

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTA ÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
BİYOLOJİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ALAN DERSLERİNİ ÖĞRENİRKEN KULLANDIKLARI
ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN
BELİRLENMESİ**

Reyhan DEMİR

İZMİR

2013

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTA ÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
BİYOLOJİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ALAN DERSLERİNİ ÖĞRENİRKEN KULLANDIKLARI
ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN
BELİRLENMESİ**

Reyhan DEMİR

**Danışman
Yrd.Doç.Dr.M.Rıdvan KETE**

İZMİR

2013

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Biyoloji Öğretmen Adaylarının, Alan Derslerini Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi” adlı çalışmamın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

18 / 02 / 2013

Reyhan DEMİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Ortađđretim... Fen ve Matematik
Anabilim Dalı... Biyoloji... Đđretmenliđi..... Programında
Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

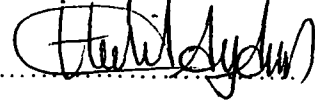
Başkan

..... Yrd. Doç. Dr. M. Ridvan KETE



¼ye

..... Doç. Dr. Hatil AYDIN



¼ye

..... Doç. Dr. Ali G¼nay BALIM



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

18. / 02. / 2013



Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY

Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

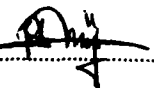
TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	462834
İşlem Türü	İşlemede
Yazar Adı / Soyadı	Reyhan DEMİR
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 13322485974
Telefon / Cep Telefonu	
e-Posta	ironreyhan@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Biyoloji öğretmen adaylarının alan derslerini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi
Tezin Tercümesi	Determination of biology teacher candidates' learning strategies in learning their subject matter courses
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Biyoloji Bölümü
Anabilim Dalı	Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2013
Sayfa	127
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. M.Rıdvan KETE
Dizin Terimleri	Öğrenme=Learning Aday öğretmenler=Candidate teachers Biyoloji dersi=Biology lesson
Önerilen Dizin Terimleri	Öğrenme stratejileri= Learning strategies
Yayımlama İzni	<input type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Ertelemesini istiyorum [1 Yıl]

b. Tezimin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından çoğaltılması veya yayımının 06.03.2014 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet hakları saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

NOT: (Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.)

06.03.2013

İmza: 

TEŞEKKÜR

Bazı Eğitim Fakülteleri OFMA Eğitimi Bölümü Biyoloji Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin kullanım sıklıklarını incelediğim bu çalışmada, tez hazırlama ve yazmanın çok zorlu bir süreç olduğunu ve bu sürecin ancak çevremizdeki insanların yardımı ve desteği ile aşılabileceğini gördüm.

Araştırma yaptığım sırada, karşılaştığım güçlüklerin üstesinden gelmemde bir çok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle tezimin her aşamasında yardımını, desteğini, bilgisini ve hoşgörüsünü benden esirgemeyen, çalışmamın yönlendirilmesi ve sonuçlandırılmasında büyük emeği geçen tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Rıdvan KETE'ye çok teşekkür ederim.

Araştırmam süresince fikirlerinden, bilgilerinden ve tecrübelerinden faydalandığım Sayın Doç. Dr. Ali Günay BALIM'a, geliştirdiği öğrenme stratejileri ölçeğini kullanmama izin veren ve araştırmamın istatistiksel çözümlerinde bana yardımcı olan ve yol gösteren Sayın Dr. Hale SUCUOĞLU'na, İngilizce çevirilerde danıştığım ve beni çalışmalarında her zaman destekleyen Ümit SAMUR hocama teşekkürlerimi sunarım. Anketlerin uygulanmasında yardımcı olan Marmara Üniversitesi öğretim üyelerinden Sayın Doç.Dr. Serhat İREZ ve Gazi Üniversitesi'nden Arş.Gör. Osman ÇİMEN hocalarıma, teşekkürlerimi sunarım. Tüm tez çalışmam boyunca yanımda olan annem Emine PAMUK'a, bilimsel çalışmalara ve eğitime verdiği önemden dolayı çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ	i
TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLO VE GRAFİK LİSTESİ	vi
KISALTMALAR	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Öğrenme Stratejileri Tanımları	10
1.1.2. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	14
1.1.2.1. Dikkat Stratejileri	17
1.1.2.2. Tekrar Stratejileri	18
1.1.2.3. Anlamlandırma Stratejisi	19
1.1.2.4. Örgütlenme Stratejileri	20
1.1.2.5. Hatırlama Stratejileri	21
1.1.2.6. Bilişi Yönetme Stratejileri	22
1.1.2.7. Anlamayı İzleme Stratejileri	24
1.1.2.8. Duyuşsal Stratejiler	24
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	26
1.3. Problem Cümlesi	29
1.4. Alt Problemler	29

1.5. Sayılıtlar	29
1.6. Sınırlılıklar	29
1.7.Tanımlar	30
1.7.1. Öğrenme Stratejileri	30
1.7.2. Biyoloji Alan Dersleri	30
1.7.3. Öğretmen Adayları	33
1.7.4. O.F.M.A	33

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR	34
2.1. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar	34
2.2. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar	52

BÖLÜM III

YÖNTEM	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	59
3.3. Katılımcıların Özellikleri	60
3.4. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri	60
3.5. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi	61
3.5.1. “Biyolojide Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve Analizi	61
3.5.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler ve Analizi	66

BÖLÜM IV

BULGULAR	69
4.1. B.K.Ö.S.Ö Bulguları	69

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	73
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	76
4.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Protokolüne İlişkin Bulgular	78
4.4.1. Tablo7. Biyoloji Öğreniminde Alan Derslerini Nasıl Çalıştıyorsun? Sorusuna İlişkin Bulgular	79
4.4.2. Tablo8. Biyoloji Alan Derslerini Nasıl Çalışayım Diye Düşünür müsün? Sorusuna İlişkin Bulgular	80
4.4.3. Tablo 9. Ders Dinlerken ya da Çalışırken Sıkılır mısın, Neden sıkılırsın? Ders Dışı Şeyler Düşünür müsün, Neler Düşünürsün? Sorularına İlişkin Bulgular.....	81
4.4.4. Tablo 10. Başarılı Olamama Gibi Korku ya da Kaygıların Var mı, Daha İyi Öğrenmek neler yapmalısın? Sorularına İlişkin Bulgular	82

BÖLÜM- V

SONUÇ,TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. B.K.Ö.S.Ö ile İlgili Sonuçlar ve Tartışma	84
5.2.Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerle İlgili Sonuçlar ve Tartışma	92
5.3. Öneriler	95

KAYNAKÇA

EKLER

Ek - 1 Biyolojide Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği	109
Ek - 2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Protokolü Soruları	112
Ek - 3 Araştırmacıdan Alınan İzin	113
Ek - 4 İlgili Makamdan Alınan İzin	114
Ek - 5 İlgili Makamdan Alınan İzin	115
Ek - 6 İlgili Makamdan Alınan İzin	116
Ek - 7 Etik Kurul Kararı	117

TABLO ve GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1: Biyoloji`de Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği'ne İlişkin Çizgi Grafiği.....	63
Tablo 1: Biyoloji`de Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Faktör Yükleri	64
Tablo 2: BKÖSÖ' nin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Çalışması Sonuçları.....	66
Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklıklarının Genel Dağılımı	70
Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri İle Okudukları Üniversitelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	73
Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri İle Okudukları Üniversitelere İlişkin Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	75
Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanım Sıklıkları Arasındaki Farklara İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart sapma ve t-testi Sonuçları	77
Tablo 7: Biyoloji Öğreniminde Alan Derslerini Nasıl Çalışyorsun?.....	79
Tablo 8: Biyoloji Alan Derslerini Nasıl Çalışayım Diye Düşünür müsün?.....	80
Tablo 9: Ders Dinlerken ya da Çalışırken Sıkılır mısın, Neden sıkılırsın? Ders Dışı Şeyler Düşünür müsün, Neler Düşünürsün?	81
Tablo 10: Başarılı Olamama Gibi Korku ya da Kaygıların Var mı?.....	82

KISALTMALAR

x^2	Kikare
r	Pearson Katsayısı
r^2	Determinasyon Katsayısı
U	Whitney U Testi
F	F değeri (ANOVA için)
N	Veri Sayısı
p	Anlamlılık Düzeyi
Sd	Serbestlik Derecesi
t	t değeri (t testi için)
S	Standart Sapma
%	Yüzde
\bar{X}	Aritmetik Ortalama
One-Way ANOVA	Tek Faktörlü Varyans Analizi
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
OFMA	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü
DEÜ	Dokuz Eylül Üniversitesi
GÜ	Gazi Üniversitesi
MÜ	Marmara Üniversitesi
KÖKYÖ	Karmaşık Örgütlenme Kaynak Yardımlı Öğrenme
KEÖ	Karmaşık Ezber ve Örgütlenme

ÖZET

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALAN DERSLERİNİ ÖĞRENİRKEN KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ

Bu araştırmanın amacı, Biyoloji öğretmen adaylarının alan derslerini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemektir. Araştırma verileri Sucuoğlu (2006) tarafından geliştirilen “Biyolojide Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek beşli Likert tipindedir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 15 paket programında değerlendirilmiş, ANOVA, aritmetik ortalama, standart sapma, t ve Scheffé testleri uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach Alpha Katsayısı ile hesaplanmıştır. Analizleri yapılan bu ölçek, 2011-2012 Öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakülteleri Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırmaya Biyoloji Anabilim dalına devam eden dördüncü ve son sınıf öğrencileri (n=160) katılmıştır.

Ayrıca öğrenme stratejilerinin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenme stratejileri anket formu öğrencilere bire bir görüşme yolu ile uygulanarak elde edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, “Karmaşık Ezber ve Örgütlenme Stratejileri”ni her zaman, “Anlamayı Takip Stratejileri”ni ise bazen kullandıkları gözlenmiştir. Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha sık öğrenme stratejilerini kullandıkları, kullanılan stratejilerin öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı farklılıklar göstermediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Stratejileri, Biyoloji Öğretmen Adayları ve Biyoloji Alan Dersleri.

ABSTRACT

DETERMINATION OF BIOLOGY TEACHER CANDIDATES' LEARNING STRATEGIES IN LEARNING THEIR SUBJECT MATTER COURSES

The purpose of this study is to determine the learning strategies biology teacher candidates use. The data were collected with “Learning Strategies Scale Used in Biology”, developed by Sucuoğlu (2006). The scale is five-point Likert scale. Data were computed with SPSS 15 programme and the statistical analysis such as frequencies ANOVA, arithmetic mean, standart deviation, Scheffe and t-test were done. The reliability of the scale has been calculated by using the Cronbach Alpha Co-efficient. This analyzed scale has been applied to the teacher candidates that have been studying in the Biology Teaching Department of Education Faculties in Dokuz Eylül University, Marmara University and Gazi University in the spring academic period of 2011-2012. Students attending Biology Departments in the fourth and last year took place in the study (n=160).

Also, the “Half Structured Interview Form” was applied to determine the student's views about using the learning strategies. The data of the research collected by “learning strategies public survey” which was developed by the researcher and it was implied in face to face way.

At the end of the study, it was determined that teacher candidates always use the “Complex Memorization and Organizational Strategies” and that they sometimes use the “Following the Understanding Strategy”. It is determined that female teacher candidates use more learning strategies than male teacher candidates. The learning strategies used demonstrate significant differences according to the department studied.

Key Words: Learning strategies, biology teacher candidates and biology field courses

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmektedir.

1.1 Problem Durumu

İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri, öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Öğrenme farklı şekillerde tanımlanmakla beraber psikologların çoğu, “öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği” görüşünde birleşmektedirler (Fidan ve Erden,1998). İnsanoğlunun doğuştan getirdiği içgüdüsel davranışlar yok denecek kadar azdır ve bu davranışlar çevreye uyum sağlamada yetersizdir. Bu nedenle insanlar hayatları boyunca bir takım bilgileri öğrenmek mecburiyetinde kalmaktadırlar. İnsanların konuşması, çeşitli tutum ve alışkanlıkları kazanması kısaca hayatın her aşaması öğrenmeyle ilgilidir (Selçuk, 2007).

İnsanlar çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum gibi çeşitli değerler edinen ve kendilerine iletilen verileri değerlendiren, buna bağlı olarak da bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerde bulunan varlıklardır. Öğrenmeden söz edilebilmesi için, insan çevresiyle etkileşime girdiğinde onda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişikliklerinin fark edilebilmesi gerekir. Bu durumda öğrenme, kişide oluşan kalıcı değişiklikler olarak görülebilir ve değerlendirmeye alınabilir (Demirkaya, 2003).

Öğrenmenin bireyden bireye değiştiği yani her bireyin kendine özgü öğrenme yolları olduğu, yapılan araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur. Öğrencilerin, kendilerini geliştirebilmeleri ve içinde bulunduğumuz bilgi çağındaki gelişmelere ayak uydurabilmeleri için, nasıl öğrendiklerinin bilincinde olmaları ve kendi öğrenmelerini izleme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Karakış ve Çelenk, 2007).

Bilgi edinmeye, bilgiyi kullanmaya ve yeni bilgiyi üretmeye dönük ileri düzeydeki ve kalıcı bilişsel öğrenmeler ancak etkili öğrenme ile gerçekleşmektedir (Özer, 2001). İçinde bulunduğumuz sürekli değişimler ve gelişmelerin getirdiği yoğun bir bilgilenme içinde olmak, bilgi biriktirmeyi birinci derecede ilerlemenin en önemli ögesi haline getirmektedir. Bilgi ve teknolojideki gelişmeler öğrenme ihtiyacının artmasına neden olarak, edinilen becerilere yenilerinin eklenmesini gerektirmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2008). Bilgi, bireylerin içinde buldukları dünyayı anlamlandırmalarını sağlar ve bu şekilde dünya üzerinde nasıl davranmaları gerektiğine yardımcı olur. Dolayısıyla bilginin bireylerin yaşamında hayati bir rolü bulunmaktadır (Niedderer, 2007).

Bilgi çağında olmak, insanların yaşam, sağlık ve eğitim düzeylerinin yükselmesi, üretimin bilgiye dayanması ve bilginin en büyük güç olması konularına dikkat çeker. Bilgi toplumunda birçok yükselen yeni değerler vardır (Özden, 2000). Bu değerler; eğitimde küreselleşme, çok dilli ve çok kültürlü olma, yaşam boyu eğitim, çok kanallı eğitim, koşullandırma, öğretme yerine öğrenme ya da öğrenen merkezli eğitim üzerinde yoğunlaşmaktadır (Oktay, 2001). Günümüz insanların bilgi akış hızına uyum sağlamaları, eğitimin temeli sayılan öğrenmeye yönelik tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Öğrenme ile ilgili farkındalığını arttırabilen bireylerin, öğrenmeye olan bakış açılarında önemli değişimlerin olabileceği ve öğrenmeye karşı olumlu güdüleyici davranış biçimleri geliştirebileceği yapılan çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur.

Günümüzde tüm dünya ülkeleri yeni yapılanmalarla birlikte, hızla değişen dünyaya ve hızla akıp giden zamana uyum sağlamak, yaşamda daha iyi koşullara sahip olabilmek için eğitim alanında reform olarak adlandırılabilir çok sayıda yenilik ve değişiklik yapmaktadır. Biyoloji alanında yaşanan gelişmeler, her gün yeni bilgilerin ortaya çıkmasına neden olmakta ve bunlar yeni teknolojiler şeklinde günlük yaşamımıza girmektedir. Dünyada yaşanmakta olan teknolojik gelişmeler, sosyal, kültürel, bilimsel alanda gerçekleşen yenilikler, elde edilen yeni bilgilerin aynı hızda eğitim programlarına ve öğretilen içeriğe yansıtılmasını neredeyse olanaksız duruma getirmiştir.

Bireylerin yaşanan gelişmelere ayak uydurabilmeleri ve yeni bilgilere ulaşabilmeleri bu nedenle ayrı bir önem taşımaya başlamıştır (Tunçer ve Güven, 2007).

Hartman, (2001) `dan aktarılan bilgide, öğrenmenin en önemli ancak en çok ihmal edilen yönü, öğrencilerin sıklıkla karmaşık görevleri yerine getirebilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip oldukları halde onları nasıl kullanacaklarının bilmez bir durumda olmalarıdır, böylece beceriler durağanlaşmaktadır. Bazı zamanlar bu durum, bilgi ve becerileri uygulamak için yeterli motivasyon veya güvenin olmamasından, bazı zamanlar ise öğrencilerin içinde buldukları durumun o bilgi ve becerileri kullanmalarını gerektirdiğini anlayamamalarından kaynaklanmaktadır (İzci ve Özgan, 2011).

Bilgi toplumunun eğitim programları, öğrenmenin sürekliliği ilkesine dayanır. Bu nedenle içeriğe dayalı eğitim amaçları yerine, öğrenme ve öğrenen merkezli yaklaşımlar ön plandadır (Bergen, 2002). Öğretmenlik mesleği, iletişim kurmanın son derece önemli olduğu bir uygulama alanıdır ki bu nedenle, eğitim sürecinin öğrencilere olumlu tutum kazandırıcı bir biçimde yapılandırılması gerekmektedir (Pehlivan, 1997).

Ülkenin gereksinim duyduğu eğitilmiş insan gücüdür. Eğitilmiş insan gücünü ise yine iyi eğitim almış öğretmenler yetiştirecektir. İyi eğitim almış bir öğretmen gerek kendi dalında, gerekse genel kültür ve öğretmenlik bilgisi yönlerinden iyi yetişmiş demektir. Ayrıca öğretmenlerin çağın gereklerine uygun, çok yönlü ve çağın teknolojisini iyi çözümlyerek yetişmesi gerekmektedir (Sözer, 1998). Bu beklentiler çerçevesinde öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarının çok iyi hazırlanmasına, toplumun gereksinimleri doğrultusunda ve çağın koşullarına uygun olarak yeniden düzenlenmesine ve bunun için de programların değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Bu sebepten dolayı, öğretmen yetiştirme programlarındaki eksikliklerin giderilerek adayların gerekli bilgi ve becerilere sahip donanımlı birer öğretmen olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Bireylerin farklı öğrenme biçimlerine sahip olması, genel olarak öğretmen adaylarının meslek bilgisi ve alan derslerine yönelik olumlu tutum kazanmaları ve bu durumun sürekliliği, eğitim ortamının öğretmen adaylarının bireysel öğrenme biçimlerine hitap edecek şekilde düzenlenmesiyle yakından ilgilidir. Bu nedenle, öğretmen adaylarına öğrenme-öğretme süreçlerindeki bireysel farklılıkları dikkate alınarak eğitim verilmesi oldukça önemli görünmektedir. Bu yeni anlayış, öğretmenin ve öğrencinin rollerini yeniden düzenlemiş ve öğrenme stratejilerine olan ilgiyi büyük ölçüde arttırmıştır.

Günümüzdeki eğitimin temel amaçlarından biri de kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan, öğrenme süreçlerini yönlendiren ve bunlara katılan bireyleri yetiştirmektir. Geçmiş eski çağlara dek uzanan neyi, niçin ve nasıl öğrenelim konusu da bu değişimden etkilenmiş ve söz konusu edilen alanda yeni kuram ve uygulamalara duyulan gereksinimler artmıştır. Geçtiğimiz yüzyıl içinde bilim alanında ortaya atılan yeni buluşlar ve davranış bilimlerindeki gelişmeler, bireyin yetiştirilme biçimini etkilemiştir. Bu değişimler, öğretim programlarına da yansımıştır (Babadoğan, 1996). Dünyadaki yenilikçi yaklaşımlar; çoğunlukla öğretim programlarında yapılan düzenleme ve değişiklikler, öğretim stratejilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelmesi, mevcut derslerin daha iyi yapılandırılması, ders saati ve öğretim yılı sürelerinin arttırılması ve sınıf mevcutlarının azaltılması üzerine yoğunlaşmaktadır (Hurd, 2000).

Özellikle biyoloji alanında elde edilen bilgiler insan yaşamını doğrudan etkilediğinden ve bütünün bir parçası olduğundan, toplumda bu konulara yönelik eğitim ihtiyacı artmakta ve bu yüzden biyoloji eğitimi gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Biyoloji derslerinde başarının sağlanması, öğrencilerin biyolojiye yönelik tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle bu araştırmada, biyoloji öğretmen adaylarının alan derslerini öğrenmelerine yönelik tutumlarını belirlemeye ilişkin bir ölçek kullanılmasının yararlı olabileceği düşünülmüştür. Biyoloji öğretmen adayları, alan derslerindeki öğrenme stratejilerini gözden geçirerek hangi stratejileri ağırlıklı olarak kullandıklarının ayırt edebilirler ve farklı stratejileri inceleyebilirler.

Biyoloji öğretmen adayları daha önce kullanmayı denemedikleri ya da nasıl kullanabileceklerini bilemedikleri öğrenme stratejilerini uygulayabilme şansına sahip olabilirler.

Öğrencilerin, daha etkin ve kolay öğrenmelerini sağlayacak diğer bir yol da öğrenme stratejilerinin kullanımını sağlamaktır. Yunanca “stratos” ordu ve “ago” gütmek, yönetmek, yön vermek, kelimelerinden gelen “strateji” kavramı, “önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için belirlenen yol” anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu, TDK,1992, s.1341). Diğer kavramları da içeren, daha genel bir yapıyı ifade eden “strateji” kavramı, hangi yöntem, teknik ve taktiklerin işe koşulacağını belirleyicisidir. Yöntem, belli teknik ve araçların kullanıldığı hedefe ulaşma yoludur. Taktik ise, stratejilerin hizmetinde kullanılan daha çok özel becerilerdir (Snowman,1998).

Öğrencinin kazanacağı stratejiler, onların kendi öğrenmelerini yönlendirebilmesine, sürekli mesleki gelişimlerini sağlayabilmesine yardım ederek, sonuçta toplumsal verimliliğin artmasında önemli bir role sahip olabilecektir. Öğrencilerin başarılarını arttırmanın ve onları gelecek yaşantılarında sürekli gelişime açık bireyler haline getirmenin en etkin yollarından biri, onlara kendi öğrenme yollarının, öğrenme stratejilerinin öğretilmesi olarak görülmektedir (Açıkgöz, 1996). İnsanın çevresi ile etkileşimi, onda düşünsel, duyuşsal veya davranışsal değişime yol açıyorsa eğitimden söz edilebilir. Öğrenme sonucu, birey içinde bulunduğu evrene yeni bir anlam yükler ve evrendeki konumunu yeniden belirler (Özden, 2000). Bu yaklaşım öğrencilerin öğrenme görevlerini planlarken, gerçekleştirirken, sonuçları ve performansı değerlendirirken nasıl düşüneceği ve hareket edeceğini de içermektedir (Demirel, 2002). Buna bağlı olarak, öğrencilerin kullandığı stratejilerin kendileri tarafından bilinmesiyle, öğrenmelerini de nasıl yönetebileceklerinin bilincine ulaşmalarını sağlar. Farklı öğrenme stratejilerini kullanabilen ve yenilerini geliştirebilen öğrenciler kendi kendilerine ve etkili öğrenmeyi sağlayabilirler (Tunçer ve Güven, 2007).

Schunk (2009) 'ın belirttiği üzere, öğrenmenin etkili olmasını sağlayabilmek ve öğrenmeyi öğrenme yollarını keşfedebilmek için bireylerin etkili öğrenme stratejilerini oluşturmaları gerekmektedir. Dolayısıyla, öğrenciler öğrenirken bilgi yükleme işlemine tabii tutulmuş bireyler olma yerine, çevrelerinden sürekli artarak gelen bilgi birikimini düzenleyebilen, işleyebilen ve kendi düşünme biçimlerinin bir parçası haline getirme konusunda daha yeterli bireyler haline gelebilirler. Bunun için bireylerin, durumu ve kendi kişisel özelliklerini analiz etmeleri, öğrenme hedeflerine ulaşmak için bir plan yapmaları, uygulamaları, gidişatı izlemeleri, gerekirse planı değiştirmeleri gerekir. Bu da öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olduklarını göstermektedir.

Weinstein ve Mayer'in (1986) öğrenme stratejilerine ilişkin ortaya koyduğu kavramlar ve açıklamalar, öğrenme stratejilerini değerlendirmeye yönelik araştırmalar için genel bir model oluşturmuştur. Öğrencilerin hangi öğrenme teknikleri ve yöntemlerine sahip oldukları, etkili ve gerçekçi öğrenmeyi mümkün kılmak için hangilerini kullandıkları, önemli araştırma konuları olmuştur (Baumert, 1993; Friedrich, 1995; Krapp, 1993; Lompscher, 1992; Friedrich ve Mandl, 1992).

Son yıllarda, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde etkin olmaları gerektiği düşüncesi, düşünme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konularını ön plana çıkarmıştır. Bu nedenle de öğrencilerin nasıl düşündükleri ve nasıl öğrendikleri, üzerinde çok durulan konular haline gelmiştir. Konu ile ilgili olarak çoğunlukla öğrencilerin öğrenme stilleri, stratejileri ve güdülenme durumları ve bunları etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmalar yapılmaktadır (Güllerci ve Oflaz, 2010).

Öğrencilerin öğrenme stratejilerinin, düşünme beceri seviyelerinin, duyuşsal özelliklerinin tespiti ve bunların etkinliğinin ortaya konulmasının, eğitim sisteminin verimliliği, kalitesi ve kalıcılığının olumlu yönde geliştirilmesine, zamanın gerekliliklerine ve yeniliklerine uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesinde olumlu katkıları olabileceği düşünülmektedir (Beydoğan, 2002). Öğrenme stratejilerini kullanan öğrenci, öğrenmelerini daha kolay ve kalıcı hale getirebilir.

Bu nedenle, eğitimin her basamağında öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmeye ihtiyaçları vardır (Çelikkaya ve Kuş, 2010).

Eğitimin en önemli amaçlarının başında öğrenci başarısını artırmak gelmektedir (Güven, 2004). Öğrencilerin başarılarını artırmanın ve gelecek yaşantılarında sürekli gelişime açık bireyler olmalarını sağlamanın en etkili yollarından biri, onlara kendi öğrenme stratejilerinin öğretilmesi olarak görülmektedir. Öğrencilerin kazanacağı bu stratejiler, onların kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine ve sonuçta da başarılarını artırmalarına olanak sağlayabilecektir (Açıkgöz, 2005).

Öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullanabilmeleri ve kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumlulukları alabilmeleri için, öğrenme stratejilerini seçme, kullanma, izleme, değerlendirme becerilerini geliştirmeleri sağlanmalı ve bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanmaları gerektiği öğretilmelidir (Karakış ve Çelenk, 2007). Öğrenenin, öğrenme işini başarıyla tamamlaması ve amacına ulaşması, öğrenme stratejilerini ne kadar bildiğine ve ne kadar uygulayabildiğine bağlıdır. Bu nedenle, öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi ve öğrendiklerini hızla hayata geçirmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Taşdemir ve Tay, 2007).

Son yıllarda öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yer tutan öğrencilerin rolleri üzerine artan ilgi ile birlikte, bu konuda araştırmalar ve uygulamaların da değerleri anlaşıldığı ve gündemde kaldığı gözlenmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin önem kazandığı, bir dünyada bireylerde daha anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve kendi öğrenmelerini düzenleyebilmek için, öğrenme sorumluluğunu alabilecek öğrencilere gereksinim vardır. Bu nedenle öğrenciler öğrenmelerini nasıl yöneteceklerini, nasıl bir yol izleyeceklerini ve bunu nasıl kalıcı hale getirebileceklerini öğrenmelidirler (Sucuoğlu, 2003).

Kleppin (2007)'e göre, öğrenme stratejileri psikoloji ve pedagoji araştırmaları ve makaleleri için, hem eski hem de yeni bir konudur. Bu alanda yayınlanan araştırmaların çoğunluğu, öğrenmedeki başarı ile öğrenme stratejisi ya da öğrenme stratejisi ile öğretim yöntemleri arasındaki ilişkiye yöneliktir.

Bu süreçte öğrenciler aktif öğrenen bireyler durumuna gelirken, öğretmenler de öğrencilerini bilgiye yönlendiren birer rehber olma görevini yerine getirmiş olacaklardır (Tunçer ve Güven, 2007).

Dünyada ve ülkemizde öğrencilerin derslerde kullandıkları öğrenme stratejilerini tespit etmek amacıyla çeşitli ölçekler geliştirilmekte ve çalışmalar yapılmaktadır. Araştırmalarda öğrenme stratejilerinin; performans yaklaşımlı amaç, öz düzenlemeyi öğrenme, öz yeterlik, motivasyon, ikinci dil öğrenme, akademik başarı ve sonuçları gibi, bir çok yapıyla ilişkisi araştırılmış ve çalışmaların sonuçlarında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Pintrich,2000; Wolters, 1999; Zengin ve Seven, 2007).

