

BEŞ BASAMAKLI ÖĞRENME STRATEJİSİNİN MUHASEBE VE FİNANSMAN ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd.Doç.Dr. Eriman TOPBAŞ*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Muhasebe ve Finansman Öğretmenliği Programı ikinci sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisini (BBÖS) değerlendirmektir.

Tek gruplu deneysel desen kullanılan araştırmanın çalışma evrenini, Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde 2007-2008 Öğretim yılında Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan Muhasebe ve Finansman Öğretmenliği Programı ikinci sınıf öğrencileri (N=185) oluşturmaktadır.

Araştırma verileri beş alt ölçekten oluşan Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi Ölçeği (α : .97) yardımıyla toplanmıştır.

Öğrencilerin; soru hazırlama, cevap yazma, görselleştirme, sonuç ve öneri yazma ile ilgili görüşlerinin "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" seçeneklerinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. BBÖS'ün öğrencilerin bir konuyu etkili bir biçimde öğrenmelerine katkı sağlayabileceği anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi, Öğrenme Stratejisi, Öğrenme.

* G.Ü. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi, etopbas@gazi.edu.tr

EVALUATION OF THE FIVE STEP LEARNING STRATEGY ACCORDING TO OPINIONS OF STUDENTS IN THE ACCOUNTING AND FINANCE TEACHER EDUCATION PROGRAM

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the Five Step Learning Strategy (FSLs) according to opinions of sophomore students in the Accounting and Finance Teacher Education Program in the Faculty of Commerce and Tourism Education in Gazi University.

Population of the study in which single group experimental design was used covers sophomore students (N=185), who were enrolled in Instructional Planning and Evaluation Course in 2007-2008 Academic year in the Accounting and Finance Teacher Education Program in the Faculty of Commerce and Tourism Education in Gazi University.

Data were collected by means of Five Step Learning Strategy Scale (α : .97) which was comprised of five subscales.

It was observed that the students' opinions about preparing question, writing answer, visualization, writing conclusion and suggestion were focused on "agree" and "strongly agree" choices. It was realized that FSLs may contribute to students in learning a subject effectively.

Key words: Five Step Learning Strategy, Learning Strategy, Learning

1. GİRİŞ

Beynin temel işlevlerinden biri olan öğrenme, nefes alıp vermek gibi doğal bir davranıştır. Öğrenme sayesinde, birey içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamakta ve dolayısıyla varlığını sürdürebilmektedir. Bu bağlamda, öğrenmeyi çevreye uyum süreci olarak tanımlamak mümkündür. Çevreye uyum sürecinde, birey doğal olarak çevreyle etkileşime

girer ve yeni davranışlar kazanır. O halde "öğrenme, genel anlamda yeni bir davranış kazanmak" olarak da tanımlanabilir (Berbaum 2005,315). Yeni davranışların kazanılması için, öğrenenin girişimde bulunması ve araştırma yapması gerekmektedir. Zira "girişimde bulunmak ve araştırma yapmak öğrenmenin iki temel faktörü" olarak hizmet görür (Chanel Balas 1998,15). Öğrenen, öğrenme nesnesiyle ilgili girişimde bulunmak ve araştırma yapmak için sahip olduğu öğrenme stratejisini/stratejilerini işe koşar.

Strateji kavramı, Grekçe ordu anlamına gelen "stratos" ve sevk etmek anlamına gelen "ageîn" kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuş askeri bir terimdir (Petit Robert1 1979,1867). Türkçeye Fransızcadan geçmiş olan kavram, "1. Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol, 2. Bir ulusun veya uluslar topluluğunun, barış ve savaşta benimsenen politikalara destek vermek amacıyla politik, ekonomik, psikolojik ve askerî güçle-

ri bir arada kullanma bilimi ve sanatı” (TDK 1983,1086) olarak tanımlanmaktadır. Kökeninden de anlaşıldığı gibi, başlangıçta askeri bir terim olan strateji, daha sonraları eğitim bilimi alanında öğrenci ekseninde “öğrenme stratejisi”, öğretmen ekseninde ise “öğretme stratejisi” kavramlarıyla yerini almıştır.

Öğrenme stratejileri “öğrenme ve iletişim görevlerini kolaylaştırmak amacıyla öğrenenler tarafından seçilen eylemlerdir.” (MacIntyre 1994,190). Stratejilerin kullanılması tamamen bilinçsiz değildir. Öğrenen karşılaştığı bir problemi çözmek için bilinçli bir çaba göstermesi sonucu stratejilerin kullanılması söz konusu olur (Atlan 2000,112). Öğrenilenlerle ilgili soru çıkartma, bu soruları yanıtlama, öğrenilenleri özetleme, öğrenilen bilgileri grafik vb şekillerle gösterme, öğrenilenlerle ilgili açıklama yapma (Açıkgöz 2003,81) gibi etkinlikler birer öğrenme stratejisi olarak kabul edilebilir. Ayrıca, altını çizme, metin kenarına not alma, zihinsel tekrar, gruplandırma, benzetimler kullanma, örgütleme, kendi kendine soru sorma, uzamsal temsilciler oluşturma, not alma v.b. (Senemoğlu 1997, 562-579) gibi öğrenci çabaları da öğrenme stratejileri arasında yer almaktadır.

