



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
EPÖ-YL-2008-0007**

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

**HAZIRLAYAN
Songül DURAL**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU**

AYDIN-2008

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
EPÖ-YL-2008-0007**

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

Songül DURAL

DANIŞMAN: Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ


AYDIN-2008

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Songül DURAL**, 18.08.2008 günü yapılan tez savunma sınavında "*Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Başarıları Arasındaki İlişki*" başlıklı tezini savunmuş ve aşağıda isimleri bulunan jüri üyeleri tarafından kabul / red edilmiştir.

<u>UNVAN-ADI VE SOYADI :</u>	<u>KURUMU :</u>	<u>İMZASI</u>
Prof.Dr. A.Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi	
Prof.Dr. Adil TÜRKOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi	
Yrd.Doç.Dr. Esin Turan GÜLLAÇ	Pamukkale Üniversitesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu yüksek lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulu'nun sayılı kararıyla onaylanmıştır.


Doç.Dr. Ashi SARAÇOĞLU
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Songül DURAL

İmza :

Songül DURAL

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ İLE BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmanın temel amacı 2006- 2007 eğitim-öğretim yılında öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Adnan Menderes Üniversitesi, Muğla Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nün 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 589 öğrenci arasından oranlı örnekleme yöntemi ile seçilen 300 öğrenci örnekleme yer almıştır.

Araştırmanın verileri, öğrencilerin kişisel özelliklerini içeren sorulardan oluşturulmuş Kişisel Bilgi Formu ve Weinstein, Schulte ve Palmer (1987) tarafından geliştirilen, Köymen (1990) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan (alfa katsayısı .96) Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri ile elde edilmiştir. Bulguların değerlendirilmesinde; yüzdellik, tek yönlü varyans analizi, bağımsız örneklemler t-testi, Scheffe, Dunnett's C testleri kullanılmış ve Pearson katsayıları hesaplanmıştır.

Araştırma sonucuna göre; öğretmen adaylarının akademik başarıları sınıflara, cinsiyete, yaş gruplarına, mezun olunan lise türlerine, mezun olunan lise bölümlerine ve düzenli ders çalışma durumlarına göre istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Diğer yandan öğretmen adaylarının akademik başarıları üniversitelere, bölümü tercih etme sıralarına, ders çalışılan yere ve sınav öncesi ders çalışma durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri, ders çalışılan yere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermezken, üniversite, sınıf, cinsiyet, yaş grubu, mezun olunan lise türü, mezun olunan lise bölümü, bölümü tercih sırası, düzenli ders çalışma durumu ve sınav öncesi çalışma durumu açısından anlamlı ($p < .05$) bir biçimde değişmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları öğrenim gördüğü üniversite, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından ayrı ayrı ele alındığında kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ÖSS puanları, lise diploma ortalamaları ve akademik başarı puanları arasında anlamlı ancak düşük düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Öğrenme, öğrenme stratejileri, ders çalışma stratejileri, akademik başarı, sınıf öğretmeni

Songül DURAL

ABSTRACT

THE RELATION BETWEEN LEARNING AND STUDY STRATEGIES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF PRESERVICE TEACHERS

The main purpose of this study is to examine the relation between learning and study strategies and academic achievement of preservice teachers in the academic semester of 2006–2007. 300 students were selected for the reason of taking apart in the sample of the study through ratio sampling method among 589 first and fourth year students in the Faculty of Education of Adnan Menderes University, Muğla University and Dokuz Eylül University.

Data was obtained by personal information form, which contains questions about students' personal qualifications and Learning, and Study Strategies Inventory (LASSI) which was developed by Weinstein, Schulte and Palmer (1987) and examined for its validity and reliability by Köymen. Croanbach Alpha coefficient was found .96 for the Inventory. Percentage, one way Anova, independent samples t- test, Scheffe, Dunnett's C tests were used and Pearson coefficients were calculated for the evaluation of findings.

As a result of the study; It was found a significant difference ($p < .05$) among preservice teachers academic achievement ,their sex, age groups, graduated high school type, graduated high school department and regular studying activities. On the other hand, there was no significant difference found among preservice teachers academic achievement, attended university, their sequence of department preferences ,their study areas and studying situations before exams. Moreover, while it was found no significant difference between preservice teachers learning and study strategies and their study areas; there was significant difference ($p < .05$) was found among attended university, their class, sex, age groups, graduated high school type, graduated high school department, their sequence of department preferences, regular studying activities and studying situation before exams. It was also found a low significant difference among learning and study strategies, OSS scores, high school degrees and academic achievement scores, when considered separately in terms of preservice teachers' attended university, sex and class level variables.

KEY WORDS

Learning, learning strategies, study strategies, academic achievement, preservice teacher.

ÖNSÖZ

Tez çalışmamın başından itibaren bilgi yelpazesi ve pozitif düşünceleri ile bana yol gösteren, verilerimin analizinde yaşadığım her sorunda desteğini gördüğüm, çalışmamda hep daha iyisini isteyerek sürekli gelişmemi sağlayan kısaca bu zorlu yolda hep yanımda olan ve sonsuz desteğini gördüğüm danışmanım Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU'na teşekkür etmek istiyorum.

Aldığım dersler sırasında birikimlerini paylaşan, Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na, Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ'e, Doç. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya ayrıca İngilizce özet konusunda yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Cumali ÖKSÜZ'e, Çiğdem ALDAN KARADEMİR'e ve Beste DİNÇER'e teşekkür ederim.

Ayrıca motivasyonumun yüksek olmasında büyük katkıları olan Yrd. Doç. Dr. Nilgün YENİCE'ye, Yrd. Doç. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU'na, Yrd. Doç. Dr. Nermin KORUKLU'ya ve Öğretim Görevlisi Hasan Can OKTAYLAR'a teşekkürler.

Bu zorlu yolda daima desteklerini gördüğüm Sibel Kanal'a, Tuba Gürsoy'a ve Serpil Yılmaz'a teşekkürler.

Ve tabî ki sevgili ailem, biricik annem ve babam sizlerin şefkati, sevgisi, anlayışı ve desteği olmadan bunların hiçbirini yapamazdım. Ayrıca her zaman bana destek olan ablalarım ve erkek kardeşime de teşekkür ederim. Hepiniz iyi ki varsınız!

Çalışmalarım boyunca bıkmadan, yorulmadan bana destek olan, anlayışlı ve sevgi dolu eşim Salih DURAL'a sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
EKLER LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM.....	1
1.1.1. Öğrenme.....	3
1.1.2. Temel Öğrenme Yaklaşımları.....	4
1.1.3. Bilgiyi İşleme Kuramı.....	6
1.1.4. Öğrenme Stratejileri.....	11
1.1.5. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	13
1.1.6. Ders Çalışma Stratejileri.....	18
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	20
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	21
1.4. SAYILTI.....	22
1.5. SINIRLILIKLAR.....	22
1.6. TANIMLAR.....	22

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	23
--------------------------	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	36
3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM.....	36

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	42
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUM	
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	47
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	54
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	79
BEŞİNCİ BÖLÜM	
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	
5.1. SONUÇLAR	98
5.2. ÖNERİLER	102
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	102
5.2.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler.....	103
KAYNAKÇA	104
EKLER.....	110
ÖZ GEÇMİŞ.....	118

EKLER LİSTESİ

EK- 1: Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (ÖDÇSE).....	110
EK- 2: ADÜ İzin Belgesi.....	115
EK- 3: MÜ İzin Belgesi.....	116
EK- 4: DEÜ İzin Belgesi.....	117

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1.3.1. Bellek türleri ve özellikleri.....	11
Tablo–3.2.1. Üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenci sayıları.....	36
Tablo– 3.2.2. Örneklem grubu.....	37
Tablo 3.2.3. Örneklemde yer alan öğrencilerin okuduğu üniversitelere göre dağılımı.....	37
Tablo 3.2.4. Örneklemde yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı.....	38
Tablo 3.2.5. Örneklemde yer alan öğrencilerin yaşa göre dağılımı.....	38
Tablo 3.2.6. Örneklemde yer alan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı.....	38
Tablo 3.2.7. Örneklemde yer alan öğrencilerin bölümü tercih sırasına göre dağılımı....	39
Tablo 3.2.8. Örneklemde yer alan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre dağılımı.....	39
Tablo 3.2.9. Örneklemde yer alan öğrencilerin mezun oldukları lise bölümüne göre dağılımı.....	40
Tablo 3.2.10. Örneklemde yer alan öğrencilerin ders çalıştıkları yere göre dağılımı.....	40
Tablo 3.2.11.Örneklemde yer alan öğrencilerin düzenli ders çalışma durumuna göre dağılımı.....	41
Tablo 3.2.12. Örneklemde yer alan öğrencilerin sınav öncesi ders çalışma durumlarına göre dağılımı.....	41
Tablo 4.1.1: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının üniversitelere göre dağılımı	47
Tablo 4.1.2: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının sınıflara göre dağılımı.....	47

Tablo 4.1.3: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının cinsiyete göre dağılımı.....	48
Tablo 4.1.4: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının yaşa göre dağılımı.....	48
Tablo 4.1.4.a: Dunnett's C testi sonuçları.....	49
Tablo 4.1.5: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının mezun olduğu lise türüne göre dağılımı.....	49
Tablo 4.1.5.a: Dunnett's C testi sonuçları.....	50
Tablo 4.1.6: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının mezun olduğu lise bölümüne göre dağılımı.....	50
Tablo 4.1.7: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının bölümü tercih sırasına göre dağılımı.....	51
Tablo 4.1.8: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının ders çalışılan yere göre dağılımı.....	51
Tablo 4.1.9: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının düzenli ders çalışma durumuna göre dağılımı.....	52
Tablo 4.1.9.a: Scheffe testi sonuçları.....	52
Tablo 4.1.10: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının sınav öncesi ders çalışma durumuna göre dağılımı.....	53
Tablo 4.2.1: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin üniversitelere göre dağılımı.....	54
Tablo 4.2.1.a: Dunnett's C testi sonuçları.....	55
Tablo 4.2.2: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin sınıflara göre dağılımı.....	56

Tablo 4.2.3: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin cinsiyete göre dağılımı.....	58
Tablo 4.2.4: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin yaş gruplarına göre dağılımı.....	60
Tablo 4.2.4.a: Dunnett's C testi sonuçları.....	61
Tablo 4.2.5: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin mezun oldukları lise türüne göre dağılımı.....	62
Tablo 4.2.5.a: Dunnett's C testi sonuçları.....	63
Tablo 4.2.6: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin mezun oldukları lise bölümüne göre dağılımı.....	65
Tablo 4.2.7: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bölümü tercih sırasına göre dağılımı.....	67
Tablo 4.2.7.a: Dunnett's C testi sonuçları.....	68
Tablo 4.2.8: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin ders çalışılan yere göre dağılımı.....	70
Tablo 4.2.9: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin düzenli ders çalışma durumuna göre dağılımı.....	72
Tablo 4.2.9.a: Dunnett's C testi sonuçları.....	73
Tablo 4.2.10: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin sınav öncesi çalışma durumuna göre dağılımı.....	75
Tablo 4.2.10.a: Dunnett's C testi sonuçları.....	77
Tablo 4.3.1: Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamalarına ilişkin toplam tepkiler.....	79

Tablo 4.3.2: 1. sınıf öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişkiler.....	82
Tablo 4.3.3: 4. sınıf öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişkiler.....	84
Tablo 4.3.4: Kız öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişkiler.....	86
Tablo 4.3.5: Erkek öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişkiler.....	88
Tablo 4.3.6: Adnan Menderes Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişkiler.....	90
Tablo 4.3.7: Muğla Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişkiler.....	92
Tablo 4.3.8: Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişkiler.....	94
Tablo 4.3.9: Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişkiler.....	96

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin üniversitelere göre dağılımı.....	55
Grafik 2: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin sınıflara göre dağılımı.....	57
Grafik 3: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin cinsiyete göre dağılımı.....	59
Grafik 4: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin yaş gruplarına göre dağılımı.....	61
Grafik 5: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin mezun oldukları lise türüne göre dağılımı.....	64
Grafik 6: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin mezun oldukları lise bölümüne göre dağılımı.....	66
Grafik 7: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bölümü tercih sırasına göre dağılımı.....	69
Grafik 8: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin ders çalışılan yere göre dağılımı.....	71
Grafik 9: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin düzenli ders çalışma durumuna göre dağılımı.....	74
Grafik 10: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin sınav öncesi çalışma durumuna göre dağılımı.....	78
Grafik 11: Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamalarına ilişkin toplam tepkiler.....	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1: Öğrenme Süreci.....	8
Şekil-2: Öğrenme – Öğretme Stratejileri.....	17

KISALTMALAR

ÖDÇSE: Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri.

LASSI: The Learning and Study Strategies Inventory

ADÜ: Adnan Menderes Üniversitesi

MÜ: Muğla Üniversitesi

DEÜ: Dokuz Eylül Üniversitesi

T- M: Türkçe- Matematik

F- M: Fen- Matematik

TUT: Tutum

GÜD: Güdülenme

ZAK: Zaman Kullanımı

KAY: Kaygı

KON: Konsantrasyon

BİŞ: Bilginin İşlenmesi

AFS: Ana fikirlerin Seçilmesi

ÇYA: Çalışma Yardımcıları

KKT: Kendi Kendini Test Etme

TST: Test Stratejileri

1. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. PROBLEM

Bilgi çağı olarak adlandırılan yirmi birinci yüzyıl, bilginin yoğunlaştığı, bilgi ve teknolojinin hızlı değişim gösterdiği bir dönemdir. Eğitimden beklenen hedefler de bu gelişmeler doğrultusunda hızla değişmektedir. Hedeflere ulaşmada yeni bilgilerin özümsemesi önem taşımaktadır. Bireylerin bilgileri edinmek için etkin öğrenmeyi bilmesi zorunluluk haline gelmiştir. Özellikle günümüzde öğretim programlarında yapılan değişikliklerle öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin katılımları konusuna dikkat çekilmektedir. Tay (2005: 210)'a göre öğrencinin öğrenme işine katılması öğrenme stratejilerini ne kadar bildiğine ve bu stratejileri ne kadar uygun olarak kullanabildiğine bağlıdır.

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişme sonucu, bilgi ve teknolojilerin geçerlik süreleri kısalmıştır. Bu nedenle, bilgi toplumlarına uyum sağlayabilmek için gerekli önlemlerin alınması gereği ortaya çıkmaktadır. Kuşkusuz bilgi teknolojileri eğitim sistemlerini de doğrudan etkilemekte ve 21. yüzyıla uyum sağlayabilecek nitelikteki bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu durum, eğitim programlarının yeni istek ve ihtiyaçlara göre biçimlendirilmesinin yanı sıra, öğretim programları ile öğretim araç ve gereçlerinin de sürekli olarak yenilenmesini ve geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Saracaloğlu, 2000).

Bilgi toplumu, her türlü bilgiyi üreten, bilgiyi paylaşan, hazır bilgilere erişen, erişilmiş bilgileri kolaylıkla yayabilen ve bilgileri etkili şekilde kullanan toplum olarak tanımlanmaktadır (Yücel, 2006). Bilgi toplumunda yaşayan bireylerin; bilgiye nasıl ulaşılabileceğini bilen, gerektiğinde bilgilerini kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen bireyler olması beklenmektedir (Gündüz ve Odabaşı, 2004: 2). Başka bir deyişle, toplumlar artık, "kendini geliştiren" ve "yaşam boyu öğrenme" becerilerine sahip bireylere gereksinim duymaktadır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006: 202).

Koç (2005: 216- 217)'a göre yaşam boyu öğrenme, *süreklilik*, *yaratıcılık* ve *kendi kendine öğrenme* kavramlarına dayalıdır. Süreklilik, öğrenmenin yaşamın sonuna kadar devam ettiğini vurgulamakta, yaratıcılık; yaşamın içinde etkin olmayı, değişikliklere uyum sağlamayı ve bireyin kendi kapasitesini fark ederek sahip olduğu bilgiyi kullanabilmesi ve yeni bir şeyler üretmesini ön plana çıkarmayı açıklamakta, kendi

kendine öğrenme ise; bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması, öğrenmesinin yaşam boyu devamını sağlaması ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmesini açıklamaktadır.

Talu (1997:2)'ya göre eğitim, kişiye bilgiyi nasıl sınıflayacağını, doğruluğunu nasıl kontrol edeceğini, gerektiğinde bilginin kategorilerini nasıl değerlendirebileceğini, sorunlara yeni bir doğrultuda nasıl bakabileceğini kısaca kendine nasıl öğretmenlik yapabileceğini öğretmelidir. Toffler (1974: 346)'a göre “*yarının cahili okumayı yazmayı bilmeyen değil, nasıl öğrenmesi gerektiğini öğrenmeyen kişi olacaktır*” (Akt. Talu, 1997: 2). Bu da bireyin bilgiyi hangi kaynaklardan aldığıın önemini azaltırken, bilgiye ulaşmak için neler yapması gerektiği ve ulaştığı bilgiyi hangi yollarla uzun süre hatırlayabileceğinin önemi artırmaktadır.

Koç (2005: 215)'a göre eğitimin amacı bireylerin yaşamdaki değişik rollere hazırlanmasına yardım etmek olmalıdır. Bireylere kazandırılması gerekli en önemli beceriler bilgiye nasıl ve nerede ulaşacağını öğrenme, diğer bireylerle etkili bir şekilde çalışma, dilini iyi kullanma olmalıdır.

Weinstein ve Mayer (1986) öğrencilere öğrenme, hatırlama, düşünme ve kendine öğretmenin zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır. Böylece öğrenciler, çevrelerinden sürekli artarak gelen bilgi birikimini düzenleme, işleme ve kendi düşünce biçimlerinin bir parçası haline getirme konusunda daha yeterli hale gelebilir. Bunun için öğrenciler ilk olarak “öğrenmeyi öğrenmelidir.” Öğrenmeyi öğrenme, öğrenme stratejilerini öğrenmeyi gerektirir (Taşdemir ve Tay, 2007: 174).

Atik Kara ve Kürüm (2007:1)'e göre öğrenmenin, okul ortamlarıyla sınırlandırılmadan sürekliliğinin sağlanması, bireyin toplumsal yaşama uyum sağlaması açısından oldukça önemlidir. Orta ve yükseköğretimde edinilen bilgilerin, bireyin toplumsal yaşama sürekli uyumunu sağlamada tek başına yeterli olmayacağı açıktır. Bu nedenlerle okullarda öğrencilere temel bilgi ve becerilerin öğretiminin yanı sıra, *öğrenmeyi öğretmek* de gerekmektedir (Talu, 1997:2). Öğrenmeyi öğrenme, öğrencinin öğrenme etkinliği ile ilgili sorumluluğu taşıması ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir (Güven, 2004:3). Çolakoğlu (2002)'na göre öğrenmeyi öğrenme ancak çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşma, bilgiyi problem çözme, karar verme ve planlama amacıyla kullanma, bilgiyi günlük yaşamda kullanma ve bilgisayarın bilgiye erişilebilecek bir araç olarak görülmesini sağlayarak gerçekleştirilebilir.

Strichart ve Mangrum (1993) “öğrenmenin meydana gelmesi için, öğrencilerin yeni edindikleri bilgileri hatırlamaları gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle bilginin hatırlanması için öğrenen yeni bilgileri gerekli olduğunda kullanılmalı ve bilgileri tekrar elden geçirebilmelidir. Eğer bu bilgiler öğrenenin okul ya da yaşantısı sırasında kullanmaya gerek duymadığı önemsiz bir bilgi ise, öğrenci kullanmadığı bu bilgiyi hatırlamayacaktır”. (<http://www.k12.nf.ca/fatima/whyuse.htm>).

İş yaşamında, kişiler arası ilişkilerde, bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişiklikler, bireylerin okullarda kazandıkları bilgileri sürekli yenilemelerini gerektirmektedir. Bu yenilikleri kazanamayan ya da yaşamında uygulayamayan da günlük yaşamında sıkıntılar yaşamaktadır.

Toplumun her yönden gelişerek çağdaşlaşmasında üniversitelere önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir. Üniversiteler, bilim ve eğitim kurumları olarak hem bilgi üreten ve yayan hem de gereksinim duyulan nitelikli insan gücünü belirlenen amaçlar doğrultusunda yetiştiren kurumlardır. Erişti (1998: 55)’ye göre var olan bilgi düzeyinin ötesine geçmede ve yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmede en büyük görev ve sorumluluk üniversitelere düşmektedir.

Öğrenmenin gelişigüzel olmasını engelleyen eğitim kurumlarıdır. Eğitim faaliyetleri, eğitimin programları ile düzenlenmekte ve geliştirilmektedir. Selçuk ve Öztürk (1992: 66) “eğitim ülkemizin en temel sorunudur ve bu konuda alınan önlemler yeterli değildir” derken, Öztürk (1995) ülkemizin üzerinde durması gerektiği en önemli noktanın, gelişimi sağlayacak insan gücünün nitelikli olarak yetiştirmesi olduğunu vurgulamaktadır. Bu yenilenme çabaları “ eğitim programları ” üzerinde odaklanmalıdır. Eğitim programı, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2005: 6).

1.1.1. Öğrenme:

İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır (Fidan, 1996: 10). Doğduğu zaman bilinçli hiçbir davranış göstermeyen insanoğlu, ihtiyaçlarını karşılaması, koşullara daha iyi uyum sağlaması, rekabet edebilmesi için gerekli olan tüm davranışları çevre etkisi ve doğuştan sahip olduğu güçlerinin yardımıyla öğrenir.

Gagne (1983: 81)’ye göre öğrenme, “*kişinin yapmak istediklerini yaptığında gözlenebilen davranışlarının sonucunda beyinde gerçekleştirdiği etkinliklerdir.*” (Akt. Duman, 2004: 26).

Mayer ve Woolfolk (1990)'a göre öğrenme, *“bir kişinin farkında ya da farkında olmadan, davranışında yaşantı yoluyla meydana gelen çok az kalıcı izli değişikliklerdir”* (Akt. Açıkgöz, 2002: 82)

Fidan (1996: 11)'a göre öğrenme, *“yaşantı ürünü kalıcı izli” davranış değişmesidir.*

Saban (2000: 125)'a göre öğrenme, *“bir bireyin kendi yaşantısı sonucunda kendinde oluşan bilgi, tutum ve davranış değişikliğidir.”*

Senemoğlu (2001: 94)'na göre öğrenme, *“büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir.”*

Arı (2002: 101)'ya göre öğrenme, *“taklit ya da yaşantı sonucu bireyin davranışlarında kalıcı izli davranış değişikliğidir.”*

Demirel (2003: 9)'e göre öğrenme, *“yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliğidir.”*

Kılıç (2005: 145)'a göre öğrenme, *“aktif bir oluşumdur, yaşantılar sonucu meydana gelir.”*

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi öğrenmenin özellikleri, davranışta gözlenebilir bir değişme olması, davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması ve yaşantı kazanma sonucunda oluşmasıdır. Buna ek olarak, öğrenilen davranış farklı durumlarda kullanılabilir ve bireyin önceki öğrenmelerinden farklı olmalıdır.

Bütün öğrenmelerin amacı, yeri ve zamanı geldiğinde yani gerektiğinde, önceden öğrenilmiş olanları kullanmak, onlardan yararlanmaktır (Özakpınar, 1998)

1.1.2. Temel Öğrenme Yaklaşımları

Yüksel ve Koşar (2001: 29)'a göre öğrenme- öğretme sürecinde verimliliğin artırılmasında öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiğinin anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını, öğrenme kuramları açıklamaktadır (Senemoğlu, 2001: 99). Günümüzde öğrenmeyi açıklayan değişik kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramları **davranışçı** ve **bilişsel** olmak üzere iki temel grupta toplamak mümkündür.

Bunlardan davranışçı kuramlar, öğrenmeyi doğrudan gözlenebilen uyarıcı ile davranış arasında ilişki kurma işi olarak açıklamaktadırlar. Bu nedenle daha çok davranışçılar, davranışlarda meydana gelen değişimler ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilenirler (Erden ve Akman, 2003: 129). Davranışçı yaklaşım, pekiştirme, güdülenme, tekrarlama ve yaparak öğrenmeyi temel almaktadır.

Bilişsel kuramcılar, öğrenmenin içsel bir süreç olduğu ve doğrudan gözlenemeyeceği görüşünü savunmaktadırlar. Bu kuramcılar daha çok, öğrenmenin doğrudan gözlenemeyen algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama gibi içsel süreçleri ile ilgilenmektedirler.

Bilişsel kuramcılar öğrencilerin kendilerine bilgiler aktarılan, edilgin alıcılar olmadığı ve bilgiyi kendilerine özgü aktif yollarla işledikleri görüşündedirler (Açıkgöz, 2002: 83).

Davranışçı öğrenme kuramları öğrenmeyi, bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlarken, *bilişsel öğrenme kuramları* öğrenmeyi, zihnin çevrede olup bitene anlam vermesi süreci ve bireylerin zihinsel yapılarında meydana gelen değişimler olarak tanımlamaktadır.

Öğrenmede bilişsel yaklaşımın davranışçı yaklaşımdan ayrıldığı başlıca yönler şöyle sıralanabilir (Özer, 2001; Akt. Güven, 2004: 6)

- Davranışçı yaklaşıma göre *davranış*, bilişsel yaklaşıma göre ise *bilgi* öğrenilir ve öğrenilen bilgiler davranış değişmesine neden olur.
- Her iki yaklaşımda da pekiştirme önemlidir. Pekiştirme, davranışçı yaklaşımda davranış güçlendirici özelliği taşır ve öğrenme için gereklidir. Bilişsel yaklaşımda ise, davranışla ilgili dönüt verme amaçlı kullanılır ve öğrenmeden bağımsızdır.
- Her iki yaklaşımda da öğrenmenin sağlanması için, öğrenen bireylerin etkin olması gerekmektedir. Davranışçı yaklaşımda, öğrenenin uyarıcılarla etkileşimde bulunması ve pekiştirme almak için etkin olması gerekmektedir. Bilişsel yaklaşımda ise, öğrenme sürecinde öğrenenin dikkatini toplaması, uyarıcıları seçmesi, seçtiği uyarıcıları kullanması için etken olması gerekmektedir.
- Davranışçı yaklaşımda öğrenme ile ilgili çalışmalar, genellikle hayvanlarla laboratuvar ortamlarında, bilişsel yaklaşımda çalışmalar, insanlarla ve doğal çevre içinde yapılmıştır.
- Davranışçı yaklaşımda birey, sorunları deneme yanılma yoluyla, bilişsel yaklaşımda birey, sorunlarını kavrama yoluyla çözmeye çalışır.
- Davranışçı kuram öğrenme ürününün büyük ölçüde öğretmenin sunduklarına bağlı olduğu görüşünü benimserken, bilişsel kuramda öğrenme ürününün

sunulan bilgiye ve bu bilginin öğrenen tarafından nasıl işlendiğine bağlı olduğu görüşü benimsenmektedir (Sezgin Selçuk, 2004).

1.1.3. Bilgiyi İşleme Kuramı

Öğrenmeyi bilişsel yaklaşıma göre en sistemli açıklayan kuram, *bilgiyi işleme kuramıdır*. Bilgiyi işleme kuramı oldukça karmaşık görünen öğrenme sürecini anlamamıza ve bu süreci daha etkili hale getirmek için yöntemler geliştirmemize önemli katkıda bulunmaktadır.

Bilgi işlem süreciyle öğrenmeyi açıklamaya çalışanlar, çevreden gelen uyarıcıların algılanması, anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, bellekte saklanması ve bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri getirilmesi ve gözlenebilen davranışlara dönüştürülmesi süreçlerini inceleyerek öğrenmeyi açıklamaktadırlar (Fidan; 1996: 70).

Öğrenmeye zihinsel bir süreç olarak bakan Bilgi İşleme Kuramı, bu süreci uyarıcının alınması, anlamlandırılması, depolanması, kullanılmak için hatırlanması ve davranışa dönüştürülmesi olarak açıklamaktadır. Açıkgöz (2005)'e göre bu kuram öğrenmenin oluşumu sırasında bireyin de öğrenme işine katılması ve belli bir çaba sarf etmesi gerektiğini savunmaktadır. Bireyin çaba sarf etmesi gereken bu süreç, öğrenme stratejilerinin önemini ortaya koymaktadır (Akt. Dikbaş ve Kaf Hasırcı, 2007).

Weinstein ve Mayer (1986)'e göre, iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, nasıl düşüneceğini ve kendilerini nasıl güdeleyeceklerini öğretmeyi kapsar.

Gagne ve Driscoll (1988) bilgiyi işleme kuramında öğrenme olayını, bilgisayarların çalışmasına benzetmekte, girdilerin işlenip çıktılara dönüştürülmesi olarak görmektedir (Akt. Senemoğlu 2001: 270).

Bilgi-işlem yaklaşımının temel iki noktası, öğrenme sürecinde bireyin kendisinin aktif bir rol oynaması ve önbilgi ile bilişsel becerilerin öğrenmeyi etkilediği görüşüdür (Erden ve Akman, 2003). Anlamlı ve kalıcı öğrenme, ancak bireyin kendi isteği, çabası ve bilinçli bir şekilde bilgileri işlemesi ile mümkündür.

Bilişsel kuramcılarının kendi yaklaşımlarına temel aldıkları bazı sayılılar, Ormrod (1990) tarafından aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- * Bazı öğrenme süreçleri insana özel olabilir.
- * Zihinsel olaylar incelemenin odağıdır.
- * Bireyler öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar.

* Öğrenme mutlaka açık davranış değişmelerinde gözlenmesi gerekmeyen zihinsel çağrışım biçimini kapsar.

* Bilgi örgütlenmiş şekilde bulunur.

* Öğrenme, yeni bir bilginin önceden öğrenilmiş bilgiyle ilişkisinin kurulduğu bir süreçtir (Akt. Öztürk, 1995: 21)

Bilgi- işleme kuramı, üç ana bileşenden oluşmaktadır. *Bilgi depoları*, bilgilerin saklandığı ilk bilgi işleme kuramı bileşenidir. *Bilişsel süreçler*, bilgilerin bir bellekten ötekine aktarılmasını sağlayan içsel zihinsel etkinlikleri içermektedir. *Bilişbilgisi* ise, bilişsel süreçlerle ilgili olan bilgileri ve bunların denetimini içerir (Özer, 2001:161; Akt. Güven, 2004: 6)

Bilgiyi işleme modeli öğrenmeyi açıklamada hem iç hem de dış süreçlerin önemini vurgular. Erden ve Akman (2001: 158) bu modelin iki sayılığını şöyle açıklamaktadır.

1) Öğrenme sürecine öğrenci aktif olarak katılmak zorundadır. Birey dışarıdaki uyarıcıların duyu organlarına gelmesini beklemek yerine, arama eğilimindedir. Birey etkileşim kurduğu uyarıcılara kendisi anlam vermekte ve yorumlamaktadır.

2) Ön bilgiler ve bilişsel beceriler öğrenmeyi etkilemektedir. Bireyin ön bilgileri ve bilişsel becerileri duyularına gelen uyarıları anlamasına ve yorumlamasına yardımcı olmaktadır.

