01		
	GENEL	41	720,97			
Yazılı Yoklama	GA	3	2208,62	736,20	3,00	Fark Önemli P<,05
	Gİ	37	9070,50	245,14		
	GENEL	40	11279,12			

Tablo 4.7’de yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, çoktan seçmeli başarı testi son ölçümlerine göre kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıkların önemli olmadığı ($F(3,38)=2,84$) görülmektedir. Yazılı yoklama son ölçümlerine göre kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıkların önemli olduğu ($F(3,37)=2,84$, $P<,05$) görülmektedir. Varyans çözümlemesi sonucunda yazılı yoklamada ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Yoklama Son Ölçümlerine Göre Scheffé Testi Sonuçları

Başarı Testi	Gruplar	SK	SE	GK	GE
Yazılı Yoklama	Strateji Öğretimi	Kız (SK)			Fark Önemli*
	Geleneksel Öğretim	Erkek (SE)			
		Kız (GK)			
	Erkek (GE)				

Tablo 4.8’de yer alan yazılı yoklamanın son ölçümleri incelendiğinde strateji öğretimi grubundaki kız öğrenciler ile geleneksel öğretim grubundaki erkek öğrenciler arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak strateji öğretiminin hem çoktan seçmeli başarı testinde hem de yazılı yoklamada kız ve erkek öğrencilerin başarısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Strateji öğretimi grubu ve geleneksel öğretim gruplarındaki kız ve erkek denel işlem sırasındaki gelişimlerini karşılaştırmak amacıyla, çoktan seçmeli başarı testi ön ve son ölçümlerinden elde edilen Aritmetik Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.9'da özetlenmiştir.

Tablo 4.9

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Başarı Testi Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları

Gruplar	Cinsiyet	Ölçümler	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Strateji Öğretimi	Kızlar	Ön ölçüm	7	16,14	4,52	12	1,42	Fark Önemsiz
		Son ölçüm	7	20,00	5,60			
	Erkekler	Ön ölçüm	14	16,71	2,70	26	2,47	Fark Önemli P<,05
		Son ölçüm	14	19,43	3,13			
Geleneksel Öğretim	Kızlar	Ön ölçüm	8	16,25	2,19	14	,12	Fark Önemsiz
		Son ölçüm	8	15,87	4,64			
	Erkekler	Ön ölçüm	13	16,00	2,74	24	,63	Fark Önemsiz
		Son ölçüm	13	16,77	3,44			

Tablo 4.9 incelendiğinde strateji öğretimi grubunda yer alan kız (O=16,14) ve erkek (O=16,71) öğrencilerin ön ölçüm ortalamalarının, strateji öğretimi grubunda yer alan kız (O=20,00) ve erkek (O=19,43) öğrencilerin son ölçüm ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim grubunda yer alan kız (O=16,25) ve erkek (O=16,00) öğrencilerin ön ölçüm ortalamalarında, geleneksel öğretim grubunda yer alan kız (O=15,87) ve erkek (O=16,77) öğrencilerin son ölçüm ortalamalarından düşüktür. Standart Sapmalar açısından da çoktan seçmeli başarı testinde strateji

öğretimi grubu ve geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrencilerin son ölçüm puanlarının ve ön ölçüm puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9’da yer alan *t* testi sonuçlarına göre strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin [$t(12)=2,45$] ön ölçüm ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemli değildir. Strateji öğretimi grubundaki erkek öğrencilerin ise [$t(26)=2,06$, $p<,05$] ön ölçüm ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemlidir. Geleneksel öğretim grubunda ise kız [$t(14)=2,14$] ve erkek öğrencilerin [$t(24)=2,06$] ön ölçüm ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemli değildir. Sonuç olarak strateji öğretiminin hem kız hem de erkek öğrencilerin tarih başarısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Strateji öğretimi ve geleneksel öğretim gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin denel işlem sırasındaki gelişimlerini karşılaştırmak amacıyla yazılı yoklama ön ölçüm ve son ölçümlerinden elde edilen Aritmetik Ortalamalar arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.10’da özetlenmiştir.

Tablo 4.10 incelendiğinde strateji öğretimi grubunda yer alan kız ($O=15,00$) ve erkek ($O=16,20$) öğrencilerin yazılı yoklama ön ölçüm ortalamalarının, kız ($O=58,30$) ve erkek ($O=47,00$) öğrencilerin yazılı yoklama son ölçüm ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim grubunda yer alan kız ($O=16,82$) ve erkek ($O=19,20$) öğrencilerin ön ölçüm ortalamalarının, kız ($O=46,00$) ve erkek ($O=37,40$) öğrencilerin son ölçüm ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Standart Sapmalar açısından da yazılı yoklamada strateji öğretimi grubu ve geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrencilerin son ölçüm puanlarının ön ölçüm puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Strateji öğretimi grubundaki ve geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrencilerin yazılı yoklama puanları açısından heterojenleştiği söylenebilir.

Tablo 4.10

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Yazılı Yoklama Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları

Gruplar	Cinsiyet	Ölçümler	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Strateji Öğretimi	Kızlar	Ön ölçüm	10	15,00	8,77	18	4,02	Fark Önemli P<,05
		Son ölçüm	10	58,30	19,32			
	Erkekler	Ön ölçüm	10	16,20	6,27	18	6,73	Fark Önemli P<,05
		Son ölçüm	10	47,00	13,12			
Geleneksel Öğretim	Kızlar	Ön ölçüm	11	16,82	8,15	20	5,24	Fark Önemli P<,05
		Son ölçüm	11	46,00	16,54			
	Erkekler	Ön ölçüm	10	19,20	9,10	18	3,73	Fark Önemli P<,05
		Son ölçüm	10	37,40	12,58			

Tablo 4.10'da yer alan *t* testi sonuçlarına göre strateji öğretimi grubunda hem kız öğrencilerin ön ölçüm ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark [$t(18)=2,10$, $p<,05$] hem de erkek öğrencilerin ön ölçüm ve son ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır [$t(18)=2,10$, $p<,05$]. Geleneksel öğretim grubunda da kız [$t(20)=2,09$, $p<,05$] öğrencilerin ve erkek [$t(18)=2,10$, $p<,05$] öğrencilerin ön ölçüm ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemlidir. Sonuç olarak strateji öğretiminin hem kız hem de erkek öğrencilerin tarih başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha olumlu etkileri olduğu ve daha düşük başarı düzeyine sahip kız öğrencilerin erkek öğrencilerin başarı düzeyini geçecek puanlar elde etmesini sağladığı söylenebilir.

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Başarı Güdülleri Üzerindeki Etkileri

Strateji öğretimi ve geleneksel öğretimin öğrencilerin başarı güdülleri üzerindeki etkilerini incelemek için öncelikle her iki grupta yer alan öğrencilerin dönem başındaki başarı güdüsü düzeyleri arasında önemli farklılıkların olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla grupların başarı güdüsü ön ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, Aritmetik Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.11’de özetlenmiştir.

Tablo 4.11 incelendiğinde Gayret Etme alt boyutunda strateji öğretimi grubu ortalamasının (O=67,80) geleneksel öğretim grubu ortalamasından (O=60,56) yüksek olduğu görülmektedir. Çalışma İsteği alt boyutunda da strateji öğretimi grubu ortalamasının (O= 65,19) geleneksel öğretim grubu ortalamasından (O=62,62) yüksektir. Standart Sapma sonuçlarına bakıldığında Gayret Etme alt boyutunda geleneksel öğretim grubunun Standart Sapması (SS= 7,29) ile Çalışma İsteği alt boyutunda strateji öğretimi grubu (SS=6,83) ve geleneksel öğretim grubunun (SS= 7,55) Standart Sapmalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Oysa Gayret Etme alt boyutunda strateji öğretimi grubu (SS=14,06) Standart Sapmalarının yüksek olduğu görülmektedir. Standart Sapmanın genel puanlarına bakıldığında strateji öğretimi grubunun puanlarının geleneksel öğretim grubu puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarına Ait Başarı Güdüsü Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Gayret Etme	Strateji Öğretimi	26	67,80	14,06	56	2,53	Fark Önemli
	Geleneksel Öğretim	32	60,56	7,29			
Çalışma İsteği	Strateji Öğretimi	26	65,19	6,83	56	1,34	Fark Önemsiz
	Geleneksel Öğretim	32	62,62	7,55			
Genel	Strateji Öğretimi	26	133,00	19,43	56	2,34	Fark Önemli
	Geleneksel Öğretim	32	123,18	12,33			

Tablo 4.11’de yer alan başarı güdüsü ön ölçümlerine göre yapılan *t* testi sonuçlarına bakıldığında strateji öğretimi grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki farkın Gayret Etme Boyutunda önemli olduğu [$t(56)=2,00$, $p<,05$],

Çalışma İsteği alt boyutunda ise önemli olmadığı saptanmıştır [$t(56)=2,00$]. Genel t testi ön ölçüm sonuçlarına göre ise strateji öğretimi grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir [$t(56)=2,00$, $p<,05$]. Bu sonuçlar grupların başarı güdüsü düzeyleri arasında başlangıçta farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Grupların başarı güdülerini karşılaştırmak için son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. Başarı güdüsünün Gayret Etme alt boyutu ve genel ön ölçümlerinde strateji öğretimi grubu ve geleneksel öğretim grubu arasında fark olması nedeniyle son ölçümlerde bağımlı t testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.12’de özetlenmiştir.

Tablo 4.12

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarına Ait Başarı Güdüsü Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Bağımsız ve Bağımlı t testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Gayret Etme	Strateji Öğretimi	25	65,96	10,18	46	1,51	Fark Önemsiz
	Geleneksel Öğretim	23	64,26	8,54			
Genel	Strateji Öğretimi	25	128,48	16,71	46	,74	Fark Önemsiz
	Geleneksel Öğretim	23	128,83	11,44			
Çalışma İsteği	Strateji Öğretimi	25	62,52	8,32	46	,90	Fark Önemsiz
	Geleneksel Öğretim	23	64,56	7,17			

Tablo 4.12 incelendiğinde Gayret Etme alt boyutunda strateji öğretimi grubu ortalamasının ($O=65,96$) geleneksel öğretim grubu ortalamasından ($O=64,26$) yüksek olduğu görülmektedir. Standart Sapmalar açısından Gayret Etme alt boyutunda strateji öğretimi grubunun Standart Sapması ($SS=8,54$) ile geleneksel öğretim grubunun Standart Sapmasının ($SS=10,18$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Başarı güdüsünün Gayret Etme alt boyutunun bağımlı t testi son ölçümlerine göre

strateji öğretimi grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki farkın Gayret Etme alt boyutunda önemli olmadığı saptanmıştır [$t(46)=2,02$].