Bu çalışmada, öğrencilerin bilgiyle ilişkilerinde ve öğrenmesinde Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisinin (BBÖS) etkili olacağı öngörülmektedir. BBÖS’ÜN kuramsal temelini Allosterik Öğrenme Modeli oluşturmaktadır. Modeli geliştiren Giordan (1995), modelin; öğrenen, öğretim çevresi (öğretici veya öğretim ekibi), bilgiler (veya beceriler) olmak üzere üç temel değişkeni bulunduğunu belirtmektedir. Öğrenen, yeni bilgileri (veya becerileri) olduğu gibi almaz, onları kendi sorularına cevap bulmak veya ihtiyaçlarını karşılamak üzere kendi tarzına ve kendi ritmine göre hazırlayarak alır. Öğretim çevresi (öğretmen veya öğretim ekibi), öğrenenin davranışsal ve zihinsel yapısıyla, bu yapıyı dönüştürmek üzere iç içe geçebilecek unsurlar bütünü olarak düşünülebilir. Öğrenen, öğretici tarafından hazırlanan çevreyle kendi potansiyel kaynaklarını karşılaştırarak sürekli uyum göstermek suretiyle öğrenmesini gerçekleştirir. Modelin üçüncü temel değişkeni bilgiler (veya beceriler)dir. Bilgi çok nadir olarak basit bir aktarmanın ürünüdür. Bilgi bir dönüşüm sürecinin ürünü olup öğrenenin sorularının, önceki fikirlerinin, davranma ve akıl yürütme tarzlarının dönüşümü sonucunda ortaya çıkar. Her anlamlı öğrenme, öğrenenin kişisel faaliyetinin sonucunda gerçekleşir. Öğrenen, karşılaşılan etkinlikler ve toplanan bilgilerin durumlarına göre işe koşulan zihinsel tasarımlardan hareketle anlam üretir ve böylece öğrenmesini gerçekleştirir (Topbaş 2007, 240-247).

Modelin temel amacı öğrenenin zihinsel tasarımını dönüştürmek suretiyle öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Bunun için öncelikle öğrenenin öğrenilecek bilgi ya da beceri ile ilgilenmesi (niyetlilik-yönelme), onunla ilgili kay-

naklarla buluşması (karşılaşmalar), onu kavraması ve ifade etmesi (modelleştirme) ve son olarak da bir sonuca vararak yeni bir zihinsel tasarıma (bilgiyi yapılandırma) ulaşması gerekmektedir (Giordan 1995).

Öğrencinin öğrenme materyali ile yoğun bir biçimde etkileşime girmesine ve dolayısıyla zihinsel tasarımının dönüşümüne yardımcı olabileceği düşünülen BBÖS, adından da anlaşılacağı gibi beş basamaktan oluşmaktadır. Öğrenen; **birinci basamakta**, öğrenilecek konu ile ilgili **sorular** hazırlar, **ikinci basamakta**, bu soruların **cevaplarını** yazar, **üçüncü basamakta**, elde ettiği bilgileri bir **şema** halinde görselleştirir, **dördüncü basamakta**, elde edilen bilgi ve hazırlanan şemadan hareketle bir **sonuç** yazar, **beşinci basamakta**, ortaya çıkan sonuçtan hareketle **öneri** hazırlar. Böylece çalıştığı konuyu kalıcı bir biçimde öğrenmiş olur.

Bu araştırmanın amacı, Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Muhasebe ve Finansman Öğretmenliği Programı ikinci sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisini (BBÖS) değerlendirmektir. Bu bağlamda, "Muhasebe ve Finansman Öğretmenliği Programı ikinci sınıf öğrencilerinin BBÖS'E ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna ve bu soruya bağlı olarak da şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Öğrencilerin "bir konuyu çalışırken, konuyla ilgili soru hazırlama" faaliyetine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin "bir konuyu çalışırken, konuyla ilgili hazırladıkları sorular için cevap yazma" faaliyetine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin "çalıştıkları konuyla ilgili elde ettikleri bilgileri görselleştirme" faaliyetine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin "çalıştıkları konudan elde ettikleri bilgiden hareketle sonuç yazma" faaliyetine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin "çalıştıkları konuyla ilgili çıkardıkları sonuçtan hareketle öneri yazma" faaliyetine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada tek gruplu deneysel desen (Karasar 1994, 96) kullanıldı. Belirtilen araştırma deseni bağlamında, 10 hafta süresince konular BBÖS ile işlendi. Çalışmalar tamamlandıktan sonra BBÖS ile öğrencilerin stratejiye ilişkin görüşleri toplandı.

2.2. Denekler

Araştırmanın çalışma evrenini, Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde 2007–2008 Öğretim yılında Öğretimde Planlama ve Değerlen-

dirme dersini alan Muhasebe ve Finansman Öğretmenliği Programı ikinci sınıf öğrencileri (N=185) oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

BBÖSÖ, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm (10 madde), bir konuyu çalışırken, konuyla ilgili sorular hazırlamanın; ikinci bölüm (10 madde), çalıştığı konuyla ilgili hazırladığı soruları cevaplandırmanın; üçüncü bölüm (10 madde), çalıştığı konuyla ilgili elde ettiği bilgileri görselleştirmenin; dördüncü bölüm (9 madde), çalıştığı konuyla ilgili elde ettiği bilgilerden hareketle sonuç yazmanın ve beşinci bölüm (10 madde), çalıştığı konuyla ilgili çıkardığı sonuçtan hareketle öneri yazmanın kendisine sağlayacağı katkılara ilişkin öğrenci görüşlerini (1=Hiç katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Fikrim yok, 4=Katılıyorum ve 5=Kesinlikle katılıyorum) belirlemeye yönelik ve 5'li likert ölçek tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan bu ölçek, pilot çalışma sürecinde, aynı fakültenin farklı şubelerinde fakat aynı dönemde aynı dersi alan ikinci sınıfta okuyan 122'si kız ve 125'i erkek olmak