



Turkish Studies

Volume 14 Issue 1, 2019, p. 799-818

DOI: 10.7827/TurkishStudies.14693

ISSN: 1308-2140

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY



INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Aralık 2018

✓ Accepted/Kabul: Şubat 2019

✍ Referees/Hakemler: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ILGAZ - Dr. Öğr. Üyesi Banu YAMAN

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ STRATEJİ KULLANIMLARINA ETKİSİ*

Levent VURAL** - Kıymet SELVİ***

ÖZET

Bu çalışma, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş olan öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini ve stratejilerin öğretiminde hangi öğretim yaklaşımının daha etkili sonuçlar verdiğini belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenme stratejilerinin öğretiminde doğrudan ve dolaylı strateji öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen düzenlenerek yapılan çalışmada, iki deney ve bir kontrol grubundan yararlanılmıştır. Gruplardan birine öğrenme stratejilerinin öğretimi doğrudan, diğer grupta strateji öğretimi dolaylı olarak yapılmıştır. Çalışmanın deneysel işlemi Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı öğretim ilke ve yöntemleri dersinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “karma yöntem” kullanılmış, nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler ve çalışma metinlerinden elde edilen veriler araştırmanın nitel verilerini, öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen veriler ise araştırmanın nicel verilerini oluşturmuştur. Nicel verilerin elde edilmesinde Pintrich ve arkadaşları tarafından geliştirilen MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)’den yararlanılmıştır. Öğrenme stratejileri ölçeği ve çalışma metinlerinden elde edilen verilere göre her iki deney grubunda gerçekleştirilen öğretimin öğretmen adaylarının strateji kullanımları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Yapılan görüşmelerde ise adaylar; strateji öğretim ile öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının arttığını, çalışmalarında farklı bilişsel stratejiler kullanmaya başladıklarını, öğretim sürecinden sonra çalışmalarında farklı düzenlemelere gittiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında doğrudan ve dolaylı öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat doğrudan öğretim yoluyla gerçekleştirildiği

* Bu çalışma birinci isimli yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: leventvural@trakya.edu.tr

*** Prof. Dr., Emekli öğretim üyesi, Eğitim Programları ve Öğretim Derneği Başkan Yardımcısı, kselvi59@gmail.com

grupta adayların strateji kullanımları üzerinde az da olsa daha etkili sonuçların elde edildiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stratejileri, öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğretmen yetiştirme, yükseköğretim

THE EFFECTS OF TEACHING LEARNING STRATEGIES ON STRATEGY USING OF PROSPECTIVE TEACHERS

ABSTRACT

This study aims to examine the effects of teaching learning strategies conducted to prospective teachers on learning strategies they use and to determine which teaching approach gives more effective results in teaching strategies. Direct and indirect strategy teaching methods are used in teaching learning strategies. In this study conducted with experimental pattern with pretest- posttest control groups, two experimental groups and one control group are used. Teaching learning strategies are applied directly to one group and indirectly to the other. The experimental process of the study is conducted by the researcher in principles and methods course of the Department of Primary School Teaching of the Faculty of Education, Anadolu University. Research data are obtained through “mixed method” and qualitative and quantitative data acquisition tools are used. Interviews with prospective teachers and data from study texts constitute qualitative data of the research, while data obtained from learning strategies scale constitute quantitative data. MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) developed by Pintrich et al. is used for obtaining quantitative data. According to data obtained from learning strategies scale and study texts, teaching conducted to both experiment groups has no effect on strategy use of prospective teachers. In post-experimental interviews, prospective teachers stated to have increased awareness towards learning strategies through strategy teaching, begin to use different cognitive strategies in their studies and take a different approach regarding environment and endeavour management after teaching process. In addition, it is observed that there is no significant difference in the experiment groups between direct and indirect teaching in terms of teaching learning strategies, however the prospective teachers in the group of direct teaching have slightly more effective results of their strategy use.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Learning strategies can be defined as practices learners use while realizing their own learning. Strategies may vary according to the content of learning. Literature includes many classifications regarding grouping learning strategies. Learners includes some learning strategies in their studies with or without even realizing it. Learners deliberately using learning strategies in their studies are called strategic learners. Studies show more effective results of learning realized through strategies.

Therefore, teaching learning strategies from early ages becomes more significant. The present study examines the effect of directly or indirectly conducted strategy teaching to prospective teachers on their strategy use and tries to determine which strategy teaching gives more effective results.

Method

Two experiment groups and one control group are used for teaching learning strategies. Experimental process is conducted on prospective teachers having education in the Department of Primary School Teaching in Faculty of Education, Anadolu University. Learning strategies are taught directly to one of experiment groups and indirectly to the other group. Pre and post experimental process data of the study are acquired through “mixed method”. The present study is based on the mixed method classification by Creswell (2009). Since qualitative and quantitative data acquisition tools are conducted simultaneously, the study is within “concurrent multi” studies. Teaching learning strategies are based on learning strategies in “motivation and learning strategies” developed by Pintrich et al. (1991) and the strategies within this scope are tried to be taught. Teaching cognitive strategies are focused in strategy teaching, which lasted for twelve hours. Before beginning learning process, course curriculums are prepared and strategies are tried to be taught through activities in curriculums. The present study uses three data acquisition tools with qualitative and quantitative content, which are learning strategies scale, interview forms and study texts. Quantitative data of the study are acquired through learning strategies scale applied to all groups before and following experimental process and qualitative data are acquired through interviews with participants and study texts applied to them before and following experimental processes. “Motivation and Learning Strategies” developed by Büyüköztürk et. al. (2004) in Turkish literature is used in acquiring quantitative data regarding learning strategies. Before applying the scale, its lingual and structural validity is overviewed, and after structural validity (factor analysis) study, the scale is degraded to 24 propositions and four factors. SPSS 17.0 statistical package program is used in analysing quantitative data for the study. Since data showed no normal distribution in the analysis of quantitative data, parametric test statistics are used. A validity committee is created in analysis regarding qualitative data, and agreed data are evaluated as study findings.

Findings

Interviews are conducted with total 17 prospective teachers in direct and indirect teaching group after experimental process. All interviewed prospective teachers stated that teaching process was effective. They stressed that their awareness regarding learning strategies increased, they observed different strategies, they learned strategies they can use when required and they realized that they unconsciously conducted their studies. Examining the reflections of direct teaching practice on study texts, some differences are observed in the learning strategies prospective teachers use on study texts compared to pre-experimental process. Examining the strategies used on texts, prospective teachers are observed to tend towards concepts in content, prefer to take notes of things they conceive as important, make summaries and try to determine their own views regarding content.

Similar results are found in indirect teaching group. However, the differences obtained from interviews and study texts are not obtained from learning strategies scale according to which there is no significant difference in analysis conducted for the effectiveness of experimental teaching process in groups of direct and indirect strategy teaching. However, given the arithmetic means, it is more or less possible to say that direct strategy teaching has more effective results. Permanence study is conducted with prospective teachers following experimental process. For permanence study, teaching strategies scale is reapplied to prospective teachers and no significant difference is found between pre and post experimental process.

Conclusion and Discussion

Teaching learning strategies directly and indirectly conducted on prospective teachers can be said to have no effective results on learning strategies used by prospective teachers. However, they reported to develop awareness regarding learning strategies and begin to use their study time more effectively. Prospective teachers stated the strategy of constituting knowledge and concept mapping as the one they use in their studies most. However, this result could not be supported by the data obtained from learning strategies and study texts. Despite the absence of a significant difference between teaching learning strategies through direct and indirect teaching method in terms of the use of learning strategies by prospective teachers, teaching learning strategies through direct teaching method is observed to be more effective in strategy teaching. No significant difference is found between experiment groups in terms of permanence scores. Future studies can examine teaching learning strategies through different teaching methods in earlier ages and classes. Certain strategies can be chosen and the effectiveness of teaching those strategies through different ways can be examined. In addition, some experimental studies can be conducted to focus on only monitoring understanding or source management strategies. Also, some experimental studies can focus on the relationship between learning strategies and teaching strategies teachers use.

Keywords: Learning strategies, teaching of learning strategies, teacher training, higher education.