Genel puanların Standart Sapmasına bakıldığında, geleneksel öğretim grubunun Standart Sapmasının ($SS=11,44$) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre geleneksel öğretim grubunun, strateji öğretimi grubuna göre daha homojen bir yapıda olduğu söylenebilir. Genel son ölçümlere göre yapılan t testinde strateji öğretimi grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki fark önemli değildir [$t(46)=2,02$]. Bu sonuçlar strateji öğretimi grubu ve geleneksel öğretim grubunun başarı güdüsü düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Çalışma İsteği alt boyutunda geleneksel öğretim grubu ortalamasının ($O=64,56$) strateji öğretimi grubunun ortalamasından ($O=62,52$) yüksek olduğu görülmektedir. Standart Sapmalar açısından Çalışma İsteği alt boyutunda grupların puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çalışma İsteği alt boyutunun son ölçüm t testi sonuçlarına göre strateji öğretimi grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki farkın Çalışma İsteği alt boyutunda önemli olmadığı saptanmıştır [$t(46)=2,02$].

Grupların denel işlem öncesi ve sonrası, kendi içlerindeki başarı güdüsü düzeylerini karşılaştırmak için Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. Ön ölçüm ve son ölçümlerden elde edilen Aritmetik Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.13'da özetlenmiştir.

Tablo 4.13 incelendiğinde başarı güdüsünün Gayret Etme alt boyutunda strateji öğretimi grubundaki öğrencilerin ön ölçüm ortalamalarının ($O=67,80$), son ölçüm ortalamalarından ($O=65,96$) yüksek olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerin ise ön ölçüm ortalamaları ($O=60,56$), son ölçüm ortalamalarından ($O=64,26$) düşüktür.

Çalışma İsteği alt boyutunda da strateji öğretimi grubundaki öğrencilerin ön ölçüm ortalamaları ($O=65,19$), son ölçüm ortalamalarından ($O=62,52$) yüksektir. Geleneksel öğretim grubunda ise öğrencilerin ($O=62,62$) ön ölçüm ortalamalarının, ($O=64,56$) öğrencilerin son ölçüm ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Başarı Güdüsü Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	Ölçümler	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Gayret Etme	Strateji Öğretimi	Ön ölçüm	26	67,80	14,06	49	,53	Fark
		Son ölçüm	25	65,96	10,18	Önemsiz		
	Geleneksel Öğretim	Ön ölçüm	32	60,56	7,29	53	1,69	Fark
		Son ölçüm	23	64,26	8,54	Önemsiz		
Çalışma İsteği	Strateji Öğretimi	Ön ölçüm	26	65,19	6,83	49	1,23	Fark
		Son ölçüm	25	62,52	8,32	Önemsiz		
	Geleneksel Öğretim	Ön ölçüm	32	62,62	7,55	53	,95	Fark
		Son ölçüm	23	64,56	7,17	Önemsiz		
Genel	Strateji Öğretimi	Ön ölçüm	26	133,00	19,43	49	,88	Fark
		Son ölçüm	25	128,48	16,71	Önemsiz		
	Geleneksel Öğretim	Ön ölçüm	32	123,18	12,53	53	1,74	Fark
		Son ölçüm	23	128,83	11,44	Önemsiz		

Tablo 4.13’de yer alan *t* testi sonuçlarına göre Gayret Etme alt boyutunda hem strateji öğretimi grubundaki [$t(49)=2,02$] hem de geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerin [$t(53)=2,01$] ön ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemli değildir. Çalışma İsteği alt boyutunda da hem strateji öğretimi grubundaki [$t(49)=2,02$] hem de geleneksel öğretim grubundaki [$t(53)=2,01$] öğrencilerin ön ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemli değildir. Genel son ölçümlere göre yapılan *t* testinde hem strateji öğretimi grubundaki [$t(49)=2,02$] hem de geleneksel öğretim grubundaki [$t(53)=2,01$] öğrencilerin ön ve son ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemli değildir.

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet

Strateji öğretimi ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin başarı güdüsü üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine bakmak amacıyla öncelikle her iki grupta yer alan kız ve erkek öğrencilerin ön ölçüm Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14 incelendiğinde, başarı güdüsü ön ölçümlerinde strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin ortalaması (O=140,40) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=128,37) daha yüksektir. Geleneksel grupta kız öğrencilerin ortalaması (O=120,53) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=125,52) daha düşüktür.

Tablo 4.14

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS
Strateji Öğretimi	Kızlar	10	140,40	15,86
	Erkekler	16	128,37	20,47
Geleneksel Öğretim	Kızlar	15	120,53	11,44
	Erkekler	17	125,52	12,96

Tablo 4.14 'deki Standart Sapmalar incelendiğinde en düşük puanın geleneksel öğretim grubundaki kız öğrencilere (SS=11,44) ait olduğu görülmektedir. Buna göre geleneksel öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerin puanlarının diğer öğrencilere göre daha homojen bir yapıda olduğu söylenebilir. Strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin Standart Sapmasının erkek öğrencilerin Standart Sapmasına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin Standart Sapmasının geleneksel öğretim grubundaki kızların Standart Sapmasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim grubundaki kızların strateji öğretimi grubundaki kızlara ve erkeklere göre puanlarının daha homojen olduğu söylenebilir. Ayrıca geleneksel öğretim grubundaki erkeklerin strateji öğretimi grubundaki erkeklere göre puanlarının daha homojen olduğu söylenebilir

Başarı güdüsünde strateji öğretimi ve geleneksel öğretim gruplarının ön ölçüm ortalamaları arasında cinsiyete göre önemli farklılıklar olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15'te yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, strateji öğretimi grubu ve geleneksel öğretim gruplarında yer alan kız ve erkek

öğrencilerin başarı güdüsü ön ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu ($F(3,54)=2,76, P<,05$) görülmektedir.

Tablo 4.15

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	3	2469,95	823,31	3,40	Fark Önemli
Gİ	54	13068,12	242,00		P<,05
GENEL	57	15538,07			

Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ön Ölçümlerine Göre Scheffé Testi Sonuçları

Gruplar	SK	SE	GK	GE
Strateji Öğretimi	Kız (SK)			
	Erkek (SE)			
Geleneksel Öğretim	Kız (GK)			
	Erkek (GE)			

Tablo 4.16'daki sonuçlara göre başarı güdüsünde strateji öğretimi grubundaki kız öğrenciler ile geleneksel öğretim grubundaki kız öğrenciler arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gruplardaki kız ve erkek öğrencilerin başarı güdüsü ön ölçümlerinin alt boyutlara göre, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.17'de verilmiştir

Tablo 4.17'de başarı güdüsünün Gayret Etme alt boyutu ön ölçümlerinde strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin ortalaması (O=73,40) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=64,31) daha yüksektir. Geleneksel grupta kız öğrencilerin ortalaması (O=60,33) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=60,76) düşüktür. Çalışma İsteği alt boyutunda ise strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin ortalaması (O= 67,00) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=64,06) daha yüksektir.

Geleneksel grupta kız öğrencilerin ortalaması (O=60,20) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=64,76) daha düşüktür.

Tablo 4.17'deki Standart Sapmalar incelendiğinde, strateji öğretim grubunun Gayret Etme alt boyutunda hem kız hem de erkek öğrencilerin puanlarının Çalışma İsteği alt boyutuna göre daha heterojen olduğu söylenebilir. Geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrencilerin her iki alt boyuta ilişkin Standart Sapmalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Genel olarak geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrencilerin başarı güdüsü puanlarının her iki alt boyutta da strateji öğretim grubuna göre daha homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 4.17

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Alt Boyutları Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları

Boyutlar	Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS
Gayret Etme	Strateji Öğretimi	Kızlar	10	73,40	10,99
		Erkekler	16	64,31	14,94
	Geleneksel Öğretim	Kızlar	15	60,33	7,49
		Erkekler	17	60,76	7,34
Çalışma İsteği	Strateji Öğretimi	Kızlar	10	67,00	7,48
		Erkekler	16	64,06	6,38
	Geleneksel Öğretim	Kızlar	15	60,20	7,10
		Erkekler	17	64,76	7,48

Her iki alt boyutta da ön ölçüm ortalamaları arasında cinsiyet göre önemli farklılıklar olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18'de yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, Gayret Etme alt boyutunda kız ve erkek öğrencilerin başarı güdüsü ön ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu ($F(3,54)=2,76$, $P<,05$) görülmektedir. Çalışma İsteği alt boyutunda ise kız ve erkek öğrencilerin başarı güdüsü ön ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı ($F(3,54)=2,76$) görülmektedir. Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.18

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Alt Boyutları Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Gayret Etme	GA	3	1262,68	420,89	3,73	Fark Önemli
	Gİ	54	6082,23	112,63		P<,05
	GENEL	57	7344,91			
Çalışma İsteği	GA	3	313,69	104,56	2,07	Fark Önemsiz
	Gİ	54	2716,39	50,30		
	GENEL	57	3030,08			

Tablo 4.18'deki sonuçlara göre başarı güdüsünün Gayret Etme alt boyutunda strateji öğretimi grubundaki kız öğrenciler ile geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.19

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Alt Boyutları Ön Ölçümlerine Göre Scheffé Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	SK	SE	GK	GE
Gayret Etme	Strateji Öğretimi	Kız (SK)		Fark Önemli*	Fark Önemli*
		Erkek (SE)			
	Geleneksel Öğretim	Kız (GK)			
		Erkek (GE)			
Çalışma İsteği	Strateji Öğretimi	Kız (SK)			
		Erkek (SE)			
	Geleneksel Öğretim	Kız (GK)			
		Erkek (GE)			

Her iki gruptaki kız ve erkek öğrencilerin başarı güdüsü son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20
Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları

Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS
Strateji Öğretimi	Kızlar	8	126,50	20,48
	Erkekler	17	129,41	15,24
Geleneksel Öğretim	Kızlar	10	126,40	9,74
	Erkekler	13	130,69	12,65

Tablo 4.20 incelendiğinde, başarı güdüsü ön ölçümlerinde strateji öğretimi grubundaki erkek öğrencilerin ortalaması (O=129,41) kız öğrencilerin ortalamasından (O=126,50) daha yüksektir. Geleneksel grupta kız öğrencilerin ortalaması (O=126,40) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=130,69) daha düşüktür.

Standart Sapmalar incelendiğinde, en düşük Standart Sapmasının geleneksel öğretim grubundaki kız öğrencilere (SS=9,74) ait olduğu görülmektedir. Buna göre geleneksel öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerin başarı güdüsü puanlarının diğer öğrencilere göre daha homojen bir yapıda olduğu söylenebilir. Strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin en yüksek Standart Sapmaya (SS=20,48) sahip olduğu görülmektedir. Buna göre strateji öğretimi grubunda yer alan kız öğrencilerin başarı güdüsü puanlarının diğer öğrencilere göre daha heterojen bir yapıda olduğu söylenebilir. Geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrencilerin strateji öğretimi grubundaki kız ve erkek öğrencilere göre puanlarının daha homojen olduğu söylenebilir.