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmenin oluşumu şu süreç içinde meydana gelmektedir;

(a) Uyarıcı dış kaynaklardan duyular aracılığıyla alınmaktadır.

(b) Duyusal kayıta seçilerek belli formlara dönüştürülmektedir.

(c) Kısa süreli bellekte işlenmektedir.

(d) Uzun süreli bellekteki ilişkili bilgi, çalışan belleğe geri getirilerek yeni bilgi ile bütünleştirilmekte ve bu yolla kodlanarak yeni bilgiye anlam kazandırılmaktadır.

(e) Kodlanan bilgi uzun süreli bellekte depolanmaktadır.

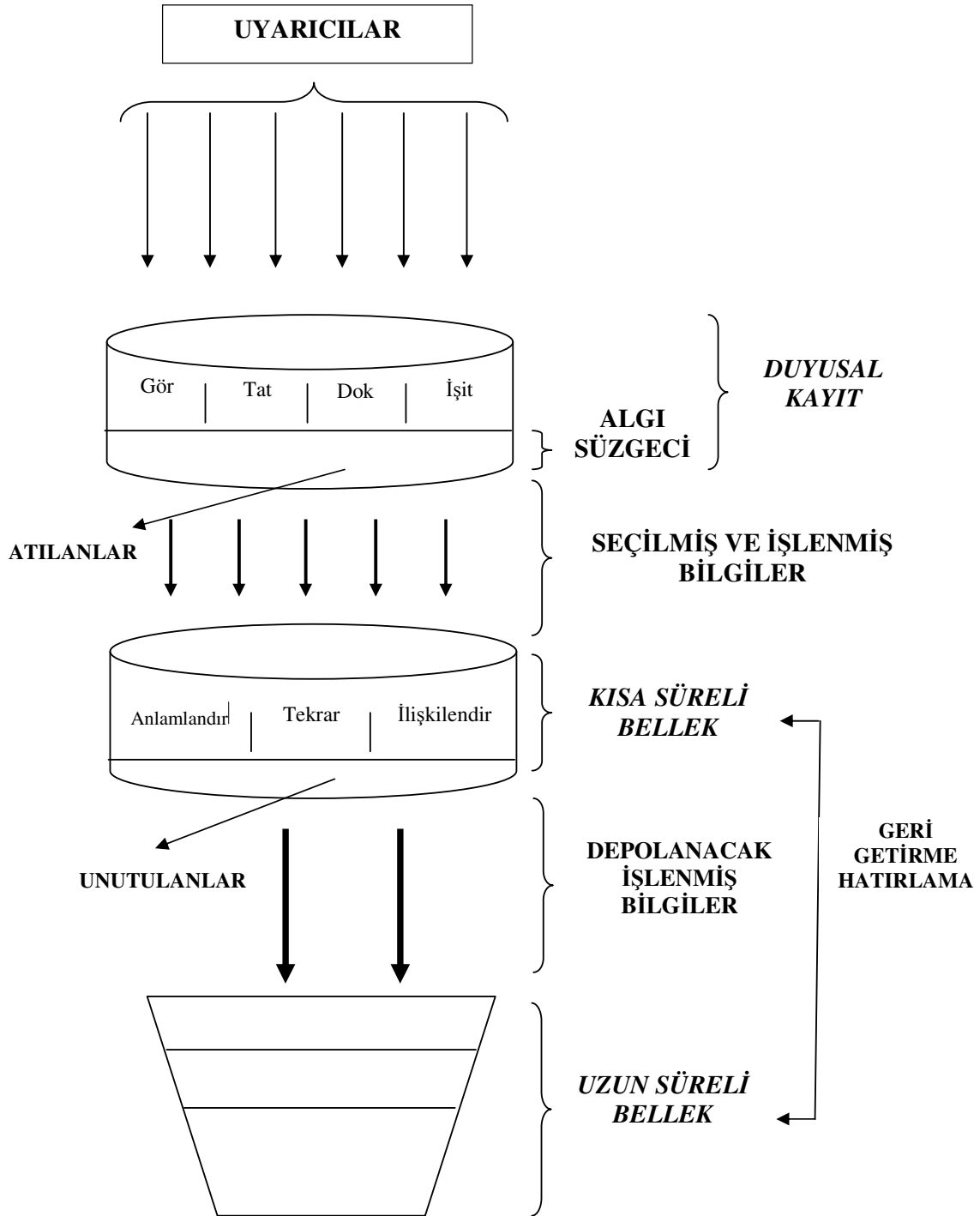
Öztürk'e (1995: 4) göre zihinsel süreçte bilgi akışı dört temel süreçten geçer;

1) Kazanılan bilgiyi seçme

2) İşleme

3) Depolama

4) İhtiyaç duyduğunda geri getirme



Şekil-1: Öğrenme Süreci (Bilgen, 2005: 9)

Şekil- 1’de görüldüğü gibi Bilgiyi İşleme Modeline göre öğrenmeyi etkileyen temel yapılar; duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir.

Duyusal bellek, bilgiyi edinmenin ilk aşamasıdır. Çevreden gelen her türlü uyarıcının, kısa süreli tutulduğu bilgi deposudur. Duyusal kaydın kapasitesi oldukça geniştir; ancak duyuşsal kayda gelen bilgiler çok kısa zamanda silinmektedir. Bu nedenle duyuşsal kayıt, **anlık bellek** olarak da adlandırılır.

Duyuş organına gelen uyarıcılar, alındığı duyuş organına bağılı olarak farklı biçimde depolanmaktadır. İşitme duyuşu ile alınan uyarıcılar ses örüntüleri biçiminde, görme duyuşuyla alınan uyarıcılar fotoğraf gibi imaj biçiminde depolanmaktadır. Bilginin duyuşsal kayıtta korunma süresi duyuş organına ve uyarıcın şiddetine göre farklılık göstermektedir. Duyulara kaydolan bilgilerin hangilerinin kısa süreli hafızaya transfer olacağını *tanuma*, *dikkat* ve *algı süreçleri* belirlemektedir. *Tanuma* önceki bilgilerle bilginin eşleştirilmesi, *dikkat* bireyin çevreden gelen uyarıcılara bilinçli olarak yoğunlaşması ve *algı* duyuşsal belleğe alınan ham bilgiye yönelik gerçekleştirilen yorumlama, anlamlı duruma getirme sürecidir (Güven, 2004: 16)

Kısa süreli bellek “işleyen bellek” olarak da adlandırılmaktadır. Kısa süreli bellek, gelen bilgiyi bir süre (20- 30 sn) canlı tutmaktadır. Bu süreyi arttırmanın yolu zihinsel tekrardır. Eğer bu bilgi kullanılmaz ve tekrarlanmaz ise 20–30 sn içinde kaybolmaktadır. Bu bellek, bir kere kullanılmak üzere bulundurulmuş bilgileri saklamaktadır (Bacanlı, 2005: 184). Aynı zamanda kısa süreli bellek duyuşsal hafızaya gelen bilgilerin davranışa dönüşmesini ya da uzun süreli hafızaya kodlanmasını sağlamaktadır.

Bu bellek sınırlı bir bilgi için geçici bir depodur. İnsanların gördüğü, duyduğu veya daha önceden bildiği sayı, harf ve objelerin 7–9 tanesi burada tutulabilir ve hatırlanabilir (Fidan, 1996: 73). Kısa süreli hafızada bilinçli olarak bilginin farkına varılmaktadır. Duyusal kayıtta ise, işleme süresi çok kısa olduğundan bilginin farkına varılmamaktadır (Selçuk ve Öztürk, 1992: 69). Kısa süreli bellek sürekli çalışır ve öğrenmede süreklilik sağlar. Bu işlevinden dolayı kısa süreli hafızaya **çalışan bellek** de denilmektedir.

Uzun süreli bellek, yeni gelen bilgilerin eskilerle bütünleştirilerek saklandığı yerdir. Uzun süreli belleğin sınırları belli değildir. Bilgilerin burada kalma süreleri çok uzundur.

Bacanlı (2005: 186)’ya göre uzun süreli bellekte iki türlü bilgi kaydedilmektedir. *Bildirimsel* (declarative) ve *işlemsel* (procedural) bilgi. Bildirimsel bilgi, olgu ve olayların hafızasıdır. (Epizodik (anısalsal) ve semantik (anlamsalsal) hafızalar bildirimsel

bilgi içinde bulunmaktadır.) İşlemsel bilgi ise bir şeylerin nasıl yapıldığı ile ilgili beceriler veya bilişsel işlemlerin hafızasıdır. Bildirimsel bilgi kolayca aktarılabilirken, işlemsel bilginin başkalarına aktarılması daha zordur.

Uzun süreli bellekteki bilgilerin hatırlanma süresi, bilginin belleğe depolanma biçimine göre değişir. Duman (2004: 33)'na göre bilgi ne kadar düzenlenir, planlanarak anlamlandırılıp depolanırsa o kadar kolay yapılandırılmakta ve hatırlanmaktadır. Uzun süreli hafızamıza bilgiler çeşitli biçimlerde kaydedilebilir. *Ezberleme, eski bilgilerle ilişkilendirme, organize etme* gibi işlemler yeni bilgilerin uzun süreli hafızaya kaydedilmesini sağlar. Eğer bir bilgi, üzerinden belirli bir zaman geçtikten sonra da hatırlanabilirse, o bilgi öğrenilmiş bilgi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu 2000: 16).

Uzun süreli hafızada üç türlü alan yer alır. *Anısal Bellek (Epizodik Memory)*, yaşadığımız olayların depolandığı yerdir. Yaşamımız boyunca başımızdan geçen her türlü yaşantılar, olaylar burada depolanmaktadır. Anısal bellek anlamlı belleğe göre daha güçlüdür. Yaz tatili için gittiğiniz yerler, katıldığınız bir toplantıda insanların giydiği kıyafetler, orada yapılan konuşmalar gibi yaşantılar depolanmaktadır (Erden ve Akman, 2003:163).

Anlamsal Bellek (Semantic Memory), uzun süreli belleğin bu bölümünde konu alanlarının kavramları, olguları, genellemeleri, kuralları depolanmaktadır. Okulda öğrendiklerimizin çoğunluğu bu bellekte saklanmaktadır (Senemoğlu, 2001: 283).

İşlemsel Bellek (Procedural Memory), bir şeylerin nasıl yapıldığı ile ilgili beceriler ve bilişsel işlem basamaklarının sırasıyla saklandığı yerdir (Bacanlı, 2005: 186). Örneğin, yemeği nasıl yapacağımız, arabayı nasıl hareket ettireceğimiz gibi belli işlem sırası takip edilerek gerçekleştirilen işler için gerekli eylemler ve kurallar bu bellekte saklanmaktadır. Senemoğlu (2001: 290)'na göre işlemsel belleğin oluşumu çok zaman almaktadır, bir kez meydana geldiğinde de güçlü bir kalıcılığa, hatırlanma özelliğine sahiptir.

Bilgiyi işleme modelindeki bellek türleri ve özellikleri özetle Tablo 1.1.3.1' de verilmiştir.

Tablo 1.1.3.1: Bellek türleri ve özellikleri (Senemoğlu, 2001: 309).

Özellikleri	BELLEK TÜRLERİ		
	Duyusal Kayıt	Kısa süreli bellek	Uzun süreli bellek
<i>Bilgi girişi</i>	Çevredeki tüm uyarıcılar	Dikkat ve seçici algı süzgecinden geçen bilgi	Kısa süreli bellekte tekrar edilen ve kodlanan bilgi
<i>Bilginin kalış süresi</i>	Yarım saniyeden dört saniyeye kadar	Tekrar edilmediği takdirde en fazla 20 saniye	Sürekli olarak kaldığı düşünülmektedir
<i>Kapasitesi</i>	Sınırsızdır	Çok küçüktür (7 ± 2), sınırlıdır	Sınırsız olduğu düşünülmektedir
<i>Bilginin biçimi</i>	Alınan uyarıcının aynı kopyası	Sözel, görsel ve muhtemelen anlamsal	Büyük ölçüde anlamsal, görsel ve sözel şemalar, önerme ağları
<i>Geriye getirme</i>	Mümkün değil	Tekrar etme ve otomatiklikle geri getirme	Geriye getirme ipuçlarına, temsil etme ve örgütleme dayanmaktadır.

Bilgiyi işleme kuramında yer alan bilginin uzun süreli hafızaya aktarılması ve tekrar hatırlanmasını kolaylaştıran süreçte **öğrenme stratejileri** önemli bir yer tutmaktadır.

1.1.4. Öğrenme Stratejileri

Açıkgöz'e (1996: 57) , göre *strateji* genel olarak önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için izlenen yol ya da askerlikte olduğu gibi bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması olarak ele alınmaktadır (Akt. Sezgin Selçuk, 2004: 6).

Öğrenme stratejileri *bilişsel öğrenme stratejileri* olarak da adlandırılır. Bunun nedeni öğrenme stratejilerinin zihinsel ve düşünsel olgularla ilgilenmesidir.

Birçok araştırmacı ve yazar tarafından öğrenme stratejilerine yönelik farklı tanımlar geliştirilmiştir.

Weinstein ve Mayer (1986)'e göre öğrenme stratejisi, “öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşüncelerdir.”

Jonassen (1985), öğrenme stratejilerinin bilgiyi algılama, depolama, hatırd tutma ve anımsamada öğrencilere yardımcı olan karmaşık zihinsel işlemleri temsil ettiğini ifade etmiştir (Akt. Sezgin Selçuk, 2004: 6).

Wittrock (1986)'a göre öğrenme stratejileri, “öğrenme sırasında ortaya çıkan ve güdü, kodlama, kalıcılık ve transferi etkileyen öğrencilerin davranış ve düşünceleridir” (Akt. Ellez, 2004: 22).

Derry ve Murphy (1986: 2) öğrenme stratejilerini özel öğrenme durumlarında bireysel olarak toplu zihinsel taktiklerin kullanımı olarak açıklamıştır (Akt. Yongqi Gu, 2005).

Nisbet ve Shucksmith (1986: 6) açıkça belirtilen bir öğrenme durumunun ihtiyaçlarını gidermek için yöntemlerin sıralarını bütüne uygun seçme ve esnek uyarlama olarak ifade etmiştir.

Woolfolk (1993) öğrenme stratejilerini öğrenme hedeflerini başarmak için bir plan olarak ele almıştır (Akt. Ellez, 2004: 21).

Arends (1997)'e göre öğrenme stratejisi, “belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir.” (Akt. Erdem, 2005: 1).

Dehler ve Lenz (1989) stratejiyi bireyin bir işe yaklaşımı olarak ele almış ve o iş üzerinde plan yapma, uygulama ve performansını değerlendirme esnasında bireyin nasıl düşündüğü ve nasıl davrandığı hakkındaki bilgileri içerdiğini ifade etmişlerdir (Akt. Sezgin Selçuk, 2004: 6).

Harmanlı (2000)'ya göre öğrenme stratejisi, “öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlenen yol, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler; öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencini kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşüncelerdir.” (Akt. Erdem, 2005: 1).

Sonuç olarak öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında kullandığımız bilişsel süreçlerle ilgili farkında olduğumuz ya da fark etmeden yaptığımız öğrenmelerimizi etkileyen davranışlardır.

Öğrenme stratejisine yüklenen bu farklı anlamlar, bu kavramın kapsamının genişliğini ifade etmekle beraber öğrenme stratejileri konusunda herhangi bir görüş birliğine varılmadığını da göstermektedir.

Weinstein ve Mayer öğrenme stratejilerinin “eğitim sisteminde daha önemli bir hedef olduğunu, gelecekteki öneminin artacağını, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinin iyi olmasına yardımcı olacağını ve çevreden gelen bilgilerin organize edilmesinde etkili yollar geliştireceğini” belirtmektedir

(<http://www.k12.nf.ca/fatima/whyuse.htm>).

1.1.5. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Araştırmacılar, okulda öğrenilenlerin niteliğini yükseltebilmek için öğrenciler tarafından kullanılabilen, öğretmenler tarafından da öğretilebilen bazı zihinsel işlemleri içeren öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmışlardır (Babadoğan, 1992: 145).

Literatür incelendiğinde öğrenme stratejilerine ilişkin olarak yapılmış çeşitli sınıflamalar görülmektedir. Temel olarak en genel biçimiyle öğrenme stratejileri; Yineleme, Anlamlandırma, Örgütleme, Anlamayı İzleme ve Duyuşsal Stratejiler şeklinde sınıflandırılabilir (Weinstein, 1988; Özer, 1998; Akt. Güven, 2004).

Gagne ve Driscoll (1988: 134–138) bilişsel işleme sürecindeki her bir öğrenin gücünü arttıracak öğrenme stratejileri sınıflamış ve beşli bir sınıflama oluşturmuştur. Bu stratejiler şunlardır;

1. Dikkat stratejileri: Altını çizme, metin kenarına not alma gibi dikkati çekici stratejiler kullanılmaktadır.
2. Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler: Tekrarlama, gruplama, ana hatlarını çıkarma, şekil ile gösterme, anahtar sözcükler bulma, grafik çizme gibi stratejiler kullanılmaktadır.
3. Kodlamayı artırma stratejileri: Bilinen şeylerle benzerlik kurma, sözel ya da görsel ilişkiler yaratma, kendine ya da başkalarına soru sorma, yorumlama, not tutma, bilgi haritası çıkarma gibi stratejiler kullanılabilir.
4. Geri getirmeyi (hatırlamayı) artırma stratejileri: Analogiler, zihinsel canlandırma, kendi kendine soru sorma bu amaçla kullanılabilir.
5. İzleme yöneltme stratejileri: Öğrenme ve düşünme yollarının bilincinde olma, soru sorma ve kendi kendini test etme bu strateji için kullanılabilir (Akt. Talu, 1997: 15).

Garcia ve Pintrich (1991) öğrenme stratejilerini yüzey bilişsel ve anlamaya dönük bilişsel stratejiler olmak üzere iki başlık altında toplamaktadır. Yüzeysel Biliş Stratejileri; tekrar, ezber gibi öğrenme etkinliklerini içermektedir. Anlamaya Dönük Bilişsel Stratejiler ise anlamlandırma ve organizasyon stratejileri olarak iki gruba ayrılmaktadır (Akt. Bilgen, 2005: 12).

Derry ve Murphy (1986) öğrenme stratejilerini dört ana grupta toplamıştır. Bu stratejiler şu biçimde sıralanabilir (Akt. Güven, 2004: 81–82):

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

Nisbet ve Shucksmith (1986: 30), öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır. Bu stratejiler;

* *Merkezi Stratejiler*: Tutum ya da güdüsel etkenlerle ilgilidir. Örneğin, planlılık

* *Makro Stratejiler*: Bilişsel bilgiyle yakından ilgilidir. Genellenebilirliği yüksektir. Yaşla ve yaşantıyla gelişir. Örneğin, yönetme, kontrol etme, gözden geçirme, kendi kendini sınama.

* *Mikro Stratejiler*: Üst düzey becerilerin devamı niteliğindedir. Genellenebilirliği düşüktür. Öğretilmesi kolaydır. Örneğin, soru sorma, planlama.

Presley ve arkadaşları (1990) öğrenme stratejilerini altı temel grupta incelemiştir. Bu stratejiler şöyledir (Akt. Güven, 2004: 83)

- Özetleme
- İmgeleme
- Öykü Çözümlemesi
- Soru Oluşturma
- Soru- Yanıt
- Önceki Bilgileri Harekete Geçirme

Garner (1987) biliş yönlendirici stratejilerini üç başlık altında toplamaktadır. Bunlar (Bilgen, 2005: 13);

- * Anlamaya Hazırlanma
- * Anlamayı Takip Etme
- * Anlamayı Yönlendirme

Günümüzde en yaygın olarak kullanılan öğrenme stratejileri sınıflaması Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılmıştır. Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme- öğretme sürecini tanımlamak için bir şema hazırlamıştır. Bu şemada şu sorulara yanıt aramışlardır.

- (1) Öğretmen ne biliyor? (**öğretmen özellikleri**)
- (2) Öğretmen öğretirken ne yapıyor? (**öğretim stratejileri**)
- (3) Öğrenci ne biliyor? (**öğrenci özellikleri**)
- (4) Öğrenci öğrenirken ne yapıyor? (**öğrenme stratejileri**)
- (5) Bilgiyi nasıl işliyor? (**Kodlama süreci**)
- (6) Ne öğreniliyor? (**öğrenme çıktısı**)
- (7) Öğrenilenler nasıl değerlendiriliyor? (**ölçme araçları**)

Weinstein ve Mayer (1986) yukarıdaki sorulara yanıt ararken öğrenme işlemi dört aşamada ve bu dört aşamalı öğrenme işlemi kolaylaştıracak öğrenme stratejilerini de sekiz kategoride toplamıştır.

Öğrenme işleminin aşamaları şöyledir:

1. Seçme: dikkatin odaklandığı bilgi aktif belleğe aktarılmaktadır.
2. Edinme: bilgi aktif bellekten uzun süreli belleğe aktarılmaktadır.
3. Yapılandırma: Öğrenci edindiği bilgiyi kendi içinde ilişkilendirerek anlamlandırmaktadır.
4. Entegrasyon: uzun süreli bellekte daha önce yerleşik olan diğer bilgiler taranmakta ve yeni edinilen bilgi ile ilişkilendirilmektedir.

Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejilerini sekiz kategoride toplamıştır. Ancak bunların ilk üçü “temel” ve “karmaşık” öğrenmeler için ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu ayırma göz ardı edildiğinde öğrenme stratejilerinin beş grup altında toplandığı kabul edilebilir. Buna göre, öğrenme stratejileri şu adlarla sınıflandırılmıştır.

Yineleme Stratejileri: Öğrencinin bilgiyi seçmesini ve edinmesini sağlamaya dönük stratejilerdir. Bu strateji de temel etkinlik, zihinsel yinelemedir. Olduğu gibi hatırlanması istenen bilgilerin öğrenilmesinde bu stratejiler etkilidir. *Aynen yineleme, ezberleme, sesli okuma, değiştirmeden yazma, satır altı çizme yineleme stratejilerine örnektir.*

Anlamlandırma Stratejileri: Bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlamaya dönük stratejilerdir. Öğrenci, bu stratejilerle, öğrenmeyi amaçladığı yeni bilgiyi, daha önce öğrendiği ve uzun süreli belleğinde var olan bilgilerle birleştirerek, ona anlam yükleyerek öğrenmektedir. *Zihinsel imge oluşturma, cümlede kullanma, başka sözcüklerle anlatma, ilişkilendirme, özetleme, not alma, soru yanıtlama anlamlandırma stratejilerinden bazılarıdır.*

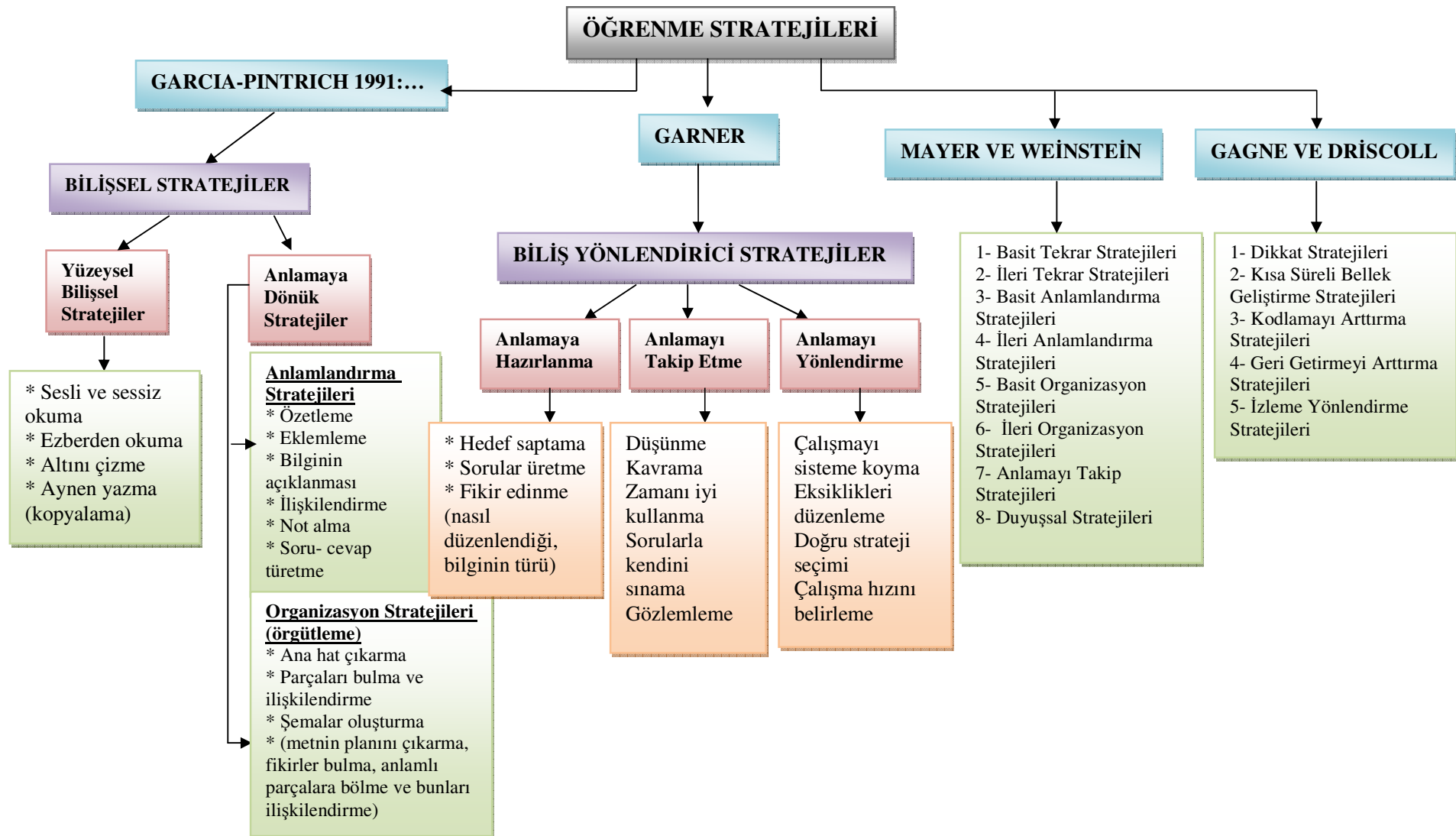
Örgütlenme Stratejileri: Öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlamaya dönük stratejilerdir. Bu stratejilerde de, anlamlandırma stratejilerinde olduğu gibi, anlamlandırmaya önem verilir. *Kümelendirme ya da sınıflandırma, ana çizgileri çıkarma, bilgi şeması oluşturma, çizelgeleştirme örgütlenme stratejileri arasında yer alır.*

Anlamayı İzleme Stratejileri: Öğrencinin kendi öğrenmelerini düzenlenmesine, denetlenmesine ve yürütmesine yön veren stratejilerdir. Anlamayı izleme, öğrencilerin biliş bilgisine sahip olmalarını gerektirmektedir. *Sorunu belirleme, çalışmasını planlama, kendini sorgulama, kendini değerlendirme, hata düzeltme birer anlamayı izleme stratejisidir.*

Duyuşsal Stratejiler: Öğrenci, kimi zaman, öğrenmeleri sırasında dikkatini toplayamama, olumsuz tutumlara sahip olma, sınav kaygısı duyma gibi duyuşsal nitelik taşıyan sorunlarla karşılaşır. Bu sorunlar onun öğrenmelerinde güçlük yaratabilir, hatta öğrenmesine engel oluşturabilir. Öğrenci bu engelleri duyuşsal stratejilerden yararlanarak aşabilir. *Güven artırma, kaygıyla baş etme, zamanı etkili kullanma ile ilgili stratejiler duyuşsal stratejilerin başında gelir.*(Özer, 2002: 20)

Öğrenme stratejileriyle ilgili olarak yapılan sınıflamalarda üzerinde en çok çalışılan stratejiler **tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlenme stratejileridir** (Bümen, 2002: 86).

Şekil- 3' de öğrenme stratejilerinin çeşitli sınıflandırılmalarına yer verilmiştir.



Şekil-2: Öğrenme – Öğretme Stratejileri (Bilgen, 2005: 18)

Öztürk (1995: 30) bilişsel sistemdeki bilgi akışını dikkate alarak öğrenme stratejilerini yedi bölümde sınıflandırmıştır.

- * Dikkat Stratejileri
- * Tekrar Stratejileri
- * Anlamlandırma Stratejileri
- * Zihne Yerleştirme Stratejileri
- * Hatırlama Stratejileri
- * Bilişi Yönetme Stratejileri
- * Duyuşsal Stratejiler

1.1.6. Ders Çalışma Stratejileri

Akademik yeteneğin yanı sıra, akademik başarı ile ilişkili görünen zihinsel olmayan çeşitli faktörler vardır. Bunlardan ikisi *ders çalışma becerileri* ve *akademik benlik*dir. Ders çalışma becerileri; zaman kullanımı, zihinsel depolama biçimleri ve bilgiyi düzenleme, motive olma ve üstlendiği görevlere yoğunlaşma gibi geniş bir davranış alanı ve tutumları içerebilir. Bireyin kendisini ve dünyayı algılaması olarak ifade edilen benlik kavramı da bireyin davranış ve tutumlarını etkilemektedir (Godzella ve Williamson, 1984).

Günümüzde en kısa sürede, en kalıcı bilginin kazanılması eğitimin amacı olmaktan çok çağın bir gerekliliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarının çok çalışmayla değil etkili çalışmayla elde edilebileceği göz önüne alındığında öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları zorunluluğu belirlemektedir (Küçükahmet, 1987).

Öğrencilerin başarısızlığının, sadece öğrenciyi ilgilendirmediği gibi, birçok faktörden de etkilendiği görülmektedir (Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, 2005: 96). Öğrencinin öğrenirken karşılaştığı güçlükler, öğrenme için ayrılan zamanı tam olarak kullanamaması, bu zaman içerisinde çalışmayı isteyip istememesi, çalışmayı sürekli erteleme, hedefte belirsizliklerin olması, çalışma koşullarındaki zorluk, engellemelere karşı direnci ve başarısızlık karşısında yılgınlık göstermesi öğrenmeyi etkileyen etmenlerden bazılarıdır.

Verimli ders çalışma becerilerine sahip olamayan öğrenciler, öğrenmeye ilişkin gösterdikleri çabanın ve harcadıkları zamanın karşılığını alamadıkları için gerek okuldaki başarı düzeyi ve gerekse meslek yaşamındaki başarı düzeyi düşük olacaktır (Yıldırım Doğanay ve Türkoğlu, 2000: 2) .

Öğrencilerin ders öncesi ve sonrası yapmaları gereken davranışları, zaman yönetimi ile ilgili becerileri, derslere karşı motivasyonları ve ders çalışma yöntemleri ile çalışmak için seçtikleri mekânların özellikleri de başarılarını etkileyen faktörler olarak düşünülebilir (Sırmacı, 2003: 360)

Öğrenciler çok çalıştıkları halde başarılı olamadıklarını belirtmektedirler. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, ders çalışmada harcanan sürenin uzunluğunun başarıyı sağlamayacağıdır. Başarılı olmanın yolu etkili ve verimli çalışmadır. Etkili çalışmak, zamanı, amaçlara ve önceliklere göre programlı olarak kullanmak demektir (Baltaş, 1994; Akt. Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, 2005: 95). Önemli olan, zamanı, ortamı, olanakları ve kaynakları öğrenme amacına yönelik en verimli biçimde kullanmaktır (Ilgın ve diğerleri, 1990: 189).