Bu alanlarda yapılmış olan çalışmalar, öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıyla ilişkisini net bir biçimde ortaya koymaktadır. Ancak etkili strateji kullanımı eğitiminde, strateji kullanımının özgün öğrenme etkinlikleri ya da problemlerle yakın ilişkisi önemle vurgulanmalı ve bu anlamdaki öğretme-öğrenme süreci eleştirisel düşünme, problem çözme becerileri bağlamı içinde işlenmelidir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998).

Değişik öğrenci grupları üzerinde yapılan araştırmalar, öğrenme stratejileri eğitiminin, öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığını göstermektedir. Özellikle, düzenli ve planlı strateji eğitimi alan, öğrenme engelli, az başarılı ve sıradan öğrenci gruplarının öğrenme problemlerinin, bu süreç sonunda önemli ölçüde aşıldığını ya da öğrenme nitelik ve niceliğinin belirgin bir biçimde arttığını ortaya çıkarmıştır (Deshler ve Schumaker, 1986; Nuttal, 1992; Paris ve arkadaşları, 1984).

Öğrencilerin bilişsel kapasitelerini kullanmada ve geliştirmede, isteksizlikleri ya da uygun ortamın sağlanamayışı, insan gücünün boşa harcanmasına neden olmaktadır. Yeteneklerin ortaya çıkmaması ya da kullanılmaması, derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin yanı sıra, etkili öğrenme stratejilerinin öğretilmemesi ve kullanılmamasından da kaynaklanmaktadır. Böylece okullarda başarısızlık önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Subaşı, 2002).

Öğrenme biçimleri, bireylerin öğrenme ile ilgili olumlu tutum geliştirme ve uygulayabilme fırsatı sunmasının yanında, onların iletişim kurmalarında da önem taşımaktadır. Olumlu tutum düzeyi ne kadar yüksek olursa iletişim süreci o kadar başarıyla gerçekleşebilecektir. Başarılı iletişim süreci ise, başarılı öğrenme-öğretme sürecinin oluşmasını sağlayacaktır. Öğrenme stratejisinin amacı, öğrencinin duyuşsal durumunu etkileme ve onun yeni bilgiyi seçmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır (Harmanlı, 2000).

Özellikle son yıllarda öğrenme-öğretme sürecinde, çağımızın bir gereği olarak ortaya çıkan, öğretmenin aktif olduğu öğretim hizmetleri yerini, öğrencilerin öğrenmek için ne yaptıklarıyla ilgili çalışmalara ve uygulamalara bırakması, bu anlayışın önemli bir boyutunu ortaya koymaktadır. Buna bağlı olarak da öğrencilerin kullandığı stratejilerin kendileri tarafından bilinmesi, öğrenme ile ilgili sorumluluklarını almaları, kendi öğrenme işlemleri üzerinde daha çok kontrol sahibi olmalarını, öğrenmelerini de nasıl yönetebileceklerinin bilincine ulaşmalarını sağlaması açısından önemi karşımıza çıkmaktadır (Somuncuoğlu, ve Yıldırım, 1998).

Eğitim ve öğretimde karşımıza çıkan en büyük sorun biyoloji derslerindeki verimsizlik ve isteksizliktir. Günümüzde öğrenciler biyoloji derslerini nasıl izleyip ne şekilde çalışacaklarını bilememektedirler. Bunun en önemli nedenlerinden biri öğrenenlerin, ne tür öğrenme stratejilerine sahip olduklarının farkında olmayışlarıdır. Bu araştırma ile öğrenciler yaşam boyu öğrenmenin önem kazandığı teknolojik ve sosyal değişimin hızla gerçekleştiği bir dünyada; hedeflerini gerçekleştirme, ortama uyum sağlayabilme, çeşitli öğrenme durumlarına kolaylıkla katılabilmeye, öğrendiklerini yaşam içerisinde gereksinim duydukları yerde kullanabilme ve amaçlarına ulaşmaları konularında daha başarılı olabilirler. Bu araştırma öncelikle, biyoloji öğretmen adaylarının alan derslerinde kullandıkları öğrenme stratejilerini belirleyip, bu doğrultuda uygulanabilecek öğretim yöntemlerine yönlendirerek, öğretmen adaylarının eğitiminin önemini ortaya koymaya çalışacaktır.

Alan yazın incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin tanımlarına ve sınıflandırılmasına ilişkin olarak yapılmış birçok bilgi ve açıklamalara rastlanmıştır. Öğretimin nasıl olması gerektiği üzerinde duran bilim adamları öğretme stratejileri, yöntem ve teknikleri üzerinde çalışmalar yapmaktadırlar. Öğretimin nasıl olması gerektiğinden çok öğrencilere öğrenmeyi öğretmenin önemi üzerinde duran araştırmacılar ise, eğitim programının öğelerinden olan eğitim durumunun, öğrenci açısından düzenlenmesi süreci içinde yer alan öğrenme stratejileri üzerinde çalışmalar yapmaktadırlar. Buna bağlı olarak, öğrencilerin öğrenme sırasında izlediği yolları göz önüne alıp, bilgiyi işleme sistemine göre farklı tanımlamalar ve sınıflandırmalar yapılmıştır. Bundan sonraki bölümde öğrenme stratejilerinin tanımlarına ve sınıflandırılması ile ilgili bilgi ve açıklamalara yer verilecektir.

1.1.1. Öğrenme Stratejileri Tanımları

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

Öğrenme stratejileri; öğrenme esnasında ortaya çıkan güdü, kodlama ve transferi etkileyen öğrencilerin davranış ve düşünceleridir (Wittrock, 1986). Öğrenme stratejileri; öğrencilerin neyi, nasıl ve ne zaman öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri ile kendi öğrenmelerini yapılandırmaları ve yönlendirmeleri anlamına gelmektedir (Weinstein, 1988). Buna bağlı olarak, bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirmek için gerekli olan taktik ve araçların öğrenme stratejileri olarak tanımlandığı gözlenmiştir (Apps, 1990; Loranger, 1994 ve Weinstein, 1988).

Derry ve Murhy (1986) öğrenme stratejilerini, bilgi ya da becerinin edimini kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tümü olarak tanımlamaktadırlar. Gagne ve Glaser (1987) öğrenme stratejilerinin, uzun süreli bellekte yetenekler olarak kazanıldığı ve hazırlandığı ölçüde, öğrencilerin zihinsel edimine önemli katkı sağladığını ifade etmiştir.

Dembo (1988)'ya göre bilişsel alanda bilgi akışını yönlendirme ve yönetici kontrol süreçlerine sahip olabilmek, hem bilişsel hem de öğrenme stratejileriyle açıklamaktadır. Öğrenme stratejilerini, bilgiyi işleme kuramına uygun olarak öğrenme süreçleriyle ilişkili bir biçimde açıklayan Gagne ve Driscoll (1988), öğrenme stratejilerini, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı, çevresindeki uyarıcıları kısa süreli bellekte anlamlandırarak, uzun süreli belleğe geçmesini ve öğrenme ile birlikte kalıcılığı sağlayan işlemler olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme stratejileri bir düşünce ya da davranış örüntüsü ya da zihinsel işlemleri içeren özel teknikler olarak ele alınırken, bazı araştırmacılar bu kavramı bir tür plan olarak değerlendirmektedirler (Babadoğan, 1996). Bir başka literatürde öğrenme stratejileri, “Bilişsel öğrenme modelinde sunulan bilgi işleme ve şifreleme prensiplerine dayalı olarak bilişsel işlemleri kolaylaştıracak ya da etkin hale getirecek araçlar ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır.” şeklinde tanımlanmıştır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998).

Woolfolk (1993)'a göre, öğrenme stratejileri öğrenme hedeflerini başarmak için bir plandır. Bir çeşit ayrıntılı başlangıç planı ya da öğrenmeyle ilgili bir amaca ulaşabilmek için düzenlenen eksiksiz bir plandır. Öğrenme stratejileri, bilginin edinilmesine ve kullanılmasına dönük zihin etkinliklerinin bilişsel stratejilerle gerçekleştirilmesi nedeniyle, hem bilişsel stratejiler içerisinde hem de bilişsel stratejilerle eşanlı olarak kullanılmaktadır. Bu stratejiler yalnızca öğrenmenin bilişsel yönüne değil, duyuşsal yönüne de etki etmeyi amaçlayarak, öğrencilerin öğrenmelerini denetleme ve yönlendirme işlevini görürler.

Yüksel ve Koşar (2001)'a göre, öğrenme sürecinde öğrencinin düşünce ve davranışları olarak tanımlanabilen öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme amacını gerçekleştirmek için kullandığı bilinçli planlardır. (Özer, 1998; Sünbül, 1998), öğrenme stratejilerinin öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ve alışkanlıklar olduğunu belirtmektedir. Harmanlı (2000)'ya göre öğrenme stratejisi; öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlenen yol, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler, öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşüncelerdir. Öğrenme stratejileri öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamanın yanında, öğrenciyi bilinçlendirmekte, öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırmakta, öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırmakta, öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine ve okul sonrası öğrenmelerine yardım etmektedir (Özer, 2001).

Tay (2002) öğrenme stratejisi kavramını, öğrencilerin öğrenme öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında, kendilerine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek ona anlam vermeleri ve kendilerine mal etmeleri için gerekli olan çabaları ortaya koymaları şeklinde tanımlar. Senemoğlu (2002), öğrenme stratejilerini, büyük ölçüde bilgiyi işleme kuramında açıklanan “İçsel Bilişsel” ve “Yürütücü Biliş” süreçlerine dayalı olarak, öğrenenin kendi öğrenmesinde ve öğrenmesini yönlendirmede kullandığı stratejiler olarak nitelemektedir.

Öğrenme stratejileri, öğrenenin öğretilecek yeni bilgiyi seçme, düzenleme ve bütünleştirme biçimini etkilemesi beklenen davranış ve düşüncelerden oluşur (Büyüköztürk vd. 2004). Açıkgöz (2005) öğrenme stratejisini, “Öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşüncelerdir.” şeklinde açıklamaktadır. Amacının ise, “Öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek ve onun yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmak” olduğunu vurgulamaktadır.

Spörer (2003), problemin bağlamına göre uygun öğrenme stratejilerini kullanma yeteneğini öz düzenleme ile öğrenmenin karakteristiği olarak görmektedir. Öğrenmeyi de, kişinin kendi belirlediği amaca ulaşmak için davranışlar, duygular ve bilişin ortak rolü olarak tanımlamaktadır. Glaeser (2005), “Bilgi kazanmada aktif olarak kullanılan davranış şekli ve bilişsel süreç olarak tanımlanan öğrenme stratejileri, bu süreçte temel bağlamı oluşturmaktadır.” demektedir.

Selçuk (2007) öğrenme stratejilerini, “Bireyin öğrenme sırasında duyu organlarına gelen uyarıcıları kısa ve uzun süreli hafızaya transfer etmesini sağlayan tekniklerdir.” şeklinde tanımlamaktadır. Kleppin (2007) öğrenme stratejilerini, “Bireysel tarz olarak gerçekleştirilen davranışlar, herhangi bir çalışma koşulu içerisinde bilinçsiz adaptasyonlar veya belli bir amaç ve görev için bilinçli yönelimlerdir ” şeklinde tanımlamalarla açıklamaya çalışmıştır.

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme sürecinde problem çözmek için kullandıkları ya da kendi kendilerine öğrenmeleri için öğrencilere sağlanan işlemler gibi teknikler olarak tanımlanabilir (Güven, 2008).

Öğrenme stratejileri; öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması şeklinde tanımlanabilir. Tanımdan hareketle, öğrenme stratejileri birden fazla çabanın bileşkesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle çabaların yani öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasına ihtiyaç duyulabilecektir (Tay ve Yangın, 2008).

Tüm bu tanımlamalardan yola çıkarak öğrenme stratejileri; öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel durumunu etkileyerek yeni bilgileri seçmelerini, örgütlemelerini, bütünleştirmelerini ve içselleştirmelerini kolaylaştıran, onların kendi kendilerine öğrenmelerini destekleyen davranışlar ve düşünceler olarak açıklanabilir.

1.1.2. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri birçok eğitimci tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Öğrenme stratejilerinin farklı tanımlamaları; bu kavramın kapsamının genişliği, derinliği ve değişebilirliği olduğunu bunun yanında öğrenme stratejileri konusunda bir görüş birliği olmadığı anlamına da gelebilir.

Weistein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini; “İnceleme Stratejileri (liste ezberleme, sesli okuma, değiştirmeden yazma ve satır altı çizme), Anlamlandırma Stratejileri (özetleme, not alma, başka sözcüklerle anlatma), Örgütlenme Stratejileri (sınıflama, bilgi şeması oluşturma), Anlamayı İzleme Stratejileri (sorunu belirleme, çalışmayı planlama ve kendini değerlendirme) ve Duyuşsal Stratejiler (güdülenmeyi sağlama, kaygıyla baş etme, zamanı etkili kullanma)” olmak üzere beş grup altında toplamışlardır.

Kirby (1984), öğrenme stratejilerini *mikro* ve *makro* olmak üzere sınıflandırmıştır. Makro stratejilerin daha genel, duygusal ve kültürel durumlardan etkilenen ve öğretimle değiştirilmesi zor olan stratejiler, mikro stratejilerin ise daha özel ve işe ilişkin, öğretim yoluyla kazandırılması kolay stratejiler olduğunu açıklamıştır. Levin (1986) öğrenme stratejilerini anlama, anımsama ve uygulama stratejileri olmak üzere üç temel gruba ayırmıştır. Levin öğrenme stratejilerinin bilişsel boyutunun "ne" ve "nasıl" öğrenilmesi gerektiğini kapsadığını, biliş bilgisi boyutunun ise "ne zaman" ve "neden" kavramlarına yönelik olarak uygun bilişsel stratejilerin seçimi, seçilen bilişsel stratejilerin yararlılığı ve etkiliğinin gözlemlenmesi, işlemlerini kapsadığını belirtmiştir.

Mayer (1988)'e göre öğrenme stratejileri öğrencilerin bilgiyi işleme biçimini etkilemeyi amaçlayan davranışlardır. Öğrenciler bilgiyi nasıl işleyeceklerine kendileri karar vermekte ve etkin olarak bunu yerine getirebilmektedirler. Öğrenci, bilgiyi seçme teknikleriyle dikkatini kimi bilgi türleri üzerinde toplayabilir.

Mayer (1988) öğrenme stratejilerini; Tekrarlama Stratejileri, Anlamlandırma Stratejileri, Örgütlenme Stratejileri, Kavramayı İzleme Stratejileri, Duyuşsal ve Güdüsel Stratejiler, olmak üzere altı bölüm olarak sınıflandırmıştır.

Gagne ve Drisscoll (1988) açıklamalarında, Bilişsel Süreçteki Öğrenme Stratejilerini; beşli bir sınıflama ile sunulmaktadır. Bunlar;

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

Oxford (1990)'a göre öğrenme stratejileri, doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. “Doğrudan Stratejiler” arasında; “Bellek Stratejileri, Bilişsel Stratejiler ve Telafi Stratejileri” yer alır. “Dolaylı Stratejiler” arasında; “Biliş Ötesi Stratejiler, Duyuşsal Stratejiler ve Sosyal Stratejiler” bulunmaktadır. Jonassen (1993), öğrenme stratejilerinin aynı zamanda, “Bilişsel Öğrenme Stratejileri” olarak da bilinen; anlamak, biriktirmek, hatırd tutmak, bilgi ya da çabanın farklı şekillerini hatırlamak amacıyla öğrenenlerin kullandığı ve uyguladığı, karmaşık zihinsel çalışmaları gösterdiğini ifade etmiştir.

Öztürk (1996), bilişsel sistemdeki bilgi akışını dikkate alarak bir öğrenme stratejileri modeli oluşturulmuştur ve öğrenme stratejilerini; “Dikkat Stratejisi”, “Tekrar Stratejisi”, “Anlamlandırma Stratejisi”, “Zihne Yerleştirme Stratejisi”, “Hatırlama Stratejisi”, “Bilişi Yönetme Stratejisi” ve “Duyuşsal Stratejiler” olmak üzere yedi gruba ayırmıştır.

Temel olarak en genel biçimiyle öğrenme stratejileri; “Yineleme Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Örgütlenme Stratejisi, Anlamayı İzleme Stratejisi ve Duyuşsal Stratejiler” şeklinde beş grup altında sınıflandırılabilir (Güven, 2004; Özer, 1998; Weinstein, 1988). Arrends (1997)’e göre öğrenme stratejisi; belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici ve yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir. Senemoğlu (1997) öğrenme stratejilerini; “Dikkat Stratejileri”, “Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler”, “Anlamayı Güçlendirici Stratejiler”, “Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler”, “Güdülemeyi Arttırıcı Stratejiler” ve “Yürütücü Biliş Stratejileri” şeklinde sınıflandırmıştır.

Güven (2004) ’in Levin’den aktardığına göre, öğrenme stratejileri; “Anlama, Anımsama ve Uygulama Stratejileri” olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Levin, bu stratejilerin bilişsel boyutunun “ne öğrenmeli” ve “nasıl öğrenmeli” sorularına, biliş bilgisi boyutunun ise “ne zaman öğrenmeli” ve “neden öğrenmeli” sorularına yönelik olduğunu savunmaktadır. Çoğu sınıflamada “Bilişsel Stratejiler” ve “Biliş Üstü Stratejilere” yer verilmektedir. Bilişsel stratejiler; ezberleme, anlamlandırma ve organizasyon işlevlerini yerine getirerek yeni bilginin belleğe kaydedilmesini, düzenlenmesini ve gerektiğinde geri getirilmesini sağlar. Diğer yandan Biliş Üstü Stratejiler; “Anlamaya Hazırlama, Anlamayı İzleme ve Anlamayı Yönlendirme” başlıkları altında öğrenme işlemlerinin kontrolünü ve yönetimini gerçekleştirir (Somoncuoğlu ve Yıldırım,1998). Akman ve Erden (2007) öğrenme stratejilerini; “Tekrar Stratejisi”, “Anlamlandırma Stratejisi” ve “Örgütlenme Stratejisi” olarak üç grup altında toplamıştır.

Uslan (2006)’ın O’Malley ve Chamot’ tan aktardığına göre, “Bilişsel Stratejiler” grubuna; tekrarlama, düzenleme, çıkarımda bulunma, özetleme, sonuç çıkarma, imgeleme, aktarma ve işleme stratejilerinden oluşur. “Biliş Ötesi Stratejiler” grubuna; seçici dikkat, planlama, izleme ve değerlendirme stratejileri girmektedir.

İşbirliği yapma, açıklama isteme ve kendi kendine konuşma stratejileri ise, “Duyuşsal Stratejiler” grubunda yer alan stratejilere örnek olarak gösterilmektedir (Uyar, 2008).

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

1.1.2.1.Dikkat Stratejileri

Dikkat, en genel anlamıyla zihinsel bir faaliyetin odaklaşmasıdır. Kendi kendine öğrenmeyi hedefleyen bir öğrenci, dikkat stratejilerinden birini kullanarak dikkatini öğrenilecek konunun üstüne yoğunlaştırabilmektedir. Dikkat stratejileri, öğrencinin dikkatini belirli bir noktaya çekmekte, önemli bilgi üzerine yoğunlaşmalarını sağlamakta ve daha hızlı bir biçimde tekrar etmelerini sağlamaktadır (Senemoğlu, 2007).

Dikkatin öğrenilecek konuya yoğunlaşmasını sağlayan etmenlerden biri, öğrencinin konunun yararının farkında olması ve ilgi duymasıdır. Bir konudan önce verilen ön sorular da öğrencinin dikkat sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Metin içindeki alt başlıklar, şekiller, grafikler de öğrencinin dikkatinin ilgili konuya yoğunlaşmasını sağlayan etmenler arasında gösterilmektedirler (Subaşı, 2002; Öztürk, 1996).

Dikkati yöneltmede kullanılan stratejilerden bazılarına; metinde yazıların altına çizme metindeki ana başlıklar, alt başlıklar, şekil, grafik, şema ve inceleme sorularını dikkate alma, metin kenarına not alma, bilinmeyen sözcükleri yuvarlak içine alma, anlaşılmayan yerlere soru işareti gibi işaretler koyma, önemli düşünceleri gösteren işaretler ve açıklamalar, örnek verilebilir.

1.1.2.2 Tekrar Stratejileri

Bu stratejilere aynı zamanda “Yineleme Stratejileri” de denir. Öğrencilerin, bilgiyi seçmelerini ve edinmelerini sağlayan temel etkinliğin zihinsel yineleme şeklinde gerçekleştiği stratejilerdir (Tunçer ve Güven, 2007). Tekrar stratejileri, özellikle kısa süreli hatırlamayı artırmada ve bir metnin aynen kazanılmasında etkili bir yoldur. Yeni karşılaşılan bilgileri tekrarlayarak kısa süreli hafızada tutmayı ya da uzun süreli hafızaya kodlamayı sağlayan stratejilerdir (Selçuk, 2007). Bilgiler hiçbir değişikliğe uğratılmadan tekrar edilmektedir. Bireyin gideceği adresi unutmamak için varmak istediği yere ulaşmaya kadar, adresin sürekli tekrarlanması buna örnek olarak gösterilmektedir (Akman ve Erden, 2007).

Öğrenciler yineleme stratejilerini ana sınıfında öğrenmeye başlar. Öğrenciler 6-7 yaşlarında yineleme stratejilerini kendilerine öğretildiğinde ve söylendiğinde kullanırlar. 11-12 yaşlarından itibaren de bu stratejileri kendiliğinden kullanma eğilimi gösterirler. Değiştirmeden anlatma, aynı sözcüklerle yazma, satır altı çizme yineleme stratejileridir (Özer, 1998). Bir metin ya da anlatımdaki belirli ifadeleri tekrar etme, yazılı bir metindeki konu cümlelerini ve ayrıntılı detayları tanımlama, okuma, sözel bir cümleyle başka bir cümleyi bir araya getirme gibi süreçleri içeren stratejilerdir (Demirel, 2002).

Yapılan araştırmalarda iki tür tekrardan söz edilmektedir. İlki, bilginin olduğu gibi tekrarlandığı “Basit Tekrar” dır. Bilgi, defalarca tekrarlanmak yoluyla kısa süreli bellekte daha uzun süre kalabilir. Bazen bir şiiri ezberlemek gibi, durumlarda kullanılabilir. Basit tekrarın bu işlevi dışında kullanılması yararlı değildir.

İkincisi bilginin uzun süreli bellekte depolanmasını sağlamak için, bilginin anlamlı kılınması, olan “Eklemlenmeli Tekrar” dır. İmgeleme, değişik şekillerde kodlama gibi işlemlerle bilgi, uzun süreli belleğe depolanabilmektedir (Öztürk, 1996).

Tekrar stratejisini kullanırken öğrenen kişi, olguları zihinsel ya da sesli olarak yineler, bir metni aynen kopya eder ya da önemli tümceleri tekrar eder. Öğrenilecek metin, düz yazı türünde ise; sesli okuma, değiştirmeden yazma, aynı sözcüklerle not alma, satır altı çizme şeklinde olan, tekrar stratejilerini kullanabilir (Özer, 1998). Görüldüğü gibi bu stratejiler büyük ölçüde bilgileri kısmen veya tamamen ezberlemeye yöneliktir. Tekrar stratejileri kısa süreli hatırlamalar için etkili olmasına karşılık üst düzey öğrenmelere etkisi yoktur.

1.1.2.3 Anlamlandırma Stratejileri

Tekrar stratejisinden sonra bilgilerin uzun süreli belleğe depolanmasına yardımcı stratejilerden bir diğeri “Anlamlandırma Stratejisi”dir. Bu stratejiler, öğrencilerin yeni gelen bilgileri geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgilerle ilişkilendirmeleri esasına dayanır (Erden ve Akman, 1998; Weinstein ve Mayer, 1986).

Anlamlandırma stratejisi, “Öğrencilerin, öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi, daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde var olan bilgilerle bütünleştirerek, ona anlam yüklemesi” olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2001). Ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlamak, uyarıcıları sunmak ve öğrenme rehberi sağlamak için anlamlandırmayı güçlendirici öğrenme stratejileri kullanılmaktadır (Senemoğlu, 2007).

Somuncuoğlu ve Yıldırım (1998)’a göre öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanmaları, öğrenme işlemine daha çok doğrudan katılmaları ve yeni bilgiyle eski bilgilerini ilişkilendirmeleri şeklinde olmaktadır.

Okul öğrenmelerinde, bir paragrafı okuyup anladığını özetleyen, öğretmenin anlattıklarını kendi sözcükleri ile kendi düşüncelerini işe katarak not alan bir öğrenci anlamlandırma süreçleri kullanarak öğrenmektedir (Akman ve Erden, 2007).

Anlamlandırma stratejileri arasında yer alan “Zihinsel İmge Oluşturma ve Tümcede Kullanma Stratejileri”nden, basit öğrenmeleri gerçekleştirmek için yararlanılmaktadır (Özer, 2001). Bunların arasında, “Zihinsel İmge Oluşturma Stratejileri”nden, özellikle çiftli çağrışım öğrenme, sıralı liste öğrenme durumlarında yararlanır. Çiftli çağrışım öğrenmesinde, “kitap-çocuk” biçimindeki bir sözcük çiftini hatırlatmayı amaçlayan bir öğrenci, zihninde kitap okuyan bir çocuğu canlandırabilir. Sıralı liste öğrenmesinde, dizi olarak verilen sözcük, sayı ve resim gibi öğeler sırasıyla ya da sıra gözetmeksizin öğrenilebilir. “Tümcede Kullanma Stratejileri” ise, anahtar sözcük yöntemi ile birlikte yabancı dilde sözcük öğrenmede, çeşitli konularla ilgili kavram ve olguların öğrenilmesinde kullanılır.

Karmaşık öğrenme durumları için, başka sözcüklerle anlatma, sözel bilgileri çizelge, şekil, grafik gibi başka biçimlere dönüştürme, benzetim yaratma, not alma, soru yanıtlama, özetleme gibi stratejiler kullanılmaktadır (Özer, 2001).

1.1.2.4 Örgütlenme Stratejileri

Anlamlandırma stratejisinde olduğu gibi bilgiyi anlamlandırmaya önem veren bir diğer strateji, “Örgütlenme Stratejisi” dir. Kısa süreli belleğe gelen yeni bilgilerin bir araya getirilerek bireyin önbilgilerine göre yeniden düzenlenmesine *örgütlenme* denilmektedir (Akman ve Erden, 2007). Örgütlenme stratejileri anlamlandırma stratejileriyle birlikte kullanılır. Bu kavram, öğrenilmesi gereken konuya göre öğrencilerin hazırlanması ve önceden öğrendikleriyle yeni öğrenilecek bilgilerin sistemli olarak kavranmasına yardımcı olan araçları kapsamaktadır (Hergenhahn 1988’den aktaran Yılmaz ve Sünbül, 2000).

Örgütlenme Stratejileri, “Temel ve Karmaşık Örgütlenme Stratejileri” olmak üzere iki başlık altında incelenebilir. Temel örgütlenmede, en basit örgütlenme stratejisi kümelenmedir. Kümelenme, farklı ortak noktalarının gruplandırılması anlamına gelmektedir. Ayrıca, sınıflandırma ve kronolojik sınıflama da temel örgütlenmelerde yer alır.

Karmaşık örgütlenme (Weinstein ve Mayer, 1986)'e göre, hiyerarşi oluşturma, taslak çıkarma, metni anlamlı parçalara ayırma ve bunları ilişkilendirme olarak tanımlanabilir. Materyalde değişik örnekler arasındaki ortak özellikleri gruplamayı, verilen sözcükleri anlam bütünlüğü içinde sıraya koymayı ve karmaşık bir şeyi yeniden düzenlemeyi içermektedir. Karmaşık örgütlenme; ana çizgiler çıkarma, bilgi şeması oluşturma ve çizelgeleştirme gibi stratejileri içerir (Özer, 2001). Ana çizgiler oluşturmada; öğrenciler değişik konu ya da düşünceleri bazı temel düşüncelerle ilişkilendirmeyi öğrenir. Birçok öğrenme stratejisinde olduğu gibi ana hatları oluşturmada öğrenciler becerili olmayabilirler. Uygun öğretim ve yeterli uygulama ile öğrenciler bu konularda yetiştirilebilir (Güven, 2004). Bilgi şeması (haritası) oluşturma; metindeki ana düşüncelerle yardımcı düşüncelerin ilişkilerini nedensel veya aşamalı şekilde gösterilmesi ve düşünceler arası ilişkilerin görselleştirilmesidir. Çizelgeleştirme; metindeki bilgileri çizelge biçiminde düzenlemedir. Öğrenci dikey ve yatay bölmelere sahip bir çizelge yaparak bilgileri gruplandırıp ilişkilendirebilir (Subaşı, 2000).