Başarı güdüsünde strateji öğretimi ve geleneksel öğretim gruplarının son ölçüm ortalamaları arasında cinsiyete göre önemli farklılıklar olup olmadığını anlamak için Kovaryans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Son Ölçümlerine Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları

VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Cinsiyet	3	151,69	50,56	,24	Fark Önemsiz
Hata	44	9427,29	214,26		
Toplam	48	803667,0			

Tablo 4.21’de yer alan Kovaryans sonuçları incelendiğinde, strateji öğretimi grubu ve geleneksel öğretim gruplarında yer alan kız ve erkek öğrencilerin başarı güdüsü son ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir.

Gruplardaki kız ve erkek öğrencilerin başarı güdüsü son ölçümlerinin alt boyutlarına göre, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsü Alt Boyutlarının Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları

Boyutlar	Gruplar	Cinsiyet	n	O	SS
Gayret Etme	Strateji Öğretimi	Kızlar	8	66,37	11,63
		Erkekler	17	65,76	9,80
	Geleneksel Öğretim	Kızlar	10	64,50	6,62
		Erkekler	13	64,07	10,03
Çalışma İsteği	Strateji Öğretimi	Kızlar	8	60,12	10,27
		Erkekler	17	63,64	7,31
	Geleneksel Öğretim	Kızlar	10	61,90	6,88
		Erkekler	13	63,50	6,93

Tablo 4.22’de başarı güdüsü Gayret Etme alt boyutu son ölçümlerinde strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin ortalaması (O=66,37) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=65,76) daha yüksektir. Geleneksel öğretim grubundaki kız öğrencilerin (O=64,50) ortalaması erkek öğrencilerin (O=64,07) ortalamasından daha yüksektir. Çalışma İsteği alt boyutunda ise strateji öğretimi grubundaki kız

öğrencilerin ortalaması (O=60,12) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=63,64) daha düşüktür. Geleneksel grupta ise kız öğrencilerin ortalamasının (O=61,90) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=63,50) düşük olduğu görülmektedir.

Başarı güdüsü alt boyutlarından Gayret Etme ön ölçümlerinde strateji öğretimi grubundaki kız öğrenciler ile geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın önemli olması nedeniyle son ölçümlerde Gayret Etme alt boyutunda Kovaryans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsünün Gayret Etme Alt Boyutu Son Ölçümlerine Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Boyut	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Gayret	Cinsiyet	3	37,62	12,54	,13	Fark Önemsiz
Etme	Hata	44	4090,35	92,96		
	Toplam	48	207839,0			

Tablo 4.23'de başarı güdüsünün Gayret Etme alt boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında önemli farklılıkların olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Başarı güdüsünün Çalışma İsteği alt boyutunda strateji öğretimi ve geleneksel öğretim gruplarının son ölçüm ortalamaları arasında cinsiyete göre önemli farklılıklar olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.24'te verilmiştir.

Tablo 4.24

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Güdüsünün Çalışma İsteği Alt Boyutu Son Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Boyut	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Çalışma	GA	3	243,26	81,09	1,37	Fark Önemsiz
İsteği	Gİ	44	2598,73	59,06		
	GN	47	2842,00			

Tablo 4.24'te yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, Çalışma İsteği alt boyutunda da kız ve erkek öğrencilerin başarı güdüsü son ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı ($F(3,44)=2,84$) görülmektedir.

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Hatırda Tutması Üzerindeki Etkileri

Strateji öğretimi ve geleneksel öğretimin öğrencilerin hatırda tutma düzeyi üzerindeki etkilerini incelemek için öncelikle her iki grupta yer alan öğrencilerin son test puanlarındaki farklılıklar dikkate alınarak, strateji öğretimi ve geleneksel öğretimin hatırda tutma üzerindeki etkilerinin son test puanlarından bağımsız olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla strateji öğretimi ve geleneksel öğretim gruplarının, çoktan seçmeli başarı testi ve yazılı hatırda tutma testi ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, grupların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Bağımlı t testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.25'te özetlenmiştir.

Tablo 4.25

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli ve Yazılı Hatırda Tutma Testi Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımlı t testi Sonuçları

Hatırda Tutma Testleri	Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Çoktan Seçmeli	Strateji Öğretimi	20	21,40	3,33	38	2,11	Fark Önemli P<,05
	Geleneksel Öğretim	20	16,50	3,05			
Yazılı Yoklama	Strateji Öğretimi	20	46,10	16,57	39	5,38	Fark Önemli P<,05
	Geleneksel Öğretim	21	25,38	11,12			

Tablo 4.25 incelendiğinde çoktan seçmeli hatırda tutma testi ölçümlerinde, strateji öğretimi grubunun ortalamasının ($O=21,40$) geleneksel öğretim grubunun ortalamasından ($O=16,50$) yüksek olduğu görülmektedir. Yazılı hatırda tutma testinde ise strateji öğretimi grubunun ortalamasının ($O=46,10$) geleneksel öğretim grubunun ortalamasından ($O=25,38$) düşük olduğu görülmektedir. Standart Sapma

sonuçlarına bakıldığında, çoktan seçmeli hatırda tutma testinde strateji öğretimi grubu ve geleneksel öğretim grubu puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yazılı hatırda tutma testinde ise strateji öğretimi grubu puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.25’de yer alan Bağımlı *t* testi sonuçlarına göre hatırda tutma ölçümlerinde strateji öğretimi grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki fark çoktan seçmeli testte de [$t(38)=2,02$, $p<,05$] yazılı yoklamada da önemlidir [$t(39)=2,02$, $p<,05$]. Son ölçüm ve hatırda tutma ölçümlerden elde edilen Aritmetik Ortalamalar arasında farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.26’da özetlenmiştir.

Tablo 4.26

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Çoktan Seçmeli Test ile Yazılı Yoklama Son Ölçüm ve Hatırda Tutma Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t testi Sonuçları

Hatırda Tutma Testi	Gruplar	Ölçümler	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Çoktan Seçmeli	Strateji Öğretimi	Son ölçüm	21	19,62	3,98	39	1,56	Fark Önemsiz
		Hatırda tutma ölçüm	20	21,40	3,33			
	Geleneksel Öğretim	Son ölçüm	21	16,43	3,85	39	,07	Fark Önemsiz
		Hatırda tutma ölçüm	20	16,50	3,05			
Yazılı Yoklama	Strateji Öğretimi	Son ölçüm	20	52,65	17,08	38	1,23	Fark Önemsiz
		Hatırda tutma ölçüm	20	46,10	16,57			
	Geleneksel Öğretim	Son ölçüm	21	41,62	15,09	40	3,98	Fark Önemli
		Hatırda tutma ölçüm	21	25,38	11,12			P<,05

Tablo 4.26 incelendiğinde strateji öğretimi grubundaki öğrencilerin çoktan seçmeli başarı testi son ölçüm ortalamalarının ($O=19,62$), hatırda tutma testi ölçüm ortalamalarından ($O=21,40$) düşük olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim

grubundaki öğrencilerin ise son ölçüm ortalamaları (O=16,43), hatırd tutma ölçüm ortalamalarından (O=16,50) düşüktür.

Strateji öğretimi grubundaki öğrencilerin yazılı yoklama son ölçüm ortalamalarının (O=52,65), hatırd tutma ölçüm ortalamalarından (O=46,10) yüksek olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerin de son ölçüm ortalamaları (O=41,62), hatırd tutma ölçüm ortalamalarından (O=25,38) yüksektir.

Tablo 4.26’da yer alan *t* testi sonuçlarına göre çoktan seçmeli başarı testinde strateji öğretimi grubunun [$t(39)=2,02$] ve geleneksel öğretim grubunun [$t(39)=2,02$] son ve hatırd tutma ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir.

Yazılı yoklamada strateji öğretimi grubunun son ve hatırd tutma ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemli değildir [$t(38)=2,02$]. Geleneksel öğretim grubunun ise [$t(40)=2,02$, $p<.05$] son ve hatırd tutma ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemlidir. Sonuç olarak geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerin son test-hatırd tutma testi arasındaki bilgi kaybının farklılık oluşturacak kadar fazla olduğu söylenebilir.

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Hatırd Tutması Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet

Strateji öğretimi ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin hatırd tutması üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla her iki gruptaki kız ve erkek öğrencilerin çoktan seçmeli hatırd tutma testi ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.27’de özetlenmiştir.

Tablo 4.27

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Hatırd Tutma Testi Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları

Hatırd Tutma Testleri	Gruplar	n	O	SS	
Çoktan Seçmeli	Strateji Öğretimi	Kız	6	23,50	3,27
		Erkek	14	20,50	3,03
	Geleneksel Öğretim	Kız	8	17,25	3,57
		Erkek	12	16,00	2,69

Tablo 4.27'deki çoktan seçmeli hatırda tutma testi ölçümlerinde en yüksek ortalamanın strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin ortalaması (O=23,50) olduğu görülmektedir. Ayrıca çoktan seçmeli hatırda tutma testi ölçümlerinde strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin ortalaması (O=23,50) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=20,50) daha yüksektir. Geleneksel öğretim grubundaki kız öğrencilerin ortalamasının (O=17,25) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=16,00) yüksek olduğu görülmektedir. Standart Sapmalar incelendiğinde çoktan seçmeli hatırda tutma testinde strateji öğretim grubundaki ve geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrencilerin Standart Sapmalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Çoktan seçmeli hatırda tutma testinde son ölçümlerde strateji öğretimi grubundaki kız ve erkek öğrenciler ile geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın önemli olmaması nedeniyle Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.28'de verilmiştir.

Tablo 4.28

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Hatırda Tutma Testi Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Hatırda Tutma Testleri	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Çoktan Seçmeli	GA	3	285,40	95,13	9,99	Fark Önemli
	Gİ	36	342,50	9,51		P<,05
	GENEL	39	627,90			

Tablo 4.28'de yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, Gayret Etme alt boyutunda kız ve erkek öğrencilerin başarı güdüsü ön ölçüm ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu ($F(3,36)=2,84$, $P<,05$) görülmektedir. Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.29'da verilmiştir.

Tablo 4.29'daki sonuçlara göre çoktan seçmeli hatırda tutma testinde strateji öğretimi grubundaki kızlar ile kontrol grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın önemli olduğu ile strateji öğretimi grubundaki erkek öğrenciler ile kontrol grubundaki erkek öğrenciler arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.29

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Hatırda Tutma Testi Ölçümlerine Göre Scheffé Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Gruplar	SK	SE	GK	GE
Çoktan Seçmeli	Strateji Öğretimi	Kız (SK)		Fark Önemli*	Fark Önemli*
		Erkek (SE)			Fark Önemli*
	Geleneksel Öğretim	Kız (GK)			
		Erkek (GE)			

Strateji öğretimi grubu ve geleneksel öğretim gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoktan seçmeli başarı testi son ve hatırda tutma ölçümlerinden elde edilen Aritmetik Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.30’da özetlenmiştir.