1. GİRİŞ

Öğrenme, deneyim veya yaşantı sonucunda davranışta ya da davranışta bulunma kapasitesinde meydana gelen görece sürekli değişiklik olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama öğrenmeyi sadece sözel bilgi olarak değil, alışkanlıklar, beceriler, tutumlar, bilinçli farkındalık gibi bilgi ve davranışları da içine alacak biçimde geniş bir kavram haline getirmektedir (Terry, 2011). Öğrenme farklı ortamlarda informal ve formal yollarla gerçekleşebilir. Formal yollarla gerçekleşen öğrenme etkinliklerinde öğrenme süreci daha planlı uygulamalar şeklinde yürütülmektedir. Bu uygulamaların gerçekleşmesinde “öğretmen” ve “öğrenen” merkezli olarak nitelendirilebilecek farklı strateji, yöntem ve teknikler işe koşulmaktadır. Son yıllarda öğretmen merkezli öğretim uygulamaları ile ilgili olarak öğrenme-öğretme süreci ve bu sürecin doğurduğu sonuçlar hakkında ciddi eleştiriler yapılmaktadır. Bu yaklaşım, sınıf ortamında gerçekleşen eğitim etkinlikleri sırasında öğrenenleri edilgen tutan birtakım uygulamaları içerebilmektedir. Eğitim uygulamalarına yöneltilen eleştiriler özünde “öğrenme” kavramı üzerinden

gerçekleştirilmektedir. Bireylerin nasıl öğrendiği veya nasıl öğrenmesi gerektiği bu tartışmaların temelini oluşturmaktadır, bunun altında da öğrenmeye ilişkin farklı bakış açıları yatmaktadır.

Öğrenme süreçlerine ve eğitime yönelik olarak gerçekleştirilen bu eleştiriler ve bakış açılarındaki değişiklikler farklı kavramların eğitim bilimlerinin terminolojisine girmesine neden olmuştur. Yaşamboyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme bu kavramlar arasında sayılabilir. Yaşamboyu öğrenme, bireyin öğrenme çabasının tüm yaşamı boyunca sürdürülmesi olarak görülebilir. Yaşamboyu öğrenme bireyin kendini tanıma, yeni bilgi ve beceri ile kendini dönüştürme becerisini kazanma demektir. Yaşamboyu öğrenme bir öğrenme alışkanlığı ve davranış biçimidir. Aktan (2007)'a göre, yaşam boyu öğrenme, çocukluktan emekliliğe kadar sürekli öğrenmeyi ifade eden bir kavramdır. Formal öğrenmenin yanı sıra informal öğrenmeyi de içerir. Yaşamboyu öğrenme olgusu, bünyesinde öğrenmeyi öğrenme becerilerini de barındırır. Öğrenmeyi öğrenme; bilgiye ulaşma yollarını bilme, bilgiyi seçme, düzenleme ve zihne yerleştirme gibi öğrenenin yapması gereken işlemler olarak belirtilebilir. Sekman (2008), iyi bir öğrenme yeterliğine sahip olmak için; öğrenme stratejileri, okuma teknikleri, düşünme teknikleri, hafıza teknikleri, ders çalışma teknikleri ve bilgi kullanma kılavuzu gibi konulara önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Belirtilen bu özelliklerin hepsi öğrenme çabası içerisinde olan bireyden bireye birtakım farklılıklar göstermektedir. Bu açıdan öğrenenler, kendi öğrenme süreçlerine ilişkin durumların farkına vardıklarında daha etkili bir öğrenme süreci gerçekleştirebilirler. Bunun için öğrencilerin öğrenme sürecinde başkalarına bağımlı kalmadan öğrenebilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini denetleyebilmeleri gerekmektedir (Güven, 2004). Tüm bu süreçler alanyazında öğrenme stratejileri olarak isimlendirilmektedir. Öğrenenlerin kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin farkına varmaları kendini tanıma ve öğrenme sürecini yönlendirebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde kullanan öğrenenler öğrenme sürecinde gerçekleştirmeleri gereken öğretimsel işlerin üstesinden kolaylıkla gelebilirler.

Öğrenme stratejileri, öğrenenin kodlama sürecini etkileme amacı taşıyan davranış ve düşünceler olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin neyi, nasıl ve ne zaman öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri ile kendi öğrenmelerini yapılandırmaları ve yönlendirmeleri öğrenme stratejilerinin kapsamına girmektedir (Weinstein ve Mayer, 1986; Wittrock, 1990; Wittrock, 1992). Riding ve Rayner'a (1998) göre öğrenme stratejileri aynı zamanda öğrenme ögesindeki başarıyı kolaylaştırmada bireyin sahip olması gereken bir ya da birden fazla uygulama takımları olarak da görülebilir. Düşük akademik başarılı öğrencilerle, yüksek akademik başarılı öğrenciler karşılaştırıldığında başarısı yüksek öğrencilerin kendileri için özel öğrenme hedefleri koydukları, öğrenmeleri sırasında daha çok stratejiye yer verdikleri, daha sık olarak kendileriyle ilgili yansıtılarda buldukları ve öğrenme çabalarını değişik durumlara uyarlayabildikleri görülmüştür (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996, Zimmerman, 2008).

Alanyazın incelendiğinde öğrenme stratejilerinin çok farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Sınıflandırmaya yönelik çalışmaların 1980'li yıllardan itibaren yoğunluk kazandığı söylenebilir. Bu kapsamda genel öğrenme stratejilerine, okuduğunu anlama ve dil öğrenme stratejilerine yönelik sınıflandırmalar yapılmıştır. Tablo 1'de genel öğrenme stratejilerine yönelik olarak yapılan ve alanyazında sıklıkla kullanılan kimi stratejilere yer verilmiştir.

Tablo 1: Alanyazında yer alan bazı öğrenme stratejilerine yönelik sınıflandırmalar

Geliştirilenler	Sınıflandırma biçimi
Jones (1986)	Oluşturucu stratejiler Yapılandırıcı stratejiler
Nisbet ve Schucksmith (1986)	Merkezi stratejiler Makro stratejiler Mikro stratejiler
Gagne ve Driscoll (1988)	Dikkat stratejileri Kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler Kodlamayı arttıran stratejiler Geri getirmeyi arttıran stratejiler İzleme stratejileri
Weinstein ve Mayer (1986)	Temel ve karmaşık yineleme stratejileri Temel ve karmaşık anlamlandırma stratejileri Temel ve karmaşık örgütlenme stratejileri Anlamayı izleme stratejileri Duyuşsal stratejiler
Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachine - MSLQ- (1991)	Yineleme stratejileri Açıklama stratejileri Örgütlenme stratejileri Eleştirel düşünme stratejileri Anlamayı izleme stratejileri Kaynak yönetimi stratejileri

Kaynak: Nisbet ve Schucksmith 1986, Gagne ve Driscoll 1988, Weinstein ve Mayer, 1986, Öztürk, 1995, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachine (1991)'den uyarlanarak hazırlanmıştır.

Birçok öğrencinin öğrenme sürecindeki yetkinliği, amaca uygun bilişsel ve anlamayı izleme stratejilerinin öğretimiyle artırılmaktadır. Bu durum, özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için çok yararlı sonuçlar sağlamaktadır. Öğrenme sürecinde güçlük yaşayan öğrencilere onlar için işlevsel sonuçlar sağlayacak çeşitli öğrenme stratejileri öğretildiğinde ve bu öğretim süreci geribildirimle desteklendiğinde başarıları ciddi oranda yükselmektedir (Şimşek, 2006). Bu açıdan örgün eğitim sisteminde bulunan öğrenenlere öğrenme stratejileri çeşitli yaklaşımlar kullanılarak öğretmeli ve öğrenenlerin strateji kullanımına yönelik işlevsel dönütler verilmelidir. Öğrenme stratejilerin öğretimi, öğrenenlerin stratejik, etkili ve yaşamboyu öğrenen olmalarına olanak sağlar (Bender, 2005). Alanyazında öğrenme stratejilerinin nasıl öğretilebileceği ile ilgili (Weinstein ve Mayer, 1986; Oxford, 1990; Chamot ve O'Malley, 1994; Dharmadasa, 1994; Şimşek, 2006) farklı yaklaşımlar ortaya konulmuşsa da süreç içerisinde bu yaklaşımların dışına pek çıkılmadığı görülmektedir. Bu yaklaşımlardan ikisi doğrudan ve dolaylı öğretim yaklaşımlarıdır.