Öğrenme yalnızca öğrenen tarafından gerçekleştirilebilir. Öğretilen konu ne kadar ilginç olursa olsun veya ne kadar değişik anlatılırsa anlatılsın, öğrenci konuyu kendisi için anlamlı hale getirmeye yönelik bir zihinsel faaliyete girerek öğrenme sürecine dâhil olmadığı sürece, ne öğretmenler ne de anne-baba, öğrencilerin öğrenmesini sağlayamaz.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, öğretimin bu farklılıklara göre düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışında, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif hale gelmeleri, farklı zekâ türlerine ve öğrenme stillerine uygun olarak hazırlanan ders içi etkinliklerle bilgiyi kendi kendilerine yapılandırmaları gerekmektedir. Bu noktada da öğrenme stratejilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Özer, 1998; Açıkgöz, 2005; Akt. Dikbaş ve Kaf Hasırcı, 2007).

Öğrencilerin başarıları, büyük ölçüde kendi öğrenme biçimlerinin farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine bağlıdır. Bu durumda öğrenciler kendi öğrenme stratejilerinin farkında olmalı ve etkili kullanılmalıdır.

Bu nedenlerden dolayı, özellikle öğrencilerine öğrenmeyi ve ders çalışma stratejilerini öğretecek olan öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesine gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinimden kaynaklanan araştırmanın amacı aşağıdaki paragrafta ifade edilmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarıları;
 - (a) Üniversitelere,
 - (b) Sınıflara,
 - (c) Cinsiyete,
 - (d) Yaş Gruplarına,
 - (e) Mezun olduğu lise türüne,
 - (f) Mezun olduğu lise bölümüne,
 - (g) Bölümü tercih sırasına,
 - (h) Ders çalışılan yere,
 - (i) Düzenli ders çalışma durumuna,
 - (j) Sınav öncesi ders çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri;
 - (a) Üniversitelere,
 - (b) Sınıflara,
 - (c) Cinsiyete,
 - (d) Yaş Gruplarına,
 - (e) Mezun olduğu lise türüne,
 - (f) Mezun olduğu lise bölümüne,
 - (g) Bölümü tercih sırasına,
 - (h) Ders çalışılan yere,
 - (i) Düzenli ders çalışma durumuna,
 - (j) Sınav öncesi ders çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrenme alanında yapılan bilimsel çalışmalar ve bu çalışmalara dayalı olarak geliştirilen kuramlar öğrenmenin kişisel bir etkinlik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğrenmenin başından sonuna dek öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılmak zorundadır (İlgın ve diğerleri, 1990: 189).

Öğrenme stratejileri, öğrenenin kendinin ve öğrenme süreçlerinin farkına varmasını gerektirmektedir. Öğrenenin nerede hata yaptığının, öğrenebilmek için ne yapması gerektiğinin farkında olması, öğrenme sürecinin etkililiğini artıracaktır. Bilişsel olarak aktif olan birey, planlama, uygulama, değerlendirme ve gerektiğinde davranış ve düşüncesini değiştirme gücüne sahiptir. Bu özelliklere sahip olmak, ancak öğrenme stratejilerinin bilinmesi ve hangi koşullarda nasıl değiştirileceği konusunun öğrenilmesi ile mümkündür (Köymen, 1989: 4).

Weinstein ve Mayer (1986) öğrencilere öğrenme, hatırlama, düşünme ve kendini motive etme becerilerini öğretmenin zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır. Böylece öğrenciler, çevrelerinden sürekli artarak gelen bilgi birikimini düzenleme, işleme ve kendi düşünme biçimlerinin bir parçası haline getirme konusunda daha yeterli hale gelebilir.

Açıkgöz (1996)'e göre, *öğrenme stratejisinin amacı*, öğrencinin duyuşsal durumunu etkileme ve onun yeni bilgiyi seçmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır (Akt. Karakoç ve Şimşek, 2004: 102)

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin önemli olan bilgileri kolayca öğrenmelerini ve yoğun çalışma tempolarında en az düzeyde yorulmalarını sağlamaktadır. Öğrenme stratejilerinin önemini arttıran bir başka neden öğrenme stratejilerine yaşam boyu gereksinim duyulmasıdır. Çünkü günümüzde bilgi sürekli ve hızlı bir şekilde artmakta ve değişim göstermektedir. Öğrencinin yaşam boyu öğrenen haline gelebilmesi, öğrenme sorumluluğunun öğrenenin almasıyla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla öğrenme, bilgi aktarma süreci olmaktan çıkıp öğrenciyi duyuşsal ve bilişsel açıdan tanıyıp, öğrenmelerine rehber olabilecek bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ellez, 2004: 22). Yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilebilmesinde öğrenme stratejilerinin önemi daha ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öğrenme stratejileri ile öğrencilerin öğreneceği bilgileri seçmede, edinmede, düzenlemede ve bütünleştirmede etkili yollar izlemesi beklenmektedir (Erdem, 2005: 2).

Eğitimden beklenen verim ve başarı için, bireylerin kendi öğrenme stratejilerini oluşturma, sürdürme, değiştirme ve yenilemelerini sağlamak gereklidir. Bu nedenle öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek bu stratejilerin başarıya etkisini ortaya çıkarmak, başarıyı izlemek açısından önemlidir (Weinstein, 1985; Akt. Saracaloğlu ve diğerleri, 2004: 23).

Eldeki bu araştırma sonuçlarının program geliştirme uzmanlarına, öğretmen yetiştiren kurumlara, resmi ve özel okullara ve bu konuda çalışan akademisyenlere yararlı olacağı umulmaktadır.

1.4. SAYILTI

Araştırmanın tek sayıltısı “öğrenciler, gerçek düşüncelerini yansıtabilecek şekilde “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejisi Envanteri”nde yer alan maddelere içtenlikle yanıtlamışlardır” şeklindedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

1) Araştırma Aydın, İzmir ve Muğla illerindeki Adnan Menderes Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Muğla Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği bölümündeki 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2) Öğrencilerin akademik başarılarının tespiti için alınan notlar 2006 – 2007 eğitim-öğretim yılının güz dönemi sonunda belirtilmiş notlarıyla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

ÖĞRENME STRATEJİSİ: (1) Öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşüncelerdir (Weinstein ve Mayer, 1986).

(2) Bilgi ve becerilerin elde edilmesini kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tümüdür (Demirel, 2005).

ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME: Öğrencinin öğrenme etkinliği ile ilgili sorumluluğu taşıması ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir (Güven, 2004)

1. BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu güne kadar öğrenme stratejileri ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Bu konuda en geniş kapsamlı araştırmalar Weinstein ve Mayer (1986) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmalardır.

Weinstein ve diğerleri (1979) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin eğitim düzeyine göre öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırmada, bir yüksek lisans, bir lisans, bir lise ve bir ortaokul mezunu grup örneklem olarak seçilmiştir. Bu gruplara araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan öğrenme stratejilerini ne derecede kullandıklarına ilişkin sorular sorulmuştur. Elde edilen bulgulara göre; yüksek lisans ve lisans öğrencilerinin stratejilerin çoğunu sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca yüksek lisans öğrencilerinin %83'ünün ve lisans öğrencilerinin %41'inin anlamlandırma stratejisini; lise mezunlarının %27'sinin ve ortaokul mezunlarının %24'ünün anlamlandırma stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Yüksek lisans ve lise öğrencileri, tekrar stratejisini ara sıra kullandıklarını belirtirken; lise ve ortaokul mezunu öğrenciler, bu stratejiyi sıklıkla kullandıklarını açıklamışlardır. Araştırmada, öğrenme stratejileri kullanımı konusunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir (Akt. Öztürk, 1995: 49).

Küçükahmet (1987) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın verileri Ankara Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde ikinci ve üçüncü sınıfta okuyan öğrencilere Brown- Holzman'ın geliştirdiği (Survey of Study Habits and Attitudes, Form, C) "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutum Anketi- ÇATE"nin uygulanması ile elde edilmiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin çalışma oryantasyonları genellikle düşük bulunmuştur. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile çalışma tutumları arasında oldukça yüksek ilişki olmakla birlikte çalışma tutumları oldukça düşük bulunmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının çalışma tutumlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Köymen (1989) araştırmasında Çukurova Üniversitesi Eğitim, Tıp, İktisadi ve İdari Bilimler, Fen- Edebiyat, Mühendislik ve Mimarlık ile Ziraat Fakültelerinde okuyan 915 öğrencinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini incelemiştir. Köymen araştırma verilerini "Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri" ve kendisinin hazırlamış

olduğu Kişisel Bilgi Formu ile elde etmiştir. Araştırma bulgularına göre araştırma kapsamındaki öğrencilerin duyuşsal alan ortalama puanları düşük çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarı ortalamaları arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin öğrenim gördüğü fakülte, bölüm, mezun olunan lise gibi değişkenlerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etki ettiği belirtilmiştir.

Köymen (1990) “Açıköğretim Sistemi Öğrencileri ile Geleneksel Yükseköğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Açısından Karşılaştırılması” isimli çalışmasında Kişisel Bilgi Formu ile birlikte “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri”ni kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda stratejiler arasında çok belirgin bir farkın olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin eğitime ve okula karşı tutumları olumsuz, ders çalışma güduları düşük, kaygıları yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte geleneksel sistem öğrencileri zaman kullanma ve kendi kendini test etme alt ölçeklerinde açıköğretim sistemi öğrencilerine kıyasla az da olsa daha yüksek puan almışlardır. Diğer alt ölçeklerde puanlar birbirine eşit bulunmuştur.

Öztürk (1995), araştırmasında üniversite öğrencileri tarafından genel öğrenme stratejilerinin kullanılma durumlarını ve stratejilerin kullanılmasında etkili olan değişkenlerin neler olduğunu incelemiştir. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesi'nin altı bölümünde birinci sınıfta öğrenim gören 326 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öztürk verilerin toplanmasında Anket Formu ve kendisi tarafında geliştirilen “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Formu” ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin % 55'i çalışmalarında öğrenme stratejilerini “oldukça sık” kullandıklarını belirtmiştir. Tekrar ve duyuşsal stratejilerin ilkokul, ortaokul ve lisede öğretmenler tarafından sıklıkla, diğer stratejilerin ise nadiren vurgulandığı saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla öğretmenlerin bu stratejileri derslerde vurgulamaları arasında ve öğrencilerin ÖSS puanları ile çalışmalarında zihne yerleştirme stratejisini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Talu (1997), araştırmasında Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi'ne devam eden 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini ve bunların akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmada; öğrenme stratejilerinin etkililiğini ölçmek için öğrencilerin karne notları dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamındaki gruplardan birine tekrar stratejisi, diğerine ise anlamlandırma stratejisi eğitimi verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileriyle karne notu ortalamaları arasındaki fark tekrar grubu lehine olacak şekilde anlamlı bulunmuştur.

Atılgan (1998) “Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması” amacıyla Gaziantep Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören 518 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında Holtzman ve Brown tarafından geliştirilen “Çalışma Alışkanlıkları ve Tutum Anketi- ÇATE” ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda ders çalışmaya başlama ve sürdürme alışkanlığını belirlemeye yarayan, sıkıcı derslere çalışmak için kendini zorlama ve az ilgi duyulan derse çalışırken dikkati toplama alışkanlıkları konusunda başarılı ve başarısız öğrenci grupları arasındaki farkın başarılı öğrenciler lehine anlamlı olduğu bulunmuştur.

Haught ve ark. (1998) üniversite birinci sınıfta okuyan 69 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada, deneysel grubun (bire- bir geribildirim alan öğrenciler) tutum, motivasyon, zaman kullanma, kaygı, konsantrasyon, ana fikirlerin seçimi ve test stratejilerinde aldıkları puanları yüksek bulmuştur. Bilgi işleme, çalışma yardımcıları ve kendi kendini test etme stratejilerinde gruplar arasında fark bulunamamıştır. Bu durumda, öğrencilerin özellikle duyuşsal stratejiler başta olmak üzere, ders çalışırken öğrenme stratejilerini kullanma oranı düşük bulunmuştur.

Sünbül (1998) “Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişisi ve Tutumlarına Etkisi” isimli çalışmasında, üniversitelerin eğitim fakültelerinde formasyon dersi olarak okutulan Eğitim Psikolojisi dersinde, farklı öğrenme stratejileri kullanmanın öğrencilerin erişisi, öğrenme stratejilerine yönelik tutum, okuduğunu anlama ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Veri toplamada erişisi testi, okuduğunu anlama testi ve öğrenme- çalışma stratejilerine yönelik tutum ölçeği geliştirilerek

kullanılmıştır. Farklı öğrenme stratejilerinin kullanıldığı gruplardaki öğrencilerin erişilerinin farklar oluşturduğu, öğrenme stratejilerinin öğrenilen konuların kalıcılığını arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca anlamlandırma- örgütlenme stratejisi en yüksek öğrenme performansını sağlarken, en etkisiz stratejinin tekrar stratejisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaçar (Evişen) (1999), üniversite yabancı diller hazırlık öğrencileri (n=50) ile yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları ve bunların başarılarına olan etkileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere 6 haftalık bir dönemde öğrenme stratejilerinin öğretime yönelik bir program uygulanmış ve sonuçta öğrenme stratejilerinin öğretilmesiyle öğrencilerin öntest-sontest başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Sezgin Selçuk, 2004: 45).

Sağlam (1999), “Uzaktan Eğitim Yoluyla Öğrenim Gören Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Ders Çalışma ve Öğrenme Stratejilerini Uygulama Düzeyleri”ni incelemiştir. Açık Öğretim Fakültesinin İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programına kayıt yaptıran sınıf öğretmenlerine, araştırmacı tarafından geliştirilmiş “Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Ders Çalışırken Etkili Ders Çalışma ve Öğrenme Stratejilerini Uygulama Düzeylerini Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Uzaktan eğitim programına katılan sınıf öğretmenlerinin, ders çalışırken etkili ders çalışma ve öğrenme stratejilerini uygulama düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Başarı durumları ile etkili ders çalışma ve öğrenme stratejilerini uygulama düzeyleri arasında tüm ölçeklerde istatistiksel yönden çok başarılı öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Buna karşılık daha önce bir uzaktan eğitim programına katılmış olmalarının etkili ders çalışma ve öğrenme stratejilerini uygulama düzeylerinde genel olarak bir farklılığa neden olmadığı sonucuna varılmıştır.

Oğuz (2000), “Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” isimli deneysel çalışmasında, Dumlupınar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerine 40 maddeden oluşan bir ünite testi uygulamıştır. Bu anketten elde edilen veri sonuçlarına göre, not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan; not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında derste not alan ve daha sonra gözden geçiren öğrenciler lehine

anlamli fark bulunmuştur. Not alma eğitimi aldıktan sonra, derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı zamanda not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan ve bu notları gözden geçiren öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan; aldığı notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin hatırlama düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Somuncuoğlu ve Yıldırım (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada örnekleme, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde verilen Eğitim Psikolojisi dersini alan öğrenciler oluşturmuştur. Verilerin toplanması amacıyla öğrencilerin değişik öğrenme stratejileri kullanımının, başarı algısı ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini saptamaya yönelik üç bölümden oluşan bir anket hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma, öğrencilerin anlamlı bilişsel stratejileri diğer öğrenme stratejilerinden daha sık kullandıklarını ortaya koymuştur. Anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici strateji kullanımında kızların erkeklere göre bu stratejileri daha sık kullandıkları, anne- baba eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin yine bu iki tür üst düzey stratejiyi anne- baba eğitim düzeyi daha düşük öğrencilere oranla daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Bümen (2001) yaptığı çalışmada “Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Eriş, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi”ni incelemiştir. Veriler İzmir Özel Tefvik Fikret Lisesi 8. Sınıf öğrencileri üzerinde eriş testi ve tutum ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun bilgi üstü (kavrama ve uygulama) düzey erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun toplam erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ayrıca gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı deney grubunun son tutum puanları ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun kontrol grubunun son tutum puanları ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ

Kuramının uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun öğrenmeleri arasındaki kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Sankaran (2001) tarafından yapılan araştırmada, geleneksel konuşma yönteminin kullanıldığı bir ders ile web temelli öğretimin kullanıldığı bir derste derin, yüzeysel ve dolaylı öğrenme stratejileri ve motivasyonun öğrenme performansını nasıl etkilediği karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada öğrenme stratejileri ve motivasyonun öğrenme performansını etkileyen iki önemli öğrenci özelliği olduğu sonucuna varılmıştır (Akt. Karakoç ve Şimşek, 2004: 103).

Yüksel ve Koşar (2001) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”ni incelemiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin en çok tekrar stratejisini kullandıkları rapor edilmektedir. Öğrencilerin ders çalışırken öğrenme stratejilerini genellikle sıkça kullandıkları, ancak ezberleme ile ilgili stratejiler ile hatırlama stratejilerini daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı dille eğitim yapan liselerden mezun olan öğrencilerin ezberleme ile ilgili stratejileri daha sık kullandıkları, mesleki ve teknik liselerden mezun olan öğrencilerin ise fazla çaba gerektiren stratejileri (metinden sorular çıkarma, metni kendi içerisinde mantıklı bir şekilde sıralama) kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin kullandıkları stratejilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Bümen (2002) “10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmasında kendisi tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejisi Ölçeği”ni veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin en çok (%52) anlamlandırma, (%41) tekrar ve (%7) örgütlenme stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile karne notları arasında da anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Hamurcu (2002) tarafından Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemiştir. Veri toplama aracı olarak Yüksel ve Koşar’ın (2001) geliştirdiği Likert tipi “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya göre, Okulöncesi öğretmen adaylarının en fazla tekrar ve duyuşsal stratejileri kullandıkları

belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşlarına göre öğrenme stratejilerini kullanım sıklıklarında sadece dikkat stratejileri boyutunda 21 yaş ve üstündeki öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca Okulöncesi Öğretmenliği bölümündeki tüm öğretmen adaylarının yaşlarına bağlı olmaksızın öğrenme stratejilerini benzer sıklıkta kullandıkları belirtilmiştir.

Hamurcu ve Özyılmaz (2002), yaptıkları araştırmada Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Eğitim Anabilim Dallarında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonunda, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenim gördükleri bölüm, öğrenim türü, cinsiyet ve yaşa göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur (Akt.Sezgin Selçuk, 2004: 42).

Özer (2002) “İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri” isimli çalışmasının verilerini bu çalışma için hazırlanmış bir anketle toplanmıştır. Tarama türünde gerçekleştirilen araştırma 349 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğrenme stratejilerinin ders dışında kurs, seminer ya da toplantı gibi etkinliklerle öğrencilere öğretilmesine, gerek ilköğretim okullarında gerekse liselerin büyük bölümünde az yoğunlukta yer verilmekte olduğu, küçük bir bölümünde ise hiç verilmediği görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenme stratejilerinin öğretilmesine çok az yoğunlukta olmak üzere daha çok konuları işledikleri sırada yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin çoğunluğu öğrenme stratejilerini öğrencilere öğretmenin yararlı ve gerekli olduğunu, ancak kendilerinin bu konuda yeterli olmadıklarını ve öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitime gereksinme duyduklarını belirtmişlerdir.

Teker (2002), yaptığı çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin etkili ders çalışma stratejilerine sahip olma durumunu sınıflara ve bölümlere (İktisat, İşletme ve Açık öğretim Fakülteleri) göre karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmacının geliştirdiği anket uygulaması ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin ders çalışmaya zihinsel olarak hazırlanması, zaman kullanımı, çalışma ortamını düzenleme, farklı kaynaklardan yararlanmaya ilişkin stratejilerini oluşturmada kısmen sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Buna karşın, öğrencilerin etkili okuma, ders çalışma, değerlendirme stratejilerine sahip oldukları ve özgüvenlerinin yüksek olduğu, kendi

kendilerini kontrol becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin genelde bir uzaktan öğretim öğrencisi için gerekli olan etkili ders çalışma stratejilerini kullandıkları, ancak bu özelliklerin İktisat ve İşletme Fakülteleri öğrencilerince daha fazla işe koşulduğu ortaya konulmuştur.

Sırmacı (2003) Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği'nde okuyan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan 26 soruluk anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninde zaman yönetimi ve çalışma yöntemleri alt boyutlarında kızlar lehine farklılaşma görülmüştür. İlköğretim ve Ortaöğretim öğrencileri arasında ders çalışma alışkanlıklarına sahip olma düzeyleri açısından motivasyon alt boyutunda Ortaöğretim öğrencileri lehine farklılaşma tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıf düzeyi ve öğretim şekli (birinci ve ikinci öğretim) değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Ellez (2004) "Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü ve Cinsiyet İlişkileri" isimli çalışmasında, etkin öğrenme yöntemlerinin cinsiyete göre farklılaştığı, etkin öğrenmenin öğrencilerin öğrenme güdülerini ve öğrenme stratejilerini genel olarak etkilediğini ortaya koymuştur. Etkin öğrenme yöntemlerinin öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Güven (2004) Eskişehir ilindeki dokuz Ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 880 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada "Öğrenme Stilleri Envanteri" ve "Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği"nden yararlanmıştır. Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma bulgularına göre, öğrencilerin öğrenmelerinde anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullanırken, duyuşsal, yineleme ve örgütlenme stratejilerini daha az kullandıkları belirtilmiştir. Kız öğrencilerin yineleme, anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerini erkek öğrencilerden daha yoğun kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre öğrenme stratejilerini kullanma durumları farklılık gösterirken; sosyo-ekonomik düzeylerine göre yalnızca yineleme stratejilerini kullanmada farklılık belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları belli türlerdeki

(anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler) öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Göktaş ve Çimen (2004) “Gevher Nesibe Sağlık Eğitim Enstitüsü Öğrencilerinin Ders Çalışma Stratejileri” isimli çalışmasında Teker (2002) tarafından geliştirilen ders çalışma stratejilerini belirlemeye ilişkin ölçeği kullanmıştır. Sonuçta, öğrencilerin en çok anlamlı görülen yerlerin altını çizme, önemli yerleri not etme, ön bilgilerle yeni öğrenilenler arasında ilişki kurma ve konuyu anlayıncaya kadar tekrar tekrar okuma stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Karakoç ve Şimşek (2004) Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi üçüncü sınıfında okuyan öğrenciler üzerinde çalışmasını yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak Öztürk (1995) tarafından geliştirilen “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrenciler iki grup olarak desenlenmiş; iki gruptan birinde Sorgulayıcı Öğretme Stratejisi diğesinde ise Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi kullanılarak altı haftalık bir öğretim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya göre, iki grup arasında dikkat, zihne yerleştirme, hatırlama, biliş yönetme stratejisi ve duyuşsal stratejiyi kullanan öğrenci sayıları açısından anlamlı bir fark yokken; tekrar ve anlamlandırma stratejilerini kullanan öğrenci sayıları açısından ortaya çıkan farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Kıroğlu (2004) “Anlamlı Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi”ni incelemiştir. Araştırmanın örneklemini ortak zorunlu ders olarak İngilizce alan, üniversite ikinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deneysel bir çalışma olan araştırmada, öntest- sontest olarak “İngilizce Bilgisi Başarı Testi” ve hatırlama testi olarak “İngilizce Okuduğunu Anlama Testi” uygulanarak verilere ulaşılmıştır. Araştırmanın sontest sonucunda, deney ve kontrol gruplarının puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın deney grubu lehine; “Hatırlama Testi” sonucunda, deney ve kontrol gruplarının puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın deney grubu lehine 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Saracaloğlu ve diğeri (2004) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumları ve başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi’nde 343

öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada Baykul (1990) tarafından geliştirilen “Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” ve Weinstein (1987) tarafından geliştirilen “LASSI (The Learning and Study Strategies Inventory)” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, matematiğe yönelik tutum cinsiyete göre farklılaşmazken bölümlere ve bölümde verilen eğitimden memnun olma/ olmama durumuna göre değişmektedir. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri açısından kız öğrencilerin motivasyon dışındaki tüm parametrelerde daha olumlu oldukları ortaya çıkmıştır. Bölümlere göre incelendiğinde Ortaöğretim Matematik öğrencilerinin tutum puanları ortalaması İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmenliği öğrencileri tutum puan ortalamaları farklılık göstermiştir. Bu farklılık Ortaöğretim Matematik öğrencileri lehine bulunmuştur. Genel olarak öğrencilerin Matematiğe ilişkin tutumlarının oldukça olumlu bulunduğu, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin yeterli olmakla birlikte, özellikle tutum, motivasyon ve test stratejilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucu ortaya konulmuştur.

Sezgin Selçuk (2004) Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada verileri, Fizik Başarı Testi, Fizikte Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Fizik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır. Strateji öğretiminin fizik dersinde öğrenci başarısı, fizik dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca strateji öğretiminin öğrencilerin başarı güdülerini genel olarak olumlu etkilediği, strateji kullanımını genel olarak geliştirdiği belirlenmiştir. Strateji öğretiminden kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, Basit İşleme ve Yardım Alma boyutları dışında, diğer bütün boyutlarda daha fazla yararlandıkları sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin başarı düzeyi ile strateji kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tulum ve Taşocak (2004) hemşirelik öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile ilgili yaptıkları çalışmada Holzman- Brown tarafından geliştirilen ve Küçükahmet (1987) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Çalışma Alışkanlıkları ve Tutum Anketi- ÇATE” ölçeğini kullanmışlardır. Örneklemi oluşturan 300 öğrencinin genel değerlendirilmesinde tutum ve çalışma alışkanlıkları boyutlarında beklenenin altında puanlar aldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin mesleği seçme isteği ile çalışma alışkanlıkları ve tutumları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Aynı zamanda mesleği isteyerek seçenlerin puanları istemeyerek seçenlerden daha yüksek olduğu

görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar ile çalışma alışkanlıkları ve tutumları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf düzeyi büyüdükçe öğrencilerin aldıkları puanların düştüğü görülmüştür.

Güngör (2005) tarafından yapılan araştırmada, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlere, sınıflara göre kullanma düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada veriler “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında; bilmediği kelimelerin karşılığını bulduğu, ilgili soruları yanıtladığı, yüksek sesle okuduğu, önemli yerlerini bulmaya çalıştığı, okuduğunu anlama stratejilerini diğer anlama stratejilerine göre daha sık kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin, cinsiyetlerine göre kızlar lehine farklılık gösterdiği bulunmuştur. 6., 7. ve 8. sınıfta yer alan kız öğrencilerin 8. sınıfta yer alan erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca 7. sınıfların 8. sınıf öğrencilerine göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005) üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerileri üzerine Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi’nde değişik bölümlerde öğrenim gören birinci ve son sınıf öğrencilerinden toplam 773 öğrenci üzerinde çalışmışlardır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekle veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğrenciler arasında ders çalışma becerilerine sahip olma açısından bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf değişkenine göre son sınıf öğrencileri lehine; öğretim şekli değişkenine göre zaman yönetimi boyutunda birinci öğretim öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Karakış (2006) Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nin Fen- Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Eğitim Fakültesi’nde okuyan toplam 258 öğrenci üzerinde çalışma yürütmüştür. Araştırmada Kişisel Bilgiler Anketi, Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve Öztürk (1995) tarafından geliştirilen “Genel Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin Dikkat stratejisi, Bilişi Yönetme Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi ve Hatırlama Stratejisi’ni “sıklıkla”, Tekrar Stratejisi ve Duyuşsal Stratejileri “ara sıra” kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri ve kullandıkları

Tekrar Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi ve Hatırlama Stratejisi boyutlarında kız öğrencilerin lehine bir ilişki bulunmuştur.

Saracaloğlu, Varol ve Gencel (2006) “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması” isimli çalışmalarını Celal Bayar Üniversitesi ve Ege Üniversitelerindeki toplam 1022 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Örneklemde Tıp Fakültesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Eğitim Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri yer almıştır. Veri toplama aracı olarak Weinstein, Schulte ve Palmer (1987) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik- güvenirlik çalışmaları Köymen (1990) tarafından gerçekleştirilen “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri- ÖDÇSE” ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada genel olarak gençlerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin benzer mahiyette olduğu saptanmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin tutum (%10), motivasyon (%15), test stratejileri (%15), kaygı (%40) ve anafikirlerin seçilmesi stratejilerinin (%40) öncelikle geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra konsantrasyon (%50), zaman kullanımı (%60), kendi kendini test etme (%65) ve çalışma yardımcıları (%70) konusunda öğrencilerin orta yeterlikte oldukları görülmüştür. Katılımcıların bilgilerin işlenmesi boyutunda ise oldukça yeterli olduğu görülmüştür.

Şen (2006) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki”yi incelemiştir. Marmara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan 186 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Oktay Aydın (1993)’ın Minnesota Öğretmen Tutum Ölçeği’nden faydalanarak oluşturduğu “Minnesota Öğretmen Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenme ve Ders Çalışma Yeterliliklerini Ölçme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmada Sınıf Öğretmeni adaylarının yineleme stratejileri alt boyutunda iyi diğer alt boyutlarda ise orta düzeyde olduklarını tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları cinsiyete göre kızlar lehine, öğrenim görülen üniversiteye, mezun olunan ortaöğretim kurumuna, öğrenime devam ettiği sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları ile akademik benlik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda öğrenme ve ders çalışma stratejileri uygulamaları

mesleği isteyerek seçenler lehine pozitif yönde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında da ilişki bulunmuştur.

Tümkaya ve Bal (2006) Çukurova Üniversitesi'nin Diş Hekimliği, Tıp, Eğitim, Fen-Edebiyat, Güzel Sanatlar, İktisadi ve İdari Bilimler, İlahiyat, Mühendislik ve Mimarlık, Su Ürünleri ve Ziraat Fakültelerine devam eden 501 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, Holzman-Brown tarafından geliştirilen "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutum Anketi- ÇATE" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları kız ve erkek öğrencilerin ödev yapma dışında ders çalışma alışkanlıklarının değişmediğini göstermiştir. İlahiyat öğrencilerinin, bilinçli çalışma ve derse katılım; güzel sanatlar öğrencilerinin ödev yapma; eğitim öğrencilerinin ise kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan yararlanma alışkanlıklarının diğer fakültelerde okuyan öğrencilere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda derslerine sabah çalışanların, ders çalışma ve sürdürme ile öğrenilenleri tekrar etme; gece çalışanların bilinçli çalışma ve derse katılım alışkanlıkları diğer zamanlarda ders çalışan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca evde ders çalışanların, ders çalışma ve sürdürme; kütüphanede çalışanların ise bilinçli ders çalışma ve derse katılım ile kütüphaneden yararlanma alışkanlıklarının, yurttan ve başka yerlerde çalışanlara göre daha yüksektir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin etkili ders çalışma konusunda yeterli bir alışkanlığa sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Yapılan araştırmalardaki ortak sonuç; öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini yeterli düzeyde kullanmadığı ve öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğidir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerinin farkında olmaları ve bu stratejilerin öğrencilere öğretilmesinin öğrenci başarısını olumlu etkilediği söylenebilir. Teker (2002)'e göre, etkili öğrenme ve ders çalışma becerilerine sahip olmayan öğrencilerin, gösterdikleri çabanın ve harcadıkları zamanın karşılığını alamadıkları için gerek okuldaki ve gerekse okul sonrası yaşamlarında başarı düzeyleri düşük olacaktır.

2. BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma genel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005: 79). **İlişkisel tarama**, “iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme, korelasyon türü ilişkiler veya karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir.” (Karasar, 2005: 81).

3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2006- 2007 eğitim ve öğretim yılı Adnan Menderes Üniversitesi (Aydın), Dokuz Eylül Üniversitesi (İzmir) ve Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma evrenine aynı bölgedeki okullar olması nedeniyle Dokuz Eylül Üniversitesi (DEÜ), Adnan Menderes Üniversitesi (ADÜ) ve Muğla Üniversitesi (MÜ) evren olarak seçilmiştir.

Örneklem seçiminde evreni temsil etme gücünü artırmak amacıyla öncelikle belirlenen üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği bölümünün kaç şube ve kaç öğrenciden oluştuğu belirlenmiştir. Her üniversite için Sınıf Öğretmenliği bölümündeki öğrenci sayıları göz önüne alınarak oranlı olarak eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenci sayıları Tablo 3.2.1’de verilmektedir.

Tablo–3.2.1: Üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenci sayıları

ÜNİVERSİTELER	SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ		
	1. SINIF	4. SINIF	TOPLAM
ADÜ	62	104	166
MÜ	63	78	141
DEÜ	109	173	282
TOPLAM	234	355	589

Her üniversite için Sınıf Öğretmenliği bölümdeki öğrenci sayıları göz önüne alınarak oranlı olarak eleman örnekleme yöntemi yapıldığında, her üniversiteden alınan öğrenci sayıları Tablo- 3.2.2'deki gibi bulunmuştur.

Tablo– 3.2.2: Örneklem grubu

ÜNİVERSİTELER	SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ		
	1. SINIF	4. SINIF	TOPLAM
ADÜ	40 öğrenci	44 öğrenci	84 öğrenci
MÜ	40 öğrenci	33 öğrenci	73 öğrenci
DEÜ	70 öğrenci	73 öğrenci	143 öğrenci
TOPLAM	150 öğrenci	150 öğrenci	300 öğrenci

Oranlı eleman örnekleme yöntemi ile seçilen katılımcıların üniversite, cinsiyet, yaş, sınıf, bölümü tercih sırası, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları lise bölümü, ders çalışılan yer, düzenli ders çalışma durumu ve sınav öncesi ders çalışma durumu gibi değişkenler açısından özellikleri belirlenmiştir.

Örnekleme yer alan öğrencilerin okuduğu üniversitelere göre dağılımı Tablo 3.2.3.'de verilmiştir.

Tablo 3.2.3: Örnekleme yer alan öğrencilerin okuduğu üniversitelere göre dağılımı

ÜNİVERSİTE	f	%
ADÜ	84	28
MÜ	73	24
DEÜ	143	48
TOPLAM	300	100

Tablo 3.2.3.'e bakıldığında örnekleme giren öğrencilerin %28'i Adnan Menderes Üniversitesi, %24'ü Muğla Üniversitesi ve %48'i de Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 3.2.4.'de verilmiştir.

Tablo 3.2.4: Örnekleme yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

CİNSİYET	f	%
Kız	190	63
Erkek	110	37
TOPLAM	300	100

Tablo 3.2.4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %63'ünün kız, %37'sinin erkek olduğu görülmektedir.

Örnekleme yer alan gençlerin yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 3.2.5.'de verilmiştir.

Tablo 3.2.5: Örnekleme yer alan öğrencilerin yaşa göre dağılımı

YAŞ GRUPLARI	f	%
17-19 yaş	113	37,7
20-22 yaş	125	41,7
23 yaş ve +	62	20,6
TOPLAM	300	100

Tablo 3.2.5 incelendiğinde örnekleme katılan öğrencilerin %37,7'si 17- 19 yaş, %41,7'si 20- 22 yaş ve %20,6'sı ise 23 ve daha büyük yaştadır.

Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımı Tablo 3.2.6.'da verilmiştir.

Tablo 3.2.6: Örnekleme yer alan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı

SINIFLAR	f	%
1. Sınıf	150	50
4. Sınıf	150	50
TOPLAM	300	100

Tablo 3.2.6'da da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %50'si birinci sınıfta, %50'si dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam etmektedir.

Örnekleme yer alan öğrencilerin bölümü tercih sırasına göre dağılımı da incelenmiş ve bu bulgulara Tablo 3.2.7.'de yer verilmiştir.

Tablo 3.2.7: Örnekleme yer alan öğrencilerin bölümü tercih sırasına göre dağılımı

TERCİH SIRASI	f	%
1-5 arası	126	42,0
6- 10 arası	52	17,3
11-15 arası	62	20,7
16 ve +	60	20,0
TOPLAM	300	100

Tablo 3.2.7 incelendiğinde öğrencilerin %42'si ilk beş sırada, %17,3'ü 6.–10. sırada, %20,7'si 11.–15. sırada ve %20'si de 16. ve üzeri sırada okudukları bölümü tercih etmişlerdir. Buna göre öğrencilerin yarıya yakın bir kısmı bölümlerini ilk beş sırada seçmişlerdir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü de incelenmiş ve bu duruma ilişkin bulgular Tablo 3.2.8.'de verilmiştir.

Tablo 3.2.8: Örnekleme yer alan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre dağılımı

LİSE TÜRÜ	f	%
Genel Lise	103	34,3
Anadolu Lisesi	99	33,1
Öğretmen Lisesi	33	11,0
Süper Lise	58	19,3
Diğer	7	2,3
TOPLAM	300	100

Tablo 3.2.8 incelendiğinde, öğrencilerin %34,3'ünün genel lise, %33,1'inin Anadolu Lisesi, %19,3'ünün Süper Lise, %11'inin Öğretmen Lisesi ve %2,3'ünün de diğer meslek liselerinden mezun oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların yalnızca %11'inin öğretmen lisesi mezunu olması; gençlerin Eğitim Fakülteleri dışındaki mesleklere

yönelmiş olduklarını düşündürmektedir. Bu durum oldukça kritik bir bulgu olup, çeşitli araştırmalarla irdelenmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre dağılımı Tablo 3.2.9.'da verilmiştir.

Tablo 3.2.9: Örnekleme yer alan öğrencilerin mezun oldukları lise bölümüne göre dağılımı

LİSE BÖLÜMÜ	f	%
Fen- Matematik (F-M)	89	29,7
Türkçe- Matematik (T-M)	211	70,3
TOPLAM	300	100

Tablo 3.2.9 incelendiğinde öğrencilerin %29,7'sinin Fen- Matematik (F- M) bölümünden, %70,3'ünün de Türkçe- Matematik (T- M) bölümünden mezun oldukları tespit edilmiştir.

Örnekleme yer alan öğrencilerin ders çalıştıkları yere göre dağılımı Tablo 3.2.10.'da verilmiştir.

Tablo 3.2.10: Örnekleme yer alan öğrencilerin ders çalıştıkları yere göre dağılımı

DERS ÇALIŞILAN YER	f	%
Kendime Ait Odamda	174	58
Salonda	51	17
Kütüphanede/ Etüt Salonunda	57	19
Diğer	18	6
TOPLAM	300	100

Katılımcıların ders çalıştıkları yere göre dağılımı incelendiğinde, Tablo 3.2.10'da da görüldüğü gibi %58'inin kendisine ait odada, %17'sinin salonda, %19'unun kütüphane ya da etüt salonunda, %6'sının ise bunlar dışındaki yerlerde çalıştıkları belirlenmiştir.

Örnekleme yer alan öğrencilerin düzenli ders çalışma durumuna göre dağılımı ise Tablo 3.2.11.'de verilmiştir.

Tablo 3.2.11: Örnekleme yer alan öğrencilerin düzenli ders çalışma durumuna göre dağılımı

DÜZENLİ DERS ÇALIŞMA DURUMU	f	%
Evet	42	14
Kısmen	170	56,7
Hayır	88	29,3
TOPLAM	300	100

Tablo 3.2.11 incelendiğinde, öğrencilerin kendilerine yöneltilen düzenli ders çalışma durumlarına yönelik soruya %56,7'si kısmen, %29,3'ü hayır, % 14'ü ise evet cevabını verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin sınav öncesi ders çalışma durumuna göre dağılımı Tablo 3.2.12.'de verilmiştir.

Tablo 3.2.12: Örnekleme yer alan öğrencilerin sınav öncesi ders çalışma durumlarına göre dağılımı

SINAV ÖNCESİ DERS ÇALIŞMA DURUMU	f	%
Bir gece önce	104	34,7
Birkaç gün önce	143	47,7
Bir hafta önce	38	12,6
Birkaç hafta önce	9	3
Diğer (Bir saat önce)	6	2
TOPLAM	300	100

Tablo 3.2.12'ye bakıldığında, katılımcıların %47,7'si sınavdan birkaç gün önce, %34,7'si sınavdan bir gece önce, % 12,6'sı sınavdan bir hafta önce, %3'ü birkaç hafta önce ders çalıştıklarını belirtirken, %2'si de sınavdan yalnızca birkaç saat önce ders çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Weinstein, Schulte ve Palmer (1987) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik- güvenirlik çalışmaları Köymen (1990) tarafından gerçekleştirilen *Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (ÖDÇSE)* ile 10 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araç (ÖDÇSE) 10 alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar; Tutum (TUT), Güdülenme (GÜD), Zaman Kullanma (ZAK), Kaygı (KAY), Konsantrasyon (KON), Bilginin İşlenmesi (BİŞ), Anafikirlerin Seçilmesi (AFS), Çalışma Yardımcıları (ÇYA), Kendi Kendini Test Etme (KKT) ve Test Stratejileri (TST)'dir. Toplam 77 sorudan oluşan ÖDÇSE'de her skala bağımsız olarak değerlendirilmekte, sonuçlar değerlendirme formu üzerine işlenmekte, öğrenme ve ders çalışma strateji profili elde edilmektedir (Weinstein ve Palmer, 2002).

Envanterde 5 maddeden oluşan Ana Fikirlerin Seçimi alt ölçeği dışındaki alt ölçeklerin her birinde 8 madde bulunmaktadır. Böylece ÖDÇSE toplam 77 maddeden oluşmaktadır (EK-1).

ÖDÇSE'nde puanlama bazı sorularda a: 1, b: 2, c: 3, d: 4, e: 5 şeklinde iken, bazı sorularda ise a: 5, b: 4, c: 3, d: 2, e: 1 şeklinde puanlanmaktadır. Her alt ölçeğin puanı o alt ölçeğe ait sorulardan alınan puanların matematiksel olarak toplanması ile elde edilmektedir.

Eldeki araştırmada LASSI (Learning and Study Strategies Inventory)'nin toplam Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,92 bulunmuştur. Alt ölçeklerin alfa katsayıları ise sırasıyla; Tutum için 0,68; Güdülenme için 0,64; Zaman Kullanma için 0,58; Kaygı için 0,80; Konsantrasyon için 0,81; Bilginin İşlenmesi için 0,78; Anafikirlerin Seçilmesi için 0,66; Çalışma Yardımcıları için 0,62; Kendi Kendini Test Etme için 0,70 ve Test Stratejileri için 0,75'tir.

Stratejik öğrenmenin Beceri, İstek ve Öz- Düzenleme olmak üzere üç ögesi vardır. Beceri ögesi ile ilgili alt ölçekler; *Bilginin İşlenmesi, Ana fikirlerin Seçilmesi ve Test Stratejileridir*. İstek ögesi ile ilgili alt ölçekler; *Tutum, Güdülenme ve Kaygıdır*. Öz- Düzenleme ögesi ile ilgili alt ölçekler; *Konsantrasyon, Zaman Kullanma, Kendi Kendini Test Etme ve Çalışma Yardımcılarıdır* (Weinstein ve Palmer, 2002).

ÖDÇSE'nin Beceri, İstek ve Öz-Düzenleme öğeleri ile ilgili ölçeklerinin özelliklerine ilişkin bilgi verilmesinde yarar görülmektedir (Saracaloğlu, Varol ve Gencel, 2006).

Beceri Öğeleri:

Bilginin İşlenmesi: Öğrencilerin mevcut bilgileri, yeni öğrenmeye veya hatırlamaya çalıştıkları arasında ilişki kurmaya yardımcı olan muhakeme ve örgütleme gibi öğrenme stratejilerini hangi düzeyde kullandıklarını ölçer. Bu boyutta düşük puan alan öğrenciler bilgiyi anlamlı hale getirmede ve bilgiyi gelecekte hatırlamaya yardımcı olacak şekilde depolamada zorluk çekebilirler. Köymen (1989)'e göre öğrencilerin herhangi bir bilgiyi kendi sözcükleriyle ifade etme, özetleme, analogi yapma, analiz ve sentez yollarını geliştirme gibi metotları öğrenmeleri gerekir. Örnek madde: “Yeni bilgileri, onlarla ilgili olayları zihnimde canlandırarak öğrenirim”

Anafikirlerin Seçilmesi: Öğrencilerin çalışma sırasında önemli bilgiyi, önemsiz bilgiden ayırmadaki başarısını ölçer. Bu ölçekten düşük puan alan öğrenciler öğrenme malzemesindeki kritik noktaları belirleme konusunda gelişmeye gereksinim duymaktadırlar. Öğrenci önemli noktalara dikkatini vermek yerine her detaya odaklanırsa metin veya test onun için zorlayıcı olacaktır. Örnek madde: “Ders kitabında altı çizilecek önemli konuları belirlemekte güçlük çekiyorum.” (Saracaloğlu, Varol ve Gencel, 2006).

Test Stratejileri: Öğrencilerin teste hazırlık ve testi yanıtlama sürecinde kullandıkları stratejileri ölçer. Öğrencinin sınavdaki başarısı sınava hazırlanma ve sınav olma stratejileri ile yakından ilgilidir. Sınava hazırlanma stratejileri; sınavın soru-cevap şeklinde mi yoksa çoktan seçmeli mi olacağı; sınavda sadece hatırlama mı gerekeceği yoksa kavramların, fikirlerin uygulanması mı gerekeceği ayrıca, çalışılan konunun sınav sırasında kolayca hatırlanması gibi konuları kapsar. Sınav olma stratejileri ise sınav şeklinin ve soruların özelliklerinin bilinmesi ve etkin bir cevaplama planının yaratılması ile ilgilidir. Bu ölçekten düşük puan alan öğrencilerin teste hazırlanma ve testi yanıtlamada etkili teknikleri öğrenmeleri gereklidir (Köymen,1989). Örnek cümle: “Sınav sorularını anlamakta zorluk çekiyorum”

İstek Öğeleri:

Tutum: Öğrencilerin okula ve başarılı olmaya yönelik ilgilerini ve tutumlarını ölçer. Bu ölçek öğrencilerin kullandıkları yöntemlerin çalışmalarını ve okuldaki başarılarını ne kadar desteklediğini ya da ne kadar güçsüzleştirdiğini değerlendirir. Bu boyutta düşük puan alan öğrenciler okulun kendileri için önemli olmadığını düşünebilir. Bu

öğrencilerin akademik çaba ile gelecekteki yaşam amaçları arasındaki ilişkiyi kurmalarına yardımcı olunması gereklidir. Örnek madde: “Sadece sevdiğim derslere çalışırım.”

Güdülenme: Öğrencilerin başarılı olma isteğini, öğrenme gayretini ve öz disiplinini ölçer. Bu boyutta düşük puan alan öğrenciler akademik başarıları için daha fazla sorumluluk almalı ve öğrenme görevlerini tamamlamayı öğrenmelidirler. Örnek madde: “Sevmediğim derse bile iyi not almak için çalışırım.”

Kaygı: Okula ilişkin kaygıları olan öğrencilerin akademik çaba gösterme düzeylerini ölçer. Bu boyutta düşük puan alan öğrencilerin okul ile ilgili yüksek derecede endişe yaşadıkları söylenebilir. Aşırı kaygı, akademik konulara yoğunlaşmayı engeller. Bu ölçekten düşük olan öğrencilerin endişe ile başa çıkma ve endişeyi giderme teknikleri konusunda gelişmeye gereksinimleri vardır. Örnek madde: “Ders çalışırken çok gergin oluyorum.” (Saracaloğlu, Varol ve Gencel, 2006).

Öz-Düzenleme Öğeleri:

Konsantrasyon: Öğrencilerin dikkatlerini akademik görevlere yöneltme ve dikkati sürdürme yeteneklerini ölçer. Bu boyutta düşük puan alan öğrencilerin yoğunlaşma seviyelerini izlemeyi öğrenme, dikkatlerini yönlendirme, dikkatlerini dağıtan düşünce ve duyguları göz ardı etme konularında gelişmeye gereksinimleri vardır. Örnek madde: “Dersleri dinlerken başka şeyleri düşünüyor ve anlatılanı dinlemediğimi fark ediyorum.”

Zaman Kullanma: Öğrencilerin akademik ortamlarda zamanı kullanma ilkelerini nasıl kullandığını ölçer. Bu boyutta düşük puan alan öğrenciler akademik görevlerini zamanında yerine getirmeyi temin etmek için etkin program yapma ve bu programı izleme konularında gelişmeye gereksinim duymaktadırlar. Örnek madde: “Derse sadece sınav baskısı ile çalışırım.”

Kendi Kendini Test Etme: Öğrencilerin bilgiyi anlama, öğrenme düzeylerini gözden geçirme ve öğrenme sürecini izleme tekniklerini ölçer. Öğrencilerin öğrendiklerini tekrar etmeleri, ne kadar anladıkları konusunda kendi kendilerini test etmeleri, öğrenmede eksik ve yanlış olan kısımların belirlenmesini ve yeniden doğrudan öğrenilmesini, öğrenilen konular arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılarak birleştirilmesini sağlar. Ayrıca ek bir çalışmaya gerek olup olmadığını ortaya çıkarır zihinden yapılan tekrarlar, notların ve ders kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi, sınavda gelebilecek soruların düşünülerek cevaplandırılması gibi etkinlikler öğrenmenin anlamlı, performansın etkili olmasını sağlarlar (Köymen, 1989). Düşük puan alan öğrencilerin

kendini test etmenin önemi, bilgiyi almada ve öğrenmede etkili olan teknikler ve kendini anlama konularında gelişmeye gereksinimleri vardır. Örnek madde:“Çalıştıklarımdan emin olmak için, kendimi soru sorarak denerim.”

Çalışma Yardımcıları: Öğrencilerin öğrenmelerine veya bildiklerini hatırlamalarına yardımcı olacak çeşitli öğrenme desteklerini ve kaynakları kullanma durumlarını ölçer. Köymen’e (1989) göre ders kitapları ve diğer yazılı materyaller çoğu kez başlıklar, italik yazılar, boşluk bırakmalar, özel işaretler, özetler, davranışsal amaçlar gibi çalışma yardımcıları ile donatılmıştır. Öğrencilerin başkaları tarafından kendisinin dikkatine sunulan bu çalışma yardımcılarının nasıl kullanılacağını bilmeleri, ayrıca çalışmalarını esnasında şekiller çizme, satır altlarını çizme, özetleme, not alma gibi kendilerinin oluşturacağı çalışma yardımcılarını kullanmaları gerekir. Bunlara ilave olarak grup çalışmaları, notların karşılaştırılması gibi etkinlikler de çalışma yardımcıları olarak kabul edilebilir. Bu ölçekten düşük puan alan öğrencilerin etkili öğrenenler olabilmeleri için kaynaklardan ve öğrenme desteklerinden yararlanabilme becerilerini geliştirmeye gereksinimleri vardır. Örnek madde: “Ders kitabındaki başlık ve değişik yazı biçimleri gibi çalışmaya yardımcı etkenlere dikkat ederim.” (Saracaloğlu, Varol ve Gencel, 2006).

ÖDÇSE envanterine ek olarak öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan bir kişisel bilgi anketi verilmiştir. Kişisel bilgi formuyla öğrencilerin; cinsiyeti, sınıfı, yaşı, bölümü tercih sırası, mezun olduğu lise türü, mezun olduğu lise bölümü, ders çalışılan yer, düzenli ders çalışma durumu, sınav öncesi ders çalışma durumuyla ilgili bilgiler elde edilmiştir.

Araştırmada, bağımlı değişken olarak akademik başarı alınmıştır. Bağımsız değişkenler ise, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, ÖSS Puanları, lise diploma not ortalamaları ile yukarıda belirtilen değişkenlerdir. 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin ÖSS Puanlarının değerlendirme açısından farklı olması nedeniyle yalnızca korelasyon katsayısının hesaplanmasında işleme alınmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Veri kaybı olmaması için örnekleme yer alması gereken sayıdan daha fazla ölçek öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri”ne vermiş oldukları yanıtlar incelenmiş, bilgi eksikliği ve hatalı doldurma nedeniyle 38 anket değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Çalışmada kullanılan istatistiksel teknikler aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla frekans ve yüzde dağılımları SPSS–11.00 paket programında hesaplanmıştır.
2. Araştırmanın amaçları doğrultusunda verilerin yüzde dökümleri alınmış, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır.
3. Verilere alt problemler doğrultusunda tek yönlü varyans analizi, bağımsız gruplar t-testi, verilerin homojen bir yapıya sahip olmaları durumunda Scheffe, verilerin heterojen bir yapıya sahip olmaları durumunda Dunnett's C testleri uygulanmıştır.
4. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişki için korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.
5. Sonuçların yorumlanmasında $p=.05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, elde edilen bulgular araştırma amaçları doğrultusunda aşağıdaki paragraflarda verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi: “Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarıları; üniversitelere, sınıflara, cinsiyete, yaş gruplarına, mezun olduğu lise türüne, mezun olduğu lise bölümüne, bölümü tercih sırasına, ders çalışılan yere, düzenli ders çalışma durumuna, sınav öncesi ders çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının üniversitelere göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgular Tablo 4.1.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.1.1: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	N	\bar{X}	s.s	F	P
ADÜ	84	79,4156	5,5496	0,789	0,455
MÜ	73	79,3274	6,0730		
DEÜ	143	78,6776	3,4511		
TOPLAM	300	79,0424	4,8176		

Tablo 4.1.1. incelendiğinde öğrencilerin akademik başarılarının üniversitelere göre istatistiksel olarak [$F_{(2,299)} = 0,789; 0,455$] anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların akademik başarılarının benzer nitelikte ve üniversite değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığı t- testi ile incelenmiş ve bu bulgulara Tablo 4.1.2’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.1.2: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının sınıflara göre dağılımı

Okuduğu Sınıf	N	\bar{X}	s.s	t	P
1. sınıf	150	77,3175	4,4314	-6,632	0,000
4. sınıf	150	80,7673	4,5767		
TOPLAM	300	79,0424	4,8176		

Tablo 4.1.2. incelendiğinde, öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının okudukları sınıflara göre $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşma 4. sınıflar ($\bar{X} = 80,7673$) lehinedir. Birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının düşük bulunması öğrencilerin okula uyum süreci yaşamasından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının cinsiyet açısından anlamlı bir değişim gösterip göstermediği t- testi ile çözümlenmiş ve bu duruma ilişkin bulgular Tablo 4.1.3' de yer almıştır.

Tablo 4.1.3: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Kız	190	80,3481	4,7224	6,593	0,000
Erkek	110	76,7870	4,1099		
Toplam	300	79,0424	4,8176		

Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarıları Tablo 4.1.3'te de görüldüğü gibi, cinsiyete göre $.001$ düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre kız öğrencilerin ($\bar{X} = 80,3481$) erkek öğrencilerden ($\bar{X} = 76,7870$) daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum kız öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olmasından kaynaklanmış olabilir. Çeşitli araştırmalarda da (Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004; Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, 2005; Özay, Ocak ve Ocak, 2003; Saracaloğlu ve diğerleri, 2004) kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, söz konusu araştırmaların bulguları ile elde edilen araştırma bulgusunun birbirini desteklediği ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 4.1.4' de yer verilmiştir.

Tablo 4.1.4: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının yaşa göre dağılımı

Yaş Grubu	N	\bar{X}	ss	F	p
17- 19	113	77,8232	4,4685	6,417	0,002
20- 22	125	79,5606	5,0337		
23 +	62	80,2197	4,5698		
Toplam	300	79,0424	4,8176		

Tablo 4.1.4. incelendiğinde öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarıları yaşa göre $[F_{(2,299)}= 6,417; 0,002]$.002 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin yaş grubu yükseldikçe başarı durumlarının da arttığı söylenebilir. Ancak farklılığı yaratan grupları belirlemek amacıyla öncelikle verilerin homojen olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin heterojen bir yapıya sahip olmaları nedeniyle verilere Dunnett's C testi uygulanmıştır. Tablo 4.1.4.a'da Dunnett's C testine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.1.4.a: Dunnett's C testi sonuçları

YAŞ GRUP	1	2	3
17-19 yaş		*	*
20-22 yaş			
23 ve +			

* $p < .05$

Tablo 4.1.4.a incelendiğinde, 17-19 yaş aralığının genellikle 1. sınıf öğrencilerinden oluştuğu düşünülürse okula uyum sorunu yaşamaları, yaş grupları yükseldikçe de meslek ve akademik başarıyla ilgili düşüncelerin değişmiş olması nedeniyle böyle bir sonucun çıkmış olabileceği düşünülebilir.

Katılımcıların üniversitedeki akademik başarılarının mezun olduğu lise türüne göre değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgular Tablo 4.1.5' de yer almıştır.

Tablo 4.1.5: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının mezun olduğu lise türüne göre dağılımı

Mezun Olduğu Lise Türü	N	\bar{X}	ss	F	p
Akademik (genel) Lise	103	77,9387	4,8335	4,021	0,003
Anadolu Lisesi	99	80,2265	4,6853		
Öğretmen Lisesi	33	77,8582	4,4692		
Süper Lise	58	79,8203	4,8059		
Diğer	7	77,6714	3,8918		
TOPLAM	300	79,0424	4,8176		

Tablo 4.1.5. incelendiğinde öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarıları mezun oldukları lise türüne göre $[F_{(4,299)}= 4,021; 0,003]$.003 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılığı yaratan grupları belirlemek amacıyla öncelikle verilerin homojen olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin heterojen bir yapıya sahip

olmaları nedeniyle verilere Dunnett's C testi uygulanmıştır. Tablo 4.1.5.a'da Dunnett's C testine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.1.5.a: Dunnett's C testi sonuçları

Lise türü	1	2	3	4
Akademik Lise		*		
Anadolu Lisesi				
Öğretmen Lisesi				
Süper Lise				

* p<.05

Tablo 4.1.5.a'da görüldüğü gibi farklılaşma Akademik Lise ile Anadolu Lisesi arasında Anadolu Lisesi lehinedir. Anadolu Lisesi mezunu olan öğrencilerin puanlarının yüksek bulunmuş olması, bu lisenin öğrencilerini sınavla seçmiş olmasından kaynaklanabilir.

Çetin ve Mahir (2006) Anadolu Üniversitesi Fen ve Mühendislik Fakültelerinde yaptıkları çalışmada, Hançer, Uludağ ve Yılmaz (2007) Fen Bilgisi Öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada Anadolu ve Öğretmen Liselerinden mezun olan öğrencilerin diğer lise türlerine göre daha yüksek akademik puanlara sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Bu iki çalışma da eldeki araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının mezun olduğu lise bölümüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı t- testi ile çözümlenmiş ve bu duruma ilişkin bulgular Tablo 4.1.6' da yer almıştır.

Tablo 4.1.6: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının mezun olduğu lise bölümüne göre dağılımı

Mezun olduğu lise bölümü	N	\bar{X}	ss	t	p
Fen- Matematik	89	80,6120	4,5731	3,810	0,000
Türkçe- Matematik	221	78,3803	4,7747		
Toplam	300	79,4961	4,6739		

Tablo 4.1.6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının mezun oldukları lise bölümüne göre istatistiksel olarak .001 düzeyinde anlamlı bir değişim yarattığı anlaşılmaktadır. Gruplar arasındaki değişimin Fen- Matematik bölümü ($\bar{X}= 80,6120$) mezunu öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Sınıf

Öğretmenliği bölümüne gelen bu öğrencilerin sayısal ağırlıklı derslerde daha önceki yıllardan ön bilgilerinin olması söz konusu derslerdeki başarılarını olumlu yönde etkileyerek akademik başarı puanlarının yüksek olmasına neden olmuş olabilir.

Öğrencilerin üniversitedeki akademik başarılarının bölümü tercih sırasına göre değişim gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bu bulgulara Tablo 4.1.7’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.1.7: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının bölümü tercih sırasına göre dağılımı

Bölümü tercih sırası	N	\bar{X}	Ss	F	p
1- 5 arası	126	78,8588	4,2415	1,046	0,372
6- 10 arası	52	78,2792	4,8862		
11- 15 arası	62	79,7745	5,8230		
16 ve +	60	79,3327	4,7516		
Toplam	300	79,0424	4,8176		

Tablo 4.1.7 irdelendiğinde, öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarıları bölümü tercih sırasına göre [$F_{(3,299)}=1,046;0,372$] anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir. Bununla birlikte bölümü 11 ve üzerinde tercih edenlerin daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu sonucun, ÖSS giriş puanı yüksek olan öğrencinin önce ülke çapında isim yapmış ve mezun olduğunda diplomasının etkili olacağı düşüncesiyle daha yüksek puanlı bölümleri tercih edip, okuduğu bölümü daha alt sıralarda tercih etmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. İlk 10 tercihle bölümü seçen öğrencilerin, öğrenim gördükleri üniversitelerden beklentilerini bulamamış olmaları da bu duruma yol açmış olabilir.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının ders çalışılan yere göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 4.1.8’ de yer almıştır.

Tablo 4.1.8: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının ders çalışılan yere göre dağılımı

Ders Çalışılan Yer	N	\bar{X}	Ss	F	p
Kendime ait odamda	174	79,0214	4,7097	1,336	0,257
Salonda	51	78,7794	5,8121		
Kütüphane/Etüt salonunda	57	79,7191	4,4012		
Diğer	18	77,8467	4,0085		
Toplam	300	79,0424	4,8176		

Tablo 4.1.8 incelendiğinde öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarıları ders çalışılan yere göre [$F_{(3,299)} = 1,336; 0,257$] anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu durum da, öğrencilerin ders çalıştığı yerin akademik başarılarını etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin üniversitedeki akademik başarılarının düzenli ders çalışma durumuna göre bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 4.1.9’ da yer verilmiştir.