Tablo 4.30 incelendiğinde strateji öğretimi grubunda yer alan kız öğrencilerin son ölçüm ortalamalarının (O=20,50) hatırda tutma ölçüm ortalamalarından (O=23,50) düşük olduğu görülmektedir. Aynı grupta yer alan erkek öğrencilerin son ölçüm ortalamaları (O=19,43) hatırda tutma ölçüm ortalamalarından (O=20,50) düşüktür. Geleneksel öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerin son ölçüm ortalamalarının (O=15,87) hatırda tutma ölçüm ortalamalarından (O=17,25) düşük olduğu görülmektedir. Aynı grupta yer alan erkek öğrencilerin son ölçüm ortalamaları (O=17,17) hatırda tutma ölçüm ortalamalarından (O=16,00) yüksektir. Her iki grupta yer alan kız öğrencilerin ve strateji öğretimi grubundaki erkek öğrencilerin hatırda tutma ölçüm ortalamalarının son ölçüm ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Standart Sapmalara göre incelendiğinde, çoktan seçmeli başarı testinde strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin son ölçüm Standart Sapmalarının hatırda tutma ölçüm Standart Sapmalarından yüksek olduğu görülmektedir. Strateji öğretimi grubundaki erkek öğrencilerin ve geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrencilerin son ölçüm puanları ile hatırda tutma ölçüm puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Strateji öğretimi grubundaki erkek öğrencilerin ve geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrencilerin

çoktan seçmeli başarı testinde hatırda tutma puanlarının homojen yapıda olduğu söylenebilir.

Tablo 4.30

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Başarı Testi Son Ölçüm ve Hatırda Tutma Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları

Gruplar	Cinsiyet	Ölçümler	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Strateji Öğretimi	Kızlar	Son ölçüm	7	20,00	5,60	11	1,34	Fark Önemsiz
		Hatırda tutma ölçüm	6	23,50	3,27			
	Erkekler	Son ölçüm	14	19,43	3,13	26	,92	Fark Önemsiz
		Hatırda tutma ölçüm	14	20,50	3,03			
Geleneksel Öğretim	Kızlar	Son ölçüm	8	15,87	4,64	14	,66	Fark Önemsiz
		Hatırda tutma ölçüm	8	17,25	3,57			
	Erkekler	Son ölçüm	13	16,77	2,74	23	,68	Fark Önemsiz
		Hatırda tutma ölçüm	12	16,00	2,69			

Tablo 4.30'da yer alan *t* testi sonuçlarına göre strateji öğretimi grubundaki kız [$t(11)=2,20$] ve erkek [$t(26)=2,06$] öğrencilerin son ölçüm ve hatırda tutma ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemsizdir. Geleneksel öğretim grubunda ise kız [$t(714)=2,14$] ve erkek öğrencilerin [$t(23)=2,07$] son ölçüm ve hatırda tutma ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemli değildir.

Yazılı hatırda tutma testinde ise her iki grupta yer alan kız ve erkek öğrencilerin son test puanlarındaki farklılıklar dikkate alınarak, strateji öğretimi ve geleneksel öğretimin hatırda tutma üzerindeki etkilerinin son test puanlarından bağımsız olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla her iki gruptaki kız ve erkek öğrencilerin yazılı hatırda tutma testi ölçümlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.31'de özetlenmiştir.

Tablo 4.31’deki yazılı hatırd tutma testi ölçümlerinde en yüksek ortalamanın strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin ortalaması (O=49,20) olduğu görülmektedir. Ayrıca yazılı hatırd tutma testi ölçümlerinde strateji öğretimi grubundaki kız öğrencilerin ortalaması (O=49,20) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=43,00) daha yüksektir. Geleneksel grupta ise kız öğrencilerin ortalaması (O=24,27) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=26,60) daha düşüktür.

Tablo 4.31

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Hatırd Tutma Testi Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları

Hatırd Tutma Testleri	Gruplar	n	O	SS	
Yazılı Yoklama	Strateji Öğretimi	Kız	10	49,20	15,41
		Erkek	10	43,00	17,91
	Geleneksel Öğretim	Kız	11	24,27	13,50
		Erkek	10	26,60	8,34

Standart Sapmalar açısından bakıldığında yazılı hatırd tutma testinde en düşük Standart Sapmanın geleneksel öğretim grubundaki erkek öğrencilere (SS=8,34) ait olduğu görülmektedir. Her iki testte de strateji öğretimi ve geleneksel öğretim gruplarının hatırd tutma testi ölçümü ortalamaları arasında cinsiyet göre önemli farklılıklar olup olmadığını anlamak için Kovaryans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Hatırd Tutma Testi Ölçümlerine Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları

Hatırd Tutma Testleri	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Yazılı	Cinsiyet	3	4618,06	1539,35	7,62	Fark Önemli
Yoklama	Hata	37	7474,18	202,00		P<,05
	Toplam	41	63727,00			

Tablo 4.32’de yer alan Kovaryans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, yazılı hatırda tutma testinde kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir.

Kovaryans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.33’de verilmiştir.

Tablo 4.33’deki sonuçlara göre yazılı hatırda tutma testine göre strateji öğretimi grubundaki kızlar ve erkekler ile kontrol grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.33

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Hatırda Tutma Testi Ölçümlerine Göre LSD Testi Sonuçları

Hatırda Tutma Testleri	Gruplar	SK	SE	GK	GE
Yazılı Yoklama	Strateji Öğretimi	Kız (SK)		Fark Önemli*	Fark Önemli*
		Erkek (SE)		Fark Önemli*	Fark Önemli*
	Geleneksel Öğretim	Kız (GK)			
		Erkek (GE)			

Strateji öğretimi grubu ve geleneksel öğretim gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı yoklama son ve hatırda tutma ölçümlerinden elde edilen Aritmetik Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.34’te özetlenmiştir.

Tablo 4.34 incelendiğinde strateji öğretimi grubunda yer alan kız öğrencilerin (O=58,30) ve erkek öğrencilerin (O=47,00) son ölçüm ortalamalarının, kız öğrencilerin (O=49,20) ve erkek öğrencilerin (O=43,00) hatırda tutma ölçüm ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim grubunda yer alan kız öğrencilerin son ölçüm ortalamalarının (O=46,00) hatırda tutma ölçüm ortalamalarından (O=24,27) yüksek olduğu görülmektedir. Aynı grupta yer alan erkek öğrencilerin son ölçüm ortalamaları (O=37,40) hatırda tutma ölçüm ortalamalarından (O=26,60) düşüktür.

Tablo 4.34

Strateji Öğretimi ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Yazılı Yoklama Son Ölçüm ve Hatırda Tutma Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları

Gruplar	Cinsiyet	Ölçümler	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Strateji Öğretimi	Kızlar	Son ölçüm	10	58,30	19,32	18	1,90	Fark Önemsiz
		Hatırda tutma ölçüm	10	49,20	15,41			
	Erkekler	Son ölçüm	10	47,00	13,12	18	,57	Fark Önemsiz
		Hatırda tutma ölçüm	10	43,00	17,91			
Geleneksel Öğretim	Kızlar	Son ölçüm	11	46,00	16,54	20	3,37	Fark Önemli P<,05
		Hatırda tutma ölçüm	11	24,27	13,50			
	Erkekler	Son ölçüm	10	37,40	12,58	18	2,26	Fark Önemli P<,05
		Hatırda tutma ölçüm	10	26,60	8,34			

Her iki grupta yer alan kız ve erkek öğrencilerin ve hatırda tutma ölçüm ortalamalarının son ölçüm ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Yazılı yoklamada strateji öğretimi grubundaki kızların ve geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrencilerin son ölçüm Standart Sapmalarının hatırda tutma ölçüm Standart Sapmalarından yüksek olduğu görülmektedir. Strateji öğretimi grubundaki erkek öğrencilerin son ölçüm Standart Sapma puanlarının hatırda tutma puanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.34'te yer alan *t* testi sonuçlarına göre strateji öğretimi grubundaki kız [t(18)=2,10] ve erkek [t(18)=2,10] öğrencilerin ön ölçüm ve hatırda tutma ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemsizdir. Geleneksel öğretim grubunda ise kız [t(20)=2,09, p<,05] ve erkek [t(18)=2,10, p<,05] öğrencilerin son ölçüm ve hatırda tutma ölçüm ortalamaları arasındaki fark önemlidir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar ve Tartışma

Not alma stratejisinin öğretiminin Tarih dersinde akademik başarı, hatırd tutma, başarı güdüsü üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkilerinin incelendiği araştırma ile ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Not alma stratejisinin öğretimi öğrencilerin Tarih başarısını artırmaktadır.

Bu sonuç, hem ülkemizde hem de yurtdışında strateji öğretiminin farklı öğretim düzeylerinde ve farklı konu alanlarında başarıyı arttırdığını saptayan araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Açıkgöz (1984), Bedir (1998) İngilizce dersinde; Daley (1998), Ferguson (2001), Loncaric (1986), Tregaskes (1987), Wachter (1993), Ward ve Rosetta (2001) Sosyal Bilgiler dersinde; Doğan (2002), Stevens (1988) ilköğretim okuduğunu anlamada; Bethell (1983) Tarih dersinde; Block (1993) Edebiyat dersinde; Mayer (1996) açıklamalı metinlerde; Altınok (2004) ilköğretim Fen dersinde; Sezgin (2004) yükseköğretimde Fizik dersinde yaptıkları araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonucu tutarlılık göstermektedir.

Bu sonuç bu çalışmada incelenen not alma stratejisinin, akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Örneğin Faber (1987); Najjar (1997); McIntyre (1990); Oğuz (1999); Simons (1988) not alma stratejisinin öğretimini yaptıkları araştırmalarında bu stratejinin öğretiminin öğrenci başarısını önemli ölçüde arttırdığını belirlemişlerdir.

Not alma stratejisinin kullanıldığı süreçte öğrencinin pasif alıcı durumunda dinleyici olarak derste bulunması engellenmektedir. Kontrol grubunun tersine strateji öğretim grubundaki öğrenciler aktif bir biçimde bilgileri örgütlemekte, anlamlandırmakta ve böylece bilgiyi işlemektedirler. Bu nedenlerden dolayı yapılan

bu araştırmada strateji öğretim grubu Tarih dersinde kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.

Bu sonuç üzerinde strateji seçimi de etkili olmuş olabilir. Faber (1987) öğretim materyali açıklamalı tür metin ise not alma etkili olduğunu ortaya çıkar mıştır. Tarih dersi içerik olarak açıklamalı tür metinleri içerdiği için araştırmanın sonucu bu bulguları desteklemektedir.