Bu yaklaşımlar içerisinde alanyazında en çok geçen strateji öğretim yöntemlerinden biri doğrudan strateji öğretimi olarak belirtilmiştir (Hare ve Borchardt, 1984; Stevens, Slavin ve Farnish, 1991; Cornford, 2002; Stephen, 2006; Şimşek, 2006; Senemoğlu, 2007; Özer, 2008). Doğrudan öğretim yoluyla öğrenme stratejilerinin öğretimi herhangi bir konu alanındaki bilginin öğretiminden büyük farklılık göstermez. Bu öğretim yaklaşımı öğretmenin; öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini kullanıma hazır hale getirmesini, öğretilen stratejiyi açıklamasını, göstermesini daha sonra öğrencinin bu davranışı göstermesi için fırsat vermesini ve öğrenciye yaptığı davranış hakkında dönüt verilmesini kapsamaktadır (Senemoğlu, 2007).

Dolaylı strateji öğretimi yaklaşımında öğrenme stratejileri derslerin öğretim programlarıyla bütünleştirilerek öğretilmeye çalışılır. Böylece öğrenciler hem derslerin içeriğini oluşturan bilgi ve becerileri hem de öğrenme stratejilerini öğrenirler (Özer, 2008). Bu yaklaşımda öğretmen model işlevi görür, stratejiyi anlaşılır biçimde açıklar, ne işe yarayacağını belirtir ve gerektiğinde kendisi de uygular (Şimşek, 2006). Senemoğlu (2007), dolaylı strateji öğretimi yaklaşımının özellikle okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim modeline alternatif olarak kullanıldığını belirtmektedir.

Öğrenme stratejilerine yönelik olarak ulusal alanyazında çeşitli düzeylerde yapılan araştırmalara (Hasra, 2007, Çalışkan, 2011; İğci ve Özdemir, 2017; Şahin ve Özdemir, 2017; Afacan ve Cilden, 2018; Özaydınlı, 2018) rastlanmakla birlikte yükseköğretim düzeyinde öğrenme stratejilerinin öğretime yönelik olarak düzenlenen araştırmalara daha az rastlanmaktadır. Bu bakımdan öğrenme stratejilerinin öğretimi ile bu öğretim sürecinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya koyan araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimden hareketle Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde öğrenme stratejilerinin öğretimi üzerinde yürütülecek olan deneysel bir çalışmanın bu gereksinimi giderici yönde bir katkısının olacağı düşünülmektedir.

1.1 Amaç

Araştırmanın genel amacı; öğretmen adaylarına doğrudan ve dolaylı öğretim yollarıyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin, adayların öğrenme stratejileri kullanımlarına olan etkisini ve hangi strateji öğretim yaklaşımının daha etkili sonuçlar verdiğini belirleyebilmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Doğrudan öğretim yoluyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarına olan etkisi nedir?
2. Dolaylı öğretim yoluyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarına olan etkisi nedir?
3. Doğrudan ve dolaylı öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarındaki kalıcılığa etkisi nedir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, deneysel işlemin uygulanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmen adaylarına doğrudan ve dolaylı öğretim yollarıyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiğine bakıldığı için iki deney ve bir kontrol grubundan yararlanılmıştır. Çalışmada yarı deneysel modellerden “kontrol gruplu öntest-sontest modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası verileri “karma yöntem” kullanılarak elde edilmiştir. Bu araştırmada Creswell (2009)’in yapmış olduğu karma yöntem sınıflandırması temel alınmıştır. Creswell (2009), aynı anda nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntem desenlerini eşzamanlı desenler olarak tanımlamıştır. Buna göre araştırma kapsamında da nicel ve nitel veri toplama yöntemleri aynı anda gerçekleştirildiğinden çalışma “eşzamanlı çoklu” araştırmalar kapsamındadır. Eşzamanlı çoklu desen; verileri desteklemek ve bulguları sağlamlaştırmak adına hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemlerinin tek bir çalışmada kullanıldığı karma desenli yaklaşımlar içerisinde en çok bilinen yaklaşımlardan biridir. Araştırma sürecinde de öğrenme stratejisi ölçeği kullanılarak elde edilen nicel veriler ile öğrenci görüşmeleri ve çalışma metinlerinden elde edilen nitel veriler deneysel işlem öncesinde ve deneysel işlem sonrasında eşzamanlı olarak elde edilmiştir.

Çalışmada yarı deneysel modellerden “kontrol gruplu öntest-sontest modeli” kullanılmış, öğrenme stratejilerinin doğrudan ve dolaylı olarak öğretiminin etkililiği iki deney ve bir kontrol grubu üzerinden yürütülerek gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarını; Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi “Öğretim ilke ve yöntemleri” dersini alan “Sınıf öğretmenliği programı” öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğretmenlik programında belirtilen dersi alan öğrenciler üç grup oluşturmaktadır. Dersi alan bu üç gruptan rastlantısal olarak belirlenen Deney Grubu 1 (G_{d1}) çalışmada doğrudan strateji öğretim modeli kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiş olan deney grubunu, diğer grup ise dolaylı strateji öğretim modeli kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiş olan Deney Grubu 2’yi (G_{d2}) oluşturmaktadır. Son grup ise kontrol grubu (G_k) grubudur. Deney grubu 1’de 34, deney grubu 2’de 38 ve kontrol grubunda

da 33 öğretmen adayı bulunmaktadır. Aşağıda Tablo “de deney sürecinde kullanılan veri toplama araçlarına ve uygulama zamanlarına yer verilmiştir.

Tablo 2: Çalışmada kullanılan deneysel araştırma deseni

Grup	Ön test olarak kullanılan veri toplama araçları	Deneysel işlem süreci	Son test olarak kullanılan veri toplama araçları	İzleme çalışması
Deney Grubu 1	Öğrenme stratejileri ölçeği	Öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretimi (toplam 12 saat)	Öğrenme stratejileri ölçeği	Öğrenme stratejileri ölçeği
	Yarı yapılandırılmış görüşmeler		Yarı yapılandırılmış görüşmeler	
	Çalışma metinleri		Çalışma metinleri	
Deney Grubu 2	Öğrenme stratejileri ölçeği	Öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretimi (toplam 12 saat)	Öğrenme stratejileri ölçeği	Öğrenme stratejileri ölçeği
	Yarı yapılandırılmış görüşmeler		Yarı yapılandırılmış görüşmeler	
	Çalışma metinleri		Çalışma metinleri	
Kontrol Grubu	Öğrenme stratejileri ölçeği	Deneysel işlem yok	Öğrenme stratejileri ölçeği	Öğrenme stratejileri ölçeği
	Çalışma metinleri		Çalışma metinleri	

Deneysel işlem, farklı dönemlerde ön uygulama ve asıl deneysel uygulama olmak üzere iki kez ve farklı öğrenci grupları üzerinde gerçekleştirilmiş fakat bu çalışmada sadece asıl uygulamaya yönelik bulgu ve yorumlamalara yer verilmiştir. Her iki uygulama sırasında da deney gruplarının yanında kontrol grubundan da süreçte yararlanılmıştır. Araştırmanın deneysel işlem öncesi ön uygulaması 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde, deneysel işlemin asıl uygulaması ise 2010-2011 öğretim yılı güz dönemi öğretim ilke ve yöntemleri derslerinde, kalıcılık uygulaması ise 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde (Mart 2011) gerçekleştirilmiştir. Gerek ön uygulama gerekse de deneysel işlem uygulamasında gerçekleştirilen öğrenme stratejilerinin öğretiminde Pintrich ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu (1991) “güdülenme ve öğrenme stratejileri” ölçeğinde yer alan öğrenme stratejileri temele alınmıştır. Aşağıda yer alan çizelgede öğretimi yapılan stratejiler ve bu stratejilerin hangi strateji grubunda yer aldığı belirtilmiştir.