Tablo 4.1.9: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının düzenli ders çalışma durumuna göre dağılımı

Ders çalışma durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p
Evet	42	81,5695	6,3414	9,769	0,000
Kısmen	170	79,1143	4,5966		
Hayır	88	77,6973	3,8534		
Toplam	300	79,0424	4,8176		

Tablo 4.1.9 incelendiğinde öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarıları düzenli ders çalışma durumuna göre [$F_{(2,299)} = 9,769; 0,000$] .001 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığı yaratan grupların homojen bir yapı göstermesi nedeniyle gruplara Scheffe testi yapılmış ve farklılaşan gruplar belirlenmiştir. Tablo 4.1.9.a.’ da Scheffe testine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.1.9.a: Scheffe testi sonuçları

Düzenli ders çalışma durumu	1	2	3
Evet		*	*
Kısmen			
Hayır			

* $p < .05$

Tablo 4.1.9.a’dan da anlaşılacağı gibi, düzenli ders çalıştığını belirten öğrencilerle düzenli ders çalışmadığını belirten öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmekte ve farklılaşmanın düzenli ders çalıştığını belirten öğrencilerin lehine olduğu gözlenmektedir. Düzenli ders çalışan öğrencilerin yeni öğrendiği bilgileri

düzenli olarak tekrarlaması onların gerekli durumlarda bilgileri daha kolay hatırlamasına dolayısıyla da daha başarılı olmalarına neden olmuş olabilir.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının sınav öncesi ders çalışma durumuna göre anlamlı bir değişim gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu duruma ilişkin bulgulara Tablo 4.1.10’ da yer verilmiştir.

Tablo 4.1.10: Öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarılarının sınav öncesi ders çalışma durumuna göre dağılımı

Sınav öncesi ders çalışma durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p
Bir gece önce	104	78,1874	4,1789	1,945	0,103
Birkaç gece önce	143	79,7681	5,2531		
Bir hafta önce	38	79,1100	4,3171		
Birkaç hafta önce	9	78,4189	5,3501		
Diğer(bir saat önce)	6	77,0717	5,0098		
Toplam	300	79,0424	4,8176		

Tablo 4.1.10 incelendiğinde öğretmen adaylarının üniversitedeki akademik başarıları sınav öncesi ders çalışma durumuna göre [$F_{(4,299)} = 1,945; 0,103$] anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Tablo 4.1.10’a bakıldığında, “birkaç hafta önce” çalıştığını belirtenlerle ($\bar{X}=78,4189$), “bir gece önce” çalıştığını belirtenlerin ($\bar{X}=78,1874$) ortalamaları birbirine çok yakın çıkmıştır. Bununla birlikte ölçme aracında diğer kısmına sınavdan “bir saat önce” çalışırım diye belirtenlerin ($\bar{X}=77,0717$) akademik başarılarının da yüksek olması, uygulanan araçta bu sınıkları işaretleyenlerin sayısal puanlarla Sınıf Öğretmenliği bölümüne girmiş olan öğrenciler olabileceğini düşündürmektedir. Bu öğrencilerin daha önceki yıllarda edinmiş oldukları ön bilgilerin (özellikle sayısal derslerle ilgili) sınavlarda kendilerine kolaylık sağlamış olabileceği söylenebilir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının akademik başarılarının; sınıfa, cinsiyete, yaş gruplarına, mezun olunan lise türüne, mezun olunan lise bölümüne ve düzenli ders çalışma durumuna göre farklılaştığı, buna karşın üniversite, bölümü tercih sırası, ders çalışılan yer ve sınav öncesi ders çalışma durumu değişkenleri açısından değişmediği saptanmıştır.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi: “Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejileri; üniversitelere, sınıflara, cinsiyete, yaş gruplarına, mezun olduğu lise türüne, mezun olduğu lise bölümüne, bölümü tercih sırasına, ders çalışılan yere, düzenli ders çalışma durumuna, sınav öncesi ders çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejileri üniversitelere göre tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Bu duruma ilişkin bulgulara Tablo 4.2.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.1: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin üniversitelere göre dağılımı

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Üniversiteler	N	\bar{X}	ss	F	p
TUTUM	ADÜ	84	31.6667	3.9586	0,801	0,450
	MÜ	73	31.5205	4.8308		
	DEÜ	143	30.9021	5.2438		
	Toplam	300	31.2667	4.8117		
GÜDÜLENME	ADÜ	84	25.6190	4.5968	0,027	0,974
	MÜ	73	25.5068	4.9641		
	DEÜ	143	25.4615	5.1673		
	Toplam	300	25.5167	4.9482		
ZAMAN KULLANMA	ADÜ	84	25.2381	5.0626	1,440	0,239
	MÜ	73	24.8493	4.7160		
	DEÜ	143	25.9441	4.5576		
	Toplam	300	25.4800	4.7488		
KAYGI	ADÜ	84	28.8214	6.7381	0,819	0,442
	MÜ	73	28.2192	5.7524		
	DEÜ	143	27.7622	5.7249		
	Toplam	300	28.1700	6.0279		
KONSANTRASYON	ADÜ	84	26.8452	5.1519	0,948	0,389
	MÜ	73	25.6027	6.1863		
	DEÜ	143	26.0000	6.1266		
	Toplam	300	26.1400	5.8847		
BİLGİNİN İŞLENMESİ	ADÜ	84	29.8571	5.1017	1,532	0,218
	MÜ	73	30.3014	5.1470		
	DEÜ	143	29.0909	4.9956		
	Toplam	300	29.6000	5.0714		
ANAFİKİRLERİN SEÇİLMESİ	ADÜ	84	20.1548	2.9473	3,212	0,042*
	MÜ	73	20.4384	3.0504		
	DEÜ	143	19.3706	3.4164		
	Toplam	300	19.8500	3.2273		
ÇALIŞMA YARDIMCILARI	ADÜ	84	26.6905	5.2937	0,950	0,388
	MÜ	73	27.5616	4.4628		
	DEÜ	143	26.6503	4.7386		
	Toplam	300	26.8833	4.8361		
KENDİ KENDİNİ TEST ETME	ADÜ	84	26.8333	5.0032	0,611	0,544
	MÜ	73	26.4247	5.3227		
	DEÜ	143	27.2098	4.8264		
	Toplam	300	26.9133	4.9936		
TEST STRATEJİLERİ	ADÜ	84	31.5833	4.7951	2,045	0,131
	MÜ	73	30.6438	5.2977		
	DEÜ	143	30.1329	5.4103		
	Toplam	300	30.6633	5.2359		

Tablo 4.2.1. incelendiğinde öğrenme ve ders çalışma stratejileri öğrencilerin okuduğu üniversitelere göre Anafikirlerin Seçimi [$F_{(2,299)}=3,212; 0,042$] dışında anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Anafikirlerin Seçimi alt ölçeğindeki farklılığı yaratan grupları belirlemek amacıyla öncelikle verilerin homojen olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin heterojen bir yapıya sahip olmaları nedeniyle verilere Dunnett's C testi uygulanmıştır. Tablo 4.2.1.a'da Dunnett's C testine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.2.1.a: Dunnett's C testi sonuçları

Alt Ölçek	Üniversite	1	2	3
ANAFİKİRLERİN SEÇİLMESİ	ADÜ			
	MÜ			*
	DEÜ			

Tablo 4.2.1.'e ilişkin bulgular Grafik 1' de daha açık anlaşılabilir.

Grafik 1: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin üniversitelere göre dağılımı

99	39	39	39	39	38	39	25	38	39	39	99
95	38	38	33	36	34	36	23	33	33	37	95
90	37	37	32	34	32	34	22	31	32	35	90
85	36	36	30	33	31	32	21	30	30	34	85
80	35	35	29	32	30	31	21	29	29	33	80
75	---	---	28	31	29	30	20	28	---	---	75
70	34	34	27	30	---	29	---	27	28	32	70
65	---	33	26	29	28	---	19	26	27	---	65
60	33	32	25	28	27	28	---	---	---	31	60
55	---	---	24	27	26	27	---	25	26	---	55
50	32	31	23	26	25	---	18	---	25	30	50
45	---	30	22	25	24	26	---	24	---	29	45
40	31	---	21	24	23	25	17	23	24	---	40
35	30	29	20	23	22	24	---	---	23	28	35
30	29	28	19	22	21	23	16	22	22	27	30
25	---	27	18	21	20	22	---	21	21	26	25
20	28	26	17	20	19	21	15	20	20	25	20
15	27	25	15	19	18	20	14	19	19	24	15
10	25	23	14	17	16	19	13	18	18	22	10
05	23	20	12	15	13	17	11	16	16	19	05
01	19	17	09	12	10	14	08	13	12	14	01

TUT GÜD ZAK KAY KON BİŞ AFS ÇYA KKT TST

ADÜ= , Muğla Üniv.= - - - - - , Dokuz Eylül Üniv.= - . - . - . -

Tablo 4.2.1.a'ya bakıldığında Muğla Üniversitesi ile Dokuz Eylül Üniversitesi arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Anafikirlerin seçilmesi stratejisi Muğla Üniversitesi lehinedir. Bununla birlikte, Dokuz Eylül Üniversitesindeki öğrencilerin sözcük konusu stratejiyi kullanma yeterliği % 70 civarında iken, Grafik 1'de de görüldüğü gibi, Adnan Menderes ve Muğla Üniversitelerindeki öğrencilerin Anafikirlerin Seçilmesi stratejisini kullanma yeterliği yaklaşık % 75 oranındadır. Bu durumda; örnekleme yer alan üniversitedeki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin birbirine oldukça benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin sınıflara göre t- testi ile çözümlenmiş ve bu duruma ilişkin bulgular Tablo 4.2.2'de yer almıştır.

Tablo 4.2.2: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin sınıflara göre dağılımı

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Sınıf	N	\bar{X}	ss	t	p
TUTUM	1. Sınıf	150	31,8133	4,6348	1,977	0,049*
	4. Sınıf	150	30,7200	4,9374		
GÜDÜLENME	1. Sınıf	150	25,7933	5,2906	0,968	0,334
	4. Sınıf	150	25,2400	4,5814		
ZAMAN KULLANMA	1. Sınıf	150	25,4800	5,1419	0,000	1,00
	4. Sınıf	150	25,4800	4,3376		
KAYGI	1. Sınıf	150	27,1267	6,2125	-3,039	0,003*
	4. Sınıf	150	29,2133	5,6682		
KONSANTRASYON	1. Sınıf	150	26,0400	6,2519	-0,294	0,769
	4. Sınıf	150	26,2400	5,5123		
BİLGİNİN İŞLENMESİ	1. Sınıf	150	28,8800	5,0791	-2,480	0,014*
	4. Sınıf	150	30,3200	4,9769		
ANAFİKİRLERİN SEÇİLMESİ	1. Sınıf	150	19,7467	3,1005	-0,554	0,580
	4. Sınıf	150	19,9533	3,3565		
ÇALIŞMA YARDIMCILARI	1. Sınıf	150	26,7267	5,0738	-0,560	0,576
	4. Sınıf	150	27,0400	4,5978		
KENDİ KENDİNİ TEST ETME	1. Sınıf	150	26,5400	5,3566	-1,296	0,196
	4. Sınıf	150	27,2867	4,5897		
TEST STRATEJİLERİ	1. Sınıf	150	30,2133	5,1743	-1,492	0,137
	4. Sınıf	150	31,1133	5,2757		

Tablo 4.2.2 irdelendiğinde, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri öğrenim gördükleri sınıflara göre Tutum [$F_{(1,298)}=1,977$; 0,049], Kaygı [$F_{(1,298)}=-3,039$; 0,003] ve Bilginin İşlenmesi [$F_{(1,298)}=-2,480$; 0,014] alt ölçeklerinde anlamlı bulunmuştur. Tutum ve Kaygı alt ölçekleri 1. sınıflar lehine iken, Bilgi işleme alt ölçeği 4. sınıf lehinedir. Buna göre, birinci sınıfların üniversiteye geldiklerinde beklenti

düzeylelerinin daha yüksek olması nedeniyle tutum puanlarının daha yüksek bulunmuş olmasına; aileden uzakta olma ve belirsizlikler yaşama korkusu da kaygı puanlarının düşük bulunmuş olmasına neden olmuş olabilir. 4. sınıfların KPSS sınavına hazırlık aşamasında olmaları bilgiyi daha etkin işleme düzeylerini etkilemiş olabilir.

Teker (2002)'in araştırmasında; Açık öğretim Fakültesi öğrencilerinin genel olarak öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğu, anlamlı ders çalışma stratejilerini oldukça yüksek oranda kullandığı ve özellikle sınıf düzeyi yükseldikçe daha olumlu özellikleri taşıdığı tespit edilmiştir. Şen (2006)'de yaptığı çalışmada sınıflar yükseldikçe genel olarak öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kullanılmasında artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005)'in çalışmasında da, motivasyon ve zaman yönetimi becerileri 4. sınıf öğrencileri lehine bulunmuştur. Söz konusu çalışma bulguları ile eldeki araştırmanın bulgularının birbirlerine paralel oldukları ve birbirini desteklediği söylenebilir.

Tablo 4.2.2.'e ilişkin bulgular Grafik 2' de daha açık anlaşılabilir.

Grafik 2: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin sınıflara göre dağılımı

99	39	39	39	39	38	39	25	38	39	39	99
95	38	38	33	36	34	36	23	33	33	37	95
90	37	37	32	34	32	34	22	31	32	35	90
85	36	36	30	33	31	32	21	30	30	34	85
80	35	35	29	32	30	31	29	29	29	33	80
75	---	---	28	31	29	30	20	28	---	---	75
70	34	34	27	30	---	29	---	27	28	32	70
65	---	33	26	29	28	---	19	26	27	---	65
60	33	32	25	28	27	28	---	---	---	31	60
55	---	---	24	27	26	27	---	25	26	---	55
50	32	31	23	26	25	---	18	---	25	30	50
45	---	30	22	25	24	26	---	24	---	29	45
40	31	---	21	24	23	25	17	23	24	---	40
35	30	29	20	23	22	24	---	---	23	28	35
30	29	28	19	22	21	23	16	22	22	27	30
25	---	27	18	21	20	22	---	21	21	26	25
20	28	26	17	20	19	21	15	20	20	25	20
15	27	25	15	19	18	20	14	19	19	24	15
10	25	23	14	17	16	19	13	18	18	22	10
05	23	20	12	15	13	17	11	16	16	19	05
01	19	17	09	12	10	14	08	13	12	14	01

TUT GÜD ZAK KAY KON BİŞ AFS ÇYA KKT TST

1. Sınıf (_____)

4. sınıf (.....)

Grafik 2 incelendiğinde görülmektedir ki 4. sınıflar için Tutum ve Güdülenme, 1. sınıflar içinde Güdülenme düzeylerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin cinsiyet açısından anlamlı bir değişim gösterip göstermediği t- testi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 4.2.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.2.3: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin cinsiyete göre dağılımı

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
TUTUM	Kız	190	32,0842	4,4702	3,831	0,000*
	Erkek	110	29,8545	5,0680		
GÜDÜLENME	Kız	190	26,2211	4,9956	3,359	0,001*
	Erkek	110	24,3000	4,6404		
ZAMAN KULLANMA	Kız	190	26,0158	4,8156	2,640	0,009*
	Erkek	110	24,5545	4,5040		
KAYGI	Kız	190	27,7895	5,9813	-1,433	0,153
	Erkek	110	28,8273	6,0788		
KONSANTRASYON	Kız	190	26,8105	5,7713	2,601	0,010*
	Erkek	110	24,9818	5,9246		
BİLGİNİN İŞLENMESİ	Kız	190	30,0737	4,7247	2,139	0,033*
	Erkek	110	28,7818	5,5478		
ANAFİKİRLERİN SEÇİLMESİ	Kız	190	20,3158	3,0316	3,341	0,001*
	Erkek	110	19,0455	3,4064		
ÇALIŞMA YARDIMCILARI	Kız	190	27,9737	4,5906	5,336	0,000*
	Erkek	110	25,0000	4,6865		
KENDİ KENDİNİ TEST ETME	Kız	190	27,9158	4,7846	4,702	0,000*
	Erkek	110	25,1818	4,8918		
TEST STRATEJİLERİ	Kız	190	31,3421	5,2123	3,009	0,003*
	Erkek	110	29,4909	5,0896		

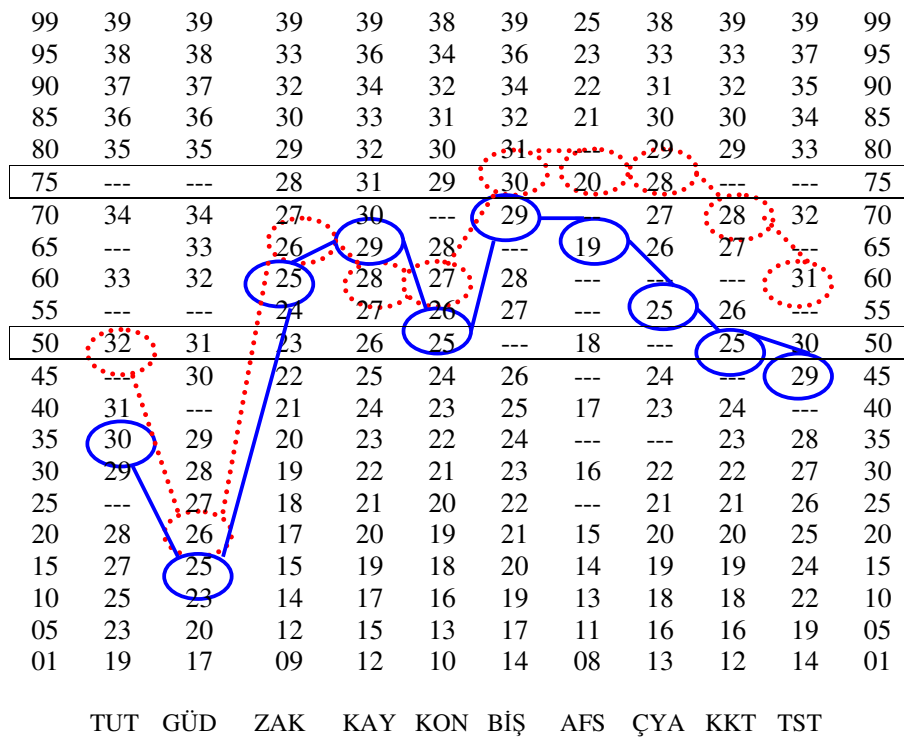
Tablo 4.2.3'e bakıldığında, öğrenme ve ders çalışma stratejileri cinsiyete göre Kaygı dışındaki tüm alt ölçeklerde farklılaşmaktadır. Bu durum, kız öğrencilerin lehinedir. Kaygı alt ölçeği anlamlı olmamakla beraber kız öğrencilerin erkeklere göre daha kaygılı olduğu görülmektedir. Buna göre, kız öğrencilerin tutum ve kaygı dışındaki öğrenme stratejilerinde daha etkili olduğu söylenilebilir. Ne var ki, özellikle erkek öğrencilerin güdülenme ve tutum puanlarının oldukça düşük bulunmuş olması, onların bu konuda desteğe ihtiyacı bulunduğunu göstermektedir. Kız öğrenciler de güdülenme konusunda desteklenmelidir. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin Bilgiyi İşleme, Anafikirlerin Seçimi ve Çalışma Yardımcıları açısından yeterli düzeyde (%75) olduğu ifade edilebilir.

Somuncuoğlu ve Yıldırım (2000) tarafından yapılan anlamlı ve yönlendirici bilişsel stratejilerde, Şen (2006) tarafından yapılan çalışmada yineleme ve duyuşsal

stratejilerin kullanımında, Saracaloğlu ve ark. (2004) tarafından yapılan araştırmada da öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Yine Sırmacı (2003)'ün çalışmasında motivasyon açısından anlamlı bir değişim yokken, zaman yönetimi ve çalışma yöntemlerinin kız öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür. Bu durumda, sözü edilen çalışma bulguları ile eldeki araştırmanın birbirini desteklediği söylenebilir.

Tablo 4.2.3'e ilişkin bulgular Grafik 3' de daha açık anlaşılabilir.

Grafik 3: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin cinsiyete göre dağılımı



Kız (.....), Erkek (_____)

Grafik 3'e bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin tutum ve güdülenme düzeylerinin geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin akademik başarıları için daha fazla sorumluluk alması sağlanmalı ve akademik çaba ile gelecekteki yaşam hedefleri arasındaki ilişkiyi kurmalarına yardımcı olunması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin yaş gruplarına göre tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu duruma ilişkin bulgulara Tablo 4.2.4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.2.4: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin yaş gruplarına göre dağılımı

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Yaş grupları	N	\bar{X}	ss	F	p
TUTUM	17-19 yaş	113	32,2832	4,4370	4,297	0,014*
	20-22 yaş	125	30,7920	4,9908		
	23 ve +	62	30,3710	4,8493		
	Toplam	300	31,2667	4,8117		
GÜDÜLENME	17-19 yaş	113	26,1416	5,3783	1,539	0,216
	20-22 yaş	125	25,0320	4,8972		
	23 ve +	62	25,3548	4,1135		
	Toplam	300	25,5167	4,9482		
ZAMAN KULLANMA	17-19 yaş	113	25,9381	4,9719	1,681	0,188
	20-22 yaş	125	24,8880	4,8197		
	23 ve +	62	25,8387	4,0859		
	Toplam	300	25,4800	4,7488		
KAYGI	17-19 yaş	113	27,6018	5,7345	1,683	0,188
	20-22 yaş	125	28,1040	6,4180		
	23 ve +	62	29,3387	5,6567		
	Toplam	300	28,1700	6,0279		
KONSANTRASYON	17-19 yaş	113	26,5133	6,1747	1,358	0,259
	20-22 yaş	125	25,4880	5,8387		
	23 ve +	62	26,7742	5,3758		
	Toplam	300	26,1400	5,8847		
BİLGİNİN İŞLENMESİ	17-19 yaş	113	28,7876	5,1503	2,770	0,064
	20-22 yaş	125	30,3280	4,8904		
	23 ve +	62	29,6129	5,1418		
	Toplam	300	29,6000	5,0714		
ANAFİKİRLERİN SEÇİLMESİ	17-19 yaş	113	20,0619	3,0008	0,450	0,638
	20-22 yaş	125	19,6640	3,4289		
	23 ve +	62	19,8387	3,2350		
	Toplam	300	19,8500	3,2273		
ÇALIŞMA YARDIMCILARI	17-19 yaş	113	27,2566	4,8876	0,667	0,514
	20-22 yaş	125	26,7840	4,7069		
	23 ve +	62	26,4032	5,0228		
	Toplam	300	26,8833	4,8361		
KENDİ KENDİNİ TEST ETME	17-19 yaş	113	26,6460	5,4901	1,020	0,362
	20-22 yaş	125	27,3920	4,6765		
	23 ve +	62	26,4355	4,6470		
	Toplam	300	26,9133	4,9936		
TEST STRATEJİLERİ	17-19 yaş	113	31,0619	4,8001	0,527	0,591
	20-22 yaş	125	30,4000	5,6268		
	23 ve +	62	30,4677	5,2189		
	Toplam	300	30,6633	5,2359		

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri yaş gruplarına göre incelendiğinde, Tablo 4.2.4'te de görüldüğü üzere, Tutum [$F_{(2,299)} = 4,297; 0,014$] alt ölçeğinde farklılaşma oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılığı yaratan grupları belirlemek amacıyla öncelikle verilerin homojen olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin heterojen bir yapıya

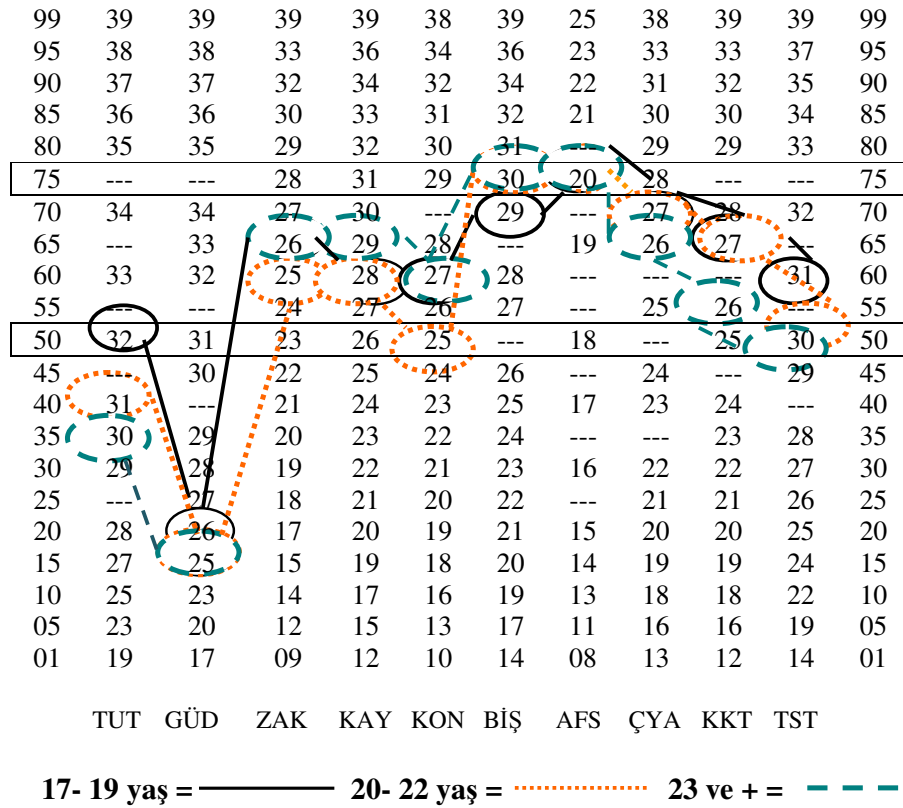
sahip olmaları nedeniyle verilere Dunnett's C testi uygulanmıştır. Tablo 4.2.4.a'da Dunnett's C testine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.2.4.a: Dunnett's C testi sonuçları

Alt Ölçekler	Yaş Grup	1	2	3
TUTUM	17-19 yaş		*	*
	20-22 yaş			
	23 ve +			

Tablo 4.2.4.'e ilişkin bulgular Grafik 4' de daha açık anlaşılabilir.

Grafik 4: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin yaş gruplarına göre dağılımı



Tablo 4.2.4.a'da yaş ortalamaları arttıkça öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kullanma düzeylerinin düştüğü söylenebilir. Bununla beraber Grafik 4'ten de anlaşılacağı gibi 17- 19 yaş grubundaki öğrencilerin Güdülenme, 20- 22 yaş grubundaki öğrenciler ile 23 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin Tutum ve Güdülenme düzeyleri açısından desteğe ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin mezun oldukları lise türüne göre tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgular Tablo 4.2.5'te verilmiştir.

Tablo 4.2.5: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin mezun oldukları lise türüne göre dağılımı

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Mezun olunan lise türü	N	\bar{X}	ss	F	P
TUTUM	Genel Lise	103	31,0777	4,3357	0,480	0,750
	Anadolu L.	99	31,3131	5,0298		
	Öğretmen L.	33	30,7576	5,7120		
	Süper Lise	58	31,9310	4,7678		
	Diğer	7	30,2857	4,8550		
	Toplam	300	31,2667	4,8117		
GÜDÜLENME	Genel Lise	103	25,5534	5,0754	1,269	0,282
	Anadolu L.	99	25,1313	5,0359		
	Öğretmen L.	33	24,5758	4,9056		
	Süper Lise	58	26,3621	4,7228		
	Diğer	7	27,8571	2,6726		
	Toplam	300	25,5167	4,9482		
ZAMAN KULLANMA	Genel Lise	103	25,2330	4,8390	1,149	0,333
	Anadolu L.	99	25,6970	4,5947		
	Öğretmen L.	33	24,2121	5,5664		
	Süper Lise	58	26,0690	4,2709		
	Diğer	7	27,1429	5,0143		
	Toplam	300	25,4800	4,7488		
KAYGI	Genel Lise	103	27,2621	5,9836	1,764	0,136
	Anadolu L.	99	29,1616	5,6346		
	Öğretmen L.	33	28,0606	6,7172		
	Süper Lise	58	28,5172	6,4024		
	Diğer	7	25,1429	3,3381		
	Toplam	300	28,1700	6,0279		
KONSANTRASYON	Genel Lise	103	25,6019	5,6209	0,775	0,542
	Anadolu L.	99	26,6364	5,7737		
	Öğretmen L.	33	25,3939	6,8280		
	Süper Lise	58	26,8103	6,2477		
	Diğer	7	25,0000	2,5820		
	Toplam	300	26,1400	5,8847		
BİLGİNİN İŞLENMESİ	Genel Lise	103	29,8155	4,9463	1,971	0,099
	Anadolu L.	99	29,6263	4,8689		
	Öğretmen L.	33	27,9697	7,0199		
	Süper Lise	58	30,4655	4,1048		
	Diğer	7	26,5714	4,7208		
	Toplam	300	29,6000	5,0714		

Tablo 4.2.5' in Devamı

ANAFİKİRLERİN SEÇİLMESİ	Genel Lise	103	19,6602	2,8165	2,896	0,022*
	Anadolu L.	99	20,3333	3,4077		
	Öğretmen L.	33	18,8182	3,5041		
	Süper Lise	58	20,2586	3,2203		
	Diğer	7	17,2857	3,3022		
	Toplam	300	19,8500	3,2273		
ÇALIŞMA YARDIMCILARI	Genel Lise	103	26,8252	5,1267	1,001	0,407
	Anadolu L.	99	26,8586	4,6070		
	Öğretmen L.	33	25,8182	5,6095		
	Süper Lise	58	27,7759	4,2881		
	Diğer	7	25,7143	3,7289		
	Toplam	300	26,8833	4,8361		
KENDİ KENDİNİ TEST ETME	Genel Lise	103	26,9612	4,9466	1,086	0,364
	Anadolu L.	99	26,5657	4,9014		
	Öğretmen L.	33	25,9697	5,5593		
	Süper Lise	58	27,9828	4,9222		
	Diğer	7	26,7143	4,6085		
	Toplam	300	26,9133	4,9936		
TEST STRATEJİLERİ	Genel Lise	103	29,8544	4,8818	2,786	0,027*
	Anadolu L.	99	31,6061	5,1206		
	Öğretmen L.	33	30,0909	6,1256		
	Süper Lise	58	31,2931	5,3114		
	Diğer	7	26,7143	3,8607		
	Toplam	300	30,6633	5,2359		

Tablo 4.2.5. incelendiğinde, öğrenme ve ders çalışma stratejileri mezun olunan lise türüne göre Anafikirlerin Seçimi [$F_{(4,299)} = 2,896; 0,022$] ve Test Stratejileri [$F_{(4,299)} = 2,786; 0,027$] düzeylerinde farklılaşma göstermektedir. Bu farklılığı yaratan grupları saptayabilmek için öncelikle verilerin homojen olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin heterojen bir yapıya sahip olmaları nedeniyle verilere Dunnett's C testi uygulanmıştır. Tablo 4.2.5.a'da Dunnett's C testine ilişkin bulgular verilmiştir.