2. Not alma stratejisinin öğretiminin öğrencilerin başarı güdüleri üzerinde önemli etkiler göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç literatürdeki araştırma bulgularını desteklemektedir.

Örneğin, McNight (1994) strateji öğretiminin öğrenci güdüsü üzerinde etkili olmadığını belirlemiştir. Search (1997) de sadece bilişsel strateji öğretiminin yapılmasının başarı güdüsü üzerinde etkili olmadığını saptamış, Sezgin (2004) strateji öğretiminin başarı güdüsünün çalışma isteği alt boyutu üzerinde etkisi olmadığını sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında Doğan (2002); Shapley (1994) ve Tuckman (1996) tarafından yapılan ve strateji öğretimi ile güdü arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin doğrudan başarı güdülerini geliştirmek için tasarlanmış bir yetiştirme programı yerine, öğrencilerin dikkatlerini toplayarak konu içerisindeki neden-sonuç ilişkilerini, önemli yerleri fark etmelerini, örgütlenmiş bir biçimde yazmalarını ve hatırlamayı arttırıcı etkinlik yapmalarını gerektiren bir strateji öğretim programı uygulanmıştır. Bu program ile öğrenciler derste öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken daha aktif, öğrenme sorumluluğunu daha dikkatli olarak taşıyan öğrenen özelliği göstermişlerdir.

Deney grubundaki öğrenciler bu özellikleri ile kontrol grubu öğrencilerine göre ders içindeki öğrenme sürecini daha fazla çalışma yaparak ve çaba göstererek geçirmişlerdir. Gruplar arasında başarı güdüsünde, istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmamakla birlikte, strateji öğretim grubunun ön ve son ölçüm ortalamaları incelendiğinde, başarı güdüsünün hem gayret etme hem de çalışma isteği alt boyutlarında son ölçümlerin ön ölçüm ortalamalarından düşük olduğu dikkati çekmektedir. Bunun bir nedeni olarak, öğrencilerin araştırma süreci sırasında devam eden diğer öğretim yaşantılarının etkisi gösterilebilir. Sezgin (2004)'nin de belirttiği

gibi bu durum öğretim sistemimizin geleneksel yapısından kaynaklanan bir eksikliklerdir. Ayrıca öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sadece ders geçmeyi hedefleyen, durumluk ve dışsal olarak güdülenen öğrenciler haline geldiğini belirtmekte ve az sayıda öğrencinin öğrenmek için öğrenmeyi seçtiğini vurgulamaktadır. Roces (1996) ise birinci, üçüncü ve beşinci yılındaki üniversite öğrencileri arasındaki farklılıkları incelediği araştırmasında, üniversite yılları boyunca güdü ve öğrenme stratejileri ile ilgili faktörlerin çoğunda gelişme yerine bir gerileme olduğunu belirlemiştir. Doğan'ın (2002) araştırmasında strateji öğretiminin başarı güdüsü üzerinde olumlu etkilerinin gözlenmesinin nedeni olarak öğrencilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencileri olması gösterilebilir. Bu araştırma bulgularına dayalı olarak öğrenme stratejileri ve başarı güdüsü arasındaki ilişkilerin olumlu yönde geliştirilebileceği ancak bu çalışmalara öğrencilerin öğrenim hayatının ilk basamaklarında başlaması gerektiği söylenebilir.

Not alma stratejisinin başarı güdüsü üzerinde etkisiz kalmasının bir başka nedeni, öz-düzenlemeli üniversite öğrencilerinin başarı güdülerinin yüksek ve geliştirilebilir olmasının birçok öğrenme stratejisini daha fazla kullanıyor olmalarına bağlanmasıdır. Bu öğrenme stratejilerine örnek olarak düzenleme, izleme, hedef koyma verilmektedir (Browksi ve Thorpe, 1994; Zimmerman, 1994). Yani öğrencilerin başarı güdülerinin yükselmesi pek çok stratejinin öğretimiyle ilişkilidir. Örneğin Search (1996) üniversitede matematik dersinde bilişsel strateji, bilişüstü strateji ve bilişsel+bilişüstü strateji öğretimini yaptığı araştırmasında; a) bilişüstü strateji öğretimi ve bilişsel+bilişüstü strateji öğretimi yapılan grupların başarı güdülerinin diğer gruplara göre anlamlı derecede yükseldiğini b) özyeterlilik düzeylerinde ise gruplar arasında anlamlı farklılıkların olmadığını belirlemiştir. Araştırmacıya göre öğrenciler bilişüstü stratejileri kullanırken bilişsel stratejilerinin de kontrolünü yapmaktadırlar ve bu durum öz-düzenleme süreçlerini etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri onları güdülemektedir.

Benzer biçimde Konrad (1997) öğrencilerin derste gösterdikleri çaba ile bilişüstü düzenlemelerin güçlü bir biçimde ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bilişüstü stratejiler, duygusal-güdüsel algılamayla da olumlu yönde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Warr ve Dowing (2000) ise öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejilerinin güdü algılarına göre değiştiğini saptamıştır. Bu yorumlara bağlı olarak

bu araştırmadan çıkarılabilecek örtük bir sonuç da öğrencilerin genel olarak stratejilere ve kullarımlarına ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olabileceğidir. Bu uygulama ile öğrencilerin sahip oldukları strateji bilgilerinin yetersiz olduğuna ilişkin algılar geliştirdikleri de düşünülebilir. Ya da strateji kullanımına ilişkin standartların yükselmesinin çaba ve gayrete yönelik algılarının düşmesine neden olduğu söylenebilir. Öğrencilerin dolaylı yoldan oluşturdukları bu algılarının öğrenme sürecinde sadece tek bir derste gösterdikleri çaba ve çalışmanın (bilişsel bir strateji olarak not alma stratejisinin kullanımı) başarı güdüsü üzerinde olumlu etkiler göstermesini engellediği düşünülebilir.

3. Not alma stratejisinin öğretiminde, öğrencilerin hatırdaki tutmaları üzerinde olumlu etkileri vardır.

Bu sonuç not alma stratejisinin hatırdaki tutmayı kolaylaştırdığını belirleyen araştırma bulgularını desteklemektedir (Chang 1987; Miller, 1995; Sinatra, 1995; Tucker, 1988).

Bu sonuçlar Açıkgöz (1984); Bethell (1983); Daley (1998); Deryakulu (1996); Doğan (2002); Görge (1997); Perry (1996); Wachter (1993)'ın diğeri stratejilerin öğretiminde yaptıkları araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir.

Jackson (2000) ve Eggert (2001) not almanın etkili dinleme ve yazmaya olanak sağlayarak hatırdaki tutma için etkili bir öğretimsel bileşen olduğunu belirtmekte ve kısa süreli belleği zayıf olan öğrenciler için yazarak hatırdaki tutmaya çalışmanın önemine değinmektedirler. Bu araştırmanın sonucu bu düşünceleri desteklemektedir.

Strateji öğretim grubunun kontrol grubuna göre hatırdaki tutma düzeylerinin daha yüksek olması şaşırtıcı değildir. Çünkü öğrenciler not alma stratejisini kullanırken, anlatım içindeki neden-sonuç ilişkilerini, önemli yerleri, ana noktaları, olaylar arasındaki ilişkileri vb. anlamaya çalışarak dinlemeleri gerekmektedir. Bu durumda öğrenciler daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Böylece öğrenilenlerin hatırlanması kolaylaşmaktadır. Yani öğrencilerin bilgiyi işleme düzeyleri artmaktadır.

Ayrıca Atkinson ve Shiffrin, kısa süreli depodan uzun süreli depoya geçen bilgi miktarı ve biçiminin öncelikle burada kullanılan kontrol süreçlerinin bir fonksiyonu olduğunu belirtmektedirler (Açıkgöz, 2003). Bu araştırmada not alma ve

not alma işleminden sonra bu notlara anahtar sözcük, cümle eklemenin kısa süreli depodan uzun süreli depoya geçen bilgi miktarı ve biçimi üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu söylenebilir. Weinstein ve Mayer (1986) anlam çıkararak not alınan bilgilerin uzun süreli bellekten çalışan belleğe aktarılmasında etkili olduğunu belirtmektedirler.

4. a) Not alma stratejisinin öğretiminin kız öğrencilerin başarılarını daha çok artırdığına ilişkin ipuçları elde edilmiştir. Çoktan seçmeli testte gözlenirse de not alma stratejisinin öğretimi yazılı yoklama başarısı üzerinde kızlar lehine farklılıklar göstermektedir.

Alanyazında strateji öğretiminin başarı üzerindeki etkilerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gözlemlendiğine ilişkin araştırma bulguları yer almaktadır (Search, 1996; Sezgin, 2004). Ancak tam tersi bulgularda elde edilmiştir. Örneğin Jolly (1998) kavram haritalamanın öğrencilerin problem çözme edimlerini anlamlı derecede olumlu etkilediğini, bu etkinin cinsiyete göre değişmediğini belirlemiştir. Doğan (2002) strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarısı açısından cinsiyete göre farklılıklar oluşturmadığını belirlemiştir. Eggert (2001) ise not alma stratejisinin öğretiminin başarı üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında kız öğrencilerin yazılı sınavlarda erkek öğrencilerden daha yüksek başarı elde ettiklerini, erkek öğrencilerin ise proje ve küçük sınavlarda daha başarılı olduklarını belirlemiştir.

Eggert (2001)'in Kiewra'dan aktardığına göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre önemli noktaları daha fazla not etmekte ve not alırken daha fazla kelime kullanmaktadırlar. Yine Eggert (2001)'in Carrier, Willams ve Dalgaard'dan aktardığına göre kızlar, erkeklere göre not almayı daha değerli bulmakta ve not alma etkinliklerinde daha başarılı olmaktadır. Bu çalışmada da yazılı yoklamada strateji öğretim grubundaki kız öğrencilerin, kontrol grubundaki erkek öğrencilere göre daha başarılı olmasının nedeni olarak strateji öğretimi ile not alma edimlerinin daha fazla gelişmiş olması gösterilebilir. Not alma edimlerinin daha iyi olması yazılı yoklama sonuçlarına yansımış olabilir. Çünkü yazılı yoklamada önemli noktaların vurgulanması ve örgütlenmiş bir biçimde yazma başarı için önemli bir ölçüttür.

Strateji öğretim grubundaki kız öğrencilerin yazılı yoklamada daha başarılı olması beklenen bir sonuçtur. Çünkü not alma stratejisi yazmaya dönük bir etkinliktir ve kız öğrencilerin yazmaya yönelik stratejileri daha fazla gelişmiş

olabilir. Ancak çoktan seçmeli testte bilgileri örgütleyerek yazma, önemli noktaları yazma vb stratejileri kullanma becerilerinin kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıkları ortaya koyacak biçimde sonuçlara yansımadağı düşünölmektedir.