Tablo 3: Ön uygulama ve deneysel işlem sürecinde öğretimi gerçekleştirilen öğrenme stratejileri

Öğretimi gerçekleştirilen stratejiler	Buldukları üst strateji alanı	Buldukları alt strateji alanı
Bellek destekleyicileri kullanma	Bilişsel stratejiler	Yineleme
Özet çıkarma		Açıklama
Benzetimlerde bulunma		Açıklama
Soru-yanıt oluşturma		Açıklama
Anahatları çıkarma		Örgütlenme
Kavram haritası oluşturma		Örgütlenme
Bilgi haritası oluşturma		Örgütlenme
Eleştirel düşünme		Eleştirel düşünme
Anlamayı izleme		Anlamayı izleme
Çalışma ortamı ve düzenlenmesi		Zaman ve çalışma ortamının yönetimi
Yardım alma ve akran işbirliği	Kaynak yönetimi stratejileri	Yardım alma ve akran işbirliği

Tabloda da belirtildiği gibi toplam on bir stratejinin öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Strateji öğretiminde, bilişsel stratejilerin öğretimine ağırlık verilmiştir. Stratejilerin öğretimi toplam on iki saatte gerçekleştirilmiştir. Öğretim sürecine başlanmadan önce ders planları hazırlanmış ve stratejilerin öğretimi ders planlarında yer alan etkinlikler aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmıştır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel içerikte olmak üzere üç çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; öğrenme stratejileri ölçeği, görüşme formları, çalışma metinleridir. Araştırmanın nicel verileri, deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası tüm gruplara uygulanmış olan öğrenme stratejileri ölçeği ile nitel verileri ise katılımcılarla deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası yapılan görüşmeler ve onlara uygulanan çalışma metinleri aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşmeler kapsamında adaylara “öğrenme stratejileri ile ilgili öğretimin verimli geçip geçmediği”, “gerçekleştirilmiş olan öğretimin adayların kullanmış olduğu bilişsel stratejilere bir etkisinin olup olmadığı”, “adayların kendi öğrenme süreçlerine yönelik bir farkındalık kazanıp kazanmadığı” ve “öğretim sürecinin adayların çevre ve emek yönetimlerine yönelik katkılarının olup olmadığı” soruları yöneltilmiştir. Deneysel işlem sırasında çalışma metni olarak araştırmacı tarafından “eğitimde ölçme ve değerlendirme” isimli bir metin hazırlanmıştır. Toplam altı sayfadan oluşan metnin hazırlanışında yine içeriğin mümkün olduğunca sade olmasına özen gösterilmiş ve çeşitli görsel sembol ve uyarıcılara yer verilmemeye çalışılmıştır. Çalışma metninin uygulanması hem deneysel işlem öncesinde hem de deneysel işlem sonrasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme formları ve çalışma metinlerinden elde edilen verilerin geçerliği için bir geçerlik komitesi oluşturulmuş görüş birliğine varılan veriler araştırma bulgusu olarak kullanılmıştır. Öğrenme stratejilerine ilişkin verileri elde etmede de Büyüköztürk ve diğerleri (2004) tarafından Türkçe alanyazına kazandırılan “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Ölçeğin uygulanmasından önce Şener Büyüköztürk ve çalışma arkadaşlarından gerekli izin alınarak dil ve yapı geçerliğine tekrar bakılmıştır. Gerçekleştirilen yapı geçerliği (faktör analizi) çalışmasıyla ölçek 24 önerme ve dört faktörden oluşan bir yapıya indirgenmiştir. Elde edilen bu dört faktörlü yapı, orijinal ölçekten de yararlanılarak yeniden isimlendirilmiştir. Buna göre; 16., 20., 31., 35., 40. ve 50. maddeler “ilişkilendirme stratejileri” olarak, 1., 8., 10., 11., 23., 24., 28., 32., 41. ve 45. maddeler “Yineleme, örgütlenme ve üstbilişsel stratejiler” olarak, 12., 17., 39., 42. ve 43. maddeler “çevre ve emek yönetimi stratejileri” olarak, 19., 37. ve 44. maddeler ise “yardım alma ve akran işbirliği stratejileri” olarak düzenlenmiştir. Elde edilen verilerin yorumlanmasında da bu sınıflandırma kullanılmıştır.

2.3 Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde veriler normal dağılım gösterdiği (çarpıklık değeri -,301, basıklık değeri ise -,238) için parametrik test istatistiklerinden yararlanılmıştır. Veri girişlerinde öğrencilerin kullanmış oldukları rumuzlardan yararlanılmış, deneysel işlem öncesinde ve sonrasında elde edilen nicel verilerin analizinde rumuz sırasının korunmasına özen gösterilmiştir. Deneysel işlem sürecinin herhangi bir aşamasında çeşitli nedenlerle ulaşılamayan öğrencilerin verileri boş bırakılmıştır. Böylelikle elde edilen ölçümlerin karşılaştırılmasında daha sağlıklı yorumlar yapılabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Paland, 2001; Büyüköztürk, 2011). Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde ise sosyal bilgiler öğretmenliği ile eğitim programları ve öğretim alanında doktora yapan alan uzmanlarından yararlanılarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile görüşme ve çalışma metinlerine ilişkin makro ve mikro düzeyde analizler gerçekleştirilmiştir. Görüşme metinlerinde Nvivo 8 paket programından yararlanılarak görüşme metinlerinin analizi yapılmıştır. Görüşmeler ile çalışma metinlerinin analizinde veriler öncelikli olarak araştırmacı tarafından makro düzeyde incelenmiş bu analizler neticesinde kodlama anahtarları oluşturularak mikro analizlere geçilmiştir.

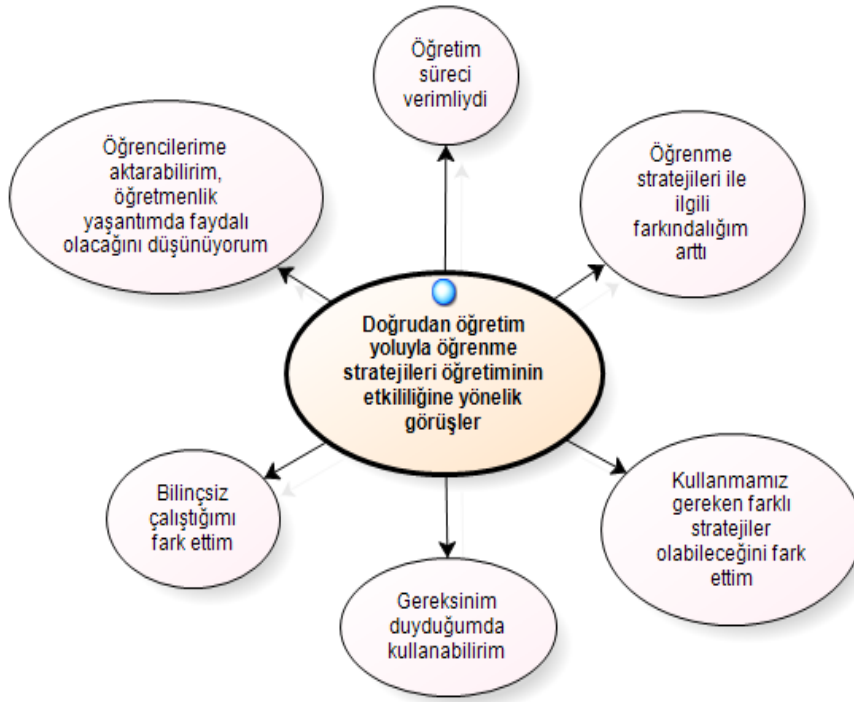
3. BULGULAR

Bulguların sunumunda, araştırmanın alt amaçlarında belirtilen sıralama temel alınmıştır. Her bir araştırma sorusunun altında hem nicel hem de nitel veriler bir bütünlük içerisinde verilmeye çalışılmıştır.

Alt amaç 1: Doğrudan öğretim yoluyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarına olan etkisi nedir?

Gerek doğrudan gerekse dolaylı öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin sonuçlarının ortaya konulmasında nitel ve nicel yollarla elde edilen veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelere ilişkin veriler sonrasında ise öğrenme stratejileri ölçeği ile çalışma metinlerinden elde edilen veriler araştırma bulgusu olarak sunulmuştur.