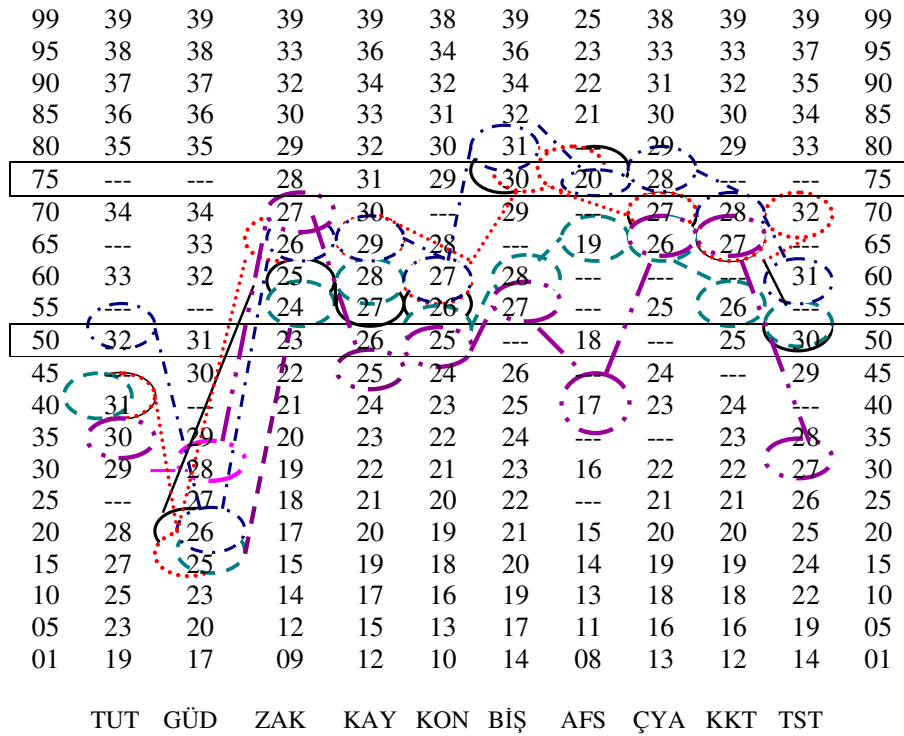
Tablo 4.2.5.a: Dunnett's C testi sonuçları

Alt Ölçekler	Lise türü	1	2	3	4	5
ANAFİKİRLERİN SEÇİLMESİ	Genel Lise					
	Anadolu L.			*		*
	Öğretmen L.				*	
	Süper Lise					*
	Diğer					
TEST STRATEJİLERİ	Genel Lise		*			
	Anadolu L.					*
	Öğretmen L.					
	Süper Lise					*
	Diğer					

Tablo 4.2.5.a incelendiğinde yabancı dil ağırlıklı liselerin diğer liselerle farklılaştığı görülmektedir. Şen (2006) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuç elde edilmiştir. Bu bağlamda her iki araştırma bulgusunun birbiri ile tutarlı olduğu ve birbirini desteklediği söylenebilir.

Tablo 4.2.5.'e ilişkin bulgular Grafik 5' de daha açık anlaşılabilir.

Grafik 5: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin mezun oldukları lise türüne göre dağılımı



Genel L.=—— , Anadolu L.=..... , Süper L.= - - - - - ,

Öğretmen L.= - - - - - Diğer= -

Grafik 5'e bakıldığında tüm lise türlerinden mezun olan öğrencilerin Güdülenme düzeylerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Süper Liseden mezun olan gençler dışındaki lise türlerinden mezun olan gençlerin Tutum düzeylerinde de desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin mezun oldukları lise bölümüne göre t- testi ile çözümlenmiştir. Bu duruma ilişkin bulgular Tablo 4.2.6' da yer almıştır.

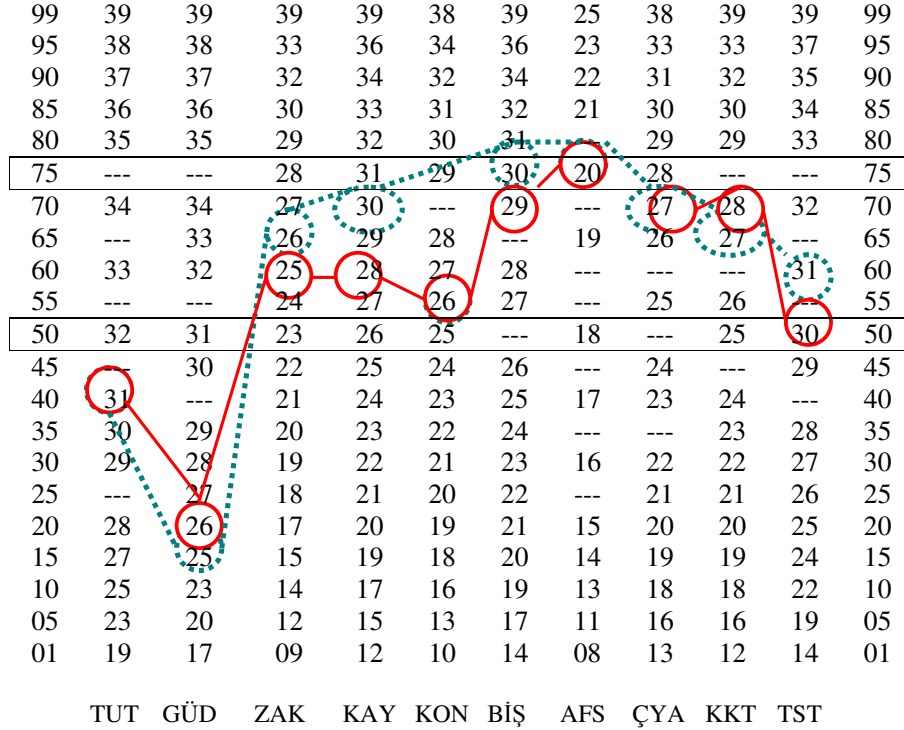
Tablo 4.2.6: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin mezun oldukları lise bölümüne göre dağılımı

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Mezun olunan lise bölümü	N	\bar{X}	ss	t	p
TUTUM	F-M	89	30,7753	4,9561	-1,129	0,260
	T-M	211	31,4739	4,7462		
GÜDÜLENME	F-M	89	24,7528	5,0863	-1,711	0,089
	T-M	211	25,8389	4,8651		
ZAMAN KULLANMA	F-M	89	25,8764	4,2555	0,939	0,349
	T-M	211	25,3128	4,9422		
KAYGI	F-M	89	29,5281	5,5843	2,558	0,011*
	T-M	211	27,5972	6,1283		
KONSANTRASYON	F-M	89	26,1685	5,8877	0,055	0,957
	T-M	211	26,1280	5,8974		
BİLGİNİN İŞLENMESİ	F-M	89	30,1461	4,8607	1,212	0,226
	T-M	211	29,3697	5,1516		
ANAFİKİRLERİN SEÇİLMESİ	F-M	89	19,8989	3,3168	0,168	0,867
	T-M	211	19,8294	3,1966		
ÇALIŞMA YARDIMCILARI	F-M	89	26,6629	4,7193	-0,520	0,604
	T-M	211	26,9763	4,8926		
KENDİ KENDİNİ TEST ETME	F-M	89	26,7191	4,5850	-0,437	0,662
	T-M	211	27,9953	5,1644		
TEST STRATEJİLERİ	F-M	89	31,2135	5,3459	1,168	0,245
	T-M	211	30,4313	5,1841		

Tablo 4.2.6. incelendiğinde öğrenme ve ders çalışma stratejileri mezun olunan lise bölümüne göre kaygı alt ölçeği dışındaki alt ölçeklerde anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Kaygı alt ölçeğinde düşük puan alan Türkçe- Matematik öğrencileri Fen- Matematik öğrencilerine göre daha kaygılı olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.2.6.'ya ilişkin bulgular Grafik 6' da daha açık anlaşılabilir.

Grafik 6: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin mezun oldukları lise bölümüne göre dağılımı



Grafik 6'dan da anlaşılacağı gibi, Türkçe- Matematik ve Fen- Matematik bölümünde okuyan öğrencilerin okula ve başarılı olmaya yönelik ilgilerini ölçen Tutum ve başarılı olma isteğini, öğrenme gayretini ve öz disiplinini ölçen Güdülenme stratejilerini etkili kullanma yönünden desteğe ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir. Bu boyutlardan düşük puan alan öğrenciler akademik başarıları için daha fazla sorumluluk almalı ve öğrenme görevlerini tamamlamayı öğrenmelidirler. Aynı zamanda bu öğrencilerin akademik çaba ile gelecekteki yaşam hedefleri arasındaki ilişkiyi kurmalarına yardımcı olunması gereklidir.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bölümü tercih sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek varyans analizi ile çözümlenmiş ve bulgulara Tablo 4.2.7'de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.7: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bölümü tercih sırasına göre dağılımı

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Bölümü tercih sırası	N	\bar{X}	ss	F	p
TUTUM	1- 5 arası	126	30,6587	5,1539	3,017	0,030*
	6- 10 arası	52	32,9231	3,9000		
	11- 15 arası	62	30,8387	4,6525		
	16 ve +	60	31,5500	4,6956		
	Toplam	300	31,2667	4,8117		
GÜDÜLENME	1- 5 arası	126	25,5873	5,2127	1,528	0,207
	6- 10 arası	52	26,6154	4,0301		
	11- 15 arası	62	25,2903	4,9136		
	16 ve +	60	24,6500	5,0617		
	Toplam	300	25,5167	4,9482		
ZAMAN KULLANMA	1- 5 arası	126	25,6111	4,7766	2,126	0,097
	6- 10 arası	52	26,7500	4,4891		
	11- 15 arası	62	24,8548	4,6583		
	16 ve +	60	24,7500	4,8664		
	Toplam	300	25,4800	4,7488		
KAYGI	1- 5 arası	126	28,1190	5,8959	0,422	0,737
	6- 10 arası	52	28,9808	5,4754		
	11- 15 arası	62	27,7742	6,1442		
	16 ve +	60	27,9833	6,6905		
	Toplam	300	28,1700	6,0279		
KONSANTRASYON	1- 5 arası	126	26,1111	5,8545	2,352	0,072
	6- 10 arası	52	27,9615	5,4159		
	11- 15 arası	62	25,4516	5,7394		
	16 ve +	60	25,3333	6,2752		
	Toplam	300	26,1400	5,8847		
BİLGİNİN İŞLENMESİ	1- 5 arası	126	29,3492	5,1541	0,210	0,890
	6- 10 arası	52	29,9615	4,7236		
	11- 15 arası	62	29,6613	4,9421		
	16 ve +	60	29,7500	5,4075		
	Toplam	300	29,6000	5,0714		
ANAFİKİRLERİN SEÇİLMESİ	1- 5 arası	126	19,3968	3,4061	1,904	0,129
	6- 10 arası	52	20,1154	3,2398		
	11- 15 arası	62	19,8710	2,7845		
	16 ve +	60	20,5500	3,1806		
	Toplam	300	19,8500	3,2273		
ÇALIŞMA YARDIMCILARI	1- 5 arası	126	26,6905	4,6311	0,386	0,763
	6- 10 arası	52	27,4423	5,3812		
	11- 15 arası	62	27,0645	4,6337		
	16 ve +	60	26,6167	5,0391		
	Toplam	300	26,8833	4,8361		

Tablo 4.2.7'nin Devamı

KENDİ KENDİNİ TEST ETME	1- 5 arası	126	26,7063	4,7968	1,859	0,137
	6- 10 arası	52	28,2308	4,6087		
	11- 15 arası	62	27,0323	5,4048		
	16 ve +	60	26,0833	5,1693		
	Toplam	300	26,9133	4,9936		
TEST STRATEJİLERİ	1- 5 arası	126	30,0714	5,5874	1,513	0,211
	6- 10 arası	52	31,8846	4,6003		
	11- 15 arası	62	30,6613	5,0276		
	16 ve +	60	30,8500	5,1250		
	Toplam	300	30,6633	5,2359		

Tablo 4.2.7'e bakıldığında öğrenme ve ders çalışma stratejileri bölümü tercih sırasına göre Tutum [$F_{(3,299)} = 3,017; 0,030$] alt ölçeğinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığı yaratan grupları belirlemek amacıyla öncelikle verilerin homojen olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin heterojen bir yapıya sahip olmaları nedeniyle verilere Dunnett's C testi uygulanmıştır. Tablo 4.2.7.a'da Dunnett's C testine ilişkin bulgular verilmiştir.

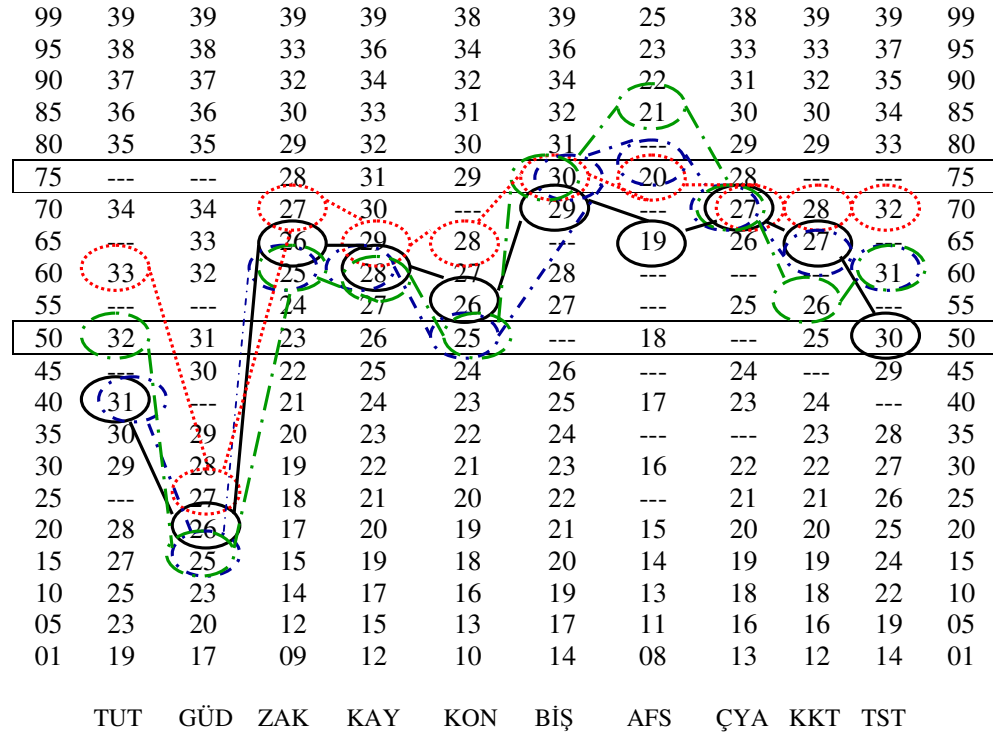
Tablo 4.2.7.a: Dunnett's C testi sonuçları

Alt Ölçekler	Tercih sırası	1	2	3	4
TUTUM	1- 5 arası				
	6- 10 arası	*			
	11- 15 arası				
	16 ve +				

Tablo 4.2.7.a'dan da anlaşılacağı gibi farklılaşma bölümü 1- 5 sırada tercih edenlerle 6- 10 sırada tercih edenler arasında 6- 10 sırada tercih edenler lehinedir. Bu durum, ilk beş tercihle bölümü isteyen öğrencilerin beklentilerine ulaşamamış olmalarından kaynaklanabilir.

Tablo 4.2.7.'ye ilişkin bulgular Grafik 7' de daha açık anlaşılabilir.

Grafik 7: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bölümü tercih sırasına göre dağılımı



Grafik 7 incelendiğinde, GÜDülenme düzeyinde tüm tercih sıralarının, Tutum düzeyinde ise 1- 5 ile 11- 15 tercih sırasıyla okulunu tercih edenlerin yardım ve desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Ayrıca 16 ve üzerinde tercihte bulunan öğrencilerin Anafikirlerin Seçilmesi alt ölçeğinde en yüksek puanları (%85) almış olmaları dikkat çekicidir.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin ders çalışılan yere göre anlamlı bir değişim gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 4.2.8’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.8: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin ders çalışılan yere göre dağılımı

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Ders çalışılan yer	N	\bar{X}	ss	F	p
TUTUM	Kendime ait odamda	174	31,0345	4,7625	1,122	0,340
	Salonda	51	32,2549	4,6812		
	Kütüphane/ Etüt odasında	57	31,4035	4,7127		
	Diğer	18	30,2778	5,8491		
	Toplam	300	31,2667	4,8117		
GÜDÜLENME	Kendime ait odamda	174	25,2529	4,7143	2,048	0,107
	Salonda	51	26,8824	5,0662		
	Kütüphane/ Etüt odasında	57	25,5789	5,1684		
	Diğer	18	24,0000	5,6776		
	Toplam	300	25,5167	4,9482		
ZAMAN KULLANMA	Kendime ait odamda	174	25,5000	4,8715	0,436	0,727
	Salonda	51	26,0392	3,6604		
	Kütüphane/ Etüt odasında	57	25,0526	5,0442		
	Diğer	18	25,0556	5,4930		
	Toplam	300	25,4800	4,7488		
KAYGI	Kendime ait odamda	174	28,6034	5,9486	1,651	0,178
	Salonda	51	26,9216	5,7336		
	Kütüphane/ Etüt odasında	57	27,4912	6,2425		
	Diğer	18	29,6667	6,5888		
	Toplam	300	28,1700	6,0279		
KONSANTRASYON	Kendime ait odamda	174	26,7126	5,5774	1,428	0,235
	Salonda	51	25,6471	5,5922		
	Kütüphane/ Etüt odasında	57	25,2807	6,1608		
	Diğer	18	24,7222	8,1732		
	Toplam	300	26,1400	5,8846		
BİLGİNİN İŞLENMESİ	Kendime ait odamda	174	29,6264	5,0630	0,863	0,460
	Salonda	51	29,4902	4,8964		
	Kütüphane/ Etüt odasında	57	30,1404	4,4257		
	Diğer	18	27,9444	7,2475		
	Toplam	300	29,6000	5,0714		
ANAFİKİRLERİN SEÇİLMESİ	Kendime ait odamda	174	19,8793	3,2670	0,201	0,895
	Salonda	51	19,9216	2,8695		
	Kütüphane/ Etüt odasında	57	19,8772	3,1627		
	Diğer	18	19,2778	4,1275		
	Toplam	300	19,8500	3,2273		
ÇALIŞMA YARDIMCILARI	Kendime ait odamda	174	26,4828	4,8225	1,672	0,173
	Salonda	51	27,4118	4,1818		
	Kütüphane/ Etüt odasında	57	27,9123	4,8006		
	Diğer	18	26,0000	6,3617		
	Toplam	300	26,8833	4,8361		
KENDİ KENDİNİ TEST ETME	Kendime ait odamda	174	26,6954	4,6526	0,511	0,675
	Salonda	51	27,1373	5,0913		
	Kütüphane/ Etüt odasında	57	27,5439	5,7479		
	Diğer	18	26,3889	5,5640		
	Toplam	300	26,9133	4,9936		

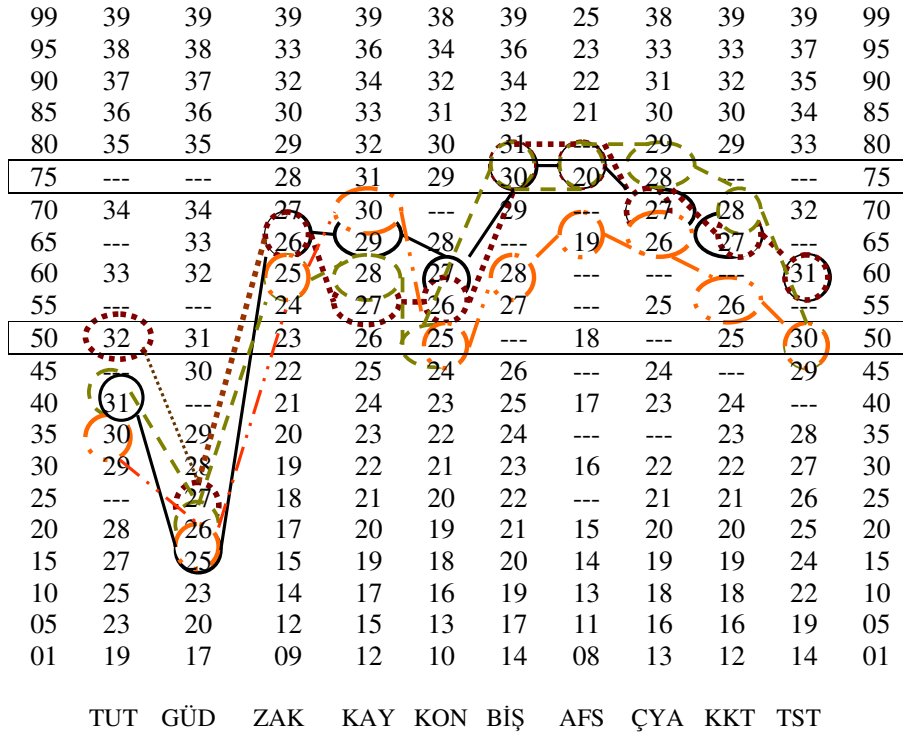
Tablo 4.2.8'in Devamı

TEST STRATEJİLERİ	Kendime ait odamda	174	30,7931	5,0789	0,767	0,513
	Salonda	51	31,2941	4,6143		
	Kütüphane/ Etüt odasında	57	29,9474	6,0042		
	Diğer	18	29,8889	5,8801		
	Toplam	300	30,6633	5,2359		

Tablo 4.2.8 incelendiğinde öğrenme ve ders çalışma stratejileri ders çalışılan yere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini her yerde etkili olarak kullanabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.2.8.'e ilişkin bulgular Grafik 8' de daha açık anlaşılabilir.

Grafik 8: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin ders çalışılan yere göre dağılımı



Grafik 8'e bakıldığında öğrencilerin nerede ders çalıştığına bakılmaksızın Tutum ve Güdülenme düzeylerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin düzenli ders çalışma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu duruma ilişkin bulgular Tablo 4.2.9'da yer almıştır.

Tablo 4.2.9: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin düzenli ders çalışma durumuna göre dağılımı

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Düzenli ders çalışma durumu	N	\bar{X}	ss	F	p
TUTUM	Evet	42	32,4048	4,8743	4,357	0,014*
	Kısmen	170	31,6000	4,6121		
	Hayır	88	30,0795	4,9786		
	Toplam	300	31,2667	4,8117		
GÜDÜLENME	Evet	42	28,4048	4,3001	18,650	0,000*
	Kısmen	170	25,9529	4,5493		
	Hayır	88	23,2955	5,0836		
	Toplam	300	25,5167	4,9482		
ZAMAN KULLANMA	Evet	42	28,8333	4,3612	33,476	0,000*
	Kısmen	170	26,1118	3,9545		
	Hayır	88	22,6591	4,8893		
	Toplam	300	25,4800	4,7488		
KAYGI	Evet	42	30,2857	5,8614	3,050	0,049*
	Kısmen	170	27,8294	5,6086		
	Hayır	88	27,8182	6,7134		
	Toplam	300	28,1700	6,0279		
KONSANTRASYON	Evet	42	29,6667	4,2979	16,239	0,000*
	Kısmen	170	26,4765	5,3174		
	Hayır	88	23,8068	6,6070		
	Toplam	300	26,1400	5,8847		
BİLGİNİN İŞLENMESİ	Evet	42	31,2619	4,4779	5,629	0,004*
	Kısmen	170	29,8706	4,6760		
	Hayır	88	28,2841	5,7654		
	Toplam	300	29,6000	5,0714		
ANAFİKİRLERİN SEÇİLMESİ	Evet	42	20,7143	3,0706	2,443	0,089
	Kısmen	170	19,8765	3,0308		
	Hayır	88	19,3864	3,5957		
	Toplam	300	19,8500	3,2273		
DERS ÇALIŞMA YARDIMCILARI	Evet	42	27,7619	4,6998	6,252	0,002*
	Kısmen	170	27,4412	4,3432		
	Hayır	88	25,3864	5,4844		
	Toplam	300	26,8833	4,8361		
KENDİ KENDİNİ TEST ETME	Evet	42	30,1905	4,3686	23,316	0,000*
	Kısmen	170	27,4412	4,4840		
	Hayır	88	24,3295	5,0166		
	Toplam	300	26,9133	4,9936		
TEST STRATEJİLERİ	Evet	42	32,4286	5,1520	4,466	0,012*
	Kısmen	170	30,7941	4,9886		
	Hayır	88	29,5682	5,5332		
	Toplam	300	30,6633	5,2359		

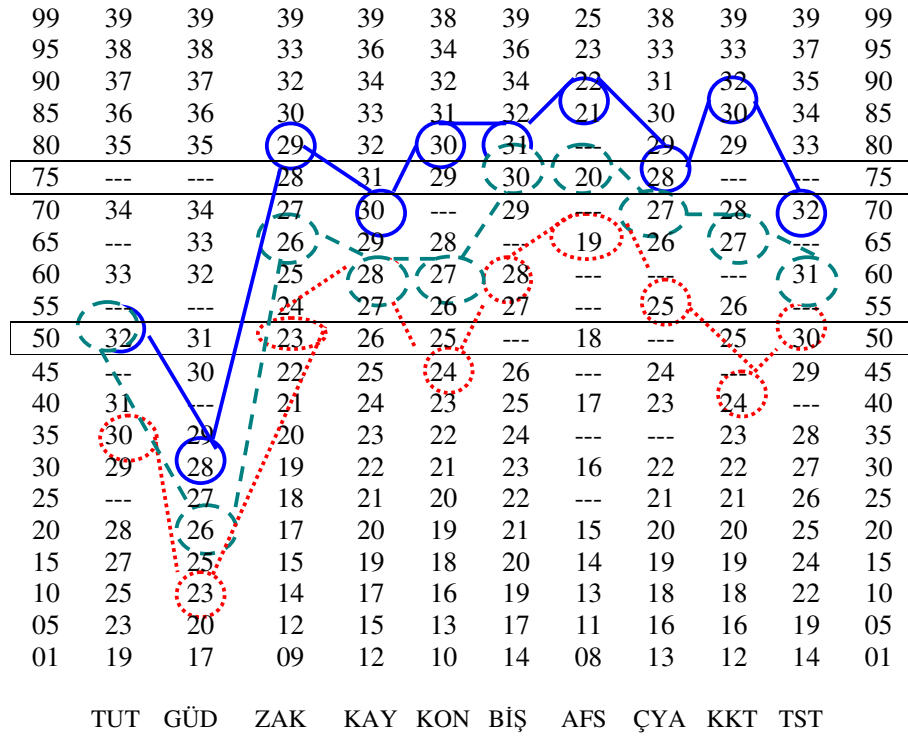
Öğrenme ve ders çalışma stratejileri düzenli ders çalışma durumuna göre Tablo 4.2.9'da da görüldüğü gibi, Anafikirlerin seçilmesi alt ölçeği dışındaki tüm alt ölçeklerde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. En yüksek ortalama puanları Kaygı alt ölçeği hariç tüm boyutlarda “Evet” cevabı veren yani düzenli ders çalıştığını belirten öğrenciler elde etmişlerdir. Bu farklılığı yaratan grupları belirlemek amacıyla öncelikle verilerin homojen olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin heterojen bir yapıya sahip olmaları nedeniyle verilere Dunnett's C testi uygulanmıştır. Tablo 4.2.9.a'da Dunnett's C testine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.2.9.a: Dunnett's C testi sonuçları

Alt Ölçekler	Düzenli ders çalışma durumu	1	2	3
TUTUM	Evet			*
	Kısmen			*
	Hayır			
GÜDÜLENME	Evet		*	*
	Kısmen			*
	Hayır			
ZAMAN KULLANMA	Evet		*	*
	Kısmen			*
	Hayır			
KAYGI	Evet		*	*
	Kısmen			
	Hayır			
KONSANTRASYON	Evet		*	*
	Kısmen			*
	Hayır			
BİLGİNİN İŞLENMESİ	Evet			*
	Kısmen			
	Hayır			
ÇALIŞMA YARDIMCILARI	Evet			*
	Kısmen			*
	Hayır			
KENDİ KENDİNİ TEST ETME	Evet		*	*
	Kısmen			*
	Hayır			
TEST STRATEJİLERİ	Evet			*
	Kısmen			
	Hayır			

Tablo 4.2.9.'a ilişkin bulgular Grafik 9' da daha açık anlaşılabilir.

Grafik 9: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin düzenli ders çalışma durumuna göre dağılımı



Grafik 9'a bakıldığında, tüm öğrencilerin Gütülenme düzeylerinde ve düzenli ders çalışmadığını belirten öğrencilerin Tutum düzeylerinde desteğe ihtiyaç duydukları düşünülebilir. Bu boyutlar dışındaki boyutlarda düzenli ders çalıştığını belirten öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini daha etkili kullandıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin sınav öncesi çalışma durumuna göre tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Bu duruma ilişkin bulgulara Tablo 4.2.10'da yer verilmiştir.