4. b) Not alma stratejisinin öğretiminin öğrencilerin başarı güdüleri üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre değışmediğı belirlenmiştir.

Strateji öğretim grubundaki kız ve erkek öğrenciler ile kontrol grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın önemli olmadığı belirlenmiştir. Search (1996) strateji öğretiminin öğrencilerin başarı güdüleri üzerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermediğini saptamıştır. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin yaş düzeyini göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin geçirmiş oldukları tüm öğrenim yaşantılarının strateji öğretiminin başarı güdüleri üzerinde cinsiyete göre gösterebileceğı farklılıkları ortadan kaldırdığını belirtmektedir. Öğrenim yaşantılarının öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisini ve bu etkinin cinsiyete göre değışimini ileri yaş gruplarındaki öğrencilerde değıştirmenin daha güç olduğu düşünölmektedir. Doğan (2002) ise strateji öğretiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin başarı güdüleri üzerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermediğini saptamıştır.

4. c) Not alma stratejisinin öğretiminin öğrencilerin hatırd tutmaları üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre değıştiğı anlaşılmıştır.

Bu araştırmada yazılı yoklamaya göre strateji öğretim grubundaki kızlar ve erkekler ile kontrol grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın strateji öğretim grubu lehine önemli olduğu belirlenmiştir. Çoktan seçmeli testte ise strateji öğretim grubundaki kızlar ile kontrol grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın önemli olduğu, strateji öğretim grubundaki erkek öğrenciler ile kontrol grubundaki erkek öğrenciler arasındaki farkın strateji öğretim grubu lehine önemli olduğu saptanmıştır.

Daly (1983) not alma strateji öğretimi yaptığı araştırmasında hatırd tutma testinde kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek puanlar elde ettiklerini belirlemiştir. Doğan (2002) ise strateji öğretiminin öğrencilerin hatırd tutmaları üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediğı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada ise strateji öğretiminin hatırda tutma üzerindeki etkilerinin cinsiyet açısından farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmada not alma stratejisinin öğretiminin hem kız hem de erkek öğrencilerin hatırda tutma düzeyini olumlu etkilediği söylenebilir.

Genel olarak araştırma bulgularına bakıldığında, strateji öğretiminin kız ve erkek öğrenciler üzerindeki etkilerinin farklı olduğu görölmektedir. Yukarıda da yer alan Daly (1983); Eggert (2001); Search (1996) ve Sezgin (2004)'nin araştırma bulguları ile bu araştırmada ulaşılan sonuçlar tutarlılık göstermektedir.

Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlara dayanılarak program geliştirmeciler, Tarih öğretmenleri, Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğretmen yetiştiren kurumlar ve bu alanda çalışan araştırmacılar için geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Öğretmenler, hizmet öncesinde ve hizmet içinde öğrencilerin etkili strateji kullanımlarını geliştirmek amacıyla strateji öğretimi konusunda yetiştirilmelidirler.
2. Öğretmen yetiştiren kurumların programlarına, öğrenme stratejilerini etkili kullanmayı ve öğrenme stratejilerinin öğretimi becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir ders konulmalıdır.
3. Not alma stratejisinin farklı öğrenim düzeylerinde ve konu alanlarında öğretilmesinin etkileri incelenmelidir.
4. Not alma stratejisinin farklı bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.
5. Not alma stratejisinin öğretiminin not alma edimi üzerindeki etkileri incelenmelidir.
6. Not alma stratejisinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkililik nedenleri incelenmelidir.
7. Farklı strateji öğretim yaklaşımlarının not alma stratejisi üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.

8. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin öğrenme stratejilerinin önemine ilişkin algıları olumlu yönde geliştirilmeye çalışılmalıdır.
9. Not alma stratejisi dışındaki stratejilerin öğretilmesinin de bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkisi incelenmelidir.
10. Üniversite öğrencilerinin güdülenmesini sağlamak için daha farklı yaklaşımlar kullanılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Ü. K. (1984). Yabancı dil sözcüklerinin öğretilmesinde bellek destekleyici anahtar sözcük yönteminin etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Açıkgöz, Ü.K. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, Ü. K. (1996). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim. 8. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 125-136.
- Açıkgöz, Ü. K. (1998). Tarih derslerinde öğrencileri güdüleme stratejileri. Bulunduğu Eser: Özbaran, S. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, s.125-130.
- Açıkgöz, Ü. K. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ainley, F. (1993). Style of engagement with learning: multidimensional assment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 85, No.3, 395-405.
- Altınok, H. (2004). İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Anderson, L.M. (1990). Learners and learning. *Knowledge base for the beginning teacher*. (Ed. Reynolds, M.C.). London: Pergamon Press, s. 85-99.
- Appleby, D.C. (2003). Strategies to maximize note-taking efficiency.
<http://www.as.wvu.edu/psyc/undergrad/handbook/studentsuccess/notetaking>
- Armstrong, D.G. (1980). *Social studies in secondary education*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Arthur, M. (2003). Some notes on strategy instruction and self-regulation.
<http://www.udel.edu/educ>

- Babacan, D. (1999). Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları ve güdü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Babadoğan, C. (1994). Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram-Uygulama-Araştırma) Bildiriler Cilt 3*. Balcalı, Adana.
- Babadoğan, C. (1996). Modern öğretim stratejilerinin öğretim-öğrenim süreçlerine yansımaları, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Banya, K. ve Cheng, M.H. (1997). Beliefs about foreign language learning a study of beliefs of teachers' and Students' cross cultural settings. *Paper presented at the Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages. Orlando: March 11-15*.
- Başaran, İ.E. (1991). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Battista, M.T. (1990). Spatial visualization and gender differences in high school geometry. *Journal of Research in Mathematics Education*, 21, 1, 47-60.
- Beckman, P. (2002). Strategy instruction.
<http://www.ericsec.org/digest/e638.html>
- Bedir, H. (1998). Türk öğrencilerin okuma anlama yetilerinde bilişsel öğrenme stratejileri kullanımlarının etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bellanca, J. (1997). *Active learning handbook for the multiple intelligences classroom*. Arlington Heights, IL: Skylight.
- Bentley, T. (2000). *İnsanları motive etme*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Berndt, C. A. (1996). Notetaking strategies for university-bound learners. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Victoria, Canada.
- Bethell, F. C. (1983). Visual networking as a learning strategy for high school history instruction. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Stanford University.
- Bingham, F. A. (2001). Understanding reading comprehension strategy.
[http://bromwell.dpsk12.org/stories/storyReader\\$151](http://bromwell.dpsk12.org/stories/storyReader$151)
- Block, C. C. (1993). Strategy instruction in a literature-based reading program. *The Elementary School Journal*, 94, 2, 139-151.
- Booth, M. (1983). Sex differences and historical understanding. *Teaching History*, 36, 7-8.

- Borkowski, J. G. ve Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: a life-span perspective on underachievement. *Self-regulation of learning and performance*. (Ed. Schunk, D.H. ve Zimmerman, B.J.). Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, s. 45-73.
- Boudah, D. J., O'Neill. K. J. (1999). Learning strategies.
<http://www.ericec.org/digest>
- Braten, I. ve Olaussen, B.S. (1998). Relationship between motivational beliefs and learning strategy use among Norwegian College students. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 182-194.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw Hill Companies.
- Brown, S. A. ve Miller D.E. (1996). *The active learner*. Los Angeles: Roxbury Publishing Company.
- Canavan, P. A. (2003). How to listen better.
<http://www.how-to-study.com>
- Carpenger, K.W. (2000). The impact of guided and columnar note taking on the academic performance of students with learning disabilities. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of Central Florida.
- Carr, E. H. (1996). *Tarih nedir?*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Carr, M. ve Jessup, D. (1997). Gender differences in first grade mathematics strategy use: social metacognitive influences. *Journal of Educational Psychology*, 89, 2, 318-328.
- Chamot, A., Anstromo, K., Dellet, J. (2003). The elementary immersion learning strategies resource guide.
<http://www.nclrc.org/eilsrg.pdf>
- Chandler, J. (2003). Take notes: getting the best out of lectures.
<http://www.lis.newport.ac.uk/studyzone/publications>
- Chan, L. K. S. (1996). Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students, *Gifted Child Quarterly*, 40, 4, 184-193.
- Chang, S. J. (1987). An application of schema theory to school learning: learning geograpy with the help of a notetaking schema. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Texas at Austin.

- Chen, Y.E. (1999). Motivation and language learning strategies in learning English as a foreign language. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Washington.
- Ciardello, A. V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognition strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42, 3, s.210.
- Ciardello, A. V. (2002). Helping adolescents understand cause/effect text structure in social studies.
<http://www.maine207.k12.il.us>
- Clark, S, Nolen, R. Martha, T. ve Warkentin, R. (1998). Linked instruction: the contextual acquisition of learning strategies in a university history course. *American Educational Research Association Annual Meeting. San Diego: April 13-17, 1998.*
- Clarke, J. ve Martell, K. (1994). Sequencing graphing organizers to guide historical research. *Social Studies*. 85, 2, 6-40.
- Coiro, J. (2002). What are the components of effective reading comprehension instruction?
<http://www.lite.iwarp.com>
- Çelik, Z. (2005). İlköğretim öğrencilerinin başarı güdüsü ve ana-baba beklentilerine ilişkin algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Daley, J. D. (1998). Effects of modeling cognitive learning strategies to middle school students studying social studies content. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Texas at Austin.
- Daly, K.L. (1983). The effect of training college students in listening and notetaking skills on learning from lecture. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Minnesota.
- De Corte, E., Verschaffel L.ve De Van V. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: a design experiment. *British Journal of Educational Psychology*. 75, 531-559.

- Der Leeuw, J.V. (2003). Tarih öğretimi üzerine bazı düşünceler. Bulunduğu Eser: Köymen, O, *Tarih Eğitimi Eleştirel Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, s. 60-71.
- Deryakulu, D. (1996). Türetimci öğrenme etkinlikleri ve dikkat odaklama araçlarının öğrenci başarı ve tutumları üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Doğan, B. (2002). Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutuma üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Doğanay, A. (1996). İlkokullar için sosyal bilgiler öğretimi dersinde öğrencilerin bilişsel farkındalıkla ilgili stratejileri kullanmalarını etkileyen etmenler ve akademik başarıyla ilişkisi, *Uludağ Üniversitesi, III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri, Bursa*.
- Duke, N. K., Pearson, P. D. (2003). Effective practice for developing reading comprehension.
<http://ed-web3.educ.msu.edu/pearson/pdppaper/Duke>
- Dwayne, G. (1997). Cognitive psychology in mathematics, science, reading-language art and social studies education. *Symposium Implications of New Perspectives Incognition and Constructivism for social Studies, Social Science and Environmental Education*. Sydney: July 6-9, 1997.
<http://www.edfac.usyd.edu.au/projects/conect97>
- Eggert, A.C. (2001). An investigation of notetaking as predictor of course performance and course evaluation. Yayımlanmamış Doktora Tezi, The University of Tennessee.
- Ellez, A. M. (1999). Öğretim elemanı stresi ve başarı güdüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., Travers, J. F. (2000). *Educational psychology*. Boston: McGraw-Hill Companies.
- Erol, E. (1989). Yönetim psikolojisi. İstanbul: İktisat Enstitüsü Yayını, No:105.