1.1.2.5 Hatırlama Stratejileri (Geri Getirmeyi Artırıcı Stratejiler)

Öğrenme stratejilerinden biri de hatırlamayı artıran stratejilerdir. Bilgiler uzun süreli bellekte kodlanarak saklanmaktadır. Bu bilgiler kullanılacağı zaman uzun süreli bellekten geriye çağrılır. Bu işlemin yapılabilmesi için ipuçlarının ve diğer bilgilerin kullanılarak geri getirilmesi, istenen bilginin yeniden canlandırılması gerekmektedir. Ormrod (1990)'a göre, bir bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi, büyük ölçüde onun ilk olarak ne kadar iyi kodlandığına ve depolandığına bağlıdır (Tay ve Yangın, 2008).

Bilgilerin uzun süreli bellekten bulunarak, açığa çıkarılması sürecine “hatırlama ya da geri getirme” de denilmektedir. Anlamlandırmaya yardım eden tüm stratejiler, bilgiyi kodlamada kullanılan benzetimler, bellek destekleyiciler, kendi kendine soru sorma, uzamsal temsilciler oluşturma, not alma bilginin geri getirilmesini sağlayan tekniklerdendir (Senemoğlu, 2007).

Hatırlama Stratejileri; kendi cümleleriyle düzeltmeler yapma, metni aynen değil yorumlayarak not alma, önemli bilgileri ayırt etme, metni ezberleme tekrar ederek hatırlama, öğrenirken çizilen şekil sembol ve tablolarla hatırlama, öğrenirken kullanılan kısaltma ve ipuçlarıyla ya da sorulabilecek sorulardan yola çıkarak hatırlama gibi teknikleri içermektedir. Hatırlamayı sağlayıcı tekniklerden kendi kendine soru sorma, zihne yerleştirmeyi sağlayıcı tekniklerden kavram haritaları, diğer bir öğrenme stratejisi olan “Bilişi Yönetme Stratejisi”nde de kullanılan tekniklerdendir (Öztürk, 1996).

1.1.2.6 Bilişi Yönetme Stratejileri

Biliş hakkındaki bilgi, bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisidir. Bu süreçlerin değerlendirilmesini sağlayan stratejiler “Biliş Üstü, Biliş Ötesi, Üst Biliş ya da Yürütücü Biliş” olarak da adlandırılabilirler. Biliş, herhangi bir şeyin farkında olma ve onu anlama iken, biliş üstü herhangi bir şeyi nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmektir (Senemoğlu, 2007).

Biliş bilgisi iki temel ögeyi içerir. Yürütücü bilişin ilk ögesi, bilgiyi anlayışı içerir. Öğrenen kişinin, belirli bir öğrenme durumunda kullandığı çeşitli öğrenme stratejileri ve kendi öğrenme sürecine ilişkin anlayışa sahip olmasıdır. Örneğin; görsel eğilimli bir öğrenci kavram haritaları oluşturmanın, yeni bilgiyi anlama ve anımsamada kendisi için iyi bir yol olduğunu bilir. İkinci ögesi ise, bilişi izlemedir; yani bireyin öğrenilecek durumun öğrenilmesinde en uygun stratejiyi seçme, kullanma, izleme ve değerlendirme, yeniden düzenleme yapma yeteneğidir (Subaşı 2000).

Kavrama; öğrenilen ve bireyin sahip olduğu temel bilgilerin öğeleri arasındaki ilişkilerin, yaşantıları içinde yapısal ya da kavramsal bir biçimde düzenlenmesidir. Weinstein ve Mayer (1986), kavramayı izleme olarak ifade ettikleri “Yürütücü Biliş Stratejisi”nin, öğrencilerin bir eğitim aktivitesi için öğrenme hedeflerini oluşturmalarını, bu hedeflerin ne derece gerçekleştiğini değerlendirmelerini ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri yerine göre değiştirmelerini kapsadığını belirtmektedirler.

Bilişi yönetme stratejilerine sahip bir öğrenci, öğrenmelerinin her aşamasında kendisini denetlemekte, eğer bir yetersizlik söz konusuysa bunu gidermeye yönelik strateji ve kaynakları kullanmaktadır (Gülumbay, 2006). Üst biliş, yüksek düzeyli biliş anlamına gelir. Neyi bildiğimizi ya da bilmediğimizi de ayırt etmeyi sağlar. Bu da bilişi yönetmeyi kolay kılar. Aynı zamanda, öğrenenlerin kendi performanslarını yansıtma yeteneğidir. Öz düzenleme mekanizmasıyla işler yani bireyin en uygun stratejiyi seçmesi, uygulaması ve değerlendirmesini içerir (Ünver, 2006).

Öğrencilerin sahip oldukları bilgiyle yeni bilgi arasında ilişki kurabilmelerini, kendi öğrenmelerini kontrol edebilmelerini ve öğrendikleri bilgileri yeni alanlarda kullanarak bilgileri içselleştirmelerini sağlayan bilişüstü becerileridir (Victor (2004) dan aktaran Yıldız ve Ergin, 2007). Dirkes’e göre bilişüstü beceri, “Öğrenenin neyi bilip bilmediğine ilişkin düşünme, kendini sorgulama ve düşünmesini yönetme işidir”. Biliş üstü beceri, öğrenenin kendi bilişsel süreçlerini kontrol etme, yani öz düzenleme yeteneği olarak da tanımlanabilir (Yurdabakan, 2005).

Schunk (2009)ın, Belmont`tan (1989) aktardığına göre, üst bilişin başarıyı arttırdığı ama öğrencilerin onu kullanmayabilecekleri gerçeği eğitimciler için bir açmaz teşkil etmektedir. Öğrenciler bilişsel ve yürütücü biliş bilgisi ve becerilerine sahip olmadıkça onlara akademik konuları öğretmek veya onların kendi kendine öğrenen öğrenciler hâline gelmesini sağlamak oldukça zordur ya da çoğu zaman boşa zaman harcamaktır. Öğrencilerin okuldaki başarılarında kendi kendilerine öğrenme ve öğrenmelerini izleme yeterlikleri önemli bir rol oynamaktadır (Baş, 2012).

1.1.2.7 Anlamayı İzleme (Takip) Stratejileri

Anlamayı izleme stratejilerini kullanabilmeleri, öğrencilerin biliş bilgisine sahip olmalarını gerektirir. Biliş bilgisi, bireyin kendi biliş yapısı ve bu yapının nasıl işlediği ile ilgili bilgidir. Biliş bilgisine sahip bir öğrenci, öğrenmelerinde kendisine şu soruları sorup yanıtlayabilir: “Bu konuyu niçin öğreniyorum?, Öğrenme etkinliği sonunda neleri öğreneceğim?, Öğrenmek için nasıl bir yol izlemeliyim?, Konuyu öğrenmek için ne kadar süre yeterli olur?, Öğrenip-öğrenmediğimi nasıl denetleyebilirim?” (Özer, 1998).

Bilişsel stratejiler kapsamında ele alınan bu strateji, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini düzenlemelerine, yürütmelerine ve denetlemelerine olanak sağlayan stratejilerdir. Öğrencilerin, anlamayı takip stratejilerine sahip olmaları için gereken bireysel yeterlikler; sorunları belirleme ve tanımlama yani öğrenmeleriyle ilgili karşılaştıkları sorunların farkına varabilmeleri ve bunları tanımlayabilmeleri, dikkatlerini toplama ve tepkilerini yönlendirme yani dikkatlerini öğrenmeleri üzerine yönlendirebilmeleridir.

1.1.2.8. Duyuşsal Stratejiler

Öğrenciler, kendi kendilerine öğrenirken uygun bilişsel stratejileri kullansalar bile kimi kez öğretim hedeflerine ulaşmada güçlüklerle karşılaşır. Bu güçlükler, duygusal etmenlerden kaynaklanabilir. Öğrenmede duygusal ya da güdüsel etmenlerden oluşan engelleri ortadan kaldırmak için kullanılan stratejiler “Duyuşsal Stratejiler” olarak adlandırılmaktadır (Subaşı, 2000).

“Duyuşsal Öğrenme” de bilişsel ve duygusal alanlar birbirinden bağımsız olmayan çok boyutlu kurgulardır. Duyuş – biliş – bellek ve öğrenme arasında ayrılmaz ve çok yönlü bir ilişki vardır. (Stevick (1999) `ten aktaran, Hurd, 2008), “Duygular aynı zamanda bellekteki bilişsel şemalarda bütünleşmiştir, birçok düşünce ve davranışımızın altında duygularımızın da etkisi vardır” demiştir.

Weinstein ve Mayer (1986)' e göre dışarıdan gelen ve öğrenmeyi engelleme olasılığı bulunan uyarıcılara karşı; uyanık ve rahat olma, dikkati odaklama, yoğunlaşmayı sürdürme, kendini güdüleme, dışsal dikkat dağıtıcıları gidermek üzere çalışacak sessiz bir yer seçme, çalışmanın gereksiz yere uzamaması için öncelikli konuları belirleme, başarısız olma korkusunu ya da kaygısını gidermek üzere kendi kendine olumlu pekiştirmede bulunma ve çalışma için ayrılacak zamanları etkili olarak kullanabilmek üzere bir zaman çizelgesi oluşturma gibi örnekler “Duyuşsal Stratejiler” arasında yer almaktadır.

Yapılan araştırmalara göre duyuşsal stratejiler öğrenciler arasında en az kullanılan stratejilerdir, duyuşsal stratejilere en çok gereksinim duyanlar da onları en az kullananlardır. Bunun önemli bir sebebi de öğrencilerin bu stratejilerin farkında olmaması ve açık strateji öğretimi yapılmaması olabilir (Oxford, 1990; Hurd, 2008).

Öğrenme stratejileri; öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alabilme, bağımsız olarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilme, yeni bilgilerle var olan bilgileri bütünleştirebilme, ayırtılabilmek ve yeniden düzenleyebilme yetisine sahip olabilme, kendi kendilerine çalışma becerilerini edinebilme gibi, öğrenmelerini kolaylaştıran teknikler, ilkeler, beceriler ya da alışkanlıklar olarak tanımlanabilir. Yapılan araştırmalarda öğrenme stratejileriyle ilgili çok çeşitli tanımlamaların ve sınıflandırmaların yapıldığı gözlenmiştir. Öğrencilerin kendi bireysel farklılıklarını, duyuşsal özelliklerini ve öğrenme durumlarını ve çeşitli öğrenme yollarını bilmeleri, öğrenme ve öğretim işlevlerinin daha iyi kavranarak, hızla gelişen ve değişen eğitim anlayışına uyum sağlamaları açısından, önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitimin temel amacı olan öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrenme çabası içerisinde olan bireylerin kendilerini tanımaları, zihinsel ve duyuşsal kapasitelerini arttırabilmeleri, öğrencilerin kendi yeteneklerinin ve yapabileceklerinin farkında olmalarıyla yapılandırılabilir. Böylece kendi öğrenmelerini yönlendirebildikleri, kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebildikleri gibi, öğrenme-öğretme sürecinde verimliliğin arttırılmasına ve olumlu gelişmelerin gerçekleşmesine de katkılarda bulunabileceklerdir.

Çağımızın bilgi çağı olmasının gereği, öğrenmede kazanılması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışların gün geçtikçe artması, bireyin bu bilgileri edinmek için etkin öğrenmeyi bilmesi ve kullanabilmesini zorunlu kılmaktadır (Taşocak, 2002). Çağdaş başarı sürekli ve hızlı değişimin gereği olarak, kendini yenilemek ve geliştirmek zorunda olan bireylerin etkin öğrenmeye yönlendirilmeleri ile elde edilebilir. Öğrenciler hızla değişen bilgilere kendileri ulaşmayı, önemli bilgileri seçmeyi, onları anlamlandırıp yorumlayarak öğrenmeyi de başarıya duruma gelebileceklerdir (Tunçer ve Güven, 2007).

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenin gayretleri tek başına yeterli olmayabilir. Asıl olan öğrencinin öğrenme işine bizzat kendisinin girmesi ile mümkün olabilir. Öğrencinin öğrenme işine katılması, öğrenme stratejilerini ne kadar bildiğine ve bu stratejileri ne kadar etkili kullanabildiğine bağlıdır. Öğretme stratejilerinin kullanılması kadar, öğrenme stratejilerinin de bilinip kullanılması öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli unsurların başında gelmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin sınıf ortamında öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarının bilinmesi gerekmektedir (Tay ve Yangın, 2008).

Öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir biçimde yürütebilmesinde öğrenenin etkin olması önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenenin bu süreçte; dikkat etme, algılama, yeni bilgileri var olanlarla bütünleştirme gibi öğrenmesine yardımcı olabilecek çeşitli davranışlar göstermesi beklenmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenen tarafından gerçekleştirilen davranışların oynadığı rolün kabulü, bu süreçte öğrenen tarafından kullanılan stratejiler üzerinde araştırmaların yapılmasının önemini arttırmıştır.

Öğrenme stratejileriyle öğrenci, kendi öğrenmesinden sorumlu hale gelmekte ve en iyi nasıl öğrendiğinin farkına varmaktadır. Bu nedenle tüm öğretim kademelerindeki öğrenciler, öğrenme stratejilerini öğrenmeye gereksinim duymaktadır. Aynı zamanda dünyadaki değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilen, hızla artan bilgilerin içinden gerekli olanları seçip yaşam içinde gerektiği gibi kullanabilen, yaşam boyu öğrenen bir birey olmak, öğrenmeyi öğrenmekle mümkün olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Özer, 2001).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olabilmeleri için farklı zekâ türlerine ve öğrenme stillerine uygun olarak hazırlanan ders içi etkinliklerde bilgiyi kendi kendilerine yapılandırmaları gerekir. Bunu yapabilmek için ise öğrenme stratejileri kullanmaları gereklidir. Öğrenme stratejileri, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerden oluşur ve bilgiyi işleyerek kalıcı biçimde öğrenmeyi sağlar. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin neler olduğu, özellikleri, hangi durumlarda ve niçin kullanmaları gerektiği hakkında bilgilendirilmeleri önemlidir (Güven,2004; Karakış, 2006).

Kalıcı öğrenmenin gerçekleşme yollarından biri olarak, öğrencilere strateji kazandırmaları gerektiğini bu tür çalışmalardan öğrenen öğretmenler, derslerini öğrenme stratejilerini destekler nitelikte işleyecek ve öğrenciye kendi kendine öğrenme yollarını öğreterek, kendi öğretme becerisini de bu şekilde kuvvetlendirecektir (Uyar, 2008). Öğrencilerin başarıları, büyük ölçüde kendi öğrenme biçimlerinin farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine bağlıdır. Bu durum öğrencilere, öğrenme stratejilerinin bilinmesinin ve kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır (Erdem, 2004). Öğrenciler, öğrenme stratejilerine yönelik bir farkındalık geliştirdiklerinde, yaşamları boyunca karşılaşacakları çok sayıdaki öğrenme durumlarıyla başa çıkmalarında kendilerine yararlı olacak bilgi birikimine sahip olabilirler ve öğrendiklerini uygulayabilme şansını yakalayabilirler (Babadoğan, 1992).

Özetlenecek olursa, okullarda uygulanması düşünülen öğretim tasarımlarının oluşturulmasında ve ders planlarının geliştirilmesinde, öğrenme stratejilerinin de göz önünde bulundurularak yapılandırılması faydalı olacaktır. Böylece; yeterli öğrenememe, çalışmak istememe, çalışmak isteyip de çalışmama, çok çalışıp da başarılı olamama, yeterli performans gösterememe gibi eğitimcilerin ve öğrencilerin sıklıkla dile getirdikleri sorunların giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Biyoloji eğitiminin uygun stratejiler kapsamında yapılması, bireylerin bu stratejilerin farkına vararak içselleştirmeleri, bilişsel yapının amaçlanan biçimde yapılandırılmasını, böylece biyoloji öğrenmenin daha etkin bir biçiminde olmasını sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının; öğrenme anlayışlarında ve öğrenmeye bakış açılarında önemli değişikliklere yol açabileceği, gelecekte yaşayacakları öğrenme durumlarına daha kolay uyum sağlayabilecekleri, yaşam kalitelerini arttıracak temel beceriler kazandırabilecekleri, öğrenme süreçlerini kontrol edebilen bireyler olabilecekleri ve akademik başarılarının olumlu yönde etkileneceği söylenebilir. Böylece meydana gelebilecek değişimler, eğitim durumlarına önemli katkılar sağlayarak, kişilerde en çok örnek alınan öğretmenlerle bütün topluma yayılabilme ve etkilerinin hızlı bir şekilde gözlemlenebilmesi olanağı sağlayabilir.

Araştırmanın amacı; bazı eğitim fakültelerinde, öğrenim görmekte olan biyoloji öğretmen adaylarının, alan derslerini öğrenirken çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğu ve öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları arasında cinsiyete, okudukları üniversitelere göre, anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Bazı eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan biyoloji öğretmen adayları, biyoloji alan derslerini öğrenirken çalışmalarında, hangi öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar?

1.4. Alt problemler

- 1) Eğitim fakültelerinde öğrenim gören biyoloji öğretmen adaylarının, alan derslerini çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?
- 2) Biyoloji öğretmen adaylarının, alan derslerini çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrenim gördükleri üniversiteler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3) Biyoloji öğretmen adaylarının, öğrenme stratejilerini kullanma sıklıkları, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.5 Sayıtlar

- Örneklemin evreni temsil ettiği,
- Örneklemi oluşturan biyoloji öğretmen adaylarının ölçeği içtenlikle yanıtladığı, varsayılmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

- Bu çalışma, 2011-2012 öğretim yılında üç farklı üniversitenin, OFMA Eğitimi Bölümü Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.
- Bu çalışma, “Biyolojide Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” (BKÖSÖ) ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

1.7.1. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri; öğrencilerin neyi, nasıl ve ne zaman öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri ile kendi öğrenmelerini yapılandırmaları ve yönlendirmeleri anlamına gelmektedir (Weinstein, 1986).

1.7.2 Biyoloji Alan Dersleri

Bu bölümde, Türkiye’de biyoloji öğretmeni yetiştiren 11 üniversitenin öğretim programlarında bulunan alan dersleri, seçmeli alan dersleri, laboratuvar dersleri, ders isimleri ve derslerin dönemlerine ait bilgiler açısından karşılaştırılmıştır. Üniversitelerin öğretim programları arasında farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir.

Alan derslerinin isimlerinde büyük bir çeşitlenmenin olduğu görülmüştür. Aynı içerikli dersler farklı isimlerle programlarda yer almaktadır. Örneğin; Genel Biyoloji dersinin ismi üniversitelerin programlarında; “Genel Biyoloji I-II”, “Genel Biyoloji I (Botanik)”, “Genel Biyoloji II (Zooloji)”, “Genel Zooloji”, “Genel Botanik”, “Zooloji”, “Botanik” şeklinde değişebilmektedir. Alan dersleri mümkün olduğunca ortak bir isim altında toplanarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Bununla birlikte bazı üniversitelerin programlarında bazı Laboratuvar dersleri ayrı bir ders şeklinde olmayıp “Laboratuvar, Uygulama ya da Pratik” adı altında alan derslerinin kapsamı içerisinde yer almaktadır. Örneğin; Karadeniz Teknik Üniversitesi’nin programında Genel Biyoloji Laboratuvarı I-II dersleri dışında diğer Laboratuvar dersleri bu şekildedir. Benzer durum Dokuz Eylül, Hacettepe, Marmara ve Ondokuz Mayıs Üniversiteleri’nin programlarında yer alan bazı Laboratuvar derslerinde de görülmektedir.

Üniversitelerin programları incelendiğinde, bazı alan derslerinin tüm üniversitelerin programlarında mevcut olduğu, bazılarının ise her üniversitenin programında mevcut olmadığı görülmüştür: Bitki Morfolojisi ve Anatomisi, Ekoloji, Genel Biyoloji, Genel Fizik, Genel Kimya, Genetik, Hayvan Fizyolojisi, Histoloji, Mikrobiyoloji, Moleküler Biyoloji, Omurgalı Hayvanlar Sistematiği, Omurgasız Hayvanlar Sistematiği, Sitoloji, Tohumlu Bitkiler Sistematiği ve Tohumuz Bitkiler Sistematiği dersleri tüm üniversitelerin programlarında mevcuttur.

Bilgisayar, Biyocoğrafya, Biyoistatistik, Biyoteknoloji, Embriyoloji, Evrim, Genel Jeoloji, Genel Matematik, Genel Mikoloji, Hayvan Anatomisi, Hidrobiyoloji, İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi, Laboratuar ve Deney Tekniği, Organik Kimya, Sağlık Bilgisi ve Sistematiğin Temelleri dersleri her üniversitenin programında mevcut değildir. Biyokimya dersi sadece Atatürk Üniversitesi'nin, Bitki Fizyolojisi dersi ise sadece Hacettepe Üniversitesi'nin programında mevcut değildir.

Bunların yanında ayrıca bazı alan derslerinin sadece belli üniversitelerin programlarında mevcut olduğu görülmüştür. Örneğin; Bilim Tarihi, Ekonomik Botanik, Türkiye Faunası, Türkiye Florası dersleri sadece Dokuz Eylül Üniversitesi'nin, Biyolojide Özel Konular ve Enformatik dersleri sadece Gazi Üniversitesi'nin, Biyoloji Öğretimi- diğer bazı üniversitelerde Biyoloji Özel Öğretimi olarak da geçmektedir- Etoloji, Meslek Almancası ve Parazitoloji dersleri sadece Hacettepe Üniversitesi'nin, Bitki Patolojisi dersi sadece Marmara Üniversitesi'nin, Arazi Uygulaması ve Vejetasyon Bilimi dersleri sadece Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin, Endokrinoloji, Entomoloji, Genel Bakteriyoloji ve Mikroteknik dersleri ise, sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nin programında mevcuttur.

Alan derslerinin bir veya iki dönemlik olma durumları açısından üniversiteler arasında farklılıklar mevcuttur. Örneğin; Genetik dersi genel olarak fakültelerin programlarında Genetik I ve Genetik II şeklinde iki dönemlik bir ders olarak yer alırken, Selçuk, Gazi ve Marmara Üniversitesi'nde tek dönemlik bir derstir.

Aynı zamanda derslerin buldukları dönemler açısından da üniversiteler arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Örneğin; Mikrobiyoloji dersi Dokuz Eylül Üniversitesi'nin programında 1. sınıfta, Ondokuz Mayıs, Yüzüncü Yıl, Karadeniz Teknik ve Dicle Üniversitesi'nin programında 2. sınıfta, Marmara, Selçuk ve Balıkesir Üniversitesi'nin programında 3. sınıfta, Atatürk, Gazi ve Hacettepe Üniversitesi'nin programında ise 4. sınıfta yer almaktadır.

Alan dersleri mümkün olduğunca ortak bir isim altında toplanarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Bununla birlikte bazı üniversitelerin programlarında bazı Laboratuvar dersleri ayrı bir ders şeklinde olmayıp "Laboratuvar, Uygulama ya da Pratik" adı altında alan derslerinin kapsamı içerisinde yer almaktadır. Örneğin; Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin programında Genel Biyoloji Laboratuvarı I-II dersleri dışında diğer Laboratuvar dersleri bu şekildedir. Benzer durum Dokuz Eylül, Hacettepe, Marmara ve On Dokuz Mayıs Üniversiteleri'nin programlarında yer alan bazı laboratuvar derslerinde de görülmektedir. Seçmeli alan derslerinin üniversitelerin programlarındaki toplam ders sayısı 5-26 ve alınması gerekli toplam kredileri 4-12 arasında değişmektedir. En az ders On dokuz Mayıs Üniversitesi'nde, en fazla ders ise Hacettepe Üniversitesi'nde görülmüştür. En az kredi Gazi Üniversitesi'nde, en fazla ise Atatürk, Dokuz Eylül, Hacettepe ve Karadeniz Teknik Üniversiteleri'nde görülmüştür.

Laboratuvar derslerinin isimlerindeki çeşitlenmeden dolayı bu dersler mümkün olduğunca ortak bir isim altında toplanarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Laboratuvar derslerinin toplam haftalık ders saati ve toplam kredileri belirlenirken Karadeniz Teknik, Dokuz Eylül, Hacettepe, Marmara ve On dokuz Mayıs Üniversiteleri'nin alan dersleri kapsamı içerisinde yer alan Laboratuvar saatleri ve kredileri de toplama dahil edilmiştir. Toplam ders sayısı belirlenirken ise üniversitelerin programlarında sadece Laboratuvar dersi şeklinde ayrı bir ders olarak yer alan dersler dikkate alınmıştır. Laboratuvar ders sayısı en az Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde, en fazla ise Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde bulunmaktadır. En az ders saati ve kredi Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde, en fazla ise Marmara Üniversitesi'nde görülmüştür.

1.7.3. Öğretmen Adayları

Eğitim Fakültelerinde Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü yani (OFMA) Eğitimi Bölümü Biyoloji Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrencilerdir.

1.7.4. OFMA (Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi)

1998 yılından sonra YÖK-Dünya Bankası işbirliği ile Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması kapsamında Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi adı altında faaliyetlerini devam ettirmekte olan bu bölüm, sadece ortaöğretim kurumlarına matematik, fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri yetiştirmektedir.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

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

2.1. Yurt içinde Yapılmış Çalışmalar

Yurt içinde öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan birçok araştırmaya karşılık, üç büyük ilde karşılaştırmalı olarak biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stratejileriyle ilgili araştırmalara pek rastlanmadığı görülmüştür.

Erden ve Demirel (1993) ilkokul 5. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada; öğrencilerin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerinin, inceledikleri metinle ilgili çalışmaya harcadıkları zamana ve başarılarına etkisinin, kullandıkları stratejiye göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile başarıları arasında anlamlı ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Öztürk (1996) araştırmasında, öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini çalışmalarında ne derece kullandığını ve bu stratejilerin kullanılmasıyla ilişkili durumların neler olduğunu saptamayı amaçlamıştır. Araştırma, Gazi Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesi’nden rastgele yöntemle seçilen 326 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin %55’nin çalışmalarında öğrenme stratejilerini “oldukça sık” kullandığını belirlemiştir.

Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla, öğretmenlerin bu stratejileri derslerde vurgulamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kaya (1995) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme stratejileri ile akademik başarıları ve öğrenme stratejileri seçimini etkileyen etmenler incelenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrenme strateji tercihleri ve toplam strateji kullanımı, öğrencilerin bağlı oldukları fakülteler, akademik başarı ve eğitim geçmişlerinin arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrenme stratejileri tercihleri ve toplam strateji kullanımı ile cinsiyet arasında, yalnızca telafi ve duyuşsal stratejileri boyutunda, kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir.

Somuncuoğlu (1996), “Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Çeşitli Değişkenler ve Başarı Algıları Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmasında, öğrencilerin Eğitim Psikolojisi dersinde öğrenme stratejilerini kullanmalarını etkileyen faktörleri ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğrencilerin, “Anlamlı Bilişsel Öğrenme Stratejileri”ni diğer öğrenme stratejilerinden daha sık kullandıklarını ve sadece “Anlamlı Bilişsel ve Biliş Yönlendirici Strateji” kullanımının, çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Babadoğan (1996)’nın ”Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim-Öğrenim Süreçlerine Yansıması” adlı doktora tezinde, öğretmenlerin öğrenme stratejilerine sahip olma ve kullanma yönündeki görüşleri belirlenmiş; modern öğretim stratejileri, öğrenim yaşantıları, cinsiyet, okul grubu, öğrenci sayısı, ders, mezun olunan okul ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanma düzeylerine bağlı olarak; cinsiyet, okul grubu, öğrenci sayıları açısından anlamlı bir fark belirlenirken, okul, ders, mezun olunan okul, mesleki kıdem, değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Talu (1997) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, 10.sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve akademik başarılarının kullandıkları stratejiye göre değişip değişmediği araştırmıştır.