Tablo 4.2.10: Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin sınav öncesi çalışma durumuna göre dağılımı

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Sınav öncesi çalışma durumu	N	\bar{X}	ss	F	p
TUTUM	Bir gece önce	104	30,3846	4,8996	2,050	0,087
	Birkaç gün önce	143	31,4615	4,8799		
	Bir hafta önce	38	32,6053	4,0036		
	Birkaç hafta önce	9	33,1111	4,7023		
	Diğer	6	30,6667	4,7188		
	Toplam	300	31,2667	4,8117		
GÜDÜLENME	Bir gece önce	104	22,9808	4,8771	13,941	0,000*
	Birkaç gün önce	143	26,7203	4,1067		
	Bir hafta önce	38	27,4737	5,1451		
	Birkaç hafta önce	9	29,0000	5,0745		
	Diğer	6	23,1667	5,0365		
	Toplam	300	25,5167	4,9482		
ZAMAN KULLANMA	Bir gece önce	104	22,8846	4,8217	18,334	0,000*
	Birkaç gün önce	143	26,4755	3,9215		
	Bir hafta önce	38	28,3421	3,9406		
	Birkaç hafta önce	9	29,4444	3,5395		
	Diğer	6	22,6667	5,4283		
	Toplam	300	25,5167	4,9482		
KAYGI	Bir gece önce	104	28,6154	6,6963	0,480	0,750
	Birkaç gün önce	143	27,8182	5,6051		
	Bir hafta önce	38	27,7632	5,2166		
	Birkaç hafta önce	9	29,3333	7,1938		
	Diğer	6	29,6667	7,6594		
	Toplam	300	28,1700	6,0279		
KONSANTRASYON	Bir gece önce	104	24,0385	6,2098	6,520	0,000*
	Birkaç gün önce	143	27,0210	5,2306		
	Bir hafta önce	38	27,5526	5,5590		
	Birkaç hafta önce	9	30,7778	5,5403		
	Diğer	6	25,6667	7,3121		
	Toplam	300	26,1400	5,8847		
BİLGİNİN İŞLENMESİ	Bir gece önce	104	28,4231	5,7127	3,516	0,008*
	Birkaç gün önce	143	30,5594	4,3030		
	Bir hafta önce	38	28,9474	5,3471		
	Birkaç hafta önce	9	31,7778	4,0859		
	Diğer	6	28,0000	5,6214		
	Toplam	300	29,6000	5,0714		
ANAFİKİRLERİN SEÇİLMESİ	Bir gece önce	104	19,4135	3,6380	1,803	0,128
	Birkaç gün önce	143	19,8951	2,9424		
	Bir hafta önce	38	20,1579	2,7659		
	Birkaç hafta önce	9	21,8889	3,6209		
	Diğer	6	21,3333	3,4448		
	Toplam	300	19,8500	3,2273		

Tablo 4.2.10'un Devamı

ÇALIŞMA YARDIMCILARI	Bir gece önce	104	25,7500	5,2708	2,852	0,024*
	Birkaç gün önce	143	27,6154	4,4562		
	Bir hafta önce	38	27,4737	4,2218		
	Birkaç hafta önce	9	27,4444	5,3177		
	Diğer	6	24,5000	5,7532		
	Toplam	300	26,8833	4,8361		
KENDİ KENDİNİ TEST ETME	Bir gece önce	104	24,5962	4,9767	12,485	0,000*
	Birkaç gün önce	143	28,0559	4,4370		
	Bir hafta önce	38	28,5263	4,5603		
	Birkaç hafta önce	9	31,1111	4,8074		
	Diğer	6	23,3333	3,8816		
	Toplam	300	26,9133	4,9936		
TEST STRATEJİLERİ	Bir gece önce	104	30,4231	5,4447	0,504	0,733
	Birkaç gün önce	143	30,5385	5,1523		
	Bir hafta önce	38	31,2632	5,3458		
	Birkaç hafta önce	9	31,4444	4,8763		
	Diğer	6	32,8333	3,7639		
	Toplam	300	30,6633	5,2359		

Tablo 4.2.10 incelendiğinde öğrenme ve ders çalışma stratejileri sınav öncesi çalışma durumuna göre Tutum, Kaygı, Anafikirlerin Seçilmesi ve Test Stratejileri dışındaki alt ölçekler anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Bu farklılığı yaratan grupları belirlemek amacıyla öncelikle verilerin homojen olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin heterojen bir yapıya sahip olmaları nedeniyle verilere Dunnett's C testi uygulanmıştır. Tablo 4.2.10.a' da Dunnett's C testine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.2.10.a: Dunnett's C testi sonuçları

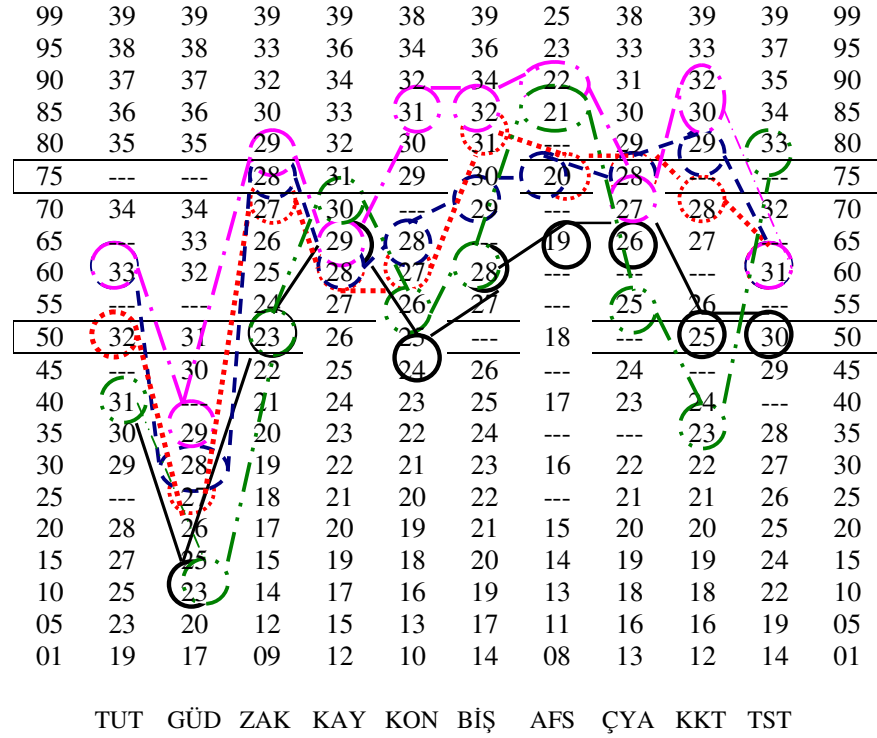
Alt Ölçekler	Sınav Öncesi Çalışma Durumu	1	2	3	4	5
GÜDÜLENME	Bir gece önce		*	*	*	
	Birkaç gün önce					
	Bir hafta önce					
	Birkaç hafta önce					
	Diğer					
ZAMAN KULLANMA	Bir gece önce		*	*	*	
	Birkaç gün önce					
	Bir hafta önce					
	Birkaç hafta önce					
	Diğer					
KONSANTRASYON	Bir gece önce		*	*	*	
	Birkaç gün önce					
	Bir hafta önce					
	Birkaç hafta önce					
	Diğer					
BİLGİNİN İŞLENMESİ	Bir gece önce		*			
	Birkaç gün önce					
	Bir hafta önce					
	Birkaç hafta önce					
	Diğer					
ÇALIŞMA YARDIMCILARI	Bir gece önce		*			
	Birkaç gün önce					
	Bir hafta önce					
	Birkaç hafta önce					
	Diğer					
KENDİ KENDİNİ TEST ETME	Bir gece önce		*	*	*	
	Birkaç gün önce					
	Bir hafta önce					
	Birkaç hafta önce					
	Diğer					

Tablo 4.2.10.a'ya bakıldığında sınavlardan “birkaç hafta önce” çalıştığını belirten öğrenciler Güdülenme, Zaman Kullanma, Konsantrasyon, Bilginin İşlenmesi ve Kendi Kendini Test Etme alt boyutlarında yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Ayrıca “bir gece önce” çalıştığını belirten öğrencilerin tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar dikkat çekicidir.

Eldeki araştırma bulgusu, Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005)'in araştırmasındaki öğrencilerin % 65'inin “sınavlara bir gün önce çalıştığı” bulgusuna paralel olduğu gibi, Öztürk (1995)'ün öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (% 78.5'inin) sadece sınav için çalıştığı yönündeki bulguları ile de benzer niteliktedir. Bu durum, üniversite öğrencilerinin düzenli çalışmadığını, sınavlara son anda hazırlandığını ortaya koyması açısından kritik bir bulgudur.

Tablo 4.2.10.'e ilişkin bulgular Grafik 10' da daha açık anlaşılabilir.

Grafik 10: Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin sınav öncesi çalışma durumuna göre dağılımı



Bir gece önce= ————— Birkaç gün önce= Bir hafta önce= - - - - -
 Birkaç hafta önce= - . - . - . Diğer= - . . - .

Grafik 10 incelendiğinde genelde öğrencilerin Güdülenme ve Tutum düzeylerinden aldıkları puanlar oldukça düşüktür. Bu durum katılımcıların bu stratejilerin etkili kullanımında desteğe ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin; üniversite, sınıf, cinsiyet, yaş grubu, mezun olunan lise türü, mezun olunan lise bölümü, tercih sırası, düzenli ders çalışma ve sınav öncesi çalışma durumu değişkenleri açısından farklılaştığı, buna karşın sadece ders çalışılan yer değişkeni açısından farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın son alt problemi: “Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmişti.

Korelasyon katsayıları hesaplanmadan önce, öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamalarına ilişkin toplam tepkilere yer verilmesi uygun görülmüştür. Tablo 4.3.1.’de söz konusu bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.3.1: Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamalarına ilişkin toplam tepkiler

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	ss
ÖSS	300	218,19	350,41	308,7928	28,2138
LİSE DİP.	300	1,90	5,00	4,3055	0,5288
AKADEMİK BAŞARI	300	66,25	96,40	79,0424	4,8176
TUTUM	300	14,00	40,00	31,2667	4,8117
GÜDÜLENME	300	12,00	39,00	25,5167	4,9482
ZAMAN KULLANMA	300	11,00	39,00	25,4800	4,7488
KAYGI	300	8,00	40,00	28,1700	6,0279
KONSANTRASYON	300	10,00	39,00	26,1400	5,8847
BİLGİNİN İŞLENMESİ	300	12,00	40,00	29,6000	5,0714
ANAFİKİRLERİN SEÇİLMESİ	300	10,00	25,00	19,8500	3,2273
ÇALIŞMA YARDIMCILARI	300	12,00	40,00	26,8833	4,8361
KENDİ KENDİNİ TEST ETME	300	10,00	40,00	26,9133	4,9936
TEST STRATEJİLERİ	300	15,00	40,00	30,6633	5,2359

Tablo 4.3.1.’e ilişkin bulgular Grafik 11’ de daha açık anlaşılabilir.

Grafik 11: Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamalarına ilişkin

toplam tepkiler

99	39	39	39	39	38	39	25	38	39	39	99
95	38	38	33	36	34	36	23	33	33	37	95
90	37	37	32	34	32	34	22	31	32	35	90
85	36	36	30	33	31	32	21	30	30	34	85
80	35	35	29	32	30	31	---	29	29	33	80
75	---	---	28	31	29	30	20	28	---	---	75
70	34	34	27	30	---	29	---	27	28	32	70
65	---	33	26	29	28	---	19	26	27	---	65
60	33	32	25	28	27	28	---	---	---	31	60
55	---	---	24	27	26	27	---	25	26	---	55
50	32	31	23	26	25	---	18	---	25	30	50
45	---	30	22	25	24	26	---	24	---	29	45
40	31	---	21	24	23	25	17	23	24	---	40
35	30	29	20	23	22	24	---	---	23	28	35
30	29	28	19	22	21	23	16	22	22	27	30
25	---	27	18	21	20	22	---	21	21	26	25
20	28	26	17	20	19	21	15	20	20	25	20
15	27	25	15	19	18	20	14	19	19	24	15
10	25	23	14	17	16	19	13	18	18	22	10
05	23	20	12	15	13	17	11	16	16	19	05
01	19	17	09	12	10	14	08	13	12	14	01

TUT GÜD ZAK KAY KON BİŞ AFS ÇYA KKT TST

Grafik 11’de de görüldüğü gibi, gençlerin tutum (%40), güdülenme (%20) düzeylerinin öncelikle geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Söz konusu değerler % 50’nin altında bulunmuştur. Bunun yanı sıra zaman kullanımı (% 65), kaygı (%60), konsantrasyon (% 55), çalışma yardımcıları (%70), kendi kendini test etme (%65) ve Test stratejileri (%60) konusunda öğrencilerin yeterli düzeyde olmakla birlikte geliştirilmesi uygun olacaktır. Katılımcıların bilgi işleme (%75) ve anafikirlerin seçilmesi (%75) boyutunda oldukça yeterli olduğu görülmektedir. Köymen (1989, 1990), Saracaloğlu ve diğerleri (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da katılımcıların öğrenme ve ders çalışma strateji puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu bununla birlikte öğrencilerin istek öğelerinin düşük olduğu saptanmıştır. Haught ve diğerleri (1998) tarafından yapılan araştırmada, tutum ve güdülenme dışındaki tüm değerler yüksek bulunmuştur. Bu durumda, öğrencilerin özellikle duyuşsal stratejiler başta olmak üzere, ders çalışırken öğrenme stratejilerini kullanma oranının düşük bulunduğu görülmektedir. Sözü edilen bulgu, Öztürk (1995), Hamurcu (2002) ile Karakoç ve Şimşek (2004) tarafından yapılan çalışma bulgularına benzer nitelikte

bulunmuştur. Bu durumda; yukarıda belirtilen araştırmaların eldeki araştırmayı desteklediği ifade edilebilir.

Adnan Menderes, Muğla ve Dokuz Eylül Üniversiteleri'nin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasında korelasyon olup olmadığı incelenmiş ve bulgular Tablo 4.3.2 ile 4.3.3'de yer almıştır. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ÖSS puanlarının farklı bir şekilde değerlendirilmiş olması nedeniyle ayrı ayrı irdelenmesi yoluna gidilmiştir.

Tablo 4.3.2: 1. sınıf öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişkiler

Sınıf 1		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	ÖSS	1												
2	Lise dip.	,348**	1											
3	Ak. Başarı	,080	,450**	1										
4	TUT	,024	,039	,244**	1									
5	GÜD	,078	,208*	,303**	,385**	1								
6	ZAK	,074	,217**	,258**	,469**	,589**	1							
7	KAY	,007	-,025	-,041	,367**	,007	,311**	1						
8	KON	,034	,127	,158	,511**	,509**	,690**	,475**	1					
9	BİŞ	-,169*	-,005	,226**	,410**	,455**	,371**	,090	,314**	1				
10	AFS	-,002	,194*	,222**	,489**	,369**	,442**	,317**	,549**	,478**	1			
11	ÇYA	-,046	,126	,209*	,299**	,400**	,307**	,037	,26400	,602**	,432**	1		
12	KKT	,103	,174*	,263**	,321**	,540**	,489**	,102	,454**	,620**	,373**	,592**	1	
13	TST	,035	,233**	,248**	,556**	,339**	,488**	,509**	,627**	,319**	,701**	,361**	,323**	1

*p<.05 **p<.01

Tablo 4.3.2'ye bakıldığında, 1. sınıf öğrencilerinin ÖSS puanları ile Bilginin İşlenmesi stratejileri arasında negatif ($r=-,17$) ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Lise diploma ortalamaları ile Güdülenme ($r=21$), Zaman Kullanma ($r=22$), Anafikirlerin Seçilmesi ($r=19$), Kendi Kendini Test Etme ($r=17$) ve Test Stratejileri ($r=23$) arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Akademik başarı puanları ile Kaygı ve Konsantrasyon dışındaki tüm öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında oldukça düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin üniversite başarıları ile özellikle öz-düzenleme ve beceri öğelerinin bağlantılı olduğu söylenebilir. Başka bir anlatımla, öğrenme ve ders çalışma stratejilerini daha etkili kullanabilen öğrencilerin daha başarılı oldukları ifade edilebilir.

4. sınıfta okuyan Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasında korelasyon olup olmadığı irdelenerek söz konusu bulgulara Tablo 4.3.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3.3: 4. sınıf öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişkiler

Sınıf 4		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	ÖSS	1												
2	Lise dip.	,027	1											
3	Ak. Başarı	-,209*	,240**	1										
4	TUT	-,197*	-,065	,174*	1									
5	GÜD	-,194*	,081	,300**	,336**	1								
6	ZAK	-,048	,097	,186*	,403**	,516**	1							
7	KAY	-,187*	,012	,042	,436**	,113	,302**	1						
8	KON	-,187*	,028	,210*	,463**	,523**	,533**	,631**	1					
9	BİŞ	-,002	,077	,325**	,268**	,287**	,238**	,141	,152	1				
10	AFS	-,155	-,018	,294**	,550**	,233**	,268**	,457**	,312**	,431**	1			
11	ÇYA	-,016	,004	,295**	,244**	,239**	,263**	-,013	,061	,613**	,358**	1		
12	KKT	-,028	,179*	,352**	,267**	,471**	,334**	,071	,312**	,585**	,227**	,582**	1	
13	TST	-,228**	-,012	,239**	,602**	,168*	,324**	,538**	,393**	,237**	,653**	,104	,038	1

*p<.05 **p<.01

Tablo 4.3.3 incelendiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin ÖSS puanları ile Tutum ($r=-,20$), Güdülenme ($r=-,19$), Kaygı ($r=-,19$), Konsantrasyon ($r=-,19$) ve Test Stratejileri ($r=-,23$) arasında düşük ve negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Lise diploma ortalamaları ile Kendi Kendini Test Etme ($r=,18$) stratejisi arasında düşük ilişki bulunmuştur. Akademik başarı puanları ile Kaygı dışındaki tüm öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında oldukça düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bu bağlamda, 4. sınıftaki öğrencilerin üniversite başarılarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile bağlantılı olduğu söylenebilir.

Cinsiyete göre farklılaşma olabileceği sayılısından hareketle, kız ve erkek öğretmen adaylarının akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasında korelasyon olup olmadığı incelenmiş ve bulgulara Tablo 4.3.4 ile 4.3.5'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3.4: Kız öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişkiler

KIZ		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	ÖSS	1												
2	Lise dip.	,153*	1											
3	Ak. Başarı	-,310**	,092	1										
4	TUT	-,026	,029	,101	1									
5	GÜD	-,062	,139	,235**	,338**	1								
6	ZAK	-,018	,108	,199**	,493**	,599**	1							
7	KAY	-,209**	-,040	,108	,335**	,041	,312**	1						
8	KON	-,106	,087	,173*	,458**	,553**	,679**	,508**	1					
9	BİŞ	-,182*	,007	,307**	,383**	,417**	,337**	,114	,281**	1				
10	AFS	-,125	,040	,164*	,537**	,290**	,404**	,392**	,443**	,403**	1			
11	ÇYA	-,061	-,039	,107	,283**	,292**	,301**	,055	,207**	,568**	,304**	1		
12	KKT	-,093	,118	,271**	,254**	,534**	,470**	,117	,433**	,577**	,203**	,544**	1	
13	TST	-,152*	,073	,245**	,606**	,242**	,420**	,550**	,506**	,270**	,672**	,204**	,155*	1

*p<.05 **p<.01

Kız öğretmen adaylarının Tablo 4.3.4’de görüldüğü gibi, ÖSS puanları ile Kaygı ($r=-,21$) ve Bilginin İşlenmesi ($r=-,18$) stratejileri arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Lise diploma puanları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Akademik başarı puanları ile Güdülenme ($r=,24$), Zaman Kullanma ($r=,20$), Konsantrasyon ($r=,17$), Bilginin İşlenmesi ($r=,31$), Anafikirlerin Seçilmesi ($r=,16$), Kendi Kendini Test Etme ($r=,27$) ve Test Stratejileri ($r=,25$) arasında düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bu durumda, kız öğrencilerin üniversite başarıları üzerinde istek, öz-düzenleme ve beceri öğelerinin etkili olduğu düşünülebilir.

Erkek öğretmeni adaylarının akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri, ÖSS puan ve lise diploma ortalamaları arasında korelasyon olup olmadığı irdelenmiş ve bu bulgular Tablo 4.3.5’te yer almıştır.

Tablo 4.3.5: Erkek öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişkiler

ERKEK		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	ÖSS	1												
2	Lise dip.	,166	1											
3	Ak. Başarı	-,136	,304**	1										
4	TUT	-,186	-,150	,041	1									
5	GÜD	-,111	,072	,157	,335**	1								
6	ZAK	,000	,149	,103	,289**	,436**	1							
7	KAY	-,099	,004	,080	,504**	,095	,333**	1						
8	KON	-,118	-,033	,055	,474**	,403**	,498**	,645**	1					
9	BİŞ	,066	-,055	,249**	,187	,252**	,230*	,197*	,144	1				
10	AFS	-,102	,006	,276**	,432**	,249**	,232*	,436**	,374**	,492**	1			
11	ÇYA	,018	,026	,253**	,112	,283**	,180	,025	,022	,650**	,447**	1		
12	KKT	,112	,078	,179	,213*	,382**	,279**	,142	,269**	,633**	,362**	,569**	1	
13	TST	-,210*	-,003	,149	,461**	,200*	,343**	,555**	,494**	,276**	,657**	,194*	,163	1

*p<.05 **p<.01

Tablo 4.3.5 incelendiğinde, erkek öğrencilerin ÖSS puanları ile Test Stratejileri ($r=-,21$) arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki saptanmıştır. Lise diploma puanları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin akademik başarıları ile Bilginin İşlenmesi ($r=,25$), Anafikirlerin Seçilmesi ($r=,28$) ve Çalışma Yardımcıları ($r=,25$) arasında da düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, erkek öğrencilerin akademik başarıları ile özellikle beceri ve öz-düzenleme öğelerinin bağlantılı olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri, ÖSS puan ve lise diploma ortalamaları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığının üniversiteler açısından da incelenmesi amacıyla Adnan Menderes, Muğla ve Dokuz Eylül Üniversitelerinin ayrı ayrı irdelenmesinde yarar görülmektedir. Bu bağlamda, öncelikle Adnan Menderes Üniversitesi'nde öğrenimine devam eden öğrencilerin bağımlı değişken ile diğer bağımsız değişkenler arasında korelasyon olup olmadığı incelenmiş ve bulgulara Tablo 4.3.6'da yer verilmiştir.

Tablo 4.3.6: Adnan Menderes Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişkiler

ADÜ		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	ÖSS	1												
2	Lise dip.	,084	1											
3	Ak. Başarı	-,521**	,223*	1										
4	TUT	-,186	,002	,063	1									
5	GÜD	-,232*	,127	,338**	,257*	1								
6	ZAK	-,122	,144	,241*	,405**	,518**	1							
7	KAY	-,330**	,008	,156	,342**	-,027	,307**	1						
8	KON	-,127*	,056	,261*	,300**	,408**	,620**	,559**	1					
9	BİŞ	-,112	,114	,341**	,326**	,534**	,320**	,009	,171	1				
10	AFS	-,208	,162	,339**	,463**	,366**	,260*	,285**	,347**	,596**	1			
11	ÇYA	-,100	,121	,310**	,198	,456**	,356**	-,027	,184	,691**	,515**	1		
12	KKT	-,152	,184	,356**	,140	,566**	,408**	-,045	,198	,726**	,343**	,712**	1	
13	TST	-,307**	,122	,239*	,509**	,207	,361**	,515**	,480**	,225*	,632**	,258*	,059	1

*p<.05 **p<.01

Tablo 4.3.6’da da görüldüğü gibi, ADÜ öğrencilerinin ÖSS puanları ile Güdülenme ($r=-,23$), Kaygı ($r=-,33$), Konsantrasyon ($r=-,13$) ve Test Stratejileri ($r=-,31$) arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Lise diploma ortalamaları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayrıca akademik başarı puanları ile Güdülenme ($r=,34$), Zaman Kullanma ($r=,24$), Konsantrasyon ($r=,26$), Bilginin İşlenmesi ($r=,34$), Anafikirlerin Seçilmesi ($r=,34$), Çalışma Yardımcıları ($r=,31$), Kendi Kendini Test Etme ($r=,36$) ve Test Stratejileri ($r=,24$) arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, ADÜ öğrencilerin akademik başarıları üzerinde istek, öz-düzenleme ve beceri öğelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Muğla Üniversitesi’nde okuyan katılımcıların akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri, ÖSS puan ve lise diploma ortalamaları arasında korelasyon olup olmadığı incelenmiş ve bulgular Tablo 4.3.7’de yer almıştır.

Tablo 4.3.7: Muğla Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişkiler

MÜ		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	ÖSS	1												
2	Lise dip.	-,310**	1											
3	Ak. Başarı	,323**	,210	1										
4	TUT	-,021	,032	,189	1									
5	GÜD	,028	,231*	,265*	,286*	1								
6	ZAK	,021	,201	,222	,356**	,737**	1							
7	KAY	,182	-,051	,033	,386**	,160	,298*	1						
8	KON	,019	,120	,087	,360**	,606**	,680**	,625**	1					
9	BİŞ	,253*	,005	,385**	,307**	,169	,119	,040	,060	1				
10	AFS	,317**	,054	,305**	,378**	,198	,274*	,411**	,282*	,399**	1			
11	ÇYA	,095	-,013	,235*	,239*	,316**	,250*	,008	,167	,545**	,382**	1		
12	KKT	,232*	,126	,376**	,202	,445**	,506**	,228	,385**	,535**	,338**	,562**	1	
13	TST	,242*	,032	,318**	,500**	,248*	,312**	,570**	,489**	,370**	,611**	,235*	,397**	1

*p<.05 **p<.01

Tablo 4.3.7 incelendiğinde, MÜ öğrencilerin ÖSS puanları ile Bilginin İşlenmesi ($r=,25$), Anafikirlerin Seçilmesi ($r=,32$), Kendi Kendini Test Etme ($r=,23$) ve Test Stratejileri ($r=,24$) arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Lise diploma puanları ile yalnızca Güdülenme ($r=,23$) stratejisi arasında düşük düzeyde ilişki saptanmıştır. Akademik başarı puanları ile Güdülenme ($r=,27$), Bilginin İşlenmesi ($r=,39$), Anafikirlerin Seçilmesi ($r=,31$), Çalışma Yardımcıları ($r=,24$), Kendi Kendini Test Etme ($r=,38$) ve Test Stratejileri ($r=,32$) arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, Muğla Üniversitesi öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde istek, öz-düzenleme ve beceri öğelerinin tümünün etkili olduğu söylenebilir.

Dokuz Eylül Üniversitesi'nde okuyan Sınıf Öğretmeni adaylarının akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri, ÖSS puan ve lise diploma ortalamaları arasında korelasyon olup olmadığı incelenmiş ve bulgular Tablo 4.3.8'de yer almıştır.

Tablo 4.3.8: Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişkiler

DEÜ		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	ÖSS	1												
2	Lise dip.	,246**	1											
3	Ak. Başarı	-,216**	,391**	1										
4	TUT	,162	,036	,194*	1									
5	GÜD	,039	,138	,220**	,441**	1								
6	ZAK	-,101	,069	,202*	,512**	,502**	1							
7	KAY	-,031	-,039	-,026	,387**	,027	,317**	1						
8	KON	,036	,056	,206*	,605**	,516**	,614**	,494**	1					
9	BIŞ	-,222**	,013	,211*	,311**	,377	,428**	,267**	,373**	1				
10	AFS	,018	,134	,159	,586**	,317**	,494**	,432**	,546**	,392**	1			
11	ÇYA	-,046	,105	,203*	,316**	,262**	,276**	,054	,186*	,577**	,330**	1		
12	KKT	-,019	,128	,237**	,403**	,508**	,378**	,139	,503**	,595**	,292**	,539**	1	
13	TST	,002	,152	,233**	,613**	,275**	,515**	,515**	,538**	,269**	,724**	,237**	,169*	1

*p<.05 **p<.01

Tablo 4.3.8'e bakıldığında, Dokuz Eylül Üniversitesi'ndeki öğrencilerin ÖSS puanları ile sadece Bilginin İşlenmesi ($r=-,22$) stratejisi arasında negatif ve düşük ilişki bulunmuştur. Lise diploma puanları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Akademik başarı puanları ile Tutum ($r=,19$), Güdülenme ($r=,22$), Zaman Kullanma ($r=,20$), Konsantrasyon ($r=,21$), Bilginin İşlenmesi ($r=,21$), Çalışma Yardımcıları ($r=,20$), Kendi Kendini Test Etme ($r=,24$) ve Test Stratejileri ($r=,23$) arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumda, DEÜ öğrencilerinin üniversite başarıları üzerinde istek, öz- düzenleme ve beceri öğeleriyle bağlantılı bulunduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasında korelasyon olup olmadığı incelenmiş ve bulgulara Tablo 4.3.9'da yer verilmiştir.

Tablo 4.3.9: Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları, ÖSS puan ortalamaları ve lise diploma ortalamaları arasındaki ilişkiler

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	ÖSS	1												
2	Lise dip.	,154**	1											
3	Ak. Başarı	-,238**	,233**	1										
4	TUT	-,082	,005	,151**	1									
5	GÜD	-,076	,150**	,260**	,363**	1								
6	ZAK	-,011	,152**	,209**	,432**	,557**	1							
7	KAY	-,171**	-,040	,062	,372**	,043	,302**	1						
8	KON	-,108	,071	,176**	,480**	,513**	,623**	,539**	1					
9	BİŞ	-,086	,009	,306**	,315**	,365**	,306**	,136*	,239**	1				
10	AFS	-,113	,067	,254**	,514**	,299**	,356**	,384**	,431**	,453**	1			
11	ÇYA	-,031	,055	,245**	,266**	,326**	,288**	,017	,174**	,605**	,394**	1		
12	KKT	-,020	,155**	,310**	,282**	,504**	,423**	,100	,393**	,605**	,302**	,588**	1	
13	TST	-,168**	,080	,257**	,564**	,252**	,409**	,527**	,514**	,286**	,675**	,239**	,195**	1

*p<.05 **p<.01

Tablo 4.3.9 incelendiğinde, katılımcıların ÖSS puanları ile Kaygı ($r=-,17$) ve Test Stratejileri ($r=-,17$) arasında negatif ve düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Lise diploma puanları ile Güdülenme ($r=,15$), Zaman Kullanma ($r=,15$) ve Kendi Kendini Test Etme ($r=,16$) stratejileri arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Akademik başarı puanları ile Tutum ($r=,15$), Güdülenme ($r=,26$), Zaman Kullanma ($r=,21$), Konsantrasyon ($r=,18$), Bilginin İşlenmesi ($r=,31$), Anafikirlerin Seçilmesi ($r=,25$), Çalışma Yardımcıları ($r=,25$), Kendi Kendini Test Etme ($r=,31$) ve Test Stratejileri ($r=,26$) arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının üniversite başarıları üzerinde istek, öz-düzenleme ve beceri öğelerinin etkili olduğu söylenebilir. Başka bir anlatımla, öğrenme ve ders çalışma stratejilerini daha etkili kullanan üniversite öğrencilerinin üniversitedeki akademik başarılarının daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

5. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Bu bölümde, Adnan Menderes Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği'nin 1. ve 4. sınıfında okuyan öğrenciler üzerinde yapılmış olan araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

1- Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda; örneklemdaki kız öğrencilerin erkek öğrencilerden akademik yönden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. 1. ile 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmada 4. sınıfların daha başarılı olduğu, buna bağlı olarak öğrencilerin yaş ortalamaları yükseldikçe başarı düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrenciler genel lise, öğretmen lisesi, süper lise mezunu gençlerden daha başarılı oldukları saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre liselerin Fen- Matematik bölümünden mezun olan öğrencilerin Türkçe- Matematik bölümü mezunu öğrencilerinden daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca düzenli ders çalıştığını belirten öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha başarılı oldukları da tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencinin okunulan üniversite, bölümü tercih etme sırası, ders çalışılan yer ve sınav öncesi ders çalışma durumu değişkenleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

2- Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Üniversite değişkeni bakımından Anafikirlerin Seçilmesi alt ölçeğinde Muğla Üniversitesi ile Dokuz Eylül Üniversitesi arasında Muğla Üniversitesi lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin Tutum ve Güdülenme düzeyleri oldukça düşüktür.

Sınıf değişkeni açısından Tutum düzeyi 1. sınıflar lehine, Bilgi İşleme düzeyi 4. sınıflar lehine anlamlı bulunmuştur. Aynı zamanda 1. sınıflar 4. sınıflara göre daha kaygılı olduklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber hem 1. hem de 4. sınıf öğrencilerinin Tutum ve Güdülenme düzeyleri oldukça düşük bulunmuştur.

Cinsiyet değişkeni açısından Kaygı düzeyi dışındaki tüm öğrenme ve ders çalışma stratejileri açısından kızlar erkeklere göre daha yüksek puan almışlardır. Buna göre istatistiksel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kaygılı oldukları

söylenbilir. Bu değişkende de Tutum ve Güdülenme düzeyleri kız ve erkek öğrenciler için oldukça düşük bulunmuştur.