- Faber, J. E. (1987). The effect of note taking training on ninth-grade students' comprehension of expository and high interest material. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Florida Atlantic University.
- Farris, P. J. (2001). *Elementary & middle school social studies*. London: McGraw- Hill Companies.
- Feldman, R. S. (1997). *Essential of understanding psychology*. London: McGraw-Hill Companies.
- Fender, G. (2001). *Öğrenmenin abc'si*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ferguson, J. C. (2001). Effects of metacognitive strategy instruction on sixth grade students' content reading comprehension. Yüksek Lisans Tezi. Boston University.
- Fowler, B. (2003). Note taking strategies: a college success workshop.
<http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/humanities/english/ntstrat.htm>
- Gallagher, T. (2001). Gender differences in learning. Boys and Girls in 21st Century: Gender Differences in Learning Conference. North Ireland: Queen's University of Belfast, 30 November.
- Garcia, T. ve Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. *Self-regulation of learning and performance*. (Ed. Schunk, D.H. ve Zimmerman, B.J.). Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, s.127-153.
- Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelley, J. (1997). *Behavior structure processes*. London: McGraw Hill.
- Goh, C.M. ve Foong, K.P. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: a look at frequency, proficiency, and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*. 2, 1.
- Gordon, J. M. (1999). Gender development and gender adult development. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 84, 29-37.
- Gökdağ, M. (1996). Temel eğitim öğretmenleri ile öğrencilerinin güdü düzeyleri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Görgeç, İ. (1997). Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve haritalama düzeyine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Graesser, A.C., Pearson, N.K. ve Hu, X. (2002). Improving comprehension through discourse processing. *New Directions for Teaching and Learning*, 89, 33-44.
- Hamurcu, H. ve Özyılmaz, G. (2002). Sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, *Uluslar arası Katılımlı 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu*, Sunulmuş Bildiri.
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Harmin, M. (1995). *Strategies to inspire active learning*. Illinois: Inspiring Strategy Institute.
- Harris, R. ve Peck, L.F. (2004). Teaching and assessing empathy in the secondary history curriculum.
<http://www.ex.ac.uk>
- Höpken, W. (2003). Tarih eğitiminde yeni yönelimler. Bulunduğu Eser: Köymen, O. *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, s. 46-56.
- Huges, D. (1999). Listening skills.
<http://www.brad.ac.uk/acad/civeng/skills/lectures.htm>
- Iovino, S.F. (1987). The effect of dominant hemispheric processing modes and notetaking strategy on the comprehension and retention of academically underprepared college readers. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Temple University.

Irvin, J. (2003). Reading strategies for the social studies classroom.

<http://go.hrw.com/ndNSAPI.nd>

İsen, G. ve Batmaz, V. (2002). *Ben ve toplum*. İstanbul: Om Yayınevi.

İsrael, E. (2003). Problem çözme stratejileri, başarı düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ilişkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Jackson, D.W. (2000). The use of peer notetaking by university students with learning disabilities. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. The University of Maine.

Jackson, F. R. (1987). A comprasion of study skills technique: mapping, self-selected strategies and self-selected strategies with text-based questions for social studies achivement. Yayımlanmamış Doktora Tezi. The University of North Carolina.

Jacobsen, D. R. (1989). The effects of taking class notes using the Cornell method on students' test performance and note-taking Quality. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Oregon.

Jalango, M. R., Twiest, M. M. ve Gerlach, G.J. (1999). *The college learner*. New Jersey: Merrill.

Jennings, K. B. (1997). Effects of peer-mediated instructional mnemonics modeling strategies on learning geographic locations by sixth-grade social studies students. Yayımlanmamış Doktora Tezi. West Virgina University.

Jolly, A. B. (1998). The effectiveness of learning with concept mapping on the science problem-solving of sixth-grade children. Yayımlanmamış Doktora Tezi., Indiana University.

Jones, B. F., Palincsar, A. S., Ogle, D.S. ve Carr, E.G. (1987). *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas*. Elmhurst: North Central Regional Educational Laboratory.

Jones, R. C. (1999). Strategies for reading social studies text.

<http://curry.edschool.virginia.edu/go/readquest>

Kabapınar, Y. (1998a). Dizayn içerik ve kullanılabilirlik açılarından Türk ve İngiliz tarih ders kitaplarının karşılaştırılması.

http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez_ozetleri/kabapinar.htm

Kabapınar, Y. (1998b). Kredili sistem ve lise tarih kitapları. Bulunduğu Eser: Özbaran, S. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, s. 221-236.

Kaçar, N (1999). Gaziantep Üniversitesinde öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrenci başarısına etkisi (Gaziantep Üniversitesi Modeli), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.

Kaylani, C. T. (1995). The influence of gender and motivation on the language learning strategy use of successful and unsuccessful English language learners in Jordan. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Pittsburgh.

Kiewra, K. A. (2002). How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn.

http://www.findarticles.com/cf_dls/m0NQm/2_41/90190494/p1/article

King, S. B. (1990). The effects of graphic organizer presentation on fifth-graders' comprehension of social studies text material as measured by unit test scores. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Northwestern State University of Louisiana.

Kivien, K. T.(2003). Asseessing motivation and the use of learning strategies by secondary school students in three international schools. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Tampereen Yliopisto.

Klingner, K. J., Vaughn, S., Schumm, S. J. (1998). Collaborative Strategic Reading During Social Studies in Heterogeneous Fourth-Grade Classroom. *The Elementary Journal*.99, No.1.

Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık

Konrad, K. (1997). Students metacognition, motivation and self-directed learning theoretical background and correlation-analysis. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 1, 27-43.

Kreis, S. (2000). The history guide. A student's guide to the study of history.

<http://www.historyguide.org>

Kusowska, M. (2003). Çağdaş dünyayı anlamak. Bulunduğu Eser: Köymen, O. *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, s, 57-59.

Lan, W. Y. (1996). The effects of self-monitoring on student course performance, use of learning-strategies, attitude, self-judgement ability, and knowledge representation, *Journal of Experimental Education*, 64, 2, 101-115.

Leary, Jr., S. F. (1999). The effect of thinking maps instruction on the achievement of forth-grade students, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia Polytechnic State University.

Liebenson, M. M. (1996). *Study power*. Chicago: World Book Inc.

Loncaric, L. (1986). The effect of a concept mapping strategy program upon the acquisition of social studies concepts. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Pittsburgh.

Lubliner, S. (2001). The effects of cognitive strategy instruction on students' reading comprehension. Yüksek Lisans Tezi. University of San Francisco.

Lumsden, L. (1999). *Student motivation*. Utah: Publishers Press.

Manice, R. L. (1996). An assessment of the United states history achievement of seventeen-year-old students in rural high schools in north Mississippi school districts. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. The University of Mississippi.

Marks-Beale, A. (1994). *Study Skills*. Canada: Delmar Publisher Inc.

Martin, A. J. (2001). The students motivation scale: a tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 11, 1-20.

Martin, A. J. (2003). Boys and motivation. *The Australian Educational Researcher*. 30, 3, 43-65.

Martorella, P. H. (1990). Strategies for aiding students in comprehending social studies matter.

<http://web23.epnet.com>

- Mayer. R. E. (1996). Learning strategies for making out of expository text. *Educational Psychology Review*, 8, 4, 357-371.
- Mcintyre, S. R. (1990). The relationship between information processing and notetaking effectiveness as demonstrated by university undergraduates. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Indiana University.
- McKnight, G.L. (1993). The influence of learning strategies training upon student strategy use, motivation and achievement in a university psysiology course. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Texas at Austin.
- MEB. (1998). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi. (4, 5, 6, 7, 8. sınıf) öğretim programı. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 61, (2487), 532-567.
- MEB. (2005). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi öğretim programı.
<http://ttkb.meb.gov.tr>
- Meece, J. I., Jones, M.G. (1996). Gender differences in motivation and strategy use in science-are grils rote learners. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 4, 393-406.
- Medo, M. A. (2000). The status of high school students' learning strategies: what students do whwn they read to acquire knowledge. Doktora Tezi. University of Minnesota.
- Melton, J. (2000). Text patterns to support reading of information.
<http://www.fp3e.adhost.com/big6/enewsletter/archives/spring00/pages>
- Meltzer, L., Katzir-Cohen, T. ve Miller, L. (2001). The impact of effort and strategy use on academic performance: Student and teacher perceptions. *Learning Disability Quarterly*, 24, 2, 58-98.
- Mevarech, R. Z. (1999). Effects of metacognitive training embedded in cooperative settings on mathematical problem solving. *The Journal of Educational Research*. 92, 4, 195-205.
- Miller, N. P. (1995). The effect of working memory, an advance organizer and modeled notetaking on listening comprehension of innercity fifth graders. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of San Francisco.
- Mountford, P. ve Price, I. (2004). Thinking skills, assessment for learning and literacy strategies in teaching history. *Teacher Development*. 8, 2, 233-239.