DeneySEL işlem sonrası toplam 17 öğretmen adayıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan adayların tümü öğretim sürecinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının arttığını belirten adaylar bu grupta çoğunluğu oluşturmaktadır. Yedi aday bu yönde görüş belirtmiştir. Diğer görüşler ise Şekil 1’de belirtildiği gibidir.



Şekil 1: Doğrudan öğretim yoluyla öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiğine yönelik görüşler

Şekil 1’de görüldüğü gibi kimi adaylar da kullanabilecekleri farklı stratejiler gördüğünü, gereksinim duyduğunda kullanabileceği stratejiler öğrendiğini ve çalışmalarını bilinçsiz bir şekilde gerçekleştirdiğini fark ettiğini vurgulamışlardır. Dört aday bilgi ve kavram haritalarını çalışmalarında kullanmaya başladığını dile getirmiştir. Üç aday da çalışmalarında bellek destekleyicilerini kullanmaya başladığını belirtmiştir. Bu yönde görüş belirten kimi öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

ÖA3: Evet bellek destekleyiciler bunları kullanmaya başladım şimdi sınavlara çıkartırken önce kavram haritaları çıkartıyorum artık bu sayede böyle sınavdaki ana kelimeleri temel kelimeleri aklımda tutmam ve kodlamam daha kolay oluyor.

ÖA6: ...ama şu an çok değişik yöntemler gördük; kavram haritaları oluşturma, hafıza çivileri oluşturma, bilgi haritası oluşturma.. Bunları öğrendikten sonra ona göre çalışmaya başladım ve kısa zamanda çok verimli yani daha çok verim elde etmeye başladım.

Bunun yanında adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejilerini de sorguladıkları görülmüştür. Ders çalışma programı yapmaya başlama, çalışmalarını daha bilinçli bir şekilde gerçekleştirme, kendi stratejilerinin etkililiğini sorgulama adayların kendi öğrenmeleri üzerinde gerçekleştirmiş oldukları farkındalık durumlarıdır. Adaylar gerçekleştirilen öğretimin çevre ve emek yönetimine ilişkin kullanmış oldukları stratejilere de etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle bu etkinin zaman yönetimine ilişkin stratejilerde yoğunluk kazandığı görülmektedir. Bu yönde görüş belirten öğretmen adayının görüşü aşağıda belirtildiği gibidir:

ÖA3:tabiki de tabiki de eee şöyle bişey eskiden hani bu ezberlenmesi konular oluyor ya tarih olsun vs onları ezberlerken çok zaman harcıyordum bu kitapların her tarafını okumak gereğini duyuyordum şimdi onun yerine direk kazanımlar kısmı oluyor ya

Öğrenme stratejileri ölçeğine göre de doğrudan strateji öğretiminin yapıldığı grupta deneysel öğretim sürecinin etkililiğine yönelik olarak yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Buna yönelik olarak yapılan istatistiksel analiz sonucu çizelge 5’de belirtildiği gibidir:

Tablo 4: Doğrudan strateji öğretimi grubunun öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi					
Grup	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Öntest-sontest	4,02	13,95	28	1,555	.131

Tablo 4’de yer aldığı gibi stratejilerin doğrudan öğretiminin yapıldığı grupta öğretim sürecinin öğrenme stratejileri ölçeği sonuçlarına göre etkili olmadığı söylenebilir ($p>.05$). Bunun yanında doğrudan öğretim yapılan grup ile kontrol grubunun da sontest değerlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Tablo 5’de bu iki grubun sontest değerlerine ilişkin yapılan analize yer verilmiştir.

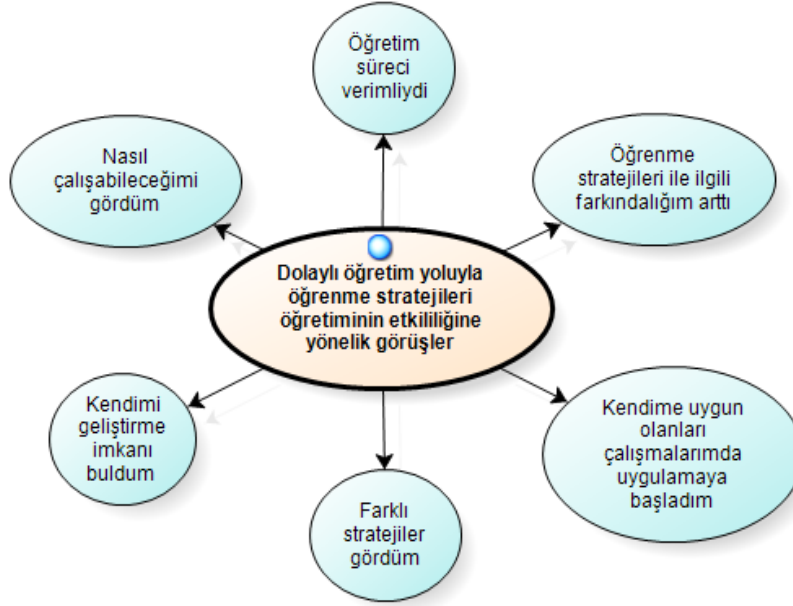
Tablo 5: Doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun sontest değerlerinin karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi						
Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Doğrudan öğretim grubu	29	122,58	16,38	48	-.446	.657
Kontrol grubu	21	124,67	16,32			

Tablo 5’de görüldüğü gibi sontest değerleri açısından doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($p>.05$). Doğrudan öğretimin uygulamasının çalışma metinleri üzerindeki yansımaları incelendiğinde ise adayların çalışma metinleri üzerinde kullandıkları öğrenme stratejilerinde deneysel işlem öncesine göre kimi farklılıkların olduğu söylenebilir. Metin içerisindeki kavramları yuvarlak içine alma, sayfa boşluklarına içerikle ilgili kelime veya cümleler yazma, eleştirel notlar alma ve ayrı bir kağıda özet çıkarma adayların deneysel işlem öncesi çalışma metinlerinde diğerlerine göre daha sık kullandıkları stratejilerdir. Kullanılan stratejiler incelendiğinde adayların içerikteki kavramlara daha çok yöneldikleri, önemli yerleri not almayı daha çok tercih ettikleri ve özet çıkardıkları bunun yanında da içerikle ilgili kendi düşüncelerini belirlemeye çalıştıkları görülmüştür. Fakat bu bulgunun ölçeklerden elde edilen verilerde anlamlı derecede bir farklılık ortaya koymadığı gözlemlenmiştir.

Alt amaç 2: Dolaylı öğretim yoluyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarına olan etkisi nedir?

Öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretim yoluyla uygulanmasından elde edilen verilerin sunumunda yine ilk olarak öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelere ilişkin veriler sonrasında ise öğrenme stratejileri ölçeği ile çalışma metinlerinden elde edilen veriler araştırma bulgusu olarak sunulmuştur. Dolaylı strateji öğretimi grubunda yer alan dokuz aday ile deneysel işlem sonrası öğretim sürecinin etkililiğine yönelik görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarıyla deneysel işlem sonrası yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ve buna ilişkin örüntü aşağıdaki gibidir:



Şekil 2: Dolaylı öğretim yoluyla öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiğine yönelik görüşler

Şekil 2’de görüldüğü gibi adayların görüşlerinin farklı temalar altında toplandığı görülmüştür. Görüşme yapılan adayların tümü öğretim sürecinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Beş aday da öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının arttığını vurgulamışlardır. Bu yönde görüş belirten kimi adayların görüşleri aşağıda belirtildiği gibidir:

ÖA12: Farkındalığımı geliştirdi bu konu hakkında bizim biz bu kavramları sene başında bu konuları bilmiyorduk tanımiyorduk bile. Strateji falan hiçbirini bilmiyorduk farkındalığımı geliştirdi bunu diyebilirim.

ÖA13: Bence kesinlikle eeee verimli geçti ben eee sene başında bu derse ilk yani katıldığımda hani öğrenme stratejileri kavramını bile bilmiyordum.

ÖA14: Evet bence yararlı geçti. Çünkü öğrenme stratejisi nedir onu bile açıkcası tam olarak bilmiyorduk hani uyguluyoruz çalışmalarımızda ama tam olarak nedir hangi önemli stratejileri vardır bilmiyorduk.