Yaş grupları değişkeni açısından Tutum alt ölçeğinde 20- 22 ve 23 ve + yaş grupları ile 17- 19 yaş grupları arasında 17- 19 yaş grupları lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Tüm yaş grupları için Tutum ve Güdülenme düzeyleri düşük bulunmuştur.

Lise türü değişkeni açısından Anafikirlerin Seçilmesi ve Test Stratejileri düzeylerinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Tüm lise türleri için Tutum ve Güdülenme düzeyleri oldukça düşüktür.

Lise bölümü değişkeni açısından Türkçe- Matematik bölümünde okuyan ğrenciler Fen- Matematik bölümünde okuyan öğrencilerden kaygı düzeylerinin daha yüksek olduklarını belirtmişlerdir. Her iki bölüm içinde Tutum ve Güdülenme düzeyleri düşük bulunmuştur.

Tercih sırası değişkeni açısından Tutum alt ölçeğinde 1-5 tercih sırası ile 6- 10 tercih sırası arasında 6- 10 tercih sırasıyla gelen öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Tüm tercih sıralaması Güdülenme düzeyinde düşük bulunurken, Tutum düzeyinde 6- 10 tercih sırasıyla gelen öğrenciler hariç diğerleri düşük bulunmuştur.

ğrenme ve ders çalışma stratejileri ile *ders çalışılan yer değişkeni açısından* gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Ancak bu değişkende de Tutum ve Güdülenme düzeyleri oldukça düşük çıkmıştır.

Düzenli ders çalışma değişkeni açısından Anafikirlerin Seçilmesi düzeyi hariç tüm düzeylerin düzenli ders çalıştığını belirten öğrencilerin lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca düzenli ders çalıştığını belirten öğrencilerin de düzenli ders çalışmadığını belirten öğrencilerin de Tutum ve Güdülenme düzeyleri düşük bulunmuştur.

Sınav ncesi çalışma durumu değişkeni açısından Güdülenme, Zaman Kullanma, Konsantrasyon, Bilginin İşlenmesi, alışma Yardımcısı ve Kendi Kendini Test Etme düzeylerinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu alt problemde de Tutum ve Güdülenme düzeyleri düşük bulunmuştur.

3- Araştırmanın nc alt problemi sınıf, cinsiyet ve niversite değişkenleri açısından incelendiğinde;

1. sınıfta okuyan ğretmen adaylarının SS puanları ile Bilginin İşlenmesi stratejileri arasında oldukça negatif ve düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Lise diploma ortalamaları ile Güdülenme, Zaman Kullanımı, Anafikirlerin Seçilmesi, Kendi Kendini Test Etme ve Test stratejileri arasında; Akademik başarı puanlarının ise Tutum,

Güdülenme, Zaman Kullanımı, Bilginin İşlenmesi, Anafikirlerin Seçilmesi, Çalışma Yardımcıları, Kendi Kendini Test Etme ve Test Stratejileri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ÖSS puanları ile Tutum, Güdülenme, Kaygı, Konsantrasyon ve Test Stratejileri negatif ve düşük düzeyde ilişkilidir. Lise diploma ortalamaları ile Kendi Kendini Test Etme düzeyi arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik başarı puanları ise Kaygı dışındaki tüm düzeylerle düşük düzeyde ilişkilidir.

Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören kız öğrencilerin ÖSS puanları ile Kaygı ve Bilginin İşlenmesi stratejileri arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Lise diploma puanları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında bir ilişki bulunmazken, akademik başarı puanları ile Güdülenme, Zaman Kullanma, Konsantrasyon, Bilginin İşlenmesi, Anafikirlerin Seçilmesi, Kendi Kendini Test Etme ve Test Stratejileri arasında düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören erkek öğrencilerin ÖSS puanları ile Test Stratejileri arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki saptanmıştır. Lise diploma puanları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin akademik başarıları ile Bilginin İşlenmesi, Anafikirlerin Seçilmesi ve Çalışma Yardımcıları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

ADÜ öğrencilerinin ÖSS puanları ile Güdülenme, Kaygı, Konsantrasyon ve Test Stratejileri arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Lise diploma ortalamaları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayrıca akademik başarı puanları ile Güdülenme, Zaman Kullanma, Konsantrasyon, Bilginin İşlenmesi, Anafikirlerin Seçilmesi, Çalışma Yardımcıları, Kendi Kendini Test Etme ve Test Stratejileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Muğla Üniversitesi'ndeki öğrencilerin ÖSS puanları ile Bilginin İşlenmesi, Anafikirlerin Seçilmesi, Kendi Kendini Test Etme ve Test Stratejileri arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Lise diploma puanları ile yalnızca Güdülenme stratejisi arasında düşük düzeyde ilişki saptanmıştır. Akademik başarı puanları ile Güdülenme, Bilginin İşlenmesi, Anafikirlerin Seçilmesi, Çalışma Yardımcıları, Kendi Kendini Test Etme ve Test Stratejileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Dokuz Eylül Üniversitesi'ndeki öğrencilerin ÖSS puanları ile sadece Bilginin İşlenmesi stratejisi arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Lise diploma puanları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Akademik başarı puanları ile Tutum, Güdülenme, Zaman Kullanma, Konsantrasyon, Bilginin İşlenmesi, Çalışma Yardımcıları, Kendi Kendini Test Etme ve Test Stratejileri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Katılımcıların genel olarak ÖSS puanları ile Kaygı ve Test Stratejileri arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Lise diploma puanları ile Güdülenme, Zaman Kullanma ve Kendi Kendini Test Etme stratejileri arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Akademik başarı puanları ile Tutum, Güdülenme, Zaman Kullanma, Konsantrasyon, Bilginin İşlenmesi, Anafikirlerin Seçilmesi, Çalışma Yardımcıları, Kendi Kendini Test Etme ve Test Stratejileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Genel bir sonuç olarak; ADÜ, DEÜ ve MÜ'de öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarı düzeyleri birbirinden farklılaşmamakla birlikte yüksektir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kullanımı konusunda yeterli olmadığı, özellikle Tutum ve Güdülenme düzeylerinin oldukça düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1) Araştırmada Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin (özellikle erkek katılımcıların) öğrenme ve ders çalışma stratejileri yeterli düzeyde olmadığı için sahip oldukları stratejilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu nedenle, üniversitelerde öğrenme ve ders çalışma stratejilerine yönelik kurslar, konferanslar ve seminerler düzenlenmelidir.

2) Araştırma sonucunda genel olarak öğretmen adaylarının tutum ve güdülenmeleri oldukça düşük düzeyde bulunmuştur. Bu sonucun öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilediği düşünülebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin okula, ders çalışmaya ve öğretmenlere yönelik tutumlarını olumlu etkileyecek etkinlikler düzenlenmeli, öğrenmeye güdülenmelerini sağlayacak faaliyetler gerçekleştirilmelidir. Öğrencilerin tutumlarının olumlu duruma getirilebilmesi bağlamında aidiyet duygularını geliştirecek faaliyetlere katılımları sağlanmalıdır. Örneğin, çeşitli üniversite içi ve dışı faaliyetlerde kurumu temsil etmeleri sağlanabileceği gibi, öğretim elemanları ile çeşitli aktivitelere katılabilecekleri ortamlar oluşturulabilir.

3) Üniversitelerin öğretim programlarına öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin öğretilmesine yönelik dersler eklenmelidir.

4) Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma profilleri belirlenmeli ve “stratejik öğrenen öğrenciler” olabilmeleri açısından gerekli destek sağlanmalıdır. Örneğin derslerde öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine uygun etkinlikler yapılabilir.

5) Öğrencilerin kendi yetenek, öğrenme stil ve stratejilerini tanımlayabilmeleri için üniversitelere ve eğitim fakültelerine Rehberlik ve Psikolojik Danışma birimleri kurulmalıdır. Ayrıca mevcut olanların daha işlevsel hale getirilmesi sağlanmalıdır.

6) Özellikle Eğitim Fakültelerinde öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stratejilerini ne ölçüde geliştirebildikleri öğretim elemanlarınca belirlenen ölçeklerle ölçülerek öğrencilere stratejileri kullanım düzeyleri hakkında bilgiler verilmelidir. Eksikliklerine yönelik çalışmaların nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin öğrencilere önerilerde bulunulmalıdır.

7) Eğitim Fakülteleri öğretim elemanlarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin hizmet içi eğitim almaları ya da çeşitli kurs, seminer veya konferanslara katılımları sağlanmalıdır. Böylece öğretim elemanları bu konuda yeterli beceri kazanabilirler.

8) Üniversitelerin ders programları, öğrencilerin öğrenme stratejileri göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmelidir.

5.2.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler

1) Eldeki araştırma üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine yöneliktir. Benzer çalışmalar, farklı fakülte ve bölümler için yapılabilir.

2) Bu çalışma, üniversite düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde de gerçekleştirilebilir.

3) Bu çalışma tarama modeli olarak desenlenmiştir. Benzer çalışmalarda, öğrenme stratejilerinin öğretilmesine yönelik deneysel çalışmalar da gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Arı, R. (2002) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (2. Basım)*, Mikro Yayınları: Ankara.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002) *Aktif Öğrenme (1. Basım)*, Eğitim Dünyası Yayınları: İzmir.
- Atılgan, M. (1998) *Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.
- Atik Kara, D. ve Kürüm, D. (2007) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Kavramına Yükledikleri Anlam: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği”, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5–7 Eylül 2007.
- Bacanlı, H. (2005) *Gelişim ve Öğrenme (11. Basım)*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Bay, E., Tuğluk, M. N. ve Gençdoğan, B. (2005) “Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 4, s. 14, ss. 94- 105.
- Bilgen G. (2005). *Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerine Göre Değiştirmesi Gereken Tutum ve Davranışları*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Bümen, N. (2001) *Gözden Geçirme Stratejisi İle Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Bümen, N. (2002) “10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerinde Etkisi”, *Ege Eğitim Dergisi*, c.1, s.2, ss. 86–95.
- Çetin, N. ve Mahir, N. (2006) “Genel Matematik Dersindeki Öğrenci Başarısı İle ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.7, s.11, ss.37- 46.
- Çolakoğlu, J. (2002) “Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi”, *Milli Eğitim Dergisi*, s. 155- 156.
- Demirel, Ö.(2003) *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı (5. Basım)*, Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Demirel, Ö. (2005) *Eğitimde Program Geliştirme (8. Basım)*, Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Derry, S. J. (1992) “Öğrenme Stratejilerinin İşe Koşulması”, (Çeviren: Babadoğan, C.) *Milli Eğitim Dergisi*, s.1.

- Dikbaşı, Y. ve Kaf Hasırcı, Ö. (2007) “Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi”, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5–7 Eylül 2007.
- Duman, B. (2004) *Öğrenme- Öğretme Kuramları ve Süreç temelli Öğretim (1. Baskı)*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ellez, M. (2004) *Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü ve Cinsiyet İlişkileri*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Erdem, A. (2005) “Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi”, *İlköğretim- Online Dergisi*, 4(1),1–6.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2003) *Gelişim ve Öğrenme (12. Basım)*, Arkadaş Yayınevi: Ankara.
- Erişti, B. (1998) “Üniversite Öğrencilerinin Öğretme- Öğrenme Sürecine Katılım Durumları”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 8, s. 1–2, ss. 52- 56.
- Fidan, N. (1996) *Okulda Öğrenme ve Öğretim*, Alkım Yayınevi: Ankara.
- Godzella, M. B. and Williamson, D. W. (1984). “Study Skills, Self-Concept, and Academic Achievement.” *Psychological Reports*, s. 54, ss. 923–929.
- Göktaş, L. ve Çimen, M. (2004) “Gevher Nesibe Sağlık Eğitim Enstitüsü Öğrencilerinin Ders Çalışma Stratejileri”, *Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 1, s. 11.
- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004) “Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi”, *The Turkish Online Journal of Education Technology*, c. 3, s. 1.
- Güngör, A. (2005) “Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.28, ss. 101- 108.
- Güven, M. (2004) *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Hamurcu, H. (2002) “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 23, ss. 127- 134.
- Hançer, A. H., Uludağ, N. ve Yılmaz, A. (2007) “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kimya Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.32, ss. 100- 109.

- Haught P. A., Hill L. A., Walls R. T., Nardi A. H. (1998) "Improved Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) and Academic Performance: The Impact of Feedback on Freshmen", *Journal of The First- Year Experience*, v. 10, n. 2, pp. 25- 40.
- İlgin, B., Küçük, Ş., Başaran, S., Batlaş, A., Zeyrek, E. ve Özkan, G. (1990) "Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırmada Seminerinin Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Gençlerin Başarılarına Etkisi", *Psikoloji- Seminer Dergisi Özel Sayısı*, s.8.
- Karakış, Ö. (2006) *Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Karakoç, Ş. ve Şimşek, N. (2004) "Öğretme Stratejilerinin Öğrenme Stratejileri Kullanımına Etkisi." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, c.4, s. 1, ss. 99–121
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi(14. Baskı)*, Nobel Yayınevi: Ankara.
- Kılıç, M. (2005) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (9. Basım)*, Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Kıroğlu, K. (2004) "Anlamlı Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.14, ss. 6–12.
- Koç, M., Avşaroğlu, S. ve Sezer, A. (2004) "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Problem Alanları Arasındaki İlişki" *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 11, ss. 483- 497.
- Koç, G. (2005) *Yaşam Boyu Öğrenme (2. Baskı)*, (Ed. Özcan Demirel) Pegem A Yayıncılık: Ankara, ss.213- 226.
- Köymen, Ü. (1989) *Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: Adana.
- Köymen, Ü. (1990) "Geleneksel Yüksek Öğretim Sistemi Öğrencileri İle Açık Öğretim Sistemi Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Açısından Karşılaştırılması", *V. Ulusal Psikoloji Kongresi, Psikoloji Seminer Dergisi Özel sayı (8. sayı)* ss. 785- 797.
- Küçükahmet, A. (1987) *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 153, Ankara.

- Nisbet, J. ve Shucksmith, J. (1986) *Learning Strategies*, London: Boston and Henley, Routledge and Kegan Paul.
- Oğuz, A. (2000) “Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi ”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 19, ss. 253- 258.
- Özarpınar, Y. (1998) *Verimli Ders Çalışmanın Psikolojik Koşulları (1. Baskı)*, Epsilon Yayıncılık: Ankara.
- Özay, E., Ocak, İ. ve Ocak, G. (2003) “Genel Biyoloji Uygulamalarında Akademik Başarı ve Kalıcılığa Cinsiyetin Etkisi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.2, s. 14, ss. 63- 67.
- Özer, B. (2002) “İlköğretim ve Ortaöğretim okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri.” *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, c.1, s. 1, ss. 17- 32.
- Öztürk, B. (1995). *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Saban, A. (2000) *Öğrenme Öğretme Süreci*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Sağlam, M. (1999) “Uzaktan Eğitim Yoluyla Öğrenim Gören Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Ders Çalışma ve öğrenme Stratejilerini Uygulama Düzeyleri”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.9, s.1- 2, ss. 17- 35.
- Saracaloğlu, A. S. (2000) “Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Öğrenme Düzeyini Etkileyen Faktörler”, *VI. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi*, 3- 5 Kasım 2000.
- Saracaloğlu, A. S., Başer, N., Yavuz, G. ve Narlı, S. (2004) “Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle Başarıları Arasındaki İlişki”, *Ege Eğitim Dergisi*, c.2, ss. 53- 64.
- Saracaloğlu, A. S., Varol, R. ve Evin Gencil, İ. (2006) “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması”, *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 13- 15 Eylül 2006.
- Selçuk, Z. ve Öztürk, B.(1992) “Öğrenme Öğretme Sürecinin Etkililiğini Artırmada Öğrenme Stratejilerinin Kullanılması: Genel Bir İnceleme.” *Eğitim Dergisi*. s.1
- Senemoğlu, N. (2001) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim (3. Baskı)*, Gazi Kitapevi: Ankara.

- Sezgin Selçuk, G. (2004) *Strateji Öğretiminin Fizik Başarısı, Tutum, Başarı Gündüsü Üzerindeki Etkileri ve Strateji Kullanımı*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Sırmacı, N. (2003) “Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c. 11, s. 2.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (2000) “Öğrenme Stratejileri Kullanımının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, c: 25, s: 115, ss. 57–64.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006) “Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 30, ss. 201–210.
- Sünbül, M. A. (1998) *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişisi ve Tutumlarına Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Şen, B. (2006) *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları İle Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Talu, N. (1997) *Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Taşdemir, A. ve Tay, B. (2007) “Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının akademik Başarıya Etkileri”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.20, s. 1, ss. 173- 187.
- Tay, B. (2005) “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri”, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 6, s. 1, ss. 209- 225.
- Teker, N. (2002) *Uzaktan Eğitim “Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları*, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, c. 1, s. 1.
- Tulum, Y. ve Taşocak, G. (2004) “Hemşirelik Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları”, *Çağdaş Eğitim*, s. 310, ss. 40- 47.
- Tümkaya, S. ve Bal, L. (2006) “Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c.15, s.2, ss.313- 326.
- Yıldırım, A., Doğanay, A. ve Türkoğlu, A. (2000) *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri (1. Baskı)*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.

- Yongqi Gu, P. (2005) “Learning Strategies: Prototypical Core and Dimensions of Variation”, *Working paper*, n. 10, April 2005.
- Yücel, İ. H. (2006) *Bilim ve Teknoloji Politikaları ve 21. Yüzyılın Toplumu*, Devlet Planlama Teşkilatı Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü Araştırma Dairesi Başkanlığı: Ankara, <http://ekutup.dpt.gov.tr/bilim/yucelih/biltek.html> , (Erişim Tarihi: 10.09.2007).
- Yüksel, S. ve Koşar, E. (2001) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, s. 278, ss. 29–36.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1986) *The Teaching of Learning Strategies (Third Ed)*, Edited by M. C. Wittrock. Handbook of Research on Teaching, New York: MacMillan Company.
- Weinstein, C. E., Schulte, A.C. and Palmer D. R. (1987) *Learning and Study Strategies Inventory.(LASSI)*. Clearwater, Florida: H &H Published Company, Inc.
- Weinstein, C. E. and Palmer, D. R. (2002). *LASSI. User's Manual. Learning and Study Strategies Inventory. Second Edition*, Clearwater, Florida: H &H Published Company, Inc.
- Why Use Learning Strategies? (Erişim Tarihi: 15.10.2006). <http://www.k12.nf.ca/fatima/whyuse.htm>.

EKLER

EK- 1: Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (ÖDÇSE)

ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ ENVANTERİ

AÇIKLAMA

Bu envanter sizin, öğrenmeniz, ders çalışma yollarınız ve ders çalışma tutumunuz hakkında bilgi toplama amacıyla verilmektedir. Envanterde 77 cümle vardır. Bu cümlelerin her birini dikkatle okuduktan sonra her cümlenin karşısındaki boşluğa size en uygun olan ifadeye (a, b, c, d, e) denk gelen kutucuğa (X) işareti koyarak o cümlenin size uygunluk derecesini belirtiniz.

- a. İlgili cümlenin, size hiç uymadığını
- b. İlgili cümlenin, size pek uymadığını
- c. İlgili cümlenin, size biraz uyduğunu
- d. İlgili cümlenin, size oldukça uyduğunu
- e. İlgili cümlenin, size tamamen uyduğunu belirtmektedir.

Yanıtlar için doğru veya yanlış yoktur, yanıtlarınız yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. Araştırmada belli kriterlerle ders çalışma alışkanlıklarınız ve öğrenme stratejileriniz karşılaştırılacağı için **lütfen ad ve soyadınızı belirtiniz.** Araştırmanın doğru sonuçlar verebilmesi için, anketteki soruları lütfen içtenlikle cevaplayınız, hiçbir soruyu yanıtı bırakmayınız ve **adınız ile soyadınızı yazmayı unutmayınız.** Bu konuda göstereceğiniz hassasiyet ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Songül DURAL

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Adınız- Soyadınız:
2. Cinsiyetiniz: () K () E
3. Sınıfınız:.....
4. Yaşınız:.....
5. Bölümü tercih sıranız:.....
6. Mezun olduğunuz lise türü
 - () 1. Akademik (genel) lise
 - () 2. Anadolu Lisesi
 - () 3. Öğretmen Lisesi
 - () 4. Süper lise
 - () 5. Diğer. Lütfen belirtiniz.....
7. Mezun olduğunuz lise bölümü
 - () 1. Fen- Matematik
 - () 2. Türkçe- Matematik
 - () 3. Sözel
 - () 4. Yabancı Dil
 - () 5. Diğer. Lütfen belirtiniz.....
8. Nerede ders çalışıyorsunuz?
 - () 1. Kendime ait odamda
 - () 2. Salonda/ Çalışma odasında
 - () 3. Kütüphanede / Etüt salonunda
 - () 4. Cafe- kantin vb. yerlerde
 - () 5. Diğer. Lütfen belirtiniz.....
9. Düzenli ders çalışır mısınız?
 - () 1. Evet
 - () 2. Kısmen
 - () 3. Hayır
10. Sınav öncesi ders çalışma durumunuz?
 - () 1. Bir gece önce
 - () 2. Birkaç gün önce
 - () 3. Bir hafta önce
 - () 4. Birkaç hafta önce
 - () 5. Diğer. Lütfen belirtiniz.....

	Bana hiç uymuyor	Bana pek uymuyor	Bana biraz uyuyor	Bana oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
1. Başarısızlık nedeniyle okuldan atılmaktan korkuyorum.					
2. Derste önemli bilgileri önemsizlerden ayırabilirim.					
3. Belirli bir çalışma planına bağlı kalmak bana zor geliyor.					
1.Dersten sonra, konuyu anlamama yararlı olur, düşüncesiyle ders notlarımı gözden geçiririm.					
5. Evlenecek birini bulabilirsem okulu bitirmesem de olur.					
6. Dersleri izlerken başka şeyler düşünüyor ve anlatılanı dinlemediğimi fark ediyorum.					
7. Ders kitabındaki başlık ve değişik yazı biçimleri gibi çalışmaya yardımcı etkenlere dikkat ederim.					
8. Dersleri izlerken önemli noktaları belirlemeye çalışırım.					
9. Düşük notlar cesaretimi kırar.					
10. Ödevlerimi günü gününe yaparım.					
11. Mali sıkıntılar, ailedeki çatışmalar, âşık olmak vb. okul dışı sorunlar, okul çalışmalarımı ihmal etmeme neden oluyor.					
12. Ders çalışırken bir konuyu okuyup geçmek yerine, ayrıntılı olarak düşünür ve bu konudan ne öğrenmem gerektiğini bulmaya çalışırım.					
13. Sıkıcı ve ilgimi çekmeyen dersleri bile bitirinceye kadar çalışabilirim.					
14. Eğitim amaçlarımın ne olması gerektiği konusunda şaşkın ve kararsızım.					
15. Yeni bilgileri, onlarla ilgili olayları zihnimde canlandırarak öğrenirim.					
16. Dersleri hazırlıksız izlerim.					
17. Bir sınava hazırlanırken sorulması gerektiğini düşündüğüm soruları belirlerim.					
18. Hiç okula gitmesem daha iyi olurdu.					
19. Altını çizerek çalışmam, konuyu tekrar ederken yararlı oluyor.					

20. Ders çalışmayı kısa bir süreye sıkıştırmak zor olduğundan sınavlarda başarısız oluyorum.					
21. Ders notlarımı gözden geçirirken sınavda gelebilecek soruları belirlemeye gayret ederim.					
22. Derse sadece sınav baskısı ile çalışırım.					
23. Konuları kendi anlayacağım şekle sokarak çalışırım.					
24. Kendi ders notlarımdan emin olmak için arkadaşlarımdan ders notları ile karşılaştırırım.					
25. Ders çalışırken çok gergin oluyorum.					
26. Dersten önce ders notlarımı gözden geçiririm.					
27. Derste anlatılanları veya okuduklarımı özetleyemiyorum.					
28. Sevmediğim derse bile iyi bir not alabilmek için çalışırım.					
29. Çoğu kez okuldaki davranışlarımda çok az kontrolüm olduğunu düşünüyorum.					
30. Okurken düzenli aralıklarla durur, verilmek istenilen konuyu zihnimde tekrar ederim.					
31. Sınava çok iyi hazırlansam da kaygılanırım.					
32. Çalışırken konular arasında mantıklı bir ilişki kurmaya gayret ederim.					
33. Ders çalışmamak için kendi kendime inandırıcı bir sebep bulurum.					
34. Ders çalışırken, konuyu öğrenmek için ne yapmam gerektiğini bilmiyorum.					
35. Sınava başlarken iyi yapacağıma oldukça inanırım.					
36. Ders çalışma işini sonraya bırakmam.					
37. Anlatılanları anlayıp anlamadığımı kontrol ederim.					
38. Benim için önemli olan, genel bir eğitim görmekten çok iyi bir işe girebilmektir.					
39. Huzursuzluk ve kararsızlık nedeniyle dikkatimi toplayamıyorum.					
40. Bildiklerim ile yeni öğrendiklerim arasında ilgi kurmaya çalışırım.					
41. Öğrenirken kendime yüksek hedefler seçerim.					
42. Hemen hemen her sınava son gün sıkışarak çalışmak zorunda kalıyorum.					
43. Dersleri izlerken dikkatimi toplamakta zorluk çekiyorum.					
44. Ders kitabımı okurken paragrafların çoğunun ilk ve/veya son cümlelerine göz atarım.					
45. Sadece sevdiğim derslere çalışırım.					
46. Dikkatim kolayca başka konulara yöneliyor.					
47. Boş zamanımı iyi kullanırım.					
48. Çalıştıkları ile deneyimlerim arasında ilişki kurmaya çalışıyorum.					
49. Ders zor olduğu zaman ya tamamen bırakır veya sadece kolay kısımları çalışırım.					
50. Çalıştıkları anlamayı kolaylaştırmak için taslak veya şema çizerim.					
51. Öğrenme etkinliklerinin çoğunu sevmiyorum.					

52. Sınav sorularını anlamakta zorluk çekiyorum.					
53. Ders konularını özetlemek için basit şema, çizelge ve tablolar yaparım.					
54. Yanlış yapma endişesi ile sınavda dikkatimi toplayamıyorum.					
55. Dersi iyi izlemediğim için bazı konuları anlamıyorum.					
56. Okunması gerekli ders kitaplarını okurum.					
57. Önemli bir sınava girerken paniğe kapılıyorum.					
58. Ders çalışmaya karar verince, belli bir zaman ayırır ve ona uyarım.					
59. Sınava girince yanlış konulara çalıştığımı fark ediyorum.					
60. Ders kitabında altı çizilecek önemli konuları belirlemede güçlük çekiyorum.					
61. Çalışırken tüm dikkatimi derse veririm.					
62. Dersin önemli noktalarını belirlemede konu başlıklarından yararlanıyorum.					
63. Sınavda o kadar gergin ve şaşkın oluyorum ki kapasitemi tam olarak kullanamıyorum.					
64. Dilbilgisi kurallarını, teknik terimleri ve formülleri anlamadan ezberlerim.					
65. Çalıştıklarımı öğrendiğimden emin olmak için, kendime soru sorarak denerim.					
66. Ders çalışmayı gereğinden fazla erteliyorum.					
67. Çalıştıklarımı günlük yaşamda uygulayabileceğimi düşünüyorum.					
68. Ders çalışırken ilgisiz şeyler aklıma geliyor.					
69. Kanımca derslerde öğretilenler öğrenmeye değer.					
70. Ders konularını tekrarlarken ödevlerimi de gözden geçiririm.					
71. Ders çalışma yöntemimi farklı derslere uyarlamakta zorluk çekiyorum.					
72. Ders çalışırken genellikle ayrıntılarla uğraşır, önemli noktaları gözden geçiriyorum.					
73. Fırsat buldukça dersleri arkadaşlarımla tartışırım.					
74. Arkadaşıma çok zaman ayırma eğilimi, derslerimde başarısız olmama neden oluyor.					
75. Sınav sırasında veya ödev yaparken soruları yanlış anladığım için puan kaybediyorum.					
76. Çalıştığım konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
77. Çalıştığım konulardaki önemli noktaları saptamakta güçlük çekiyorum.					

EK- 2: Araştırma için ADÜ' nün İzni

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

SAYI : B.30.2.ADÜ.0.36.00.000/010-1065
KONU :

AYDIN
28.11.2006

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İLGİ: 22.11.2006 tarih ve 526-6155 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile; Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Songül ALTUNKESER'in; "Üniversite Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında; "(LASSI) Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Ervanteri"nin Fakültemizde bulunan 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerine uygulanmasının planlandığı bildirilmiştir.


Söz konusu tez çalışmasının Fakültemizde yapılmasında Dekanlığımızca herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

İlgi yazınıza cevaben bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Muharrem ŞEN
Dekan

Yazı İşleri Müdürlüğü GİRİŞ BİLDİRİŞİ	
Tarihi	30-11-2006
Dosya No.	526
Kayıt No.	17248
Havale Edildiği Birim	Yazı İşl. Müd.

EK- 3: Araştırma için MÜ' nün izni



T.C
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

Sayı :B.30.2.MÜ.0.70.72.00/500- 26 33
Konu :Anket Çalışması


2007

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ: 22/11/2006 tarih ve B.30.2.ADÜ.0.00.00.00/526-06156 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Songül ALTUNKESER'in Üniversite Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki konulu tez çalışması kapsamında, (LASSI) "Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri" konulu anketi Eğitim Fakültesi bölümlerinde okuyan 1.ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanabilmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


 Prof. Dr. İbrahim YOKAŞ
 Rektör a.
 Rektör Yardımcısı

Yazı İşleri Müdürlüğü	
Tarih	08.01.2007
Dosya No.	526
Kayıt No.	151
Harale Edildiği Birim	Yazı İşleri

Muğla Üniversitesi Kampüsü S Blok 48000 Kârekli/MUĞLA
Tel : (252) 211 12 51 211 10 00-01-02-03-04-05-06-07-08 Fax: (252) 223 92 80

EK- 4: Araştırma için DEÜ' nün İzni

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : B.30.2.DEÜ.0.70.00.00/070- 1425
Konu: Araştırma İzni.

04 Aralık 2006

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
AYDIN

İLGİ : 22.11.2006 tarih ve B.30.2.ADÜ.0.00.00.00/526-6156 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Songül Altunkeser'in; "Üniversite Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamındaki anket çalışmasının Üniversitemizde yapılması uygun bulunmuştur.

Bilgilerine arz ederim.

Prof.Dr. Emin ALICI
Rektör

Yeni İşletim Müdürlüğü	
DÜZCE EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	
Tarih	08.12.2006
Dosya No.	526
Kayıt No.	17660
Havale Edildiği Birim	Yeni İşletim

BY

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Songül DURAL
Doğum Yeri ve Tarihi : Çorum 08.04.1983

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

2006- 2007 M.E.B/ Kadrolu Müdür Yetkili Sınıf Öğretmenliği
2007- ... M.E.B/ Kadrolu Sınıf Öğretmenliği

İletişim

e-posta Adresi : saltunkeser@gmail.com

Tarih : 18.08.2008