- Najar, R. L. (1997). The effects of note taking strategy instruction on comprehension in esl texts. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hawaii University.
- National Center for History in the Schools (2004). Contents of historical thinking standarts for grades 5-12.
http://nchs.ucla.edu
- National Council for the Social Studies. (2004). Program standards for the initial preparation of social studies teachers.
http://downloads.ncss.org
- Nhuan Le, Vi. (1999). Exploring gender differences on the history achievement test. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Standford University.
- Nisbet, J., and Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Nist, S., Holschuh, P. J. (2000). *Active learning strategies for college success*. London: Ally and Bacon.
- Nist, S., Simpson, M. (2000). Handbook of reading research: College studying.
http://www.readingonline.org
- Nolen, S. B. (1996). Why study-how reasons for learning influence strategy selection. *Educational Psychology Review*, 8, 4, 335-355.
- Nuthall, A. E. (1991). The effects of task-related learning strategy traning on performance and motivation. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kent State University.
- O'Connor, J.F. (1996). The differential effectiveness of coding, elaborating, and outlining for learning from text (information processing metacognition). Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Florida State University.
- O'Connor, T. (2003). Learning skills.
http://www.tcd.ie
- O'Connor, T. ve Lumsden, L. (2003). Note Making Strategies.
http://www.trintycollege.edu
- OECD Report (2003). Student motivation as critical to learning success.
http://www.oecd.org/document

- Olgin, C. T. (1990). The graphic semantic organizer and outline as metacognitive strategies to improve reading comprehension of fifth-grade students in social studies (semantic organizer). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hofstra University.
- Oğuz, A. (1999). Derste not almanın öğrenme ve hatırlama düzeylerine etkisi, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Oğuz, A. (2000). Derste not alma teknikleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 269, 18-24.
- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2005). The relationship between the learning strategies employed in the social studies course and achievement motivation. *Journal of Qafqaz University*, Spring 2005, Number 15, 91-100.
- Özbaran, S. (1992). *Tarih ve öğretimi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özbaran, S. (1997). *Tarih, tarihçi ve toplum*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özbaran, S. (1998). Türkiye’de tarih eğitimi ve ders kitapları üstüne düşünceler. Bulunduğu Eser: Berktaş, A. ve Tuncer, C. *Tarih Eğitimi ve Tarihte “Öteki” Sorunu*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s. 61-70.
- Özer, Ö. (1999). İşbirlikli öğrenme ve öğrencilerin güdülenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Öztürk, H. H. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, C. ve Dilek D. (2004). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programları. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* (Ed. Öztürk C. ve Dilek D.). Ankara : Pegem A Yayıncılık, s. 47-81.
- Palincsar, A. S. ve Brown, A. L. (1983). Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. Technical Report No: 269, *Reading and Communication Skills*. Eric: ED225135
- Paris, S.G. (1988). *Models and metaphors of learning strategies*. Bulunduğu Eser: Weinstein, E. C., Goetz E. T. and Alexander, P. A.(Ed.). *Learning and Study Strategies*. London: Academic Press Inc, s. 299-318.
- Parker, W. (2001). *Social studies in elementary education*. Ohio: Merrill Prentice Hall.

- Paykoç, F. (2000). Açılış konuşması. Bulunduğu Eser: *Türkiye’de ilk ve orta öğrenim düzeyinde tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s. 2-3.
- Peck, C. (2005). Introduction to the special edition of Canadian social studies: new approaches to teaching history. *Canadian Social Studies*, 39, 2.
- Peery, M. G. (1996). *A learning to learn strategy applied to high school history*. Yüksek Lisans Tezi. The University of New Brunswick.
- Perez, J. C. N., ve diğerleri (1998). Learning strategies, self-concept and academic-achievement. *Psicothema*, 10, 1, 97-109.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading, *Language Learning*, 53, 4, 649-702.
- Pressley, M. (1995). *Cognition, teaching, assessment*. New York: Harper Gollins Publishers.
- Pressley, M. ve McCormik, C.B. (1995). *Advanced educational psychology*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Quioco, A. (1997). The quest to comprehend expository text: Applied classroom research. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40, 6. 450.

- Reed, E.W. ve Griffin, B.A. (1993). Helping your child learn history.
<http://www.ed.gov./pubs/parents/history/index.html>
- Reed, J. H. (1998). Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning, critical thinking dispositions, and history content in a community college history. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of South Florida.
- Rich, R. Z., Blake, S. (1994). Using pictures to assist in comprehension and recall. *Intervention in School and Clinic*, 29, 5, s. 271
- Roces, M. C. (1997). Learning strategies and motivation in the university. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Navarra University.
- Rosenshine, B. (1997). The case for explicit, teacher-led, cognitive strategy instruction.
<http://epaa.asu.edu/barak1.html>
- Rosenthal, C. (2001). Listening effectively.
http://usu.edu/arc/idea_sheets/listening.htm
- Rosenthal, C. (2001). Effective note taking strategies.
http://usu.edu/arc/idea_sheets/note_taking.htm
- Rusillo, M. T. ve Arias, P. F. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Journal of Educational Psychology*. 2, 1, 97-112.
- Rustagi, J. S.(1984). *Introduction to statistical methods*. USA: Rowman& Allanheld Publishers.
- Sezgin, S. G. (2004). *Strateji öğretiminin fizik başarısı, tutum, başarı güdüsü üzerindeki etkileri ve strateji kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Shapley, K. S. (1993). Metacognition motivation and learning: a study of sixth-grade middle school students' use and development of self-regulated learning strategies. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of North Texas.
- Shimota, M. (2003). Lecture note taking.
<http://www.csbsju.edu/academicadvising/help/lec-note.html>
- Silberman, M. (1996). *Active learning 101 strategies to teach any subject*. London: Allyn and Bacon.
- Simons, M. K. (1988). The effects of training college algebra students in note taking on achievement. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Florida State University.
- Sinatra, P. M. (1995). *The effects of notetaking skills training among academically underprepared urban college freshmen*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fordham University.
- Somuncuoğlu, Y. (1996). Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile çeşitli değişkenler ve başarı algıları arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, Ankara.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. *Self-regulation of learning and performance*. (Ed. Schunk, D.H. ve Zimmerman, B.J.). Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, s. 75-98.
- Search, S. P. (1997). The differential effects of domain-specific and self-efficacy, and academic motivation of developmental mathematics students. Doktora Tezi. The Florida State University.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn*. London: Allyn and Bacon.
- Stevens, R. J. (1988). Effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages. *Journal of Educational Psychology*, 80, 1, 21-26.
- Stradling, R. (2003). 20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmelidir?. Bulunduğu Eser: Köymen, O. *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, s. 90-106.
- Strong, R. W., Tuculescu, G.M., Perini, M. J., Silver, H. F. (2002). *Reading for academic success*. California: Corwin Press; Inc.

- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişisi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Swanson, P. N., De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities, *Intervention in School and Clinic*, 33, 4, 209-226.
- Şendur, E. P.(1999). Sınıf atmosferi ve öğrenci güdüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şerif, M. ve Şerif, C. W. (1996). *Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Talu, N. (1997). Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tay, B. (2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih bilinci ve gençlik*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Thomas, J.C. (1990). The effects of a cognitive learning strategy on the ability of adolescent students with learning disabilities to acquire social studies content. Yayınlanmamış Doktora tezi. University of Pittsburgh.
- Tosh, J. (1997). *Tarihin peşinde*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tregaskes, M. R. (1987). Metacognitive strategies: their effects on reading comprehension of sixth-grade social studies students. Yüksek Lisans Tezi. Brigham Young University
- Tucker, B. N. (1988). A comparison of three note-taking strategies on immediate recall and retention. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Purdue University.
- Tuckman, B. W. (1996). The relative effectiveness of incentive motivation and prescribed learning-strategy in improving college-students course performance. *Journal of Experimental Education*, 64, 3, 197-210.
- Tüz, F. H. (1995). The use of learning strategies by the more successful and less successful language learners. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ODTÜ. Ankara.
- Vacca, R.T. ve Vacca, J A. (2002). *Content area reading*. London: Allyn and Bacon.

- Vandersteop-S. W., Pintrich, P.R., Fagerlin-A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college-students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 4, 345-362.
- VanSledright (1997). On the importance of historical positionality to thinking about and teaching history.
<http://www.odu.edu>
- VanSledright (1999). Arbitrating competing claims in the classroom culture wars.
<http://www.oah.org>
- Vass, P. (2002). Thinking skills and the learning of primary history: thinking historically through stories.
<http://www.brookes.ac.uk>
- Vass, P. (2003). Thinking skills and the learning of primary history.
<http://www.brookes.ac.uk>
- Wachter, L. N. (1993). An investigation of the effects of hierarchical concept mapping as a prefatory organizer on fourth-grade students' comprehension and retention of expository prose. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pennsylvania State University.
- Wang, M.C. ve Palincsar, A.S. (1990). Teaching students to assume an active role in their learning. *Knowledge base for the beginning teacher*. (Ed. Reynolds, M.C.). London: Pergamon Press, s. 71-84.
- Warr, P. , Dowing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *The British Journal of Psychology*, 91 (3), 311-33.
- Ward. W., Rosetta, R. (2001). The effectiveness of instruction in using reading comprehension strategies with eleventh grade social studies students. Yüksek Lisans Tezi. The University of Mississippi.
- Wathen, S. (1999). Taking lectures notes-listening.
<http://www.cats.ohiou.edu>
- Weinstein, E. C. and Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. Bulunduğu Eser: Wittrock, M. C. (Ed.), Handbook of Research on Teaching, New York: MacMillan, s. 315-327.

- Welton, A. D. and Mallan T. J. (1999). *Children and their world*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Wetzel, F. J. (1998). Differences in achievement across item types on the advanced placement United States history examination: the relationship of sex, gender identity, cognitive orientation, and conception of nature of historical knowledge to domain-specific academic performance. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of New Hampshire.
- Wigfield, A. (1994). The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes. *Self-regulation of learning and performance*. (Ed. Schunk, D.H. ve Zimmerman, B.J.). Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, s. 101-124.
- Williams, J. P. (2000). Strategic processing of text: improve reading comprehension of students with learning disabilities.
<http://www.ericfacility.net/databases>
- Willoughby, T., Porter, L., Belsito, L. ve Yearsley, T. (1999). Use of elaboration strategies by students in grades two, four, six. *Elementary School Journal*, 1,3, 121-130.
- Wilson, T. J. (2000). Learning strategies of African American students versus the learning strategies of European students. Doktora Tezi. Pacific Graduate School of Psychology.
- Wilson, S. M. ve Mcdiarmid, G. W. (1996). Something old, something new: what do social studies teachers need to know?. Bulunduğu Eser: Murray, F. B. (Ed.). *Teacher Educator's Handbook*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, s. 295-319.
- Wittrock, M.C. (1988). A Constructive review of research on learning strategies. Bulunduğu Eser: Weinstein, E. C., Goetz E. T. and Alexander, P. A.(Ed.). *Learning and Study Strategies*. London: Academic Press Inc, s. 299-318.
- Wolters, C.A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*. 3, 3, 281-299.
- Woolfolk, E. A. (1993). *Educational psychology* (5th Edition). Allyn and Bacon, USA.
- Woolfolk, E. A. (2001). *Educational psychology* (8th Edition). Allyn and Bacon, USA.

- Yokoi, L.M. (1998). The development context of notetaking:a qualitative examination of secondary-level student notetaking. Yayınlanmamış Doktora Tezi. State University of New York at Albany.
- Yorulmaz, E. (2001). Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin ilköğretim sosyal bilgiler öğrenci ders başarısı üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Young, D. J. ve Oxford, R. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process written input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning*, 8, 1, 1-20.
- Yüksel, S., Koşar, E. (2001). Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 278, 29-36.
- Zhang, W. (1995). A study of chinese secondary school efl students' strategy use and motivation for language learning. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ohio University.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. *Self-regulation of learning and performance*. (Ed. Schunk, D.H. ve Zimmerman, B.J.). Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, s. 3-21.