Araştırma sonucunda, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin %52'sinin “Anlamlandırma Stratejileri” , %41'inin “Tekrar Stratejileri” ve %7'sinin ise “Örgütlenme Stratejisini” kullandığı görülmüştür.

Yılmaz (1997) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri, yeterlik düzeyleri ve cinsiyetin strateji kullanımına etkisi incelenmiştir. Araştırma, Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi'nin İngilizce Hazırlık Programında okuyan 104 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre; dil öğrenen öğrencilerin ankette belirtilen altı farklı öğrenme stratejisini ara sıra kullandıkları (ortalama olarak 2.91) ve öğrencilerin sahip oldukları dil seviyelerine göre öğrenme stratejisi kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir.

Sünbül (1998)'ün araştırmasında, üniversitelerin eğitim fakültelerinde formasyon dersi olarak okutulan Eğitim Psikolojisi dersinde; farklı öğrenme stratejilerini kullanmalarının öğrencilerin erişti, öğrenme stratejilerine yönelik tutum, okuduğunu anlama ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda, farklı öğrenme stratejilerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerde, öğrenme stratejilerine yönelik tutum açısından, gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre; “Anlamlandırma ve Örgütlenme Stratejileri”nin en kalıcı öğrenmeyi sağladığını, “Anlamlandırma ve Örgütlenme Stratejileri”nin ayrı ayrı uygulandığı grupların ise “Tekrar Stratejisi”ni kullananlardan daha yüksek bir kalıcılık düzeyi elde ettiklerini belirlemiştir.

Çiftçi (1998) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin matematik dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. “Tekrar Stratejileri ve Anlamlandırma Stratejileri”nin ders başarısını açıklama derecesi anlamlı bulunmuş “Yürütücü Biliş Stratejisi”nin açıklama derecesi ise anlamlı bulunmamıştır.

Kaçar (1999), Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları ve bunların başarılarına olan etkileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğrenme stratejilerinin öğretilmesiyle, öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Somuncuoğlu ve Yıldırım (1998) öğrencilerin başarı hedefi yönelimleri, öğrenme stratejileri ve bunlar arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmaya 189 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin “Derin Bilişsel Stratejileri” sıklıkla, “Yüzeysel ve Biliş Ötesi Stratejileri” ise ara sıra kullandıkları saptanmıştır. Tam yönelimlerin daha az “Yüzeysel Bilişsel Stratejileri” kullanmaları beklenirken, “Derin Bilişsel ve Biliş Ötesi Stratejileri” kullandıkları görülmüştür.

Derman ve Afyon (2011) bir dergide yayınladıkları araştırmalarında, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi derslerinde kullandıkları farklı öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin başarılarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma 2001–2002 Öğretim Yılı'nın I. yarısında, 7. Sınıflarda okuyan öğrencilerle yürütülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda; “Anlamlandırma Stratejisi”nin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin, “ Örgütlenme ve Tekrar Stratejisi”nin uygulandığı gruplara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ancak “Örgütlenme ve Tekrar Stratejisi”nin uygulandığı gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yüksel ve Koşar (2001) Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yürüttükleri araştırmada, öğrencilerin öğrenme stratejilerini sıklıkla kullandıklarını ortaya koymuşlardır. En fazla kullanılan stratejilerin “Tekrar Stratejileri”nden olan, "Çalıştığım metni tekrarlararken önemli gördüğüm noktaların altını çizerim" ve "Çalışırken önemli noktalarda durur, zihnimde okuduğum kısmı tekrar ederim" olduğunu belirlemişlerdir. Nadiren kullanılan stratejiler arasında ise ezberlemeye yönelik olanların ilk sıralarda olduğu gözlenmiştir.

Hamurcu (2002), okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, en fazla “Tekrar Stratejileri ve Duyuşsal Stratejileri” kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının yaşlarına göre öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanım sıklıklarında, sadece “Dikkat Stratejileri” boyutunda 21 yaş ve üstündeki öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu, okulöncesi öğretmenliği bölümündeki tüm öğretmen adaylarının yaşlarına bağlı olmaksızın, öğrenme stratejilerini benzer sıklıkta kullandıkları belirtilmiştir.

Karakoç ve Şimşek (2003)’in yaptıkları araştırmada, öğretmen tarafından kullanılan öğretme stratejilerinin, öğrenme stratejileri üzerinde belirleyici etkilerinin olup olmadığı, etkisi varsa bu etkinin nitelik ve düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi’nde okuyan 32 tane üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Veri toplamada Öztürk (1996) tarafından geliştirilen, “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Deneysel yöntemle yapılan araştırmada iki grup oluşturulmuştur. Uygulama aşamasında, gruplardan birinde sorgulayıcı diğerinde sunuş yoluyla öğretim stratejisi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen tarafından kullanılan öğretme stratejilerinin, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin türünü, sayısını ve kullanma biçimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gülümbay, Kabakçı ve Namlu (2003)’nin yaptıkları araştırmada, öğrenme stratejilerinin öğrenme motivasyonu ve akademik başarı ile ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 500 öğrenci katılmıştır. Veriler, “Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Öğrenme Motivasyon Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında, başarı, motivasyon ve bilişsel stratejiler arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Araştırmada, başarı değişkenini sadece motivasyon değişkeninin yordadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Yıldız (2003) araştırmasında, İlköğretim 5. sınıf Fen Bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Araştırma öncesinde başarı testi, ön test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere, ilgili konunun öğretimi yapılmadan önce uygulama sırasında kullanmaları istenecek olan öğrenme stratejileri öğretilmiştir. Uygulama aşamasında kontrol grubuna geleneksel öğretim, deney grubuna ise öğretilen öğrenme stratejilerinin kullanımıyla desteklenen bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır. Uygulamanın bitişinden belli bir süre sonra, kalıcılığı anlamak amacıyla “Ünite Başarı Testi” yapılmıştır. Araştırmada, deney grubunda bulunan öğrencilerin, akademik başarılarının ve hatırd tutma düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülger (2003) öğrenme stratejilerini öğrenmenin, öğrenci erişine etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; İlköğretim 6. sınıflar Sosyal Bilgiler dersi Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu ünitesinde, öğrenme stratejilerini öğrenen öğrenciler ile geleneksel öğrenimlerine devam eden öğrencilerin son test puan ortalamaları, kalıcılık testi puan ortalamaları ve erişim puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sosyal bilgiler dersinde öğrenme stratejileri ile yapılan eğitimin, öğrenci başarısını arttırdığı belirtilmiştir.

Yalçın (2003) , dilbilgisi öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 425 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Araştırmacı “Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri”ni belirlemek için 43 sorudan oluşan bir anket kullanmıştır. Anket sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin “Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri”ni kullandığı fakat bazı “Dilbilgisi Stratejileri”nin kullanımının artırılması için tedbir alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Yalçın (2003) bu stratejileri; dil bilgisi stratejilerini hatırlamak için kafiye kullanmak, İngilizce notlar almak, yazma becerilerini geliştirmek, programlarını pratik yapmak için düzenlemek ve kendisini yeni öğrenilecek konu için hazırlamak olarak sıralamıştır. Yalçın (2003), “Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri”nin öğrenci başarısına anlamlı düzeyde etkisi olmadığını bulmuştur.

Sucuoğlu (2003) araştırmasında işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin; öğrencilerin yüklemeleri, edinimi ve öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkilerini ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelemiştir. Yapılan bu çalışmada, kontrol gruplu “Öntest-sontest ve Deneysel Araştırma Modeli” kullanılmıştır. Araştırmada Deney 1 ve Deney 2 olmak üzere iki uygulama yapılmıştır. Deney gruplarında “İşbirlikli Öğrenme”, kontrol gruplarında ise “Geleneksel Öğretim Yöntemleri” kullanılmıştır. Araştırma ortaöğretim kurumunda ve gönüllü öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri; “Başarı Testleri”, “Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği”, “Biyolojide Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Ses Kayıtları”ndan elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin biyoloji başarısını artırdığı saptanmıştır. Deney 1’de öğrenciler başarılarını öğretmene, başarısızlıklarını ise aileye yüklerken, Deney 2’de öğrenciler öğretmenden yardım alıp almamalarına bağlı olarak başarı ya da başarısızlık yüklemelerinde buldukları saptanmıştır. “İşbirlikli Öğrenme”nin, öğrencilerin öğrenme stratejilerini çok fazla değiştirmedeğini, ancak bazı tekniklerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olabileceği görülmüştür.

Hancıoğlu (2004) araştırmasında, Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri tarafından kullanılan “Kelime Öğrenme Stratejileri”ni tespit etmeyi ve öğrencilerin bildikleri bu stratejileri ne ölçüde kullandıklarını bulmayı amaçlamıştır. Ölçme aracı olarak Hancıoğlu (2004), “Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi ve Sesli Düşünme Protokolleri” kullanmıştır. Araştırmaya 90 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonunda; öğrencilerin; “Sosyal, Bilişsel, Üst biliş ve Bellek Stratejileri”ni kullandıklarını, öğrencilerin bildiklerine inandıkları “Kelime Öğrenme Stratejileri”ni uygulamada yeterince başarılı olmadıklarını ifade etmiştir.

Özdemir (2004) araştırmasında, lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmasında ölçme aracı olarak “Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” ni kullanmıştır.

Sonuçta, lise öğrencilerinin en çok “Anlamlandırma ve Anlamayı İzleme Stratejileri” ni kullandıkları, bunları “Duyuşsal ve Yineleme Stratejileri” takip etmekte, en az ise “Örgütlenme Stratejileri”nin kullanıldığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıkları bulunmuştur.

Sünbül, Afyon, Yağız ve Aslan (2004) tarafından yapılan araştırmada, İlköğretim 2. kademe Fen Bilgisi derslerinde akademik başarıyı yordamada, öğrencilerin öğrenme stratejileri, stil ve tutumlarının etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; Fen Bilgisi Dersindeki başarı ve öğrencilerin kullandıkları anlamlandırma; öğrenme stratejisi, sahip oldukları dokunsal öğrenme stili ve derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki saptanmış ve ders başarısını yordamada etkili olacağı belirtilmiştir.

Güven (2004)’in öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye yönelik yaptığı araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme sürecinde hangi stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Bu çalışmaya göre, öğrenciler “Duyuşsal, Yineleme ve Örgütlenme Stratejileri”ne göre “Anlamlandırma ve Anlamayı İzleme Stratejileri”ni daha sık kullanmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında özellikle “Anlamayı İzleme Stratejileri” arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akkoyunlu (2004) Ortaöğretim 10. Sınıf öğrencilerinin seçtikleri alanlara göre; öğrenme ve ders çalışma stratejileri, matematik dersine yönelik tutumları ve akademik başarılarını incelenmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejileri cinsiyetlerine göre, kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Okul türüne göre, öğrencilerin seçtikleri alanlara göre, Türkçe-Matematik alanını seçen öğrencilerin lehine, öğrencilerin “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Ölçeği”ne verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu, araştırmanın bulguları deneklerin matematik dersine yönelik tutumları ile öğrenme stratejileri arasında düşük düzeyde negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu, gözlenmiştir.

Özkan (2005)'ın yaptığı çalışmada, İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derste kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler, “Tutum Ölçeği ve Strateji Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada, başarılı kabul edilen öğrencilerin daha etkin stratejiler kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sünbül ve Sarı (2005) tarafından yapılan araştırmada, lisede öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stratejileri ve stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, Konya ilinde üç farklı lisede öğrenim gören 504 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin en çok “Dikkat ve Yürütücü Biliş Stratejileri”ni, en az da “Hatırlama ve Duyuşsal Stratejiler”i kullandıkları saptanmıştır.

Sucuoğlu (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla “Biyoloji Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” (BKÖSÖ) geliştirilmiştir. Ölçeği geliştirmek için önce 92 öğrenciden alınan “Biyoloji dersine nasıl çalışıyorsunuz” sorusuna yazdıkları kompozisyonların analizi yapılmış ve literatür taraması sonucu oluşturulan ön deneme formu, 10 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda yapılan değişikliklerden sonra elde edilen deneme formu, 41 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış ve öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri maddeler düzeltilmiştir. Daha sonra 65 maddelik ön deneme formu 810 dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. “Temel Örgütlenme Stratejisi, Karmaşık Örgütlenme Stratejisi, Kaynak Yardımlı Öğrenme Stratejisi, Anlamayı Takip Stratejisi ve Karmaşık Ezber Stratejisi” olmak üzere beş alt boyutu olan ölçeğin tümünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Yurdabakan ve Cihanoğlu (2007)'nin yaptıkları araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme ortamlarında kullanılan öz ve akran değerlendirmenin, öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve strateji kullanımları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın modeli kontrol gruplu ön test son test modelidir. Araştırma, 2006–2007 öğretim yılı bahar döneminde, İngilizce dersini alan 10. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarından 18` er öğrenciye, ön test, son test ve izleme testi olarak “İngilizce Başarı Testi, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği” uygulanmıştır. Dersler, deney grubunda “Öz ve Akran Değerlendirme Uygulamalarına Dayalı İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği”ne, kontrol grubunda ise “Geleneksel Yöntem”e göre işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerinin “İngilizce Başarı Testi, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nin duyuşsal boyutu dışında diğer boyutlarla ilgili ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Gülümbay (2006) çalışmasında, yükseköğretimde Web’e dayalı ve yüz yüze ders alan öğrencilerin öğrenme stratejileri ile bilgisayar kaygı durumlarının öğrencilerin başarıları ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Modelde Web’e dayalı öğretim deney grubunda 31, yüz yüze öğretim deney grubunda ise 22 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular şunlardır; Web’e dayalı ve yüz yüze öğretim yapılan gruplarda yer alan öğrencilerin son test bilişsel ve biliş ötesi öğrenme stratejileri arasında fark bulunmazken, yüz yüze öğretim yapılan gruptaki öğrencilerin öğrenme kaygıları ve başarıları, Web’e dayalı öğretim yapılan gruptaki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Bulut (2006) ilköğretim II. kademe öğrencilerinin, matematik dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı güdülerini ve öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin, başarı güdüsü düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Nedensel karşılaştırmalı tarama modelindeki bu araştırma 341 kız, 362 erkek, toplam 703 ilköğretim 7. Sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin matematik dersinde öğrenme stratejilerinden “Yoğunlaşma Stratejileri”ni en çok, “İşleme Stratejileri”ni ise en az kullandıkları, öğrenme stratejilerini kız öğrencilerin erkeklerden, başarılı öğrencilerin diğer öğrencilerden daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Uslan (2006), öğrenme stratejileri kullanımının İngilizce dilbilgisi başarısı üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık programında 2005–2006 yılında öğrenim gören toplam 596 öğrenci katılmıştır. Araştırmada “Betimsel Araştırma Yöntemi” kullanılmış ve veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, “Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri ve Dilbilgisi Testi” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kızların erkeklerden daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıkları bulunmuştur.

Sarıbayrakdar (2006) araştırmasında, Ortaöğretim tarih derslerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemiştir. Araştırma üç lisede yapılmıştır. Tarih derslerinde öğrenme stratejilerinin kullanılmasıyla ilişkili durumu saptamak için; hazırlanan “Anket Formu” rastgele seçilen 346 öğrenci üzerinde uygulanmış, tarih derslerinde kullanılan ve verimli olduğuna inanılan öğrenme stratejilerini belirlemek için hazırlanan “Görüşme Soruları” rastgele olarak seçilen 13 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler tarih dersine çalışırken en çok “Tekrar Stratejisi”ni, en az ise “Anlamlandırma Stratejisi”ni kullanmaktadırlar. Başarılı öğrenciler; zihinde tekrar, not alama, bilgileri küçülterek şemalaştırma ve hikayeleştirme tekniklerinin verimine inanmaktadırlar.

Belet (2006) öğrenme stratejilerinin, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine olan tutumlara etkisi üzerine bir araştırma yapmıştır. Çalışma, deneme modellerinden kontrollü “Ön test-son Test Modeli” ne göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma deney grubunda 22, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 43 ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden; not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama becerileri, yazma becerileri ve Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Tunçer ve Güven (2007)' in yaptıkları araştırma öğretimde öğrenme stratejileri kullanımının; akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlara olan etkisini belirlemek amacıyla, deneme modellerinden “Ön test-son test Kontrol Gruplu Model”e göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ilişkin denel işlem, 2005–2006 Öğretim Yılı bahar döneminde Çanakkale Ömer Mart İlköğretim Okulu'nda deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 5-A ve 5-C sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, İlköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile MEB 2004 öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluştuğunu göstermiştir. Ancak, İlköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile MEB 2004 öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir.

Karakış ve Çelenk (2007)' in yaptıkları araştırmanın amacı, farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemektir. Araştırma, 2005–2006 Akademik Yılı'nda Türkiye'nin Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir üniversitenin Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için, Öztürk (1995) tarafından geliştirilmiş olan “Genel Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan “Kişisel Bilgiler Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre araştırma kapsamındaki öğrencilerin; “Dikkat, Bilişi Yönetme, Anlamlandırma, Zihne Yerleştirme ve Hatırlama” stratejilerini sıklıkla, “Duyuşsal ve Tekrar” stratejilerini ara sıra kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında; “Dikkat, Bilişi Yönetme ve Duyuşsal” stratejileri boyutunda manidar bir ilişki bulunmadığı, “Tekrar, Anlamlandırma, Zihne Yerleştirme ve Hatırlama” stratejileri boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu, genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenim gördükleri fakülteler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

Taşdemir ve Tay (2007)'ın yaptıkları araştırmada, Fen Bilgisi Öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya etkisini incelemişlerdir. Araştırmada Sınıf Öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören, 300 öğrenciden bir deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Verilerin toplanması amacıyla, 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin son test başarı puanlarının, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tay ve Yangın (2008) yaptıkları araştırmada, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde, sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğu tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğrenme Stratejileri Anket Formu” öğrencilere bire bir görüşme yolu ile uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında; “Zihinsel Tekrar Stratejilerini, Örtük ve Açık Tekrar Stratejilerini, Ekleme Stratejilerini, Hatırlamayı Artırıcı Stratejilerini ve Güdüleme Stratejileri”ni her zaman, “Dikkat Stratejileri, Gruplama ve Örgütlenme Stratejileri”ni ara sıra kullandıkları, “Bellek Destekleyici Stratejilerini ve Yürütücü Biliş Stratejileri”ni hiçbir zaman kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Taşçı, Altun ve Soran (2008)'ın yaptıkları araştırmada, biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri incelenmiştir. Araştırmanın teorik temelleri, bellek ve bilgi işleme kuramlarına dayanmaktadır. Araştırma ile biyoloji öğretmen adaylarının, biyoloji öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini, hangi sıklıkta kullandıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu çalışma nitel araştırma deseni olan olgu bilim deseninde planlanmıştır. Veri toplama amacı ile “Problem Merkezli Görüşme Tekniği” kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, gözlem ve döküman inceleme teknikleri ile veri çeşitliliği sağlanmıştır. Verilerin analizi Nvivo 7 nitel veri analizi programı ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçta, öğrencilerin literatürde tanımlanan öğrenme stratejilerini, öğrenme süreçlerinde kullandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin, “Derinlemesine Öğrenme Stratejileri”ni %32.6 yoğunlukta, “Dikkat Stratejileri”ni ise %38.1 yoğunlukta ifade ettikleri görülmektedir. “Üst Biliş Öğrenme Stratejileri” ise %7.73 yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

Saban ve Tümkaya (2009)’nın araştırmaları, 2006-2007 öğretim yılı Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda okuyan 128’i kız 102’si erkek toplam 230 dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri, “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nin yalnızca “Öğrenme Stratejileri” kısmı kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmemiş olup, birinci yarıyı sonu drama dersinden aldıkları başarı notları, ilgili öğretim elemanlarından, genel başarı notları ise rektörlük öğrenci işlerinden alınarak kullanılmıştır. Sonuçlardan, öğretmen adaylarının cinsiyet, drama dersindeki akademik başarıları ve genel akademik başarı düzeylerine göre kullandıkları öğrenme stratejilerinde, farklılık olduğu, buna karşın yaşa göre bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca, öğrenme stratejilerini kız öğretmen adaylarının, erkeklerden daha fazla kullandıklarını belirlemişlerdir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu da saptamışlardır.

Karakış, Gürcan ve Demirtaş (2009)’ın yaptıkları araştırmada, eğitim fakültesi 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, cinsiyet, sınıf, bölüm, mezun olunan okul türü değişkenlerine bağlı olarak kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, bu öğrencilerin öğrenme stratejilerinden “Anlamlandırma Stratejileri” ve “Biliş Yönetme Stratejileri”ni sıklıkla kullandıkları, “Zihne Yerleştirme Stratejisi”ni ise ara sıra kullandıkları belirlenmiştir.

Eroğlu (2009), mesleki ve teknik eğitim fakülteleri öğrencilerinin kullandığı öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, öğrencilerin en sık “Biliş Yönetme Stratejileri”ni, en az sıklıkla ise, “Duyuşsal Stratejileri” kullanmayı tercih ettiklerini belirlemiştir.

Ayrıca araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre kullandıkları öğrenme stratejileri arasında kız öğrenciler adına anlamlı fark olduğu, ancak öğrencilerin mezun oldukları lise türleri arasında farkın anlamlı olmadığını belirlemiştir.

Güllerci ve Oflaz (2010)'ın yaptıkları araştırma, “Ambulans ve Acil Bakım Teknikerliği Eğitimi” alan öğrencilerin öğrenme stil ve stratejilerini ve bunlarla ilişkili olabilecek özellikler ile güdülenme durumunu incelemek amacıyla, kesitsel desende planlanmıştır. Araştırma kapsamında 179 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler “Öğrenme Stilleri Envanteri, Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği, Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği ile Sosyo-demografik Özellikler Anketi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin daha çok özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu, birinci ve ikinci sınıflar arasında öğrenme stilleri açısından farklılık olduğu görülmüştür. “Dikkat, Bilişi Yönetme, Anlamlandırma, Zihne Yerleştirme ve Hatırlama” stratejilerinin çok az, “Duyuşsal Stratejiler ile Tekrar Stratejileri”nin ise ara sıra kullanıldığı belirlenmiştir.

Saban ve Bal (2010)'ın yaptıkları araştırmanın temel amacı; Eğitim Fakülteleri İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde ve Fen Edebiyat Fakülteleri'nde matematik okuyan öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini belirlemek ve bu stratejilerin cinsiyet, yaş ve branş değişkenleri bağlamında, anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Gazi ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakülteleri İlköğretim Matematik Öğretmenliği'nden 237, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan 177 öğrenci ile Çukurova Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü'nden 83, öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nin yalnızca “Öğrenme Stratejileri” kısmı kullanılarak toplanmıştır. Bulgular bölümlere göre öğrenme stratejilerinin farklılaşmasıyla birlikte, öğrencilerin genel olarak öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıklarını, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları, öğrenme stratejisi kullanımının yaşa göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Sucuoğlu ve Kete (2011), Biyoloji ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin tespit edilmesini amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırmaya, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Biyoloji ve Fen Bilgisi Anabilim dalına devam eden birinci ve son sınıf öğrencileri (n=200) katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının genel olarak öğrenme stratejilerini çok sıklıkla kullandıkları, “önemli gördükleri yerlerin altını çizme” stratejisini her zaman, “soru sorma” stratejilerini ise ara sıra kullandıkları belirlenmiştir. Yani bulgulardan, “Karmaşık Örgütlenme ve Kaynak Yardımlı Öğrenme Stratejilerini, Karmaşık Ezber ve Örgütlenme ile Temel ve Karmaşık Anlamlandırma Stratejilerini” sıklıkla, “Anlamayı Takip Stratejileri”ni en az kullandıkları anlaşılmaktadır. Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha sık öğrenme stratejilerini kullandıkları, kullanılan stratejilerin bölümlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, ancak mezun olunan ortaöğretim okullarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği saptanmıştır.

Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) araştırmayı, sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile öğrenme ve çalışma stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yapmışlardır. Araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin; cinsiyete, öğretim türüne ve annelerin çalışma durumlarına göre değiştiği buna karşın yaşa, mezun olunan lise türüne, lise bitirme derecesine ve bölüm tercih sırasına göre, farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Öğrenme ve çalışma stratejileri açısından, cinsiyet dışındaki değişkenlerin hiçbirinin anlamlı bir değişim göstermediği saptanmıştır.

İspir, Ay ve Saygı (2011) nın yaptıkları çalışmada, üstün başarılı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin neler olduğunu, matematiğe karşı motivasyonlarını ve düşünme stillerini belirleyip bu değişkenleri grup özelliklerine göre incelemişlerdir. Bu çalışma, Türkiye genelinde uygulanan özel bir sınavla seçilen 63 üstün başarılı ortaöğretim öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, “Öğrenmede Öz düzenleme Yetkinlik Algısı Ölçeği”, “Problem Çözerken Bütüncül ve Analitik Düşünme Ölçeği” ve matematiğe karşı motivasyonunu belirlemek için, “Bilgi Formu” uygulamışlardır.

Uygulama sonuçlarına göre, çalışma grubunda yer alan üstün başarılı öğrencilerin en çok “Bilişsel Düzenleme Stratejileri” ni kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin “Düşünme Stratejileri” ile öz düzenleme becerileri arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Baş (2012)'in yaptığı çalışmanın amacı; öğrenme stratejileri öğretiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve biliş ötesi farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Niğde ilinde bir İlköğretim Okulunun, iki sınıfından toplam 60 sekizinci sınıf öğrencisiyle, öğrenme stratejilerine dayalı bir öğretim etkinliği ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada “Ön test-son test Kontrol Gruplu Araştırma Modeli” kullanılmıştır. Her grup için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış olup gruplar arasındaki anlamlılığı test etmek için “Mann-Whitney U Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğrenme stratejileri öğretiminin; öğrencilerin akademik başarıları, biliş ötesi farkındalık düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu kaydedilmiştir.

Vural (2010)'in yaptığı araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunlarını ve kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemektir. Araştırmanın katılımcılarını, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören 642 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” aracılığıyla, nitel verileri ise geliştirilen “Açık Uçlu Anket” aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizi SPSS 17.0 istatistik programı ve içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının en çok odaklanamama ve öğrenme içeriğini unutma sorunlarını yaşadıkları, “İlişkilendirme ve Eleştirel Düşünme Stratejileri”ne çalışmalarında çok yer vermedikleri belirlenmiştir. Öte yandan adaylar yaşadıkları sorunların nedenleri olarak, öğretim elemanlarının ders işleme süreci ile etkili ders çalışmamayı göstermişlerdir.

Buluş, Balkıs, Duru E. ve Duru S. (2011) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı alanlarda öğrenim gören, toplam 265 öğretmen adayıyla yürütülen çalışmalarında, öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolünü incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak, “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bulgular, “Derin Bilişsel Öğrenme Stratejileri” ile sınıf, cinsiyet ve yaş gibi bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordadığını göstermiştir. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının, “Derin Öğrenme Stratejileri”ni daha yüksek, “Yüzeysel Biliş Stratejileri”ni ise daha düşük düzeyde kullandıkları, akademik başarının “Derin Bilişsel Stratejiler” ile anlamlı pozitif ilişkili olduğu, “Yüzeysel Öğrenme Stratejileri”ni kullanma düzeyinin cinsiyete ve “Biliş Üstü Öğrenme Stratejileri”ni kullanma düzeyinin bölümüne göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

Eyüp, Stebler ve Yurt (2012)' un yaptıkları araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının “Özetleme Stratejileri”ni kullanmadaki eğilimlerini belirlemektir. Araştırmada “Tarama Modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi ile Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Türkçe Eğitimi Bölümlerinin son sınıfında öğrenim gören % 56'sı kız, % 44'ü erkek 97 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Deneme (2009) tarafından geliştirilen, 14 maddelik “Özetleme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının “Özetleme Stratejileri”ni kullanma bakımından yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının özet yazarken en çok; “özgün metindeki önemli bilgiyi seçip özet metne dâhil etme”, “özetlemeye başlamadan önce, özgün metni tamamen anlayabilmek için, metnin tamamını okuma” ve “özet metindeki cümleler arasında gerekli bağlaçları kullanarak fikir bütünlüğü sağlama” gibi stratejileri kullanmakta oldukları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun; ”özet yazarken özgün metindeki detayları da özetleme”, “ özgün metindeki bütün örneklere değinme”, “özet metne özet yazarının konuyla ilgili fikirlerini de katması”, “özgün metni okumaya başlar başlamaz özet metni yazmaya başlama” gibi bir takım tercih edilmeyen stratejilerde kararsız kaldıkları tespit edilmiştir.

2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Bugüne kadar öğrenme stratejileri konusunda yurt dışında da yapılmış birçok çalışma vardır. Geçmişte yapılan araştırmalar incelendiğinde, yükseköğretim düzeyinde öğrenim görenler için öğretme öğrenme sürecinde, çeşitli öğrenme görevlerinin üstesinden gelebilmelerinin gerektiği gözlenmiştir. Bu bölümde, yurt dışında yapılmış bazı araştırmalardan bahsedilecektir.

“Öğrenme Stratejileri” ile ilgili en geniş kapsamlı araştırmalar, Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini ve strateji kullanımının öğrencilerin eğitim düzeyine göre nasıl farklılaştığını incelemiştir. Araştırmada, öğrenme stratejileri kullanımı konusunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir.

Nisbet ve Shucksmith (1986)'in yaptıkları araştırmada, birçok genel öğrenme stratejilerinin ihmal edildiği belirtilerek, etkisiz öğrenme stratejileri tespit edilmiş ve etkili öğrenme stratejilerinin öğretilmesi gerekliliğini üzerinde durulmuştur. Bu araştırmalarla; strateji kullanımının kolay ve zor konular karşısında farklılık gösterdiği, tekrar okuma stratejisinin etkili sonuçlar verdiği, arkadaş yardımcı öğrenme stratejisinin, öğrencilerin okumalarını geliştirdiği ve daha aktif oldukları belirlenmiştir.

Carns ve Carns (1991), öğrenme stratejilerinin akademik başarıya etkisini ilkökul 4.sınıf öğrencilerinden seçilen 118 öğrenci kullanılarak incelemiştir. Öğrenciler beş oturumluk bir öğretim programına tabi tutulmuşlardır.

Verilen öğretim sonucunda öğrenciler CTBS (California Test of Basic Skills) sınavına girmiş ve aldıkları sonuçlar kurs öncesi yapılan ön testten aldıkları puanlarla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991), üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörleri bulmak ve bu değişkenleri kontrol altına alarak öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla bir model geliştirmişlerdir. Bu modelde Pintrich ve ark. (1991) öğrenme stratejilerini, “Bilişsel Stratejiler” ve “Kaynakları Yönetme Stratejileri” olarak ikiye ayırmıştır. *Bilişsel Stratejiler*; metabilişsel, düzenleme, yinleme, açıklama, ve eleştirel düşünme stratejilerinden oluşur. *Kaynakları Yönetme Stratejileri* ise, hem öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarına hem de kendi hedeflerine ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için çevrelerindeki ortamı değiştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu stratejiler; zaman ve çalışma ortamı çevresinin düzenlenmesi, emek yönetimi, akran işbirliği ve yardım arama boyutlarını içermektedir (Pintrich ve ark.1991; Zimmerman ve Risemberg, 1997). Yapılan bu değerlendirmelerle öğretmen adaylarının en çok hangi öğrenme stratejilerini kullandıkları ve hangi öğrenme stratejilerini daha az ya da hiç kullanmadıkları belirlenmiştir.

Loranger (1994), başarılı ve başarısız lise öğrencilerinin öğrenme ve çalışma stratejileri üzerine yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin farklı çalışma ve öğrenme stratejileri kullandıkları görülmüştür. Başarılı öğrenciler başarısızlara kıyasla dersi ve konuları uygun ve verimli stratejilerle çalışmaktadır. Bu stratejilerde; başarılı öğrencilerin konunun amacını belirleme, öğrenmeyi planlama, geçmiş bilgileri harekete geçirme, ilişkili-ilişkisiz bilgileri birbirlerinden ayırt etme özetleme ve not tutma etkinliklerinde başarısız öğrencilerden daha fazla etkili oldukları görülmüştür.

Foos, Mora ve Tkacz (1994), yaptıkları bir çalışmada farklı öğrenme ve çalışma stratejilerinin öğrenci başarıları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Deneysel işlem olarak taslak hazırlama, soru-sorarak çalışma ve geleneksel yöntem kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, en yüksek başarı düzeyini mevcut materyale soru sorarak çalışan öğrenciler elde ederken, bu öğrencileri taslak hazırlayarak çalışan öğrenciler izlemiştir.

Cordon ve Day (1996) öğrenme ve çalışma stratejilerini, bireylerin öğrenmeyi kolaylaştırmada kullandıkları etkinlikler olduğunu açıklamışlardır. Araştırmalarıyla çalışma ve öğrenme stratejilerinin; bireysel değerler, duygularla bilişsel beceriler ve çalışma becerilerinin kullanımıyla ilişkili olan birçok faktöre sahip olduğunu, ortaya koymuşlardır.

Khan, Willoughby ve Wood (1994) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin aşına olduğu ve olmadığı konularda zihinsel performansa etkilerini karşılaştırdılar. Bu çalışmada kullanılan stratejiler, “Anlamlandırma, İmgeleme ve Tekrar” stratejileriydi. Araştırma sonucu bilinen konularda, “Anlamlandırma ve İmgeleme” stratejilerini kullanan öğrenciler “Tekrar Stratejisi”ni kullananlara kıyasla daha yüksek bir zihinsel performans elde ettiler.

Nist, Hogrebe ve Simpson (1991) yaptıkları bir çalışmada, sınav performansı ile dört çalışma süreci (kodlama, kelime anlama, organize teme ve yönetici kontrol) arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir.

Prus, Hatcher, Hope, ve Grabiell (1995) lisans öğrencilerinin akademik başarısının tahmini yordayıcısı olarak, öğrenme ve çalışma stratejilerinin kullanılıp kullanamayacağını araştırmışlar ve bu değişkenlerin öğrenci başarılarında etkili olduğunu bulmuşlardır.

Schunk (2000) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin bilişsel becerileri öğrenmesinde “Özdenetimli ve Bireysel Değerlendirmeye Dayalı Stratejiler”i kullanmalarının, başarı, motivasyon ve öğrenme performansı üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Araştırma, ilkokul düzeyinde yapılmış ve 44 deney grubu ile 46 kontrol grubu öğrencisini içermiştir. Araştırma sonucu, özdenetimli amaçlı öğrenme stratejilerini ve buna ek olarak bireysel değerlendirmeyi kullanan öğrenciler, bu değişkenleri kullanmayan öğrencilere kıyasla, daha yüksek ve etkili bir öğrenme performansı, motivasyon ve başarı elde etmişlerdir. Strateji kullanımının amaçlı oluşu ile motivasyon arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur.

Hartley (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, “Derinlemesine ve Yüzeysel Öğrenme Stratejileri”ni kullanan öğrencilerin, öğrenme etkinlikleri gözlenmiş ve kullandıkları stratejilerin öğrenme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda, “Yüzeysel Stratejileri” kullananların diğer gruptakilere kıyasla metnin amacı ve taşıdığı anlamlardan çok, olgusal boyutuyla ilgilendikleri görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin kullandıkları strateji ile öğrenme düzeyleri arasında yüksek ilişki görülmüştür. Bu açıdan “Derinlemesine Stratejiler”i kullanan öğrenciler daha yüksek bir metin anlama ve öğrenme düzeyi elde etmişlerdir.

Braten ve Olausson (1998) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ve bu stratejilerin algılanan yetenek, yaş ve cinsiyet ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, yüksek algılama yeteneğine sahip olan öğrencilerin, düşük algılama yeteneğine sahip olanlardan daha fazla strateji kullandıkları belirlenmiştir.

Wolters (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri belirlenmiş ve strateji kullanımlarıyla güdülenme durumları ve sınıf performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 88 lise öğrencisiyle gerçekleştirilmiş, öğrencilerin kendi kendilerini güdülemeleri ve öğrenme stratejilerinin öğrenme modelleri ile bütünleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Warr ve Downing (2000), “Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Kaygısı ve Bilgi Edinme Arasındaki İlişki” adlı araştırmasını, yetiştirme kursuna devam eden 288 genç yetişkinin katılımıyla yapmış, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile başarı, güdü, kaygı ve benlik algısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin; başarı, güdü, kaygı ve benlik algısına göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme stratejilerinden, “İşleme ve Örgütlenme” stratejileri ile başarı arasında yüksek bir ilişki olduğu ve strateji kullanımının öğrenme kaygısını azalttığı sonuçları da araştırma da yer almaktadır.

Araştırmaların çoğunluğunun konusu, öğrenmedeki başarı ile öğrenme stratejisi ya da öğrenme stratejisi ile öğretim yöntemleri arasındaki ilişkiye yöneliktir. Öğrencilerin hangi öğrenme teknikleri ve yöntemlerine sahip oldukları, etkili ve gerçekçi öğrenmeyi mümkün kılmak için, hangi stratejileri kullandıkları önemli araştırma konuları olmuştur (Baumert, 1993; Friedrich ve Mandl, 1995; Krapp, 1993; Lompscher, 1992).

Friedrich (2001) performansı iyi olan kişilerin; ön bilgi, öğrenme stratejileri ve performanslarının daha az iş verimi olanlar ile karşılaştırma tarzında 41 yetişkin ile yaptığı çalışmada, iş verimi yüksek olan kişilerin “Üst Biliş Stratejileri”ni daha çok kullandıkları ve bu kişilerde anlama güçlüğü ve bilgi eksikliğinin daha az olduğu bildirilmektedir.

Cekolin (2001) öğretimde “Özdenetimli Öğrenme Stratejileri”nin kullanımının, akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada “Yarı Deneysel Eşit Olmayan Kontrol Grubu Deseni” kullanılmıştır. Araştırmaya 51 kız ve 43 erkek olmak üzere toplam 94 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenci gruplarına yönlendirmeli ve yönlendirme olmaksızın “Öz Denetimli Öğrenme Stratejileri”ni kullanma fırsatı verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, “Yönlendirmeli Öz Denetimli Öğrenme Stratejileri” öğretiminin akademik başarı ve strateji kullanımında büyük gelişmeler sağladığı ortaya çıkmıştır. Kızların erkeklere kıyasla daha fazla “Öz Denetimli Öğrenme Stratejisi” kullandığı belirlenmiştir.

Bearson, Malhotra ve Sizoo (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerinin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; yetişkin öğrencilerin sadece motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılığa sahip olduğu, yetişkin erkek ve kız öğrencilerin anksiyete ve ders çalışma desteği alt boyutunda ise en az puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Spörer (2003), 8.sınıfa devam eden 215 öğrenci ile yaptığı çalışmada, “Üst biliş Stratejileri” ve “Derinlemesine Öğrenme Stratejileri”ni kullanan öğrencilerin “Yüzeysel Öğrenme Stratejileri”ni kullananlardan performans bakımından daha iyi olduklarını bildirmektedir.

Baker ve Boonkit (2004) öğrenmede başarılı ve başarısız olan öğrencilerin, en sık kullandıkları stratejilerin tanımlanması amacı ile Thai üniversitesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada etkili olarak strateji kullanmayan öğrencilerin başarısız oldukları, bu nedenle strateji kullanımının öğretilmesi gerektiği bildirilmektedir.

Tiaden (2006), meslek öğrenenlerde, “Üst Bilişsel, Bilişsel ve Destek” stratejilerinin kullanımını sağlamaya yönelik alıştırmaların karşılaştırılması amacıyla farklı alanlardan 649 meslek öğrencisi ile yaptığı çalışmada ise, öğrenme stratejileri alıştırmaları yapan grupta diğer gruba göre iyileşme olmadığını bildirmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örnekleme, araştırmada izlenen yol ile veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Model, “ideal” bir ortamın temsilcisi olup yalnızca “önemli” görülen değişkenleri içine alacak şekilde, gerçek durumun özetlenmiş halidir. Araştırma modeli, araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Araştırmacı, amacına göre tarama ve deneme olmak üzere iki temel yaklaşımdan birini kullanır (Eroğlu, 2009).

Mevcut araştırmada kullanılan “Betimsel Yöntem” bir konudaki hali hazırdaki durum araştırılmaktadır. Verilen bir durumu tam ve olabildiğince dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu konuda, “Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Karşı Tutumlarının Belirlenmesi” örneği verilebilir (Büyüköztürk vd. 2004). Betimsel araştırma, “Genelde çok sayıda birimden elde edilen verileri özetleme, verileri niteliklerine göre ayırma ve temelde nedir ve ne idi” gibi soruları bulma amacıyla olan araştırma deseni tipidir (Balcı, 2006).

“Bazı eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan biyoloji öğretmen adayları, biyoloji alan derslerini öğrenirken çalışmalarında, hangi öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar?” şeklinde olan araştırmanın probleminden de anlaşılacağı üzere bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Mevcut durumun daha önceki koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamak hedef alınmıştır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılmıştır.

Bundan dolayı problemi betimsel bir araştırma modeliyle incelemek uygun olacağı kanaatine varılarak, biyoloji öğretmen adaylarının alan derslerini öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini hangi sıklıkta kullandıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda bu modellemeyle; cinsiyetlerine ve öğrenim gördüğü okullarına göre alan derslerini öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini hangi sıklıkta kullandıkları incelenerek farklılıkları belirtilmiştir. Güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılarak ve uzman görüşü alınarak hazırlanan ölçme aracı soruları, araştırma kapsamındaki alt problemleri ortaya çıkarılabilmektedir.

3.2 Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Evren; araştırma sonuçlarının genelleneceği hedef kitle, nüfus veya büyüklüğü ifade eder. Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan bazı üniversitelerinin eğitim fakültelerinde OFMA Eğitimi Bölümü Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Örnekleme; hedef kitleyi temsil özelliğine sahip, bilimsel yöntemlere uygun olarak seçilmiş, araştırmacı tarafından üzerinde çalışılan grubu ifade eder (Büyüköztürk vd. 2011). Bu araştırmanın örneklemini, 2011- 2012 akademik yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Gazi Üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri OFMA Eğitimi Bölümü Biyoloji Anabilim dalına devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Grup oluşturulurken aşağıdaki unsurlara dikkat edilmiştir:

- Türkiye'nin üç büyük şehrinde yer alan üniversitelerde öğrenim gören biyoloji öğretmen adayları seçilmiştir.
- Üniversitelerin seçiminde farklı bölgelerde yer alması etkili olmuştur.

Ancak yapılan bu çalışmada, belirtilen bölümlerde kontenjanların az olması ve ölçekler uygulanırken bazı öğrencilerin okulda bulunmayışları gibi nedenlerle toplam 160 öğrenciye ulaşılabilmektedir. Araştırmaya katılan Biyoloji öğretmen adaylarının; % 80'ini (n=128) kız ve %20'sini (n=32) erkek, öğrenciler oluşturmaktadır.

3.3 Katılımcıların özellikleri

Araştırmanın uygulandığı katılımcılar, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan bazı üniversitelerinin eğitim fakültelerinde, OFMA Eğitimi Bölümü Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayı öğrencileri olmuştur. Dokuz Eylül Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nde 2011-2012 öğretim yılında öğrenim gören, biyoloji öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Bu doğrultuda Türkiye'nin üç büyük ilinde yer alan üniversitelerin seçilmesiyle, katılımcıların farklı niteliklere ve yaşantılara sahip oldukları varsayılmıştır.

3.4 Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri

Değişken, bir durumdan diğerine farklılık gösteren bir özelliktir. Değişkenler neden-sonuç ilişkisi içinde bulunuyorsa bu durumda bağımlı ve bağımsız değişken olarak sınıflandırılır. Bağımsız değişken (x), araştırmacının bağımlı değişken üzerinde etkisini test etmek istediği değişkendir. *Bağımlı değişken* (Y) ise, üzerinde bağımsız değişkenin etkisi incelenen değişkendir. Bağımlı değişken, araştırmacının bireyler ya da gruplar arası değişkenliğini incelediği değişken, çözmeye odaklandığı problemdir. Bağımsız değişken olası neden, bağımlı değişken ise, olası sonuçtur (Büyüköztürk vd, 2011).

Bağımlı değişken, neden-sonuç ilişkisindeki "sonuç" anlamına gelmektedir. Bu ilişki, matematikte $Y = f(x)$ olarak gösterilir ve Y bağımlı değişkeni temsil eder. Bir araştırmada, bağımlı değişken seçiminde, araştırmaya temel olan kuramsal model önemli bir rol oynamaktadır. Kuramsal modeller, hangi x ile Y'nin nasıl bağlantılı olduğunu açıklamaya çalışmaktadır (Hovardaoğlu, 2000).

Bağımlı değişken seçiminde dikkat edilecek ilk konu ölçülebilirliktir. Bir araştırmada, bağımlı değişken ölçülebilir olmalıdır. Eğer, araştırma zihinsel süreçler ya da psikolojik süreçlerle ilgili ise bağımlı değişkenin ölçümü, ölçülebilen süreçlerden çıkarılır.

Herhangi bir özellik doğrudan ölçülemeyip ölçülebilen başka özellikler yardımıyla varlığı hakkında bilgi ediliyorsa, bu sürece *vardama* ya da *çıkarıma* denir. Örneğin, zeka doğrudan ölçülememektedir.

Bir araştırmada, bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenen değişkene *bağımsız değişken* denir. Bağımsız değişken araştırmacının manipüle ettiği değişkendir. Matematikteki $Y = f(x)$ eşitliği temel alınır, x bağımsız değişkendir (Hovardaoğlu, 2000). Bağımsız değişken denenen değişken ya da uyarıcı değişken, neden-sonuç ilişkisindeki “neden” durumundadır (Karasar, 2005). Araştırmanın bağımsız değişkeni biyoloji alan dersleri ve cinsiyettir. Bağımlı değişkenleri ise, öğrenme stratejileridir.

3.5 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Biyolojide Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.5.1 “Biyolojide Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” (BKÖSÖ) ve Analizi

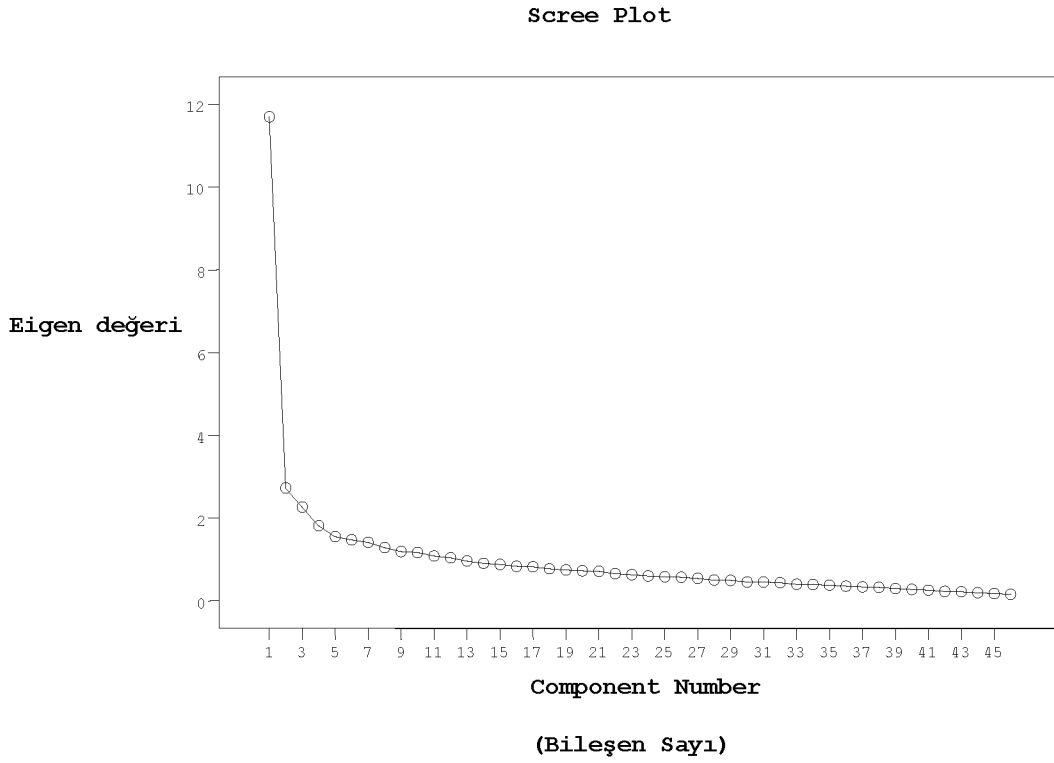
Araştırmanın verileri “Biyoloji’de Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Bu ölçek öğrencilerin, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini saptamak amacıyla Sucuoğlu (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5’li likert tipindedir. Ölçek ilk olarak lise öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Bu nedenle ölçek ilk haliyle üniversite öğrencileri üzerinde tekrar uygulanmış ve ölçeğin faktöriyel geçerliği tekrar hesaplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15 programı kullanılmıştır. “Biyoloji’de Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nin faktöriyel yapı geçerliği hakkında kanıtlar elde etmek amacıyla 200 veri grubunun toplam test puanları hesaplanarak test puanları ile negatif veya çok düşük korelasyona sahip ($r < 0.30$) on sekiz madde (3, 6, 9, 11, 17, 21, 22, 25, 31, 37, 38, 40, 47, 48, 50, 52, 56, 60) ölçekten çıkarılmıştır.

Daha sonra 47 maddelik ölçeğin kaç boyutlu bir yapıya sahip olduğunu belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygunluğu “Kaiser-Meyer-Olkin” (KMO) katsayısı ve “Barlett Sphericity Testi” ile test edilmiştir ve “KMO”nun .60’dan yüksek ve “Barlett Sphericity Testi”nin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2004). Buna göre verilerin üzerinde yapılan analizlerde öğrenme stratejileri ölçeğindeki 47 maddenin faktör analizi için KMO değerinin ,86 olduğu görülmüştür. Benzer şekilde “Barlett Sphericity Testi” sonucu [$\chi^2 = 3753, 547$; $df=1081$, $p < .000$] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmış ve ölçeğin kaç tane önemli faktörü ya da yapıyı ölçtüğünü karar verebilmek için özdeğeri (eigenvalue) 1 ya da 1’den daha büyük faktörler alınmıştır. Faktör analizi sonucunda 47 maddelik ölçeğin özdeğeri 1’den büyük olan on iki boyut olduğu saptanmıştır. Faktör yükü yüksek olan en az üç değişkene sahip olmayan faktörler yorumlanamazlar. Bu nedenle her bir faktör altında en az üç değişken bulunmalı ve bu değişkenlerin faktörleri de genel bir kriter olarak, 40’tan düşük olmamalıdır (Stevens (1992)’ten aktaran, Şencan, 2005).

Bu bilgiler doğrultusunda iki değişkene sahip faktörler birleştirilmiştir. Yenilenen faktör analizi sonucunda ölçeğin beş boyutta toplandığı görülmüştür. Faktörlerin özdeğerlerine dayalı olarak çizilen çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde; yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını gösterdiği ve kırılma noktasının birinci faktörden sonra meydana geldiği görülmektedir.

Çizgi grafiği incelendiğinde de faktör sayısının beş boyutta olduğu görülmektedir (Grafik 1). Bu sonuç daha önce lise öğrencilerine uygulanan ölçeğin (Sucuoğlu, 2006) sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir.

Grafik 1**Biyoloji’de Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği’ne İlişkin Çizgi Grafiği**

Ölçeği oluşturan maddeleri faktör yükleri açısından incelediğimizde, maddelerin faktör yüklerinin, 430 ile 751 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeekteki maddelerin büyük çoğunluğunun faktör yükleri, 40'ın üstündedir. Bu da ölçek maddelerinin ölçeekteki temsil edilebilirlik güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. (Tablo 1)

Tablo 1

Biyoloji’de Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği’nin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Faktör Yükleri

Mad	X	SS	Faktör Yükleri				
			F1	F2	F3	F4	F5
M36	3,93	1,05	,618				
M57	3,84	1,01	,604				
M35	4,02	,99	,598				
M19	4,07	,77	,589				
M33	3,82	,99	,542				
M43	4,09	,90	,530				
M42	4,14	,78	,497				
M23	3,94	,99	,493				
M58	3,49	,93	,465				
M1	4,19	,93	,439				
M18	3,58	,88	,430				
M13	3,29	1,08		,684			
M14	3,42	1,03		,489			
M16	2,99	1,05		,572			
M4	3,25	,93		,612			
M5	2,80	1,11		,625			
M7	3,42	1,03		,671			
M8	2,85	1,14		,513			
M30	2,54	1,14		,495			
M32	3,12	1,10		,476			
M51	3,33	,90			,540		

M53	3,62	1,02			,513		
M54	3,64	,92			,636		
M55	3,35	1,04			,436		
M59	3,55	,99			,579		
M61	3,35	,95			,669		
M63	3,73	,93			,651		
M29	3,52	,96				,623	
M28	3,46	1,03				,477	
M26	3,54	,99				,476	
M34	3,74	,95				,602	
M39	3,83	,97				,486	
M49	3,69	,85				,461	
M65	3,51	1,10				,553	
M10	3,34	1,12				,445	
M24	3,92	1,05					,625
M20	3,75	1,06					,751
M2	3,59	1,06					,714

Ölçekteki dokuz madde, 40'un altında kaldığı için ölçekten çıkarılmış (8, 15, 27, 41, 44, 45, 46, 62, 64) ve ölçekteki madde sayısı 38'e düşmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, 91'den, 92'ye yükselmiştir. Ölçekten dokuz madde atıldıktan sonra faktör analizi yinelenmiştir. Boyutların özdeğerleri ve varyansı açıklama oranları incelendiğinde, birinci boyuta ait özdeğerin 9,987 ve varyansı açıklama yüzdesi % 26,281; ikinci boyuta ait özdeğerin 2,553 ve varyansı açıklama yüzdesi % 6,719; üçüncü boyuta ait özdeğerin 2,106 ve varyansı açıklama yüzdesi % 5,543; dördüncü boyuta ait özdeğerin 1,765 ve varyansı açıklama yüzdesi % 4,645 ve en son boyut olan beşinci boyutun özdeğeri 1,454 ve varyans açıklama yüzdesi % 3,827 olduğu görülmektedir.

Beş faktörün toplam varyansın % 47'sini açıkladığı görülmüştür. Bu faktörlerin oluşturduğu alt ölçeklerin Cronbach Alpha, iki yarı güvenirlik katsayıları ve madde ölçek korelasyonları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2

BKÖSÖ' nin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Çalışması Sonuçları

Alt Ölçekler	Ma dde Say ısı	Madde Korelasyonu En düşük En yüksek	Ölçek Cronbac h's Alpha
BK ÖSÖ	11	,37 - ,66	,84
Karmaşık ezber ve örgütleme stratejisi	9	,42 - ,63	,81
Anlamayı takip stratejisi	7	,44 - ,59	,80
Temel ve karmaşık anlamlandırma stratejisi	8	,37 - ,59	,78
Karmaşık örgütleme ve kaynak yardımcı öğrenme stratejisi	3	,50 - ,56	,71
Anlamlandırma stratejisi	38		,92
Ölçeğin Tümü			

3.5.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler ve Analizi

“Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği”, “Yapılandırılmış Görüşme Tekniği”nden biraz daha esneklerdir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı, görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği”nin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerde, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Analizlerde; görüşülene kendini ifade etme imkanı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi, avantajlar ve kontrolün kaybedilmesi, önemsiz konularda fazla zaman harcanması, görüşme yapılanlarla belli standartlarda yaklaşılmadığından güvenilirliğin azalması gibi dezavantajlar gözlenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011).

Yapılan literatür çalışmalarında bu konu hakkında değişik tanımlara rastlanmıştır. Siedman (1991)'a göre, görüşme tekniğinin kullanılmasının temel amacı, genellikle bir hipotezi test etmek değil, aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır. Bu nedenle odaklanılan nokta diğer insanların öyküleri, betimleri ve düşünceleridir, yani kişinin zihnindeki kültürel kategorilerdir (Mc Cracker (1988) den akt, Türnüklü, 2000).

Yapılan bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği” kullanılmıştır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda Eğitim Fakülteleri OFMA Eğitimi Bölümü Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin, alan derslerini çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu soruların yer aldığı “Öğrenme Stratejileri Görüşme Protokolü”, DEÜ Buca Eğitim Fakültesinde görevli öğretim üyelerinden, iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından tüm görüşmelerde sistematik olarak bu protokol kullanılmıştır. Görüşme protokolünün ve görüşmecinin pilot çalışması son sınıftan ayrı ayrı 20 öğrenciyle görüşerek gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmadan sonra görüşme protokolünde gerekli değişiklikler yapılmış ve gerçek çalışmaya geçilmiştir. Sorular öğrencilere araştırmacı tarafından bireysel olarak yüz-yüze boş bir sınıfta yöneltilmiştir.

Görüşme protokolünün kapsam geçerliliği için, uzman ve alanda çalışan öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme protokolü ile sözel veriler toplandığı için protokolün güvenilirliği yerine, görüşmecinin doğru, geçerli bilgi toplaması ve öğrencilerin dürüst ve açıklıkla bilgi vermesi üzerinde durulmuştur. Buna ek olarak sözel verilerin analizinde analiz yapan kişinin güvenilirliğinin hesaplanması için araştırmacı ve uzman kişilerce veri kodlama güvenilirliğine bakılmıştır.

Bunun için verilerin önceden hazırlanmış kategorilere kodlanması sürecinde analizi yapan araştırmacının güvenilirliği için, uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır (Türnüklü ve Şahin, 2003). Hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmacının kodlama güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada nitel veriler elde edildiği için içerik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların metin içindeki görölme sıklığına bakılmıştır. Sonuçlar yüzde ve frekans olarak verilmiştir. Ayrıca bazı sorulardan elde edilen veriler oldukları gibi sözel olarak çeşitli kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan veri toplama araçları ve uygulanan öğrenme tekniklerine dayalı her bir alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Bulgular, araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda çizelgeler kullanılarak verilmektedir. Bulgular, araştırma amaçları doğrultusunda sırasıyla aşağıda verilmiştir.

4.1. Biyoloji’de Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği (BKÖSÖ) Bulguları

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem olan, “Eğitim fakültesi biyoloji öğretmen adaylarının, alan derslerini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?” konusunda, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde, biyoloji öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapma oranları görülmektedir.

Tablo 3
Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklıklarının Genel Dağılımı

Öğrenme Stratejileri		N	\bar{X}	SS	
Karmaşık ezber ve örgütlenme stratejisi					
35.	Örnek problemleri inceleme	160	4,17	0,79	
57.	Defter ya da kitabın kenarına not alma	160	3,86	1,01	
36.	Ayrıntılı bilgileri kısaltma	160	4,00	1,01	
19.	Nelerin önemli olduğunu bulmaya çalışma	160	4,18	0,82	
33.	Problemleri önce çözmeye çalışma, daha sonra çözümlerine bakma	160	4,03	0,95	
43.	Önemli yerleri işaretleme	160	4,14	0,86	
42.	Cümle ya da anlatımı basitleştirmeye çalışma	160	4,19	0,81	
23.	Sınavda çıkabilir denilen yerleri not edip, buraları çalışma	160	3,03	0,90	
58.	Öğrenme eksikliklerini fark etme	160	3,63	0,95	
1.	Önemli gördüğü yerlerin altını çizme	160	4,32	1,01	
18.	Arkadaşından ya da öğretmeninden yardım isteme	160	3,42	0,99	
Anlamayı takip stratejisi					
13.	Kendi kendine sorduğu soruları cevaplandırma	160	3,39	1,15	
14.	Kendi kendine anlatarak çalışma	160	3,50	1,15	
16.	Öğrendiklerini başkasına anlatma	160	3,13	1,14	
4.	Arkadaşıyla birbirine sorular sorma	160	3,39	1,06	
5.	Sorular çıkartma	160	2,52	1,17	
7.	Okuduklarıyla ilgili kendi kendine sorular sorma	160	3,41	1,17	

8.	Konunun tümünü okuyup aklında kalanı yazma	160	2,70	1,18	
30.	Evde konu ile ilgili test çözme	160	2,12	1,13	
32.	Çalışma kağıtlarını asıp, ara ara bakma	160	2,77	1,18	
	Temel ve karmaşık anlamlandırma stratejisi				
51.	Farklılıkları bulmaya çalışma	160	3,54	0,93	
53.	Gözünde canlandırırım	160	3,82	0,93	
54.	Sınıflandırma	160	3,65	0,96	
55.	Ne öğreneceğini düşünüp öğrendikleriyle karşılaştırma	160	3,49	1,02	
59.	Neden-sonuç ilişkilerini bulma	160	3,76	0,90	
61.	Karşılaştırmalar yapma	160	3,68	0,94	
63.	Yeni öğrendikleriyle önceki öğrendikleri arasında bağ kurma	160	3,87	0,99	
	Karmaşık örgütleme ve kaynak yardımlı öğrenme stratejisi				
29.	Başka kitap ve kaynaklara başvurma	160	3,52	1,07	
28.	Parçalara bölerek (paragraf paragraf vb.) çalışma	160	3,72	1,03	
26.	Test kitaplarından sorular çözme	160	3,18	1,14	
34.	Kaynaklardan araştırarak çalışma	160	3,80	1,04	
39.	Şekilleri dikkate alarak çalışma	160	4,01	0,86	
49.	Benzerlikleri bulmaya çalışma	160	3,85	0,94	
65.	Şemalaştırma	160	3,72	1,05	
10.	Basit şema, tablo, şekil vb. oluşturarak çalışma	160	3,54	1,06	
	Anlamlandırma stratejisi				
24.	Çalışma kağıtları hazırlama.	160	3,59	0,90	
20.	Yazarak çalışma	160	3,47	1,30	
2.	Özet çıkarma	160	3,54	1,13	

Biyoloji öğretmen adaylarının, birinci alt boyut olan “Karmaşık Ezber ve Örgütlenme Stratejileri”ni her zaman kullandıkları tespit edilmiştir. Bunların içinden; “önemli yerleri işaretleme” (4,32), “cümle ya da anlatımı basitleştirmeye çalışma” (4,19), “nelerin önemli olduğunu bulmaya çalışma” (4,18), “örnek problemleri inceleme” (4,17), “defter ya da kitabın kenarına not alma” (3,86) ve “sınavda çıkabilir denilen yerleri not edip, buraları çalışma” (3,03) stratejilerini, çok sık kullandıkları belirlenmiştir.

İkinci alt boyut olan, “Anlamayı Takip Stratejileri”ni ise en az kullandıkları tespit edilmiştir. İçeriklerine bakıldığında ise; “Kendi kendine anlatarak çalışma” (3,50), “Arkadaşı ile birbirine sorular sorma” (3,39), “Okuduklarıyla ilgili kendi kendine sorular sorma” (3,41), “Kendi kendine sordukları soruları cevaplandırma” (3,39), stratejilerini sıklıkla “Çalışma kağıtlarını asıp ara sıra bakma” (2,77) ile “Evde konu ile ilgili test çözme” (2,12) aritmetik ortalamalarıyla bu stratejileri en az kullandıkları saptanmıştır.

Üçüncü alt boyut olan, “Temel ve Karmaşık Anlamlandırma Stratejileri”ni sık kullandıkları görülmektedir. Bulundurdukları başlıklara bakıldığında ise; öğretmen adayları “Yeni öğrendikleriyle önceki öğrendikleri arasında bağ kurma” (3,87), “Gözünde canlandırma” (3,82), “Neden sonuç ilişkilerini bulma” (3,76), “Karşılaştırmalar yapma” (3,68)” ve “ Farklılıkları bulmaya çalışma” (3,54), aritmetik ortalamalarıyla bu stratejileri, sıklıkla kullanmakta oldukları gözlenmiştir.

Dördüncü alt boyut olan, “Karmaşık Örgütlenme ve Kaynak Yardımlı Öğrenme Stratejileri” incelendiğinde; “Şekilleri dikkate alarak çalışma” (4,01), “ Benzerlikleri bulmaya çalışma” (3,85), “Şemalaştırma” (3,72), “Basit şema, tablo, şekil vb. oluşturarak çalışma” (3,54) aritmetik ortalamalarıyla bu stratejilerini de birinci alt boyutta olduğu gibi daha sık kullandıkları belirlenmiştir.

Beşinci alt boyut olan, “Anlamlandırma Stratejileri”ni; “Çalışma kağıdı hazırlama” (3,59), “Özet çıkarma” (3,54) ve “Yazarak çalışma” (3,47) aritmetik ortalamalarıyla, daha az kullandıkları saptanmıştır.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem olan, “Biyoloji öğretmen adaylarının alan derslerini çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrenim gördükleri üniversiteler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” konusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri İle Okudukları Üniversitelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Faktörler	Bölüm	N	\bar{X}	Ss
Karmaşık ezber ve örgütlenme stratejisi	DEÜ	44	44,38	6,80
	Marmara Ü.	66	43,84	5,86
	Gazi Ü.	51	44,27	7,24
	Toplam	161	44,13	6,54
Anlamayı takip stratejisi	DEÜ	44	27,59	7,64
	Marmara Ü.	66	28,24	6,14
	Gazi Ü.	51	24,80	5,21
	Toplam	161	26,97	6,46
Temel ve karmaşık anlamlandırma stratejisi	DEÜ	44	25,65	6,66
	Marmara Ü.	66	26,50	4,46
	Gazi Ü.	51	25,15	4,41
	Toplam	161	25,84	5,14
Karmaşık örgütlenme ve kaynak yardımcı öğrenme stratejisi	DEÜ	44	29,65	6,53
	Marmara Ü.	66	29,69	5,06
	Gazi Ü.	51	28,74	5,06
	Toplam	161	29,38	5,48

Anlamlandırma stratejisi	DEÜ	44	10,65	2,76
	Marmara Ü.	66	11,56	2,91
	Gazi Ü.	51	9,35	3,02
	Toplam	161	10,61	3,04
Genel	DEÜ	44	137,95	26,04
	Marmara Ü.	66	139,84	19,39
	Gazi Ü.	51	132,33	18,21
	Toplam	161	136,95	21,19

Tablo 4’de de görüldüğü gibi, biyoloji öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ile okudukları üniversitelere ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın “Karmaşık Ezber ve Örgütlenme Stratejileri”ne bakıldığında, her üç üniversitede; Dokuz Eylül Üniversitesi’nde, ($\bar{X} = 44,38$), Marmara Üniversitesi’nde ($\bar{X} = 43,84$) ve Gazi Üniversitesi’nde, ($\bar{X} = 44,13$), birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir.

“Anlamlandırma Stratejisi” aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 9,35$) ve “Anlamayı Takip Stratejisi” aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 24,80$), ile Gazi Üniversitesi, diğerlerine göre biraz daha düşük bir değere sahiptir.

Bu grupların aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5
Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Okudukları Üniversitelere İlişkin Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Faktörler	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Karmaşık ezber ve örgütlenme stratejisi	GA	9,187	2	4,594	0,106	
	Gİ	6849,074	158	43,349		
	Toplam	6858,261	160			
Anlamayı takip strateji	GA	363,104	2	181,552		
	Gİ	6330,797	158	40,068	4,531	,01*
	Toplam	6693,901	160			
Temel ve karmaşık anlamlandırma stratejisi	GA	53,987	2	26,993		
	Gİ	4181,131	158	26,463	1,020	
	Toplam	4235,118	160			
Karmaşık örgütlenme ve kaynak yardımcı öğrenme stratejisi	GA	30,612	2	15,306		
	Gİ	4785,512	158	30,288	0,505	
	Toplam	4816,124	160			
Anlamlandırma stratejisi	GA	140,333	2	70,167		
	Gİ	1339,791	158	8,480	8,275	,00*
	Toplam	1480,124	160			
Genel	GA	1685,875		842,938		
	Gİ	70195,727		444,277	1,897	
	Toplam	71881,602				

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, biyoloji öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin okudukları üniversitelere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediklerini test etmek için uygulanan varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Bu grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklara uygulanan tek yönlü varyans analizi ölçeğinin “Anlamayı Takip Stratejileri” alt ölçeğinde [$F_{(2,158)} = 4,53$, $p < .05$], ve “Anlamlandırma Stratejisi” alt ölçeğinde, [$F_{(2,158)} = 8,27$, $p < .05$], istatistiki olarak okullara göre anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ölçeğin tümüne baktığımızda ise istatistiki olarak anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmamıştır.

Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için “Scheffé Testi” yapılmış ve ölçeğin “Anlamayı Takip Stratejisi” ($\bar{X} = 24,80$) ve “Anlamlandırma Stratejisi” ($\bar{X} = 9,35$) aritmetik ortalamalarıyla, Gazi Üniversitesi’nde diğer okullara göre ortalamaların biraz düşük olduğu saptanmıştır.

Gazi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi biyoloji öğretmen adayları arasında “Anlamayı Takip Stratejisi” ve “Anlamlandırma Stratejisinde” anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem olan, “Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma sıklıkları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” konusunda aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğrenme stratejilerini kullanım sıklıkları arasındaki farkın önemli olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan “t-testi” sonuçları Tablo 6’te verilmiştir.

Tablo 6
Biyoloji Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğrenme
Stratejilerini Kullanım Sıklıkları Arasındaki Farklara İlişkin Aritmetik
Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	SD	t	p
Karmaşık ezber ve örgütlenme stratejisi	Kız	128	44,68	6,43	158	2,43	,01
	Erkek	32	41,59	6,34			
Anlamayı takip stratejisi	Kız	128	27,61	6,30	158	2,82	,05
	Erkek	32	24,09	6,30			
Temel ve karmaşık anlamlandırma stratejisi	Kız	128	25,85	4,77	158	0,28	
	Erkek	32	25,56	6,39			
Karmaşık örgütlenme ve kaynak yardımcı öğrenme stratejisi	Kız	128	29,53	5,23	158	0,92	
	Erkek	32	28,53	6,31			
Anlamlandırma stratejisi	Kız	128	10,84	2,86	158	2,04	,04
	Erkek	32	9,62	3,56			
Genel	Kız	128	138,53	20,50	158	2,22	,02
	Erkek	32	129,40	21,84			

*p<.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi, BKÖSÖ’nin hemen hemen bütün alt boyutlarında öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri, cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$t_{(158)}=2,22$, $p<.05$]. Kız öğrencilerin ($\bar{X}=138,53$), erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=129,40$), öğrenme stratejilerini daha sıklıkla kullandıkları saptanmıştır.

Alt faktörler boyutunda incelendiğinde, “Karmaşık Ezber ve Örgütlenme Stratejisi” [$t_{(158)} = 2,43$, $p < .05$], “Anlamayı Takip Stratejisi” [$t_{(158)} = 2,82$, $p < .05$] ve “Anlamlandırma Stratejisi” [$t_{(158)} = 2,04$, $p < .05$], arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan, “Karmaşık Ezber ve Örgütlenme Stratejilerini” kız öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 44,68$), erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 41,59$) göre, yine “Anlamayı Takip Stratejileri”nde kız öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 27,61$), erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 24,09$) göre, daha fazla bu stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Daha az tercih ettikleri öğrenme stratejisinin ise hem kız öğretmen adayları ($\bar{X} = 10,84$) ile hem de erkek öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 9,62$) “Anlamlandırma Stratejileri” olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Protokolü Bulguları

“Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği”nde, biyoloji öğretmen adaylarının alan derslerini çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu soruların yer aldığı “Öğrenme Stratejileri Görüşme Protokolü” sonuçları, tablolar şeklinde yüzde ve frekans olarak verilmiştir. Ayrıca bazı sorulardan elde edilen veriler oldukları gibi sözel olarak çeşitli kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

“Biyoloji öğreniminde alan derslerini nasıl çalışıyorsun?” sorusuna biyoloji öğretmen adaylarının verdikleri bazı cevaplar şöyledir:

“ Kendime göre ezberleme tekniklerini bulurum. Latince kelimeleri ezberlemek için kelimelerle ilgili hikayeler üretirim.” (KÖKYÖ ve Tekrar Stratejileri). “Ayrıca küçük kağıtlara kelimeleri yazıp, bir kavanozda biriktirim. Çalışma boyunca küçük kağıtlardan seçip karışık tekrar yaparım.” (Tekrar Stratejileri)

“Neden, niçin, niye böyle oldu? gibi sorular sorarak konuyu sorgularım. İnternette konu ile ilgili sunumlar ve videolar bulurum. Onları izleyip notlar alırım.” (KÖKYÖ ve Anlamayı Takip Stratejileri) “Çeşitli kitaplar ve kaynaklardan bakarım. Akrostiş şeklinde cümleler kurarak konuları hafızama almaya çalışırım.” (KÖKYÖ ve Anlamlandırma Stratejileri)

Tablo 7

Biyoloji Öğreniminde Alan Derslerini Nasıl Çalışyorsun?

KATEGORİLER	f	%
Tekrar yaparım.	9	7,08
Not tutarım.	15	11,8
Özetlerim.	7	5,5
Kendime sorular sorar cevaplandırırım.	9	7,08
Benzerlikler bulurum.	6	4,7
Zihnimde-Gözümde canlandırırım.	12	9,4
Karşılaştırma yaparım.	8	6,2
Tablo-Şekil çizerim- Kavram haritası oluştururum.	12	9,4
Okurum.	5	6,2
Yazarım.	4	9,4
Kendi kendime anlatırım.	3	3,9
Dersi iyi dinlerim.	3	3,1
İnternette araştırırım.	5	2,3
Ezber teknikleri denerim.	4	3,9
Hatırlamaya çalışırım.	3	3,1
Başkalarına anlatırım.	3	2,3
Diğer (Başlıkları belirlerim, sorgularım, açıklamaya çalışırım, soru çözerim, anahtar kelimeler yazarım... gibi)	19	2,3
TOPLAM	127	97,66

Biyoloji öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde, “Biyoloji öğreniminde alan derslerini nasıl çalışyorsun” sorusuna verdikleri cevaplarda; “Not tutarım” (%11,8), “Yazarım”, “Tablo-Şekil çizerim”, “Kavram haritası oluştururum” ve “Zihnimde-Gözümde canlandırırım” (%9,4) cevaplarıyla, en çok kullanılan öğrenme stratejileri olduğu belirlenmiştir. Özellikle “Anlamlandırma, Karmaşık Örgütlenme ve Kaynak Yardımlı Öğrenme Stratejileri”ni sıklıkla kullandıkları görülmüştür.

En az kullanılanlar ise, “İnternette araştırırım” ve “Başkalarına anlatırım” (%2,3) cevaplarıyla, “Anlamayı Takip” ve diğer adı altında toplanılan; “Başlıkları belirlerim, sorgularım, açıklamaya çalışırım, soru çözerim, anahtar kelimeler yazarım” gibi cevaplarıyla da sadece birer kez belirtilen öğrenme stratejileri olduğu gözlenmiştir.

Tablo 8

Biyoloji Alan Derslerini Nasıl Çalışayım Diye Düşünür müsün?

KATEGORİLER	f	%
Şemalar kavram haritaları çizerim.	6	8
Etkili yöntemler denerim.	4	5,3
Farklı stratejiler denerim.	5	6,6
Nasıl daha iyi anlarım diye düşünürüm.	5	6,6
Kendi kendime anlatırım.	3	4
Önemli yerlerin altını çizerim.	3	4
Yazarak not alarak çalışırım.	7	9,3
Tekrar ederim.	4	5,3
Zihnimde somutlaştırırım.	4	5,3
Planlamaya çalışırım.	4	5,3
Diğer (Deneme yanılma ile, günü gününe çalışarak, çalışma ortamını iyileştiririm, hocaları tanımaya çalışırım... gibi).	30	40
TOPLAM	75	93,1

Biyoloji öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde, “Biyoloji alan derslerini nasıl çalışayım diye düşünür müsün?” sorusuna verdikleri cevaplarda (% 86) ile “evet düşünürüm” öne çıkmıştır.

Ayrıca, “Yazarak, not alarak çalışırım” (%9,3), “Tekrar Stratejileri”nin, “Şemalar kavram haritaları çizerim.” (%8) ile “Karmaşık Örgütlenme ve Kaynak Yardımlı Stratejileri”, en çok kullanılan öğrenme stratejileri olduğu belirlenmiştir. En az kullanılanın ise, “Kendi kendime anlatırım.” (%4) ile “Anlamayı Takip Stratejileri” ve “Önemli yerlerin altını çizerim.” (%4) ile “Karmaşık Ezber ve Örgütlenme Stratejileri” olduğu dikkati çekmektedir.

“Biyoloji alan derslerini nasıl çalışayım diye düşünür müsün” sorusuna biyoloji öğretmen adaylarının verdikleri bazı cevaplar ise şöyledir:

“ Bir konuyu hatırlama düzeyinde mi anlıyorum yoksa kavrama ve uygulama basamaklarında ilerleyebiliyor muyum diye kontrol ederim. Konuyu öğrenirken eleştirel, öğrendikten sonra yansıtıcı düşünürüm.” (Anlamayı Takip Stratejileri)

“Karmaşık cümleleri daha basite indirgeyerek konuyu anlamada kendime kolaylık sağlarım.” (KÖKYÖ)

“Şekiller üzerinde hikayeler oluşturmaya çalışırım.” (Tekrar Stratejileri)

“Çalışma ortamımın beni derse teşvik edici bir yapıya bürünmesi için çalışırım.” (Duyuşsal Stratejiler)

Tablo 9

Ders Dinlerken ya da Çalışırken Sıkılır mısın, Neden sıkılırsın? Ders Dışı Şeyler Düşünür müsün, Neler Düşünürsün?

KATEGORİLER	f	%
Dikkatim çabuk dağılır.	5	7,6
Gün içinde yaşadıklarım.	4	6,1
Düz anlatım sıkır.	5	7,6
Öğretmen merkezli ve monoton anlatımlar sıkır.	4	6,1
Öğretmenin yöntemi eski tip ise sıkır.	3	4,6
Konuyu anlatana göre değişir.	5	7,6
Ayrıntılı ve ilgimi çekmeyen konuya sıkılırım.	3	4,6
Derste etkileşim yoksa sıkılırım.	3	4,6
Yapılacak işleri düşünürüm.	3	4,6
Ders zorlar ve yorulursam sıkılırım.	5	7,6
Diğer (Hava ve sağlık durumu etkiler, bilgisayarda zaman geçirmeyi düşünürüm, Derse ara vermek isterim ... gibi).	25	38,4
TOPLAM	65	99,4

Biyoloji öğretmen adaylarına sorulan, “Ders dinlerken ya da çalışırken sıkılır mısın, neden sıkılırsın? Ders dışı şeyler düşünür müsün, neler düşünürsün?” sorularına en çok verdikleri cevabın, (% 7,6) ile “Dikkatim çabuk dağılır, düz anlatım sıkır, konuyu anlatana göre değişir, ders zorlar ve yorulursam sıkılırım” olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, “Öğretmenin yöntemi eski tip ise sıkır, ayrıntılı ve ilgimi çekmeyen konuya sıkılırım, derste etkileşim yoksa sıkılırım, yapılacak işleri düşünürüm” (% 4,6) ile, en az cevaplananlardan olduğu gözlenmiştir.

“ Ders dinlerken ya da çalışırken sıkılır mısın, neden sıkılırsın, ders dışı şeyler düşünür müsün, neler düşünürsün” sorularına biyoloji öğretmen adaylarının verdikleri bazı cevaplar ise şöyledir:

“Şekillerin, kavram haritalarının olmadığı düz yazılardan oluşan sayfalar ister istemez dikkatimi dağıtır.”

“Anlatımlar bir süre sonra sıkılmama neden oluyor. Konu ilgi çekici olsa da anlatış şekli çok önemlidir, düz anlatımlardan sıkılırım.”

“Anlatımlarda, bazı hocalarımız çok ilgi çekici bazıları ise sıkıcı anlatıyor.”

“Sürekli aynı konu beni sıkır. Tekdüze anlatımlar olduğunda sıkılırım. Konuya ve anlatıcıya göre anlatımlar bazen sıkıcı gelir.”

Tablo 10

Başarılı Olamama Gibi Korku ya da Kaygıların Var mı, Daha İyi Öğrenmek İçin Ortamlar Hazırlar mısın? Olumsuz Düşüncelere Kapılır mısın? Başarılı Olmak İçin Sence Neler Yapmalısın?

KATEGORİLER	f	%
Olumsuz düşüncelere kapılırım.	10	12,9
Korku ve kaygıya kapılırım.	11	14,2
İlgi ve istekli olmaya gayret ederim.	3	3,8
Uygun ortam oluştururum.	11	14,2
Kişisel problemlerimden arınırım.	3	3,8
Geleceğe olumlu bakarım.	5	6,4
Olumlu tutum geliştiririm.	4	5,1
Daha çok çalışmalıyım.	4	5,1
Elimden gelen her şeyi yaparım.	4	5,1
Diğer (Hedefler belirlerim, kendi kendime anlatırım, ilgimi dağıtan nesnelere kaldırım, günlük hayatla ilişkilendiririm ... gibi.)	22	28,4
TOPLAM	77	99

“Duyuşsal Stratejiler”i yeterince kullanıp kullanmadıkları konusunda, biyoloji öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde, “Başarılı olamama gibi korku ya da kaygıların var mı?” sorusuna en çok verdikleri cevaplardan, “Korku ve kaygıya kapılıyorum” (%14,2) ile kaygılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında “Uygun ortam oluştururum” (%14,2), oranıyla da kaygılarından arınmaya çalıştıkları görülmüştür. En az ise, (%3,8) ile “İlgi ve istekli olmaya gayret ederim” ve “Kişisel problemlerimden arınırım.” cevaplarını vermişlerdir.

“Başarılı olamama gibi korku ya da kaygıların var mı, daha iyi öğrenmek için ortamlar hazırlar mısın, olumsuz düşüncelere kapılır mısın, başarılı olmak için sence neler yapmalısın” sorularına, biyoloji öğretmen adaylarının verdikleri bazı cevaplar ise şöyledir:

“Başarıya ulaşmak için önce bu korku ve kaygılarımdan kurtulmam gerektiğini düşünüyorum.”

“Verimli çalışabilmek için kişisel problemlerden de arınmak gerekir. Bunun için, gerekli yardımlar alınmalı, geleceğe olumlu bakmayı öğrenip korku ve kaygılar giderilmelidir.”

“Daha iyi öğrenmek için beni olumsuz etkileyen koşulları ortadan kaldırmaya çalışırım. Örneğin çalıştığım masa dağılıksa toplarım.”

“Başarılı olmak için önce istekli olmak gerekir.”

“Korku ve kaygılarım var. Başarılı olmanın en önemli adımı o derse karşı olumlu tutum geliştirmekten geçiyor. Daha iyi öğrenmek için özellikle ilgimi dağıtan, nesnelere odamdan çıkarırım.”

“Çoğu zaman yetersizlik konusunda olumsuz düşüncelere kapılıyorum, pozitif düşünmeyi öğrenmeliyim. Korkudan çok kaygılarım var. Bizim isteklerimizle hayatın getirdikleri çok farklı olduğu için olumsuz düşüncelere kapılıyorum.”

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Biyoloji' de Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği (BKÖSÖ)

İle İlgili Sonuç ve Tartışmalar

Bu araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakülteleri, OFMA Eğitimi Bölümü Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü ve son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmış olup, alan derslerini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde varılan başlıca sonuçlar şöyledir:

“Bazı eğitim fakülteleri biyoloji öğretmen adaylarının alan derslerini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?” olan, birinci alt problemine ilişkin bulgulara göre; “Karmaşık Ezber ve Örgütlenme Stratejileri”ni her zaman, “Karmaşık Örgütlenme ve Kaynak Yardımlı Stratejileri”ni daha sık, “Temel ve Karmaşık Anlamlandırma Stratejileri”ni sıklıkla, “Anlamlandırma Stratejileri”ni daha az ve “Anlamayı Takip Stratejileri”ni ise en az kullandıkları gözlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin alan yazında tanımlanan öğrenme stratejilerini, öğrenme süreçlerinde bazılarını daha sık kullanırken bazılarını da daha az ya da hiç kullanmadıkları belirlenmiştir.

“Karmaşık Ezber ve Örgütlenme Stratejileri”ni her zaman kullanmalarının nedeni olarak; bilgiyi derinlemesine öğrenmeye çalışmak yerine, yüzeysel olarak gözden geçirdikleri, yeni öğrendikleri bilgilere daha önceden edindiği bilgilerle harmanlamadan, kendilerinden herhangi bir anlam katmadan olduğu gibi not ettikleri ya da okuduklarının altını çizmekle yetindikleri düşünülmektedir. Bunun sonucu olarak da öğretmen adaylarının elde etmiş oldukları bilgileri içselleştiremedikleri ve anlamlandıramadıkları söylenebilir.

Taşçı, Altun ve Soran (2008) yaptıkları araştırmada, biyoloji öğretmen adaylarının, biyoloji öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini, hangi sıklıkta kullandıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın teorik temelleri, “Bellek ve Bilgi İşleme Kuramları”na dayanmaktadır. Öğrencilerin, “Derinlemesine Öğrenme Stratejileri”ni (%32.6) yoğunlukta, “Dikkat Stratejilerini” ise (%38.1) yoğunlukta ifade ettikleri görülmektedir. “Üst biliş Öğrenme Stratejileri” ise (%7.73) yoğunlukta ifade ettikleri gözlenmiştir. Yapılan bu çalışma, eldeki araştırma sonucu olan öğretmen adaylarının; bilginin anlamlı bir bütün haline getirmeye çalışmaları, neden-sonuç ilişkisi kurularak çıkarımlarda bulunabilmeleri, gözünde canlandırabilmeleri gibi “Temel ve Karışık Anlamlandırma Stratejileri”ni kullanımlarıyla paralellik göstermektedir.

Vural (2010)’ın araştırmasında, öğretmen adaylarının kendi çalışmalarını değerlendirmelerine ve bellemeye yönelik stratejilere yoğun olarak yer verdiklerini ama bunu düzenli olarak yapmadıklarını belirtmektedir. Yapılan bu çalışma ile, eldeki araştırma sonucu, öğretmen adaylarının “Karmaşık Ezber ve Örgütlenme Stratejileri”nden; “önemli yerleri işaretleme”, “cümle ya da anlatımı basitleştirmeye çalışma”, “nelerin önemli olduğunu bulmaya çalışma”, “örnek problemleri inceleme”, “defter ya da kitabın kenarına not alma” ve “sınavda çıkabilir denilen yerleri not edip, buraları çalışma” gibi stratejileri, kullanımlarıyla paralellik göstermektedir.

Eroğlu (2009), Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri öğrencilerinin kullandığı öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, öğrencilerin en sık “Biliş Yönetme Stratejilerini” en az sıklıkla ise, “Duyuşsal Stratejileri” kullanmayı tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu da; kendi kendine sorular sorarak kavramayı sınama, dikkati odaklama, çalışma yöntemini dersin gereklerine göre düzenleme gibi stratejileri sıklıkla kullanmalarıyla ve “Duyuşsal Stratejileri” ise en az ya da hiç kullanmayı tercih etmemeleri ile eldeki araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Karakış ve Çelenk (2007)'in araştırmalarında elde ettikleri bulgulara göre öğrencilerin; “Dikkat Stratejisi, Biliş Yönetme Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi ve Hatırlama Strateji”lerini sıklıkla, “Tekrar Stratejisi ve Duyuşsal Stratejileri”, ara sıra kullandıklarını belirlemişlerdir. Yapılan bu çalışma eldeki araştırma sonuçlarından; “Önemli yerleri işaretleme, cümle ya da anlatımı basitleştirmeye çalışma, nelerin önemli olduğunu bulmaya çalışma, örnek problemleri inceleme, defter ya da kitabın kenarına not alma ve sınavda çıkabilir denilen yerleri not edip, buraları çalışma” ile “Duyuşsal Stratejileri” ara sıra kullanmayı tercih etmeleriyle de tutarlılık göstermektedir.

Biyoloji bölümü dördüncü ve son sınıf öğretmen adaylarının “Karmaşık Örgütlenme ve Kaynak Yardımlı Öğrenme Stratejileri”ni daha sık kullanmalarının nedeni, öğretmenlik formasyon eğitiminde oluşturdukları kazanımlar olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının sınav öncesi çalışma alışkanlıklarının yaygın olması, belirli kalıplaşmış soru tiplerine odaklanarak çalışmalarını planlamaları, stratejileri etkili olarak kullanmalarını etkilemektedir. Bu tip öğrenmeler genellikle, temel öğrenmelerde kullanılmakta olup, öğretmen adayları terim ya da düşünceleri bir araya getirerek, bilgiyi yeniden düzenleyip yapılandırmaktadırlar. Eğer bu stratejileri etkin olarak kullanırlarsa, öğrencilerin öğrenilmesi gereken konuya göre hazır olmasına, önceden öğrendikleriyle yeni öğrenilecek bilgilerin sistemli olarak kavranmasına yardımcı olabilir.

Yapılan mevcut araştırmada; “Çalışma kağıdı hazırlama, özet çıkarma ve yazarak çalışma” gibi, “Anlamlandırma Stratejileri”ni ara sıra kullandıkları saptanmıştır. Aynı zamanda, konunun anlamlı bir bütün haline gelmesi, daha öznel olması ve uzun süreli belleğe depolanabilmesi için, “Anlamlandırma Stratejileri”ni kullanmalarının fayda sağlayabileceği söylenebilir. Öğretmen adaylarının derslerin işleniş sırasında, bu stratejileri sıklıkla kullanmalarını sağlayacak şekilde motive edilmeleriyle, öğrenmeleri desteklenebilir.

Karakış, Gürcan ve Demirtaş (2009) 'ın yaptıkları çalışmalarında, Eğitim Fakültesi 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin; cinsiyet, sınıf, bölüm, mezun olunan okul türü değişkenlerine bağlı olarak kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda; bu öğrencilerin öğrenme stratejilerinden “Anlamlandırma ve Bilişi Yönetme Stratejileri”ni sıklıkla kullandıkları, “Zihne Yerleştirme Stratejisi”ni ara sıra kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, mevcut araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Bu çalışmaların eldeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemesi, araştırmada farklı üniversitelerde farklı sınıf seviyelerinde öğretmen adaylarının karşılaştırılması yani, örnekleme oluşturan öğrenci özelliklerinin farklı olması ve kullanılan “Öğrenme Strateji Ölçeği”nin farklılığından oluştuğu düşünülebilir.

Ayrıca, Sucuoğlu ve Kete (2011)'nin yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinden; “Karmaşık Örgütlenme ve Kaynak Yardımlı Öğrenme, Karmaşık Ezber ve Örgütlenme ile Temel ve Karmaşık Anlamlandırma” stratejilerini sıklıkla, “Anlamayı Takip Stratejileri”ni en az kullandıklarını belirlemiştir. Bu mevcut araştırma sonuçlarından, “Karmaşık Örgütlenme ve Kaynak Yardımlı Öğrenme, Karmaşık Ezber ve Örgütlenme ile Temel ve Karmaşık Anlamlandırma” stratejilerini sıklıkla kullandıkları sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Yapılan mevcut araştırmada öğrenme stratejilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin en az kullandığı stratejilerin, “Anlamayı Takip Stratejileri” olduğu görülmektedir. Bu açıdan, “Konuyu okuyup aklında kalanı yazmak, anlatarak çalışmak, sorular çıkartmak kendine yöneltmek ve sorduklarını cevaplandırmak, testler çözmek, anladığını başka bilgilerle karşılaştırarak test etmek” gibi stratejilerin az kullanılması, kavramayı yönetmede sorunlara neden olabilir. Oysa etkili soru sorma, etkili düşünmeyi gerektirdiği ve kavramayı kolaylaştırdığı için “Bilişsel Strateji” rolündedir. Aynı zamanda, kavramayı yönetmede ve ne öğrendiğini yoklamada kullanıldığı için, “Biliş Üstü Strateji” işlevi görmektedir (Açıkgöz, 2005).

Bu nedenle öğretmen adaylarının, “Üst düzey soru sorma, üst düzey yanıt verme ve etkili soru sorma” konularında yetiştirilmesi gerekmektedir. Yani, “Anlamayı Takip Stratejileri”nde başarılı olabilmeleri için, “Niçin öğreniyorum, neleri öğreneceğim, nasıl bir yol izlemeliyim, nasıl denetlemeliyim” gibi sorularla, biliş bilgisine ulaşabilmeleri gerekmektedir.

“Biyoloji öğretmen adaylarının alan derslerini çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrenim gördükleri üniversiteler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde olan ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre; aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın “Karmaşık Ezber ve Örgütleme Stratejileri”nde her üç üniversitede de birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için “Scheffé Testi” yapılmış ve ölçeğin “Anlamlandırma Stratejileri ve Anlamayı Takip Stratejileri”nde anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir, Gazi Üniversitesi`nde ortalamanın diğerlerine göre biraz daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tümüne baktığımızda ise, istatistiki olarak anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmamıştır. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, farklı fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, öğrenme stratejilerinin kullanmaları benzerlikler göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırma kapsamındaki öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenim gördükleri fakülteler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması, farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin, öğrenim gördükleri üniversitelerdeki gereksinimlerine göre, genel öğrenme stratejilerinin kapsadığı taktikleri, geliştirerek, çeşitlendirerek ve değiştirerek kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Çok az da olsa farklılıkların ortaya çıkmasının nedeni, örneğin Gazi Üniversitesi`nde “Anlamlandırma ve Anlamayı Takip Stratejileri”nde ortalamanın diğerlerine göre biraz daha düşük olması gibi farklılıklar, değişik okullardaki öğretim üyelerinin kullandıkları stratejilerin farklılığından dolayı olabilir.

Babadoğan (1994)'ın da belirttiğine göre, farklı öğrenme durumları farklı öğrenme stratejilerinin uygulanmasını gerektirdiğinden dolayı öğrenme stratejileri çeşitlendirilebilir, gerektiğinde değiştirilebilir.

Kaya (1995) tarafından, öğrencilerin öğrenme stratejileri ile akademik başarıları ve öğrenme stratejileri seçimini etkileyen etmenlerin incelendiği araştırmanın bulgularına göre, öğrenme stratejileri tercihleri, toplam strateji kullanımı ve öğrencilerin bağlı oldukları fakülteler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir. Elde edilen bu sonuç mevcut araştırmanın, öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenim gördükleri fakülteler arasında anlamlı bir fark belirlenmediği bulgusunu desteklemektedir.

Karakış ve Çelenk (2007)'in bir üniversitenin farklı fakültelerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda, öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenim gördükleri fakülteler arasında manidar bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, mevcut araştırma sonuçlarını öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteler arası öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmamış olmasıyla, destekler durumdadır.

“Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma sıklıkları, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir? “şeklinde olan üçüncü alt problemine ilişkin bulgulara göre, hemen hemen bütün alt boyutlarında öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu sonuçlara göre, kız öğretmen adaylarının ($\bar{X}=138,53$), erkek ($\bar{X}=129,40$) öğretmen adaylarının göre öğrenme stratejilerini daha sıklıkla kullandıkları söylenebilir. Bu mevcut araştırma sonucu yapılan birçok araştırma bulgularındaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejilerini kullandıkları benzer sonuçlarını içermektedir (Karakış, Gürcan ve Demirtaş (2009); Saban ve Tümkaya (2009); Eroğlu (2009); Hamurcu ve Özyılmaz (2002); Babadoğan (1996); Özer (1993); Wolters, (1999) ve Güven (2004)).

“Temel ve Karmaşık Anlamlandırma Stratejisi” ile “Karmaşık Örgütlenme ve Kaynak Yardımlı Öğrenme Stratejileri” kullanımlarının, cinsiyete bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir. Bu sonuç bize, araştırma kapsamındaki hem kız hem öğrencilerin bu strateji ve stratejilerin içerdiği taktiklerin eşit düzeyde kullanıldığının bir göstergesi olduğunu düşündürebilir.

“Karmaşık Ezber ve Örgütlenme Stratejisi”, “Anlamayı Takip Stratejisi” ve “Anlamlandırma Stratejileri”nin kullanımında, kız ve erkek öğrencilerin arasında anlamlı farklar olduğu ve kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla “Karmaşık Ezber ve Örgütlenme Stratejilerini” ve “Anlamayı Takip Stratejisi” kullandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç bize kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, “Örnek problemleri inceledikleri, defter ya da kitabın kenarına not aldıkları, ayrıntılı bilgileri kısaltmaya çalıştıklarını” göstermektedir. Ayrıca, “Nelerin önemli olduğunu bulmaya çalıştıkları, problemleri önce çözmeye çalıştıkları daha sonra çözümlerine baktıkları, başka kitap ve kaynaklara başvurdıkları, konuyu parçalara bölerek, kaynaklardan araştırarak ve şekilleri dikkate alarak çalıştıkları” söylenebilir.

Hem kız öğretmen adayları hem de erkek öğretmen adaylarının en az tercih ettikleri öğrenme stratejisinin, “Anlamlandırma Stratejileri” olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular için; “Çalışma kağıtları hazırlama, özetler çıkarma, metni yorumlayarak kendi cümleleriyle not alma, hatırlatıcılar kullanma ve benzetim yaratma” gibi taktikler içeren, bilginin bir bütün haline getirilmesi ve uzun süreli belleğe geçirilmesi ile ilgili “Anlamlandırma Stratejileri”ni daha az kullandıkları söylenebilir.

Karakış ve Çelenk (2007) in araştırma sonuçlarına göre, farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında, “Dikkat Stratejisi, Bilişi Yönetme Stratejisi ve Duyuşsal Stratejiler” boyutlarında manidar bir fark tespit edilmemiştir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ve kullandıkları “Tekrar Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi ve Hatırlama Stratejisi” boyutlarında kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak manidar bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular kız öğrencilerin, “Tekrar Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi ve Hatırlama Stratejileri”ni erkek öğrencilerden daha çok kullandıklarını göstermektedir. Yapılan bu çalışma ile eldeki araştırma sonucu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme stratejilerini daha sıklıkla kullandıkları sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Saban ve Tümkaya (2009) araştırmalarında; cinsiyet, yaş, drama dersindeki başarı ve genel akademik başarı düzeylerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin her bir boyutundan aldıkları puanların, farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrenme stratejilerini kız öğretmen adaylarının erkeklerden daha fazla kullandıklarını belirlemiştirler. Aynı zamanda öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu da saptamışlardır. Bu sonuçlar eldeki mevcut araştırma sonucu olan, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıkları bulgusunu desteklemektedir.

Taşdemir ve Tay (2007) sınıf öğretmenliği öğrencileriyle yürüttükleri Fen Bilgisi Öğretiminde, öğrenme stratejisi kullanımının başarıya etkisini inceledikleri deneysel çalışmada, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre değişmediğini bulmuşlardır. Eğitim fakültesi öğrencileri ile “Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” kullanılarak yapılan çalışmada Duman (2008), kız öğrencilerin öğrenme stratejilerinin tüm alt ölçeklerinde erkek öğrencilerden daha yüksek puan ortalamaları elde ettiklerini belirlemiştir. Alt ölçeklerin tamamında kızlar lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Bu iki sonuç, mevcut araştırma sonucu olan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıkları bulgusunu desteklemektedir.

Benzer bir şekilde Sheorey ve Mokhtari (2001) yerli ve yerli olmayan İngilizce konuşanların, akademik bir materyal okurken kullandıkları “Okuma Stratejileri, Bilişsel Stratejiler, Biliş Ötesi Stratejiler ve Destekleyici Stratejiler” arasındaki farklılıkları belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, yerli olan gruptaki kız öğrencilerin erkeklere göre anlamlı derecede yüksek sıklıkla strateji kullandıklarını ortaya koymuşlardır.

Güven (2004)'in yaptığı öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma bulgularına göre, kız öğrencilerin “Tekrar Stratejileri ve Anlamlandırma Stratejileri”ni erkek öğrencilerden daha yoğun kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuç mevcut araştırmanın, öğrencilerin “Anlamlandırma Stratejileri”ni kullanma düzeylerinde kız öğrencilerin, en az kullanmaları bulgusunu ile çelişmektedir.

Sonuç olarak cinsiyetle ilgili incelenen araştırma bulgularına bakıldığında, kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Cinsiyete göre öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasında birçok araştırmada kızlar lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı söylenebilir. Bu sonuçlar, mevcut araştırma sonucu olan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıkları bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca eldeki araştırma sonuçları, daha önce yapılmış olan araştırma sonuçları ile uyumludur (Yüksel ve Koşar, 2001; Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998; Erden ve Demirel, 1993; Babadoğan, 1996; Hamurcu, 2002).

5.2. “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Protokolü” İle İlgili Sonuç ve Tartışmalar

“Biyoloji öğreniminde alan derslerini nasıl çalışıyorsun” sorusu ile ilgili, alınan cevaplardan çıkarılan sonuçlardan, öğrencilerin konuları çeşitli kaynaklardan anlamaya çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Düz anlatım ile ifade edilen bilgilerin ya da anlatımların; görselleştirilerek, hikayeye dönüştürerek, şemalaştırarak, anlaşılabilirliğinin artırılmaya çalışıldığı, gözlenmektedir.

Öğrencilerin çalışırken uzun ve karmaşık bilgi içeren konularda ve geniş bağlantıları olan kavramların öğrenilmesinde, özetleyici olarak önemli gördüklerini kutucuklar ve oklar yardımı ile özet şemalar şeklinde çizdikleri görülmektedir. Görüşmelerde buna paralel olarak öğrenciler, öğrenme objesini basitleştirmek ve özümsemek için temel kavramları kullanarak çizimler yaptıklarını belirtmektedirler. Ayrıca, öğrenciler sınavlarda sorulabilecek kısımları özellikle not aldıkları ve çalışırken bu soruları ve notları dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında, öğrencilerin kendilerine özgü teknikler geliştirerek -küçük kağıtlar hazırlayıp kavanozun içine atıp rastgele seçerek çalışma yapma gibi- konuların ezberlenmesine yönelik çalışmalar da yapmakta oldukları fark edilmiştir.

Bu araştırmada, biyoloji öğretmen adayları alan derslerini öğrenirken bunlarla ilgili olarak görüşme dökümlerinde öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, literatürde belirtilen “Karmaşık Ezber ve Kaynak Yardımlı Örgütleme Stratejileri”nin (% 11,8) ile, öğretmen adayları tarafından sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuç biyoloji öğretmen adaylarının, BKÖSÖ bulgularında yer alan; “Not tutarım, yazarım, tablo-şekil çizerim, kavram haritası oluştururum ve zihnimde-gözümde canlandırırım” gibi stratejileri kullandıklarını ifade etmeleri ile uyumlu görünmektedir.

En az kullanılanlar ise, “İnternette araştırırım, başkalarına anlatırım” gibi cevaplarla (% 2,3), oranında “Anlamayı Takip Stratejileri” ve diğer adı altında toplanılan; “Başlıkları belirlerim, sorgularım, açıklamaya çalışırım, soru çözerim, anahtar kelimeler yazarım” gibi cevaplarıyla da sadece birer kez belirtilen öğrenme stratejilerini kullandıkları gözlenmiştir. Bu da sonuçlar, BKÖSÖ sonuçlarını en çok ve en az kullanılan öğrenme stratejileri açısından destekleyen bulgulardır.

“Biyoloji alan derslerini nasıl çalışayım diye düşünür müsün” sorusuna verdikleri cevaplarda (% 86) ile “evet düşünürüm” öne çıkmıştır.

Ayrıca, bu soru ile ilgili alınan cevaplardan çıkarılan sonuçlar, öğrenme stratejilerine göre incelenmiştir. Sonuçta; (%9,3) ile “Tekrar Stratejileri”nin, (%8) ile “Karmaşık Örgütlenme ve Kaynak Yardımlı Stratejileri ”nin, en çok kullanılan öğrenme stratejileri oldukları belirlenmiştir. En az kullanılanın ise, (%4) ile “Anlamayı Takip Stratejileri” olduğu dikkati çekmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin özellikle, kişinin kendini bilmesi ve bilişsel süreçlerinin nasıl işlediği ile ilgili farkında olmaya ve içsel güdülenmeyle kendi öğrenmesini geliştirmeye çalıştığı; “Şekiller üzerinde hikayeler oluşturmaya çalışırım ve karmaşık cümleleri daha basite indirgeyerek konuyu anlamada kendime kolaylık sağlarım.” gibi verilen cevaplar ile öğrencilerin, kendileri tarafından oluşturulan davranışlar ve teknikler geliştirdikleri gözlenmiştir. Bu sonuçlar, BKÖSÖ` de gözlenen “Karmaşık Örgütlenme ve Kaynak Yardımlı Stratejileri” en çok, “Anlamayı Takip Stratejileri”ni en az kullandıkları sonuçlarını destekleyen bulgulardır.

“Ders dinlerken ya da çalışırken sıkılır mısın, neden sıkılırsın, ders dışı şeyler düşünür müsün, neler düşünürsün ” sorularına verdikleri bazı cevaplar ise şöyledir; “Şekillerin ya da kavram haritalarının olmadığı düz yazılardan oluşan sayfalar ister istemez dikkatimi dağıtır, derslerde bazı hocalarımız çok ilgi çekici bazıları ise sıkıcı anlatıyor, anlatımlar bir süre sonra sıkılmama neden oluyor, konu ilgi çekici olsa da anlatış şekli çok önemli, düz anlatımlardan sıkılırım”. Biyoloji öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış görüşme formlarında verdiği bazı cevaplardan anlaşıldığı üzere, öğretim elemanlarının ders işleyiş, öğrencilere verdikleri ödevlerin ve görevlerin değerlendirmelerine yönelik yaklaşımlarından memnun görünmemektedirler. Süreç içerisinde öğrenciyi daha çok etkin kılacak yöntem ve uygulamalara yer vermek gerektiği düşünülmektedir.

“Başarılı olamama gibi korku ya da kaygıların var mı, daha iyi öğrenmek için ortamlar hazırlar mısın, olumsuz düşüncelere kapılır mısın, başarılı olmak için sence neler yapmalısın ” sorularına verdikleri cevaplardan ulaşılan sonuçlar şöyledir:

“Olumsuz düşüncelere, korku ve kaygıya kapılıyorum” gibi olumsuz “Duyuşsal Stratejiler”in yanında, “Uygun ortam oluştururum.” gibi olumlu “Duyuşsal Stratejiler”in birbirine çok yakın cevaplarla bulunduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının, içsel güdülenme ile kendi öğrenmelerini geliştirmeye çalıştıkları gözlenmektedir. “Duyuşsal Stratejileri” daha az ya da hiç kullanmamaları ise, öğrencilerin öğrenmelerinde; dikkati çalışılan konuya toplama eksikliği, güdü eksikliği, derse karşı olumsuz tutum geliştirme gibi içsel ve dışsal koşulların öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyerek, kaygı düzeylerinin yüksek olmasına neden olduğunun bir göstergesidir.

Genel olarak “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Protokolü” sonuçları ile “BKÖSÖ” araştırma sonuçlarının bulguları birbirini desteklemektedir. Bu da öğrencilerin soruları yanıtlarken dikkatli ve gerçekçi cevaplar verdiği, araştırmayı önemsedikleri ve farkındalıklarını arttırmak istediklerinin göstergesi olabilir.

5.3. Öneriler

Araştırmalardan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Öğretmen adaylarına, üniversite eğitiminin başında öğrenme stratejileri konusunda bilgi verilebilmesi için Rehberlik ve Danışmanlık birimlerinin kurulması varsa işlerlik kazandırılması faydalı olacaktır. Her bireyin ayrı ayrı özellikleri olduğu göz önüne alınarak, öğretmen adaylarının var olan etkisiz stratejileri belirlenip, bunların yerine kullanabilecekleri etkili stratejiler hakkında bilgi verilmesi, etkin öğrenenler haline getirilmesi öğrencileri eğitim- öğretim süreçlerinde başarılarının arttırılması konusunda motive edebilir.

2. Üniversitelerin eğitim programlarında, öğrenme stratejilerine ilişkin zorunlu ve seçimsel derslere yer verilmelidir. Hem öğretmen adayları hem de üniversitelerdeki öğretim görevlileri derslere ve konulara göre her alana özgü strateji öğretimi üzerinde planlamalar yapabilmelidir. Öğretmen adayları etkili ders çalışma becerileri ve öğrenme stratejileri konusunda yetiştirilerek, bu konulardaki öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıkları artırılabilir.
3. Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının ders işleyiş ve değerlendirmeye yönelik yaklaşımlarından memnun görünmemektedirler. Öğretim elemanlarının süreç içerisinde, derslerde öğrenciyi daha etkin kılacak yöntem ve uygulamalara yer vermeleri ve öğretmen adaylarını öğrenme stratejilerini kullanmaları açısından yönlendirilmeleriyle, öğrenme sorumluluğunu alabilen bireyler olabilmelerine yardımcı olacaktır. Strateji kullanımının amaçlı oluşu öğretmen adaylarının, motivasyonlarının artmasını da sağlayacaktır.
4. Üniversitede verilen eğitim sırasında öğretmen adaylarının kendi öğrenme stratejilerinin farkında olmaları, onların öğrenmelerini kolaylaştırmak açısından önem taşımaktadır. Buradan yola çıkarak, okullarda akademik başarıyı arttırmaya yönelik, farklı öğrenme stratejilerinin kullanımı uygulamalarına sıkça yer verilmesi, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeye yönelmelerinde etkili olabilir.
5. Öğrenme stratejileri kullanımında, cinsiyetler arası farklılığı azaltmak için, öğrenme-öğretme sürecinde eğitim programlarının, her iki cinsiyetin de öğrenme stratejilerini kullanabilme özelliklerini geliştirmeye yönelik yapılandırılması gerekliliğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1996). İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflardaki Öğrenme Stratejileri ve Edim. 8. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*.

Açıkgöz, K. (2005). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanmaz Matbaası.

Akkoyunlu, A. (2004). Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Seçtikleri Alanlara Göre, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri, Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akman, Y. ve Erden, M. (2007). **Gelişim-Öğrenme-Öğretme Eğitim Psikolojisi**. (16. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Apps, J.W. (1990). **Study Skills for Today's College Student**. New York:McGraw Hill, Inc.

Arends R. I. (1997) **Classroom Instruction and Management**. The McGraw-Hill Companies, Inc

Babadoğan, C. (1992). Öğrenme Stratejilerinin İşe Koşulması. *Eğitim Dergisi*. Sayı.1

Babadoğan, C. (1994). **Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki**. I. Eğitim Bilimleri Kongresi. Adana.

Babadoğan, C. (1996). Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim-Öğrenim Süreçlerine Yansıması. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Balcı, A. (2006). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler**. (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Balkıs, M., Duru, E., Duru, S., ve Buluş, M. (2007). **Akademik Erteleme Eğilimi, Öğrenme ve Çalışma Stratejileri**. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresinde sunulmuş bildiri. (2007). Çeşme, İzmir.

Baummert, J. (1993). Lernstrategien motivationelle Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernen. *Unterrichtswissenschaft*, 21(4), 327-354.

Bearson, J., Malhotra, S. & Sizoo, N. (2003). A gender-based comparison of the learning strategies of adult business students. *College Student Journal*, 37(1), 103-110.

Belet, D.Ş. (2006). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *A. Ü. Yayınları*. No.1677, Eskişehir.

Bergen, D. J. (2002). **Service learning and Human Relations: Program Development and Assessment Strategies**. Presented at the Annual Conference of the National Organization of Human Service Education, Providence, RI.

Beydoğan, Ö. (2002). Öğretim Stratejilerindeki Değişmeler ve Öğretmenlerin Değişen Rollerini. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Sayı:287. S:34-39. (Mayıs-2002).

Braten, I & Olaussen, B. S. (1998). The Learning and Study Strategies of Norwegian First-Year College Students. *Learning and Individual Differences*. Vol:10, No:4, pp.309–327.

Bulut, S. (2006). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ve Başarı Güdülleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş. (2004/2011). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Carns, A. W & Carns, M.R. (1991). Teaching Study Skills, Cognitive Strategies And Metacognitive Skills Through Self-Diagnosed Learning Styles. *The School Counselor*, No. 38,

Cekolin, C. H. (2001). The Effects Of Self-Regulated Learning Strategy Instruction On Strategy Use And Academic Achievement, University of South Alabama,

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

Çiftçi, Ö. (1998). Lise 1. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin matematik dersindeki başarıları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Cordon, L. A. & Day, J.D. (1996) Strategy Use on Standardized Reading Comprehension Tests, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 88, No. 2, pp. 288

Dembo, M.H. (1988). **Applying Educational Psychology in the Classroom**. (3. bs.). New York: Longman,

Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1986). An Instructional Alternative For Low-Achieving Adolescents , Ó Excetional Children. **ÖLearning Strategies**. 52(6): 583-590.

Demiralay, R. ve Karadeniz Ş. (2008). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. Vol 2, No 6, pp.89-119.

Demirel, Ö. (2002/2007). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. (İkinci Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Demirkaya, H. (2003). Coğrafya Öğretiminde 4mat Öğretim Sisteminin Lise Coğrafya Derslerindeki Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Derman, A. ve Afyon A. (2011). İlköğretim 7. Sınıflarda Fen Bilgisi Derslerinde Kullanılan Farklı Öğrenme Stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 31, Sayfa 35-51.

Deneme, S. (2009). **İngilizce Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri**. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 85-91.

Derry, S. J. & Murphy, D. A. (1986). Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory to Practice. *Review of Educational Research*. c. 56. s.1: 1 – 39.

Erden, M. ve Demirel, M. (1993). **İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Etkililiği**, İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri, 25-27 Kasım 1991. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, ss. 254-261.

Eroğlu, G. (2009). **Mesleki Ve Teknik Eğitim Fakültelerinde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi**. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (1-3 Ekim 2009). İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bildiri özetleri, 302.

Eyüp, B., Stebler, Z. ve Yurt, S. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanmadaki Eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. Sayı:1, Cilt:1 Sayfalar: 22-30.

Fidan, N. ve Erden M. (1998). **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.

Friedrich, H. F.& Mandl, H. (1995). **Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens**. Psychologie der Erwachsenenbildung (Enzyklopädie der Psychologie, D, Serie 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 4, S. 238-293). Göttingen: Hogrefe.

Friedrich, V. (2001). **Lernprozesse bei leistungsstarken Personeni**, Universität Konstanz, Diplomarbeit im Fach Psychologie.

Foos, P. W., Mora, J. J. & Tkacz, S. (1994). Student study techniques and the generation effect. *Journal of Educational Psychology*, 86(4): 567–576.

Gagne, R. & Driscoll. (1988). **Essentials Of Learning For Instruction**. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Gagne R. & Glaser, R.. (1987). **Foundations in Learning Research, Instructional Technology: Foundations**. ed. R. M. Gagne. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Glaeser, M. (2005). **Qualitative İnhaltanalyse in der Lernstrategie und lernemotionsforchug**. Mayring, P., Glaeser, M(Ed.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz Verlag.

Gülumbay, A., Kabakçı, İ. ve Namlu, A. (2003). **The Relationship Between Learning Strategies And Motivation of University Students With AcademiSuccess**. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, s. 716–719, 2003

Gülumbay, A. (2006). Yükseköğretimde Web'e Dayalı ve Yüzyüze Ders Alan Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin, Bilgisayar Kaygılarının ve Başarı Durumlarının Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*. No.1565, Eskişehir.

Güllerci ve Oflaz. (2010). Ambulans ve Acil Bakım Teknikerliği Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stil ve Stratejilerinin İncelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*. Sayı 52: 112-120

Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güven B. (2008). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri, tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12:35-54.

Harmanlı, Z. (2000). **Öğrenme Stratejileri, Etkili Öğrenme Eğitimi**. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir, 2000.

Hartley, J. (1998). **Learning and Studying. A research Perspective**. London: Routledge.

Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23:127-134.

Hancıoğlu, S. (2004). Vocabulary Learning Strategies Employed by Preparatory Class Students at Adana Anatolian Teacher Training High School. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Hovardaoğlu, S. (2000). **Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri**. Ankara: Ve Ga Y.

Hurd, P.D. (2000). **Science Education for the 21st Century School Science and Mathematics**. 100(6), 282-289

Hurd, S. (2008). "Affect and Strategy Use in Independent Language Learning." In (Eds) Hurd, S. & T.Lewis, **Language Learning Strategies in Independent Settings**, Multilingual Matters, Bristol, UK, ss. 159 – 178.

İspir, Ay ve Saygı, (2011). Üstün Başarılı Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri, Matematiğe Karşı Motivasyonları ve Düşünme Stilleri. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 26, Sayı 162

İzci, E. ve Özgan H. (2011). **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri**. 05-08 Ekim.2011-I.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Özetler Kitabı. Sayfa.283

Jonassen, D. H. (1993). **Learning Strategies: A New Educational Technology** University of North Carolina at Greensboro", USA.

Kaçar, N. E. (1999). **The Effects Of Using Learning Strategies On Student Success** At The University of Gaziantep. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

Karakış, Ö. (2006). Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karakış ve Çelenk (2007). Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerinin Kullanma Düzeyleri A.İ.B.Ü. Örneği. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 7, Sayı 1, 26-46

Karakış, Ö., Gürcan, Z. ve Demirtaş, Z. (2009). **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri**. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bildiri özetleri, 101.

Karakoç, Ş. ve Şimşek, N. (2003). Öğretme Stratejilerinin Öğrenme Stratejileri Kullanımına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. No.4 / 1. (2004 Mayıs).

Karasar, N. (2005). **Bilimsel araştırma yöntemi**. (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, D. (1995), The Relationship Between Learning Strategy Choice And Academic Success, And Factors Related To Learning Strategy Choice Of EFL Undergraduate Students In a Turkish University, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Khan, M., Willoughby, T., & Wood, E. (1994). Isolating variables that impact on or detract from the effectiveness of elaboration strategies. *Journal of Educational Psychology*, 86, 279-289.

Kirby, J. R. (1984). **Style, Strategy and Skill in Reading**. Schemck R. R.(Ed.). **Learning Strategies and Learning Styles**, (pp. 3-18), New York: Plenum Press.

Kleppin, K. (2007). **Methodische kompetenzen beim Fremdsprachenlernen**. Seminar für Sprachlehr Forschung, Universität Bochum. Ruhr.

Krapp, A. (1993). Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. *Unterrichtswissenschaft*, 21, 291-311.

Levin, J. R. (1986). Four Cognitive Principles of Learning Strategy Instruction. *Educational Psychologist*. c. 21. s. 1: 3 -17.

Lompscher, J. (1992). Lehr- und Lernstrategien im Unterricht – Voraussetzungen und Konsequenzen, In G. Nold (Hrsg.), Lernbedingungen und Lernstrategien: welche Rolle

Loranger, A. L. (1994). The Study Strategies of Successful and Unsuccessful High School Students. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 347-360.

Mayer, E. M. (1988). **The Teaching of Learning Strategies, Handbook of Research on Teaching**. New York: Mc Millan Comp.3.rd.

Milli Eğitim Dergisi . (2004). *Bilgi Çağında Yüksek Öğretim Programları*. Sayı,164.

Niedderer, K. (2007). **Reviewing the Meaning of Experiential Knowledge in Research - A Concept Map**, Design Inquiries. *2nd Nordic Design Research Conference*. Stockholm.

Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). **Learning Strategies**. London: Roudledge & Kegan Paul.

Nist, S. L., Hogrebe, M. C. & Simpson, M. L. (1991). The relationship between the use of study strategies and test performance. *Journal of Reading Behavior*, 17, 15,18.

Nuttal, A. E. (1992). **The effect of task-related learning strategy training on performance and motivation (study skills)**. Dissertation Abstracts International. 2473A

Okday, A. (2001). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim”, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. *Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. Şti.* İstanbul, ss.15-37.

Oxford, R. L. (1990). **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.** Boston: Heinle & Heinle.

Özer, B. (1998). **Öğrenmeyi Öğretme, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler.** Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı. ed. Ayhan Hakan. Eskişehir: 147-164.

Özer, B. (2001). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama.* Cilt. 1. Sayfalar: 17-32.

Özer, B. (2001). Öğrenmeyi Öğretme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.* Sayfalar.161-172.

Özdemir, Ö. (2004). Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özden, Y. (2000). **Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler.** Ankara: Pegem A Yayın

Özkan, F. (2005). **İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri İle Tutumları Arasındaki İlişki.** DEÜ, İzmir.

Öztürk, B. (1996). **Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları.** İkinci Ulusal Eğitim Sempozyumu. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sayfalar: (239-244).

Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.

Pehlivan, İ. (1997). Türkiye’de Ulusal Kalkınma ve Kurumsal Verimliliğin En Önemli Araçlarından Biri Hizmet İçi Eğitimdir, *Milli Eğitim Dergisi*, 133, 26-28.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-814.

Pintrich, R. R. (2000). **The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning.** In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., ve Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-regulation*, (pp. 451-501), San Diego, CA: Academic Press.

Prus, J., Hatcher, L., Hope, M., & Grabel, C. (1995). The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) as predictor of first-year college academic success. *Journal of the Freshman Year Experience*, 7, 7-26.

Saban ve Bal, (2010). Matematik ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin Bazı Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*. Cilt.11, Sayı.2

Saban, İ. A. ve Tümkaya, S. (2009). **Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri İle Sosyo-demografik Özellikler ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bildiri özetleri, 391.

Saracaloğlu,A. ve Karasakaloğlu,N. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğu Anlama Düzeyleri İle Çalışma ve Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt:36, Sayı: 161.

Sarıbayrakdar, S. (2006). Ortaöğretim Tarih Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Schunk, D. H. (2000). **Learning theories: An Educational Perspective. (3th ed.)**". Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Schunk, H. D., (M. Şahin, Çev. Ed.). (2009). **Öğrenme Teorileri**. Ankara: Nobel Yayınları.

Selçuk, Z. (2007). **Eğitim Psikolojisi**. (14.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara. Spot Matbaası.

Senemoğlu, N. (2002). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitapevi.

Senemoğlu, N. (2007). **Kuramdan Uygulamaya Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Seidman, I. E. (1991). **Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences**. New York: Teachers College Press.

Snowman, J. (1998). **Learning Tactics and Strategies (Edit. : G.D. Phye and T. Andre) Cognitive Classroom Learning: Understanding, Teaching and Problem Solving**. New York: Academic Pres, Inc.

Somuncuoğlu, Y. (1996). Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Çeşitli değişkenler ve Başarı Algıları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

Somoncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Relationship Between Achievement Goal Orientations And Use Of Learning Strategies. *The Journal of Educational Research*, No. 92 (5), 267-277,

Sözer, E. ve Can, G. (Ed:) (1998). **Sosyal Bilimler Kapsamında Sosyal Bilgilerin Yeri ve Önemi**. Sosyal Bilgiler Öğretimi. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Spörer, N. (2003). Strategie und Lernerfolg: Validierung eines Interviews zum Selbstgesteuertes Lernen. Humenwissenschaftlichen Fakultät Universitaet Postdam, Dissertation.

Subaşı, G. (2002). **Bilgiyi İşleme Kuramı, Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sucuoğlu, H. (2003). İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sucuoğlu, H. (2006). Biyoloji Derslerinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 327: (36-41).

Sünbül, A. M. (1998). Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlara Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Sünbül, M., Afyon, A. , Yağız, D. ve Aslan, O. (2004). **İlköğretim 2. kademe fen bilgisi derslerinde akademik başarıyı yordamada, öğrencilerin öğrenme strateji, stil ve tutumlarının etkisi**. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, (s.1573–1588), Ankara.

Sünbül, A. M. ve Sarı, H. (2005). An Analysis of High School Students' Learning Strategies and Styles in Turkey. *Quality in Education in the Balkans*. (ed.Nikos P. Terzis)", Greece, , ss.535-563.

Şencan, H. (2005). **Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Talu, N. (1997). Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10.Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Taşçı, G., Altun, A. ve Soran, H. (2008). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35:(284-2)

Taşocak, G. (2002). **Hemşirelik Eğitiminin Çağdaş Yönelimlerle İrdelenmesi**. Afyon: Afyon Sağlık Meslek Yüksekokulu.

Tay, B. (2002). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Tiaden, C. (2006). Selbstreguliertes Lernen in der Berufsbildung: Lernstrategien messen und fördern. Philosophie Fakultät für Psychologie der Universität Basel, Dissertation.

Tuncer, B. K. ve Güven, B. (2007). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerinde Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Dergisi*, Cilt4, Sayı 11, (1-20).

Türk Dil Kurumu. (1992). **Türkçe Sözlük**, Milliyet Tesisleri, İstanbul.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:24. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2003). İlköğretim okullarında, çatışma çözüm stratejilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 4 (297)

Uyar Uslan, E. (2006). Öğrenme Stratejileri Kullanımının İngilizce Dil Bilgisi Başarısı Üzerindeki Etkinliği. Yüksek Lisans Tezi, DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uyar, M. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışmada Öğrenme Stratejilerini Kullanım Sıklığının ve Akademik Başarılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülger, M. (2003). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu Ünitesinde Öğrenme Stratejilerini Öğrenmenin Öğrenci Erişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünver, G. (2006). **Bilişsel Yaklaşım Gelişim ve Öğrenme**. (5. Baskı). Ankara:Anı Yayıncılık.

Vural, L. (2010). **Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri**. 1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. (13-15 Mayıs 2010). Bildiri özetleri, 211.

Warr, P. & J. Downing, (2000). Learning Strategies, Learning Anxiety and Knowledge Acquisition. *British Journal of Psychology*, No. 91-3.

Wittrock, M. C. (1986). **Students Thought Processes**. Third Handbook of Research on Teaching, (Ed:M. C. Wittrock) New York: Macmillan, 255-296.

Wolters, C. A., (1999). The Relation Between High School Student's Motivational Regulation And Their Use Of Learning Strategies, Effort And Classroom Performance. *Learning and Individual Differences*, No. 11.

Weinstein, E. & Mayer, E. (1986). **The teaching of learning strategies. Handbook of Research On Teaching**. (Ed:M. C. Wittrock) New York: Macmillan, (315-327).

Weinstein, C. (1988). **Assessment and Training of Student Learning Strategies. Learning Strategies and Learning Styles**. ed. R. R. Schmeck. New York: Plenum Press: 291-316.

Woolfolk. A. (1993). **Educational Psychology**. Fifth Edition, Allyn & Bacon.

Yalçın, E. (2003). An Analysis of the Relationship Between the Use of Grammar Learning Strategies And Student Achievement At English Preparatory School At The University Of Gaziantep. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık Sanayi ve Tic. A.Ş.

Yıldız, N. (2003). İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Ü., Eskişehir.

Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2007). Üst Bilişe Yönelimli Sınıf Çevresi Ölçeği-Fen'in Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28: 123–133.

Yılmaz, V. (1997). Language Learning Strategies of Turkish EFL Students and The Effects of Proficiency Level and Gender on Strategy Use. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, H. A. & Sünbül, M. (2000) Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Konya: Mikro Yayınları, No:11

Yurdabakan, İ. (2005). **Yapılandırmacı Kuram, Aktif Öğrenme ve Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları Arasındaki İlişki**. II. Aktif Eğitim Kurultayı Bildirisi. (4 Haziran 2005). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Yurdabakan, İ. ve Cihanoglu O. (2007). Öz ve Akran Değerlendirmenin Uygulandığı İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğinin Başarı, Tutum ve Strateji Kullanım Düzeylerine Etkisi. *D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 11, Sayı:4, Sayfa: 105-123 ISSN: 1302-3284.

Yüksel, S. ve Koşar, E. (2001). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 278, (29-36).

Zengin, B. ve Seven, M. A. (2007). İkinci Dil Öğrenme Stratejileri ve Algılama Farklılıkları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 99-109.

Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Caveats and recommendations about self-regulation of writing: A social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*. 22, 115-122.

Elektronik Kaynaklar

Erdem, A. R, (2004). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. www.genelme-stratejileri.htmlbilge.com/etkili-ogrenme-ve-ogren. (31.01.2012)

Baker, W., & Boonkit, K. (2004). **Learning Strategies in Reading and Writing: EAP Contexts**. *RELC Journal*, 35, 299-319, <http://rel.sagepub.com> (30 Mayıs 2011)

Baş G. (2012). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Biliş ötesi Farkındalık Düzeylerine Etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 49-71, [Online]: <http://www.keg.aku.edu.tr> (20 Ocak 2012)

Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm> (24.03.2012).

Sucuoğlu, H. ve Kete, R. (2011). Biyoloji ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kullandığı Öğrenme Stratejileri. (DEÜ.Örneği). İlköğretim Online, 10(1), 230-243, 2011. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> (20 Kasım 2012)

Taşdemir, A. ve Tay, B. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.XX,(183-187), <http://efdergi.yyu.edu.tr>. (15.01.2012).

EKLER

Ek-1

BİYOLOJİ' DE KULLANILAN ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek sizin Biyoloji dersinde en çok kullandığınız öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları göz önüne alınarak değerlendirilecektir. Bu araştırmanın geçerliliği için gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz. Yanıt vermek için şu seçeneklerden birini işaretleyiniz:

H: Hiçbir Zaman **S:** Seyrek Olarak **A:** Ara Sıra **Ç:** Çok Sık **HZ:** Her Zaman

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Reyhan DEMİR

BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz :	Bayan	▽	Erkek	▽
Üniversite Adı:	Bölüm Adı:			

Biyoloji dersine çalışırken aşağıdakileri hangi sıklıkla yapmaktasınız?	H	S	A	Ç	HZ
-------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	----

1.	Çalıştığım konuda önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim.	H	S	A	ÇS	HZ
2.	Çalıştığım konunun özetini çıkarırım.	H	S	A	ÇS	HZ
3.	Öğreneceğim konuyu arkadaşım ile ya da arkadaşlarımla çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
4.	Konuyu daha iyi pekiştirmek için arkadaşım ile ya da arkadaşlarımla birbirimize sorular sorarız.	H	S	A	ÇS	HZ
5.	Öğreneceğim konuyla ilgili sorular çıkartırım.	H	S	A	ÇS	HZ

6.	Takıldığım yerlerle ilgili olarak başkalarından (öğretmen, anne-baba vb.) yardım alırım.	H	S	A	ÇS	HZ
7.	Konuyu iyi anladığımdan emin olmak için okuduklarımla ilgili kendi kendime sorular sorarım.	H	S	A	ÇS	HZ
8.	Konunun tümünü okuyup aklımda kalanı yazarım.	H	S	A	ÇS	HZ
9.	Konuyu okuyarak çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
10.	Okuduklarımı basit şema, tablo, şekil vb. oluşturarak çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
11.	Ders dışı şeyler düşünürüm.	H	S	A	ÇS	HZ
12.	Öğrenilecek konuyu ders sırasında tuttuğum notlardan çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
13.	Çalışmakta olduğum konuyla ilgili kendi kendime sorduğum soruları cevaplandırırım.	H	S	A	ÇS	HZ
14.	Konuyu kendi kendime anlatarak çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
15.	Konuyu hafızama iyice yerleştirmek için tekrar tekrar okurum.	H	S	A	ÇS	HZ
16.	Öğrendiklerimi başkasına (sınıf arkadaşıma, anneme- babama ya da bir başkasına) anlatırım.	H	S	A	ÇS	HZ
17.	Öğreneceğim bilgileri olduğu gibi defterime kaydederim.	H	S	A	ÇS	HZ
18.	Konuyu anlamadığım zaman, sınıftaki bir arkadaşımın ya da öğretmenimden yardım isterim.	H	S	A	ÇS	HZ
19.	Çalıştığım konuda nelerin önemli olduğunu bulmaya çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
20.	Konuyu yazarak çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
21.	Çalıştığım konuyu "nasıl olsa daha sonra da öğrenirim" diye düşünürüm.	H	S	A	ÇS	HZ
22.	Öğreneceğim konuyu bir başkasından dinlersem daha iyi anlarım.	H	S	A	ÇS	HZ
23.	Öğretmenin sınavda çıkabilir dediği yerleri not edip, buraları çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
24.	Öğrenilecek konu ile ilgili çalışma kağıtları hazırlarım.	H	S	A	ÇS	HZ
25.	Anlayamadığım yerleri atlar, daha iyi anladığım yerleri çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
26.	Çalıştığım konuları daha iyi pekiştirmek için çeşitli test kitaplarından sorular çözerim.	H	S	A	ÇS	HZ
27.	Çalıştığım konuları daha iyi öğrenebilmek için kendi kendime yüksek sesle anlatırım.	H	S	A	ÇS	HZ
28.	Okuduğum konuyu parçalara bölerek çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
29.	Çalıştığım konuyla ilgili olarak ders kitabı dışındaki kitap ve kaynaklara başvururum.	H	S	A	ÇS	HZ
30.	Derse gelmeden önce evde konu ile ilgili test çözerim.	H	S	A	ÇS	HZ
31.	Biyoloji dersine çalışırken çok sıkılırım.	H	S	A	ÇS	HZ
32.	Hazırladığım çalışma kağıtlarını rahat görebileceğim bir yere asar, ara ara bakarım.	H	S	A	ÇS	HZ
33.	Önce problemleri kendim çözmeye çalışır, daha sonra çözümlerine bakarım.	H	S	A	ÇS	HZ
34.	Anlayamadığım yerleri çeşitli kaynaklardan araştırarak çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
35.	Sınıfta yapılan örnek problemleri incelerim.	H	S	A	ÇS	HZ
36.	Ayrıntılı bilgileri kısaltırım.	H	S	A	ÇS	HZ

37.	Öğretmenin verdiği soruları ve cevapları ezberlerim.	H	S	A	ÇS	HZ
38.	Tanımları ezberlerim.	H	S	A	ÇS	HZ
39.	Şekilleri dikkate alarak çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
40.	Dikkatimi toplayamam.	H	S	A	ÇS	HZ
41.	Konuyu ezberlemeden anlamaya çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
42.	Karmaşık cümle ya da anlatımı basitleştirmeye çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
43.	Konuları tek tek inceler, önemli yerleri işaretlerim.	H	S	A	ÇS	HZ
44.	Öğretmenin söylediği her sözü not alırım.	H	S	A	ÇS	HZ
45.	Konuları önce yüzeysel olarak okur, sonra da ayrıntılara geçerim.	H	S	A	ÇS	HZ
46.	Gözden kaçırabileceğimi düşündüğüm konuları bir kağıda veya deftere yazarak çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
47.	Ders kitabını baştan sona birkaç kez okurum.	H	S	A	ÇS	HZ
48.	Bildiğim konuları atlar, bilmediğim konuları çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
49.	Öğrenilen kavramlar ve olaylar arasındaki benzerlikleri bulmaya çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
50.	Konuyu nasıl çalışacağımı bilemem.	H	S	A	ÇS	HZ
51.	Öğrenilen konular arasındaki farklılıkları bulmaya çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
52.	Kavramların baş harflerinden ilginç bir cümle oluşturarak çalışırım.	H	S	A	ÇS	HZ
53.	Çalıştığım konuyu gözümde canlandırırım.	H	S	A	ÇS	HZ
54.	Çalıştığım konuları sınıflandırırım.	H	S	A	ÇS	HZ
55.	Derste ne öğreneceğimi düşünür ve öğrendiklerimle karşılaştırırım.	H	S	A	ÇS	HZ
56.	Çalıştığım konuyu bir başkasına nasıl öğreteceğimi düşünürüm.	H	S	A	ÇS	HZ
57.	Çalıştığım defter ya da kitabın kenarına not alırım.	H	S	A	ÇS	HZ
58.	Çalıştığım konudaki öğrenme eksikliklerimi fark ederim.	H	S	A	ÇS	HZ
59.	Çalıştığım konudaki neden-sonuç ilişkilerini bulurum.	H	S	A	ÇS	HZ
60.	Biyoloji dersine çalışırken bir an önce ara vermek isterim.	H	S	A	ÇS	HZ
61.	Konular ya da kavramlar arasında karşılaştırmalar yaparım.	H	S	A	ÇS	HZ
62.	Konuyu nasıl çalışacağımı ya da öğrenebileceğimi düşünürüm.	H	S	A	ÇS	HZ
63.	Yeni öğrendiklerimle önceki öğrendiklerim arasında bağ kurarım.	H	S	A	ÇS	HZ
64.	Çalışılacak konuları basitten karmaşığa doğru sıralarım.	H	S	A	ÇS	HZ
65.	Konular ya da kavramlar arasındaki ilişkiyi görebilmek için onları şemalaştırırım.	H	S	A	ÇS	HZ

Ek-2**ÖĞRENME STRATEJİLERİ GÖRÜŞME PROTOKOLÜ**

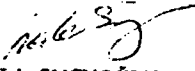
1. Biyoloji öğreniminde alan derslerini nasıl çalışıyorsun? (Tekrar yapar mısın, ders çalışırken not alır mısın, konuyu özetler misin, tablo, şekil,vb. çizer misin, karşılaştırmalar yapar mısın?)
2. Biyoloji alan derslerini nasıl çalışayım diye düşünür müsün?
3. Ders dinlerken ya da çalışırken sıkılır mısın, neden sıkılırsın? Ders dışı şeyler düşünür müsün, neler düşünürsün?
4. Başarılı olamama gibi korku ya da kaygıların var mı, daha iyi öğrenmek için ortamlar hazırlar mısın? Olumsuz düşüncelere kapılır mısın? Başarılı olmak için sence neler yapmalısın?

Ek- 3 Araştırmacıdan Alınan İzin

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

24.Şubat.2012

Enstitünüz Orta Öğretim Fen ve Matematik Ana Bilim Dalı Biyoloji Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 19991900037 numaralı öğrencisi Reyhan DEMİR'in 2011-2012 Öğretim yılında "*Bazı Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Adaylarının Alan Derlerini Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi*" konulu tez çalışmasının uygulamalarını yapabilmesi için; tarafımdan geliştirilmiş, "*Biyolojide Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği*" ölçeğinin kullanılmasında bir sakınca yoktur.


Hale SUCUOĞLU

Ek-4 DEÜ İzin Belgesi



T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ
ORTAÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK
ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI



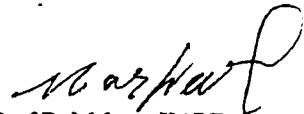
Sayı : B.30.2.DEÜ.0.16.00/80
Konu:

22 Şubat 2012

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

İLGİ: 16.02.2012 tarih ve 500/332 sayılı yazımız.

Anabilim Dalımız Biyoloji Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Reyhan DEMİR'in tez çalışması kapsamında Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalında uygulama çalışması yapması Bölüm Başkanlığımızca uygun görülmektedir.
Gereği için bilgilerinize arz ederim.


Prof.Dr.Mehmet KARTAL
Anabilim Dalı Başkanı

GELEN EVRAK	
Tarih:	23 ŞUBAT 2012
Zet: No:	558
İzlenim:	

Ek-5 Marmara Üniversitesi İzin Belgesi



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.MAR.0.72.00.00/120068553
Konu : Reyhan DEMİR hk.

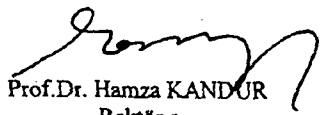
05 Nisan 2012
İstanbul, .. / .. / 2012

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

İlgi : 29.02.2012 tarih ve B.30.2.DEÜ.0.72.02/504-00341 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Biyoloji Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Reyhan DEMİR' in "Biyoloji Öğretmen Adaylarının Alan Derslerini Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi" başlıklı tez çalışmasını Üniversitemiz Atatürk Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof.Dr. Hamza KANDUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek-6 Gazi Üniversitesi İzin Belgesi



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

SAYI : B.30.2.GÜN.0.72.01.42/1509/8424
KONU : İzin

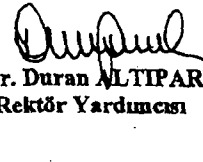
25.10.2012

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İLGİ : a) 29/02/2012 tarih ve B.30.2.DEÜ.0.72.02/504-341 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın, 03/04/2012 tarih ve B.30.2.GÜN.0.12.72
01/1888 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi
Biyoloji Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Reyhan DEMİR'in, "Biyoloji Öğretmen
Adaylarının Alan Derslerini Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi "
konulu tezi ile ilgili olarak uygulama yapma isteği hakkındaki ilgi (a) yazınız, anket çalışması
yapılacak Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığına iletilmiş olup; alınan cevabi ilgi (b) yazı
ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Duran ALTIPARMAK
Rektör Yardımcısı

Ek :
-İlgi (b) yazı (1 sayfa)

Ek-7 Etik Kurul Kararı

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARI



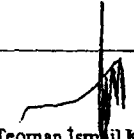



TOPLANTI TARİHİ : 02/02/2012
TOPLANTI SAYISI : 3

KARAR-8:-

Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Biyoloji Öğretmenliği Yüksek Lisans Programında Yrd.Doç.Dr.Mehmet Rıdvan KETE danışmanlığında 1991900037 numaralı öğrencisi Reyhan DEMİR'in tezi kapsamında gerçekleştireceği uygulamalarına yönelik 31/01/2012 tarihli dilekçesi ve ekleri görüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda,

Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Biyoloji Öğretmenliği Yüksek Lisans Programında Yrd.Doç.Dr.Mehmet Rıdvan KETE danışmanlığında 1991900037 numaralı öğrencisi Reyhan DEMİR'in *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Alan Derlerini Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stajlerinin Belirlenmesi* konulu tez çalışması kapsamında yapmak istediği uygulamaların etik açıdan uygunluğuna, bulunanların oy birliği ile karar verildi.

 Prof.Dr.Teoman İsmail KESERCİOĞLU (BAŞKAN)	
 Yrd.Doç.Dr.İrfan YURDABAKAN (ÜYE)	 Doç.Dr.Ay. Günay BAYALIM (ÜYE)
(İZİNLI) Yrd.Doç.Dr.Emine HALIÇINARLI (ÜYE)	 Yrd.Doç.Dr.Şüheda ÖZBEN (ÜYE)