Adayların görüşmeler sırasında kullanmaya başladıklarını belirttikleri stratejiler içerikle ilgili ilişkilendirmeler ve örgütlemeler yapmaya yarayan stratejilerdir. Kavram ve bilgi haritaları oluşturma, anahatları çıkarma ve not tutma bu strateji grubunda yer alan ve adaylarca kullanılan stratejiler olmuştur. Bu kapsamda üç aday kavram haritalarını, iki aday bilgi haritaları ile bellek destekleyicilerini, birer aday da anahatları çıkarma, not tutma, kodlamalar yapma ve arkadaşlarıyla birlikte çalışma stratejilerini

kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlar açısından benzer bulgu doğrudan strateji öğretimi grubundan elde edilen verilerde de ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan dolaylı strateji öğretimi ile doğrudan strateji öğretimi gruplarından elde edilen veriler paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının anlamayı izleme stratejilerine yönelik olarak da daha etkili öğrenmeler gerçekleştirme, çalışmalarını yönlendirme ve kullandığı stratejileri sorgulama temaları altında toplanabileceği belirtilebilir. Adaylar öğretim sürecinde anlamayı izlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklerle kendi çalışma ve öğrenme süreçlerine odaklanmaya başladıklarını vurgulamaktadırlar. Daha kolay öğrenmeler gerçekleştirmeye başlama, çalışma zamanını azaltma, etkili olmayan stratejilerin terk edilmesi adayların gerçekleştirdikleri somut uygulamalar olarak görülmektedir.

Adaylar anlamayı izleme stratejilerinin yanında gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin onların çevre ve emek yönetimine ilişkin stratejilerine de etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu etkinin öğrenme zamanı ile öğrenmeye yönelik olarak harcanan çabada ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu kapsamda dört aday öğrenme zamanını daha etkili kullanmaya başladığını, üç aday da daha az emek harcayarak öğrenmelerini gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir.

Adayların zaman yönetimi ve öğrenme içeriğinin kalıcılığına yönelik görüşlerinin yanında yardım alma yönünden de öğretim sürecinin faydalı olduğunu belirtmektedirler. Fazla sayıda adayın bu yönde görüş belirtmemiş olmasına rağmen her iki gruptan da bu yönde görüşler çıkmıştır. Dolaylı strateji öğretimi grubunda yer alan öğretmen adayı yardım alma ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

ÖA13: yardım alam mesela işte yardım alma var yardım alma böyle ben kendimi kısıtlardım etraftan yardım almamaya gayret ederdim bunun doğru birşey olmadığını sonradan fark ettim hani buda bence hani bir insanın öğrenmesinde en etkili yollardan biri diyebilirim arkadaşlarından yardım alma hocadan yardım alma...

Sonuç olarak dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adayları gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin çevre ve emek yönetimine yönelik stratejilerine olumlu yönde etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim sürecinin etkililiği adaylarla yapılan görüşmelerin yanında öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen veriler ile de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılmasına yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Tablo 6'da tüm grupların sontest değerlerine ilişkin karşılaştırılmasına yönelik analiz yer almaktadır.

Tablo 6: Grupların sontest değerlerine ilişkin ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	Sd	Ortalamaların karesi	F	p
Gruplar arası	104,465	2	52,23	.194	.824
Gruplar içi	18812,61	70	268,75		
Toplam	18917,07	72			

Grupların sontest değerlerine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına göre gruplar arasında herhangi bir farklılık görülmektedir ($p > .05$). Bu sonuç gerçekleştirilen deneysel işlemin grupların kullanmış oldukları öğrenme stratejileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Tüm grupların yanında sadece doğrudan ve dolaylı strateji öğretimi yapılan grupların sontest değerlerine ilişkin anlamlı bir farklılık olup olmadığına da bakılmıştır. Bu analize ilişkin veriler tablo 7'de belirtildiği gibidir:

Tablo 7: Doğrudan ve dolaylı strateji öğretimi yapılan grupların sontest değerlerinin karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Doğrudan strateji öğretimi	29	122,58	16,38	54	.155	.877
Dolaylı strateji öğretimi	27	121,92	15,35			

Tablo 7’de de görülebileceği gibi, deney gruplarına yönelik olarak yapılan sontest uygulamasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Bu sonuç gruplara yönelik olarak yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiği bakımından gruplar arasında bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Deneyin gerçekleştirildiği gruplar arasında yapılan analizlerin yanında dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubu arasında da istatistiksel analizler yapılmıştır. Buna ilişkin veriler tablo 8’de belirtildiği gibidir:

Tablo 8: Dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun sontest değerlerinin karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Dolaylı strateji öğretimi	29	122,58	16,38	44	-,468	,642
Kontrol grubu	17	125,01	17,96			

Tablo 8’de görüldüğü gibi sontest değerleri açısından dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($p>.05$). Çalışma metinlerine yönelik bulgularda ise metin içerisindeki kavramları yuvarlak içine alma, sayfa boşluklarına içerikle ilgili kelime veya cümleler yazma, eleştirel notlar alma ve ayrı bir kağıda özet çıkarma adayların deneysel işlem öncesi çalışma metinlerinde kullanmış oldukları stratejilerden daha çok kullandıkları stratejiler olmuştur. Kullanılan stratejiler incelendiğinde doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adayları ile benzer stratejilerde farklılıkların görülmesi araştırmanın ilginç bulgularından biri olarak belirtilebilir. Adayların çalışma metinlerinde içerikte yer alan kavramlara daha çok yönelindikleri, ayrı bir kağıda özet çıkardıkları ve içerikle ilgili az da olsa eleştirel notlar aldıkları görülmektedir.

Alt amaç 3: Doğrudan ve dolaylı öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarındaki kalıcılığa etkisi nedir?

Doğrudan ve dolaylı öğretim gruplarında gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin veri toplama araçlarından elde edilen verilere göre etkili sonuçlar vermediği söylenebilir. Bu kapsamda gerek doğrudan gerekse dolaylı strateji öğretimi gruplarında görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin ölçek ve çalışma metinlerinden elde edilen verilerle desteklenmediği gözlemlenmiştir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarında sınırlı bir değişimden bahsedilebilir. Deneysel işlem sürecinin ardından adaylarla izleme çalışması kapsamında öğrenme stratejileri ölçeği yeniden uygulanmıştır. Tablo 9’da doğrudan strateji öğretimi grubunun öntest, sontest ve izleme testinden elde edilen verilere yönelik ANOVA testi yer almaktadır.

Tablo 9: Doğrudan strateji öğretimi grubunun öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi

Öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerden elde edilen ANOVA testi

Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar	2	225,106	112,55	1,41	.253
Denekler	23	19334,92	840,64		
Hata	46	3658,36	79,53		
Toplam	71				

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğrenme stratejilerinin doğrudan strateji öğretiminin yapıldığı grupta öntest, sontest ve izleme testine ilişkin yapılan ölçümler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$). Ölçümler arasında anlamlı bir farklılığın olmaması öğretmen adaylarının kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinde bir kararlılığın göstergesi olarak yorumlanabilir. Gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretimi adayların kullanmış olduğu stratejileri değiştirebilecek kadar sonuçlar ortaya koymamıştır denilebilir. Doğrudan strateji öğretimi grubunun öntest ve sontest ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığın olmaması da bu bulguyu destekler veriler sunmaktadır. Doğrudan strateji öğretimi grubunun sontest ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmaması da adayların kullanmış oldukları stratejilerin kararlılığı hakkında fikir verebileceği düşünülmektedir. Buna yönelik veriler tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Doğrudan strateji öğretimi grubunun sontest ve izleme testi değerlerinin karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi					
Grup	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Sontest-izleme testi	-4,32	11,69	23	-1,81	.083

$p>.05$

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının sontest ölçümleri ile izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$). Ölçümlerle ilgili olarak izleme testi puanının ($\bar{X} =127$) sontest puanından ($\bar{X} =122,67$) daha yüksek çıkması ilginç bir veri olarak belirtilebilir. Bunun yanında adayların izleme testi ölçümleri ile öntest ölçümleri ($\bar{X} =122$) oldukça yakın sonuçlar ortaya koymuştur. Bu bulgular bize doğrudan strateji öğretimi grubunda gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinde deneysel işlem sonrasında bir farkındalık yarattığı fakat sonrasında adaylarda bu farkındalığın ortadan kalktığı ya da adayların tekrar kendi strateji uygulamalarına geri döndüklerini ortaya koymaktadır. Çünkü deneysel işlem öncesi ölçüm puanları ile deneysel işlem sonrası ölçüm puanları birbirine oldukça yakındır. Aynı istatistiksel analizler dolaylı strateji öğretiminin gerçekleştiği deney grubunda da gerçekleştirilmiştir. Dolaylı öğretim grubunda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna yönelik veriler tablo 11 ve tablo 12’de belirtildiği gibidir:

Tablo 11: Dolaylı strateji öğretimi grubunun öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi

Öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerden elde edilen ANOVA testi					
Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar	2	560,87	280,43	1,30	.283
Denekler	17	5458,59	321,094		
Hata	34	7282,29	214,18		
Toplam	53	13301,75			

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretiminin yapıldığı grupta öntest, sontest ve izleme testine ilişkin yapılan ölçümler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$). Bu bulgu dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinde de bir kararlılığın göstergesi olarak düşünülebilir. Öğretim süreci adayların kullandıkları stratejileri etkileyecek kadar etkili sonuçlar ortaya koymamıştır. Dolaylı strateji öğretimi grubunun sontest ve izleme testi ölçümleri arasında bir farkın olup olmadığına da bakılmıştır. Buna yönelik bulgular tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12: Dolaylı strateji öğretimi grubunun sontest ve izleme testi değerlerinin karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi					
Grup	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Sontest-izleme testi	.333	22,48	17	.063	.951

Tablo 12’de görüldüğü gibi dolaylı strateji öğretimi grubunun sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Sontest puanı az da olsa izleme testinden yüksek çıkmıştır. Tablo 11 ve tablo 12’den elde edilen bulgular bize dolaylı öğretim grubunda gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin etkili sonuçlar vermediği yönündeki bulguyu desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı’nda öğrenim gören öğretmen adaylarına öğrenme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın verileri karma yöntem kullanılarak elde edilmiştir. Deneysel desen için iki deney ve bir kontrol grubundan yararlanılmıştır. Öğrenme stratejilerinin öğretimi deney gruplarından birinde doğrudan strateji öğretimi yoluyla diğerinde ise dolaylı strateji öğretimi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise öğrenme stratejilerine yönelik herhangi bir öğretim yürütülmemiştir. Araştırmanın verileri öğrenme stratejileri ölçeği, çalışma metinleri ve öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

Öğretmen adayları üzerinde doğrudan ve dolaylı öğretim yolu ile gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin adayları kullanmış oldukları öğrenme stratejileri üzerinde etkili sonuçlar vermediği söylenebilir. Ancak adaylar; öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık geliştirdiklerini ve çalışma zamanlarını daha etkili bir biçimde düzenlemeye başladıklarını belirtmişlerdir. Adaylar, deneysel işlem sonrası en çok bilgi ve kavram haritaları oluşturma stratejilerini çalışmalarında kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu sonuç öğrenme stratejileri ve çalışma metinlerinden elde edilen verilerle desteklenmemiştir. Doğrudan ve dolaylı öğretim yollarıyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminde adayların öğrenme stratejilerini kullanmaları yönünden anlamlı bir farklılık oluşmasa da doğrudan öğretim yoluyla öğrenme stratejileri öğretiminin stratejilerin öğretiminde daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Kalıcılık puanları açısından da deney grupları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır.

Alanyazında farklı öğrenim düzeylerinde (Bisland, 2004, Tinnesz, Ahuna ve Kiener, 2006, Tuckman ve Kennedy, 2009) öğrenme içeriğinin kalıcılığını ve başarıyı arttırmak (Nunn, 1995; Baş, 2011) öğrenenlerin öğrenme süreçlerine yönelik farkındalık kazandırmak (Ghatala, 1995) ve farklı öğrenme stratejileri edindirmek (Friend, 2001) gibi nedenlerle öğrenme stratejilerinin öğretime yönelik çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmaların kimilerinde belli öğrenme stratejilerine odaklanılırken (Chamot, 1999; Friend, 2001; Tunçer ve Güven, 2007) kimilerinde ise daha geniş kapsamlı öğretimler (Baş, 2012) gerçekleştirilmiştir.

Alanyazında yükseköğretim, ortaöğretim ve ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminde farklı sonuçlara ulaşıldığını gösteren araştırma bulguları yer almaktadır. Bail, Zhang ve Tachiyama (2008), yükseköğretimde özdüzenleme becerilerinin öğretimini gerçekleştirdiği çalışmalarında deneysel işlem sürecinin akademik başarı üzerinde olumlu sonuçlarının olduğunu gözlemlenmişlerdir. Tuckman ve Kennedy (2011)’de benzer bir çalışma yürüterek, yükseköğretime yeni başlayan öğrenciler üzerinde dört temel alanda öğrenme stratejileri öğretimi gerçekleştirmişlerdir. Öğretimini gerçekleştirdiği gruba benzer özellikleri içeren fakat öğretimin yapılmadığı öğrencilerle uzun dönemler karşılaştırmalar yaparak; akılda tutma, mezuniyet notu ve okuldan ayrılma oranının

azaltılması konularında olumlu sonuçlar gözlemlenmiştir. Bu araştırma ile benzer alt amaçları içermese de yapılan araştırmalar uzun erimli olarak öğrenme stratejileri öğretiminin olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Hasra (2007), ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ise beyin temelli öğrenme yaklaşımı ve geleneksel yaklaşım ile öğrenme stratejilerinin öğretimini gerçekleştirmiş, deney grubundaki öğrencilerin öğrenme stratejileri konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları ve yapılan strateji öğretiminden olumlu etkilendikleri gözlemlenmiştir. Belet (2005)'de ilköğretim öğrencilerine not alma, özetleme ve kavram haritaları stratejilerinin dolaylı öğretim yöntemi ile öğretimini içeren deneysel bir çalışma gerçekleştirmiş ve sınıf içi yapılmış gözlemlerde deney grubunda bulunan öğrencilerin öğretimi yapılan stratejileri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Farklı öğrenim düzeylerinde yapılan bu çalışmalarda strateji öğretiminin öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımları üzerinde olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu araştırma sonuçları gerçekleştirilen çalışma ile farklı bulgular ortaya koymaktadır. Çiçekoğlu (2003)'nun yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirdiği çalışmada ise öğrenme stratejilerinin yapıldığı grup ile strateji öğretiminin yapılmadığı grup arasında strateji kullanımları açısından bir farklılık elde edilememiştir. Bu bulgu ile araştırmanın bulguları benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Özdemir (2012), yabancı dil öğrencilerine doğrudan öğretim yoluyla açıklama stratejileri öğretmiş ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre doğrudan öğretimin açıklama stratejileri öğretiminde etkili sonuçlar verdiği görülmüştür. Bu çalışmada doğrudan öğretim yoluyla öğretimin Özdemir (2012)'in çalışması kadar etkili sonuçlar vermediği söylenebilir. Türkyılmaz (2016)'da öğretmen adaylarına öğrenme stratejileri öğretimi gerçekleştirmiş, adayların üst biliş ve öğrenme stratejilerine yönelik stratejilerinde etkili sonuçlara ulaşamamıştır. Bu bulgu araştırmanın bulgularıyla örtüşen sonuçlar ortaya koymuştur.

Gerçekleştirilen bu çalışmayla daha etkili sonuçların elde edilememesi farklı nedenlere bağlanabilir. Bu nedenlerden biri deneysel işlemde fazla sayıda bilişsel strateji öğretiminin gerçekleştirilmeye çalışılmış olması olabilir. Dignath, Buettner ve Langfelt (2008)'in özdüzenleme becerilerinin öğretime yönelik olarak yapılmış araştırmaları inceledikleri meta-analiz çalışmasında; araştırmalarda öğretimi yapılan stratejilerin ağırlıklı olarak anlamlandırma ve sorun çözme stratejileri olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu bulgu araştırmalarda fazla sayıda öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı yönündeki bulguyu destekler nitelikte veriler ortaya koymaktadır.

Öte yandan gerçekleştirilen bu çalışmayla da öğrenme stratejilerinin doğrudan ve dolaylı öğretim yoluyla öğretimi arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı söylenebilir. Ancak doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarından anlamlı bir farklılık ortaya çıkaracak kadar olmasa da daha olumlu sonuçların elde edildiği belirtilebilir. Baş (2012)'da öğrenme stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımının daha etkili sonuçlar ortaya koyduğunu belirten kanıtların olduğunu belirtmektedir. Dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının ders içeriğinin öğretimi sırasında strateji öğretiminin yapıldığını fark etmede zorlandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu konuda bir farkındalık geliştirmeleri ancak deneysel sürecin ilerleyen aşamalarında gerçekleşebilmiştir. Bu kapsamda dolaylı öğretim ile öğrenme stratejilerinin öğretiminde daha sık ve farklı uygulamaların öğreticinin açıklamalarıyla desteklenerek verilmesi etkili sonuçların alınmasına katkıda bulunabilir. Çiçekoğlu (2003)'nun Chamot ve O'Malley (1990) ve Wenden (1987)'den aktardığına göre öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretimi sırasında öğrenenlerin stratejileri fark edemediği ve diğer alanlara transferinde kimi sıkıntıların yaşandığını belirtmektedir.

3.1 Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretimi sırasında öğrencilerin sık tekrarlara ve sesli düşünme yoluyla çeşitli açıklamalara yer vermesi öğretim sürecinin niteliğini arttırmada önemli katkılar sağlayabilir. Doğrudan öğretim yoluyla öğrenme stratejilerinin öğretiminde de öğrenme-öğretme sürecinde stratejilerin sıklıkla uygulanması öğretim sürecinin niteliğini arttırmada önemli gözükmektedir. Konuyla ilgili çalışmak isteyen araştırmacılar yönünden ise

öğrenme stratejilerinin farklı öğretim yolları kullanılarak öğretimini içeren çalışmalar daha küçük yaş ve sınıflarda gerçekleştirilebilir. Belli stratejiler seçilerek bu stratejilerin farklı yollarla öğretimini etkililiğine bakılabilir. Bunun yanında sadece anlamayı izleme veya kaynak yönetimi stratejilerine odaklanılarak çeşitli deneysel çalışmalar düzenlenebilir. Öğrenme stratejilerinin, öğreticilerin kullandıkları öğretim stratejileri ile ilişkisini inceleyen deneysel çalışmalara da ağırlık verilebilir.

KAYNAKÇA

- Afacan, Ş. ve Cilden, S. (2018). A study on developing learning strategies in violin education. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 230-246.
- Aktan, C. (2007). *Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Bail, F., Zhang, S. ve Tachiyama, G. T. (2008). Effects of self-regulated learning course on academic performance and graduation role of college student in an academic program [Elektronik versiyon]. *Journal of College Reading and Learning*, 39(1).
- Baş, G. (2011). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına, tutumlarına ve bilişötesi farkındalık düzeylerine etkisi [Elektronik versiyon]. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 49-71.
- Baş, G. (2012). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına, tutumlarına ve bilişötesi farkındalık düzeylerine etkisi [Elektronik versiyon]. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 49-71.
- Belet, D. (2005). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Bender, V. (2005). Program evaluation for students with specific learning disabilities [Elektronik versiyon]. *Special School District of The St. Louis County*.
- Bisland, A. (2004). Using learning strategies instruction with students who are gifted and learning disabled [Elektronik versiyon]. *Gifted Child Today*, 27(3), 52-58.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (14.basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F. ve Özkahveci, Ö. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Chamot, A. U. (1999). Learning strategy instruction in the English classroom [Elektronik versiyon]. *The Language Teacher Online*, 23(6).
- Chamot, A. U. ve O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Cornford, I. R. (2002). Learning to learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches*. California: Sage Publications.
- Çalışkan, M. (2010). Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi.

- Çiçekoğlu, D. (2003). Bilişsel ve bilişötesi okuma stratejilerinin direk ve tümleşik olarak bilinçlendirme seviyesinde öğretiminin okuma yeterliliğine ve strateji kullanımlarına etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Dharmadasa, K. H. (1994). *Personal meaning in learning: Perspectives that influence the discovery of personal meaning: A Symposium*. Tennessee: Auburn Universty.
- Dignath, C., Buettner, G., Lngfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes [Elektronik versiyon]. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Friend, R. (2001). Teaching summarization as a content area reading strategy [Elektronik versiyon]. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(4), 320-329.
- Gagne, R. M. ve Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction (2nd edition)*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Ghatala, E. S. (1995). Strategy monitoring training enables young learners to select effective strategies [Elektronik versiyon]. *Educational Psychologist*, 21(1-2), 43-54.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hare, V. C. ve Borchardt, K. M. (1984). Direct instruction of summarization skills [Elektronik versiyon]. *Reading Research Quarterly*, 20(1), 62-78.
- Hasra, K. (2007). Beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Muğla: Muğla Üniversitesi.
- İğci, G. ve Özdemir, O. (2017). Üniversite öğrencilerinin özdüzenleme becerileri ve derse yönelik tutumlarının akademik başarıları ile ilişkisi. *Küreselleşen Dünyada Eğitim* içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Nisbet, J. ve Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Nunn, G. D. (1995). Effects of a learning styles and strategies intervention upon at-risk middle school students achievement and locus of control [Elektronik versiyon]. *Journal of Instructional Psychology*, 22(1), 34-40.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Özaydınlık, K. B. (2018). Öğretmen adaylarının üztbilişsel öğrenme stratejileri ve öğretmen yeterlik algıları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33(1), 125-143.
- Özdemir, İ. (2012). Açıklama stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-10.
- Özer, B. (2008). Öğrenmeyi öğretme. Ayhan Hakan (Ed.). *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Yenilikler içinde* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, B. (1995). Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival manual. A step-by-step guide to data analyses using SPSS for Windows*. Philadelphia, PA: Open University Press.

- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. ve McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire*. Michigan Universty Press.
- Riding, R.ve Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies*. England: David Fulton Publishers Ltd.
- Sekman, M. (2008). *Kesintisiz öğrenme*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Stephen, D. L. (2006). The power of strategy instruction [Elektronik versiyon]. *Evidence for Education*, 1(1), 1-11.
- Stevens, R. J., Slavin, R. E., Farnish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification [Elektronik versiyon]. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16.
- Şahin, N. ve Özdemir, N. (2017). Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenmek için kullandıkları öğrenme stratejilerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*. 14(3), 2981-2998.
- Şimşek, A. (2006). Bilişsel stratejilerin öğretimi Ali Şimşek (Ed.). *İçerik türlerine dayalı öğretim içinde* Ankara: Nobel Yayınları.
- Terry, W. S. (2011). *Öğrenme ve bellek. Temel ilkeler, süreçler, işlemler*. Prof.Dr. Banu Cangöz (Çev.Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tinnesz, C. G., Ahuna, K. H. ve Kiener, M. (2006). Toward college success: internalizing active and dynamic strategies [Elektronik versiyon]. *Collage Teaching*, 54(4), 302-306.
- Tuckman, B. W. ve Kennedy, G. J. (2011). Teaching learning strategies to increase success of first term college students [Elektronik versiyon]. *The Journal of Experimental Education*, 79(4), 478-504.
- Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi [Elektronik versiyon]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-20.
- Türkyılmaz, A. (2016). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme güdülerine, kullandıkları öğrenme stratejilerine ve yürütücü bilişlerine olan etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Merlin Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching içinde*. New York: Macmillan.
- Wittrock, M. C. (1990). Generative processes of comprehension [Elektronik versiyon]. *Educational Psychologist*, 24(4), 345-376.
- Wittrock, M. C. (1992). Generative learning process of the brain [Elektronik versiyon]. *Educational Psychologist*, 27(4), 531-541.
- Zimmerman B.J., Bonner S., ve Kovach R. (1996). *Developing Self-Regulated Learner: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Associan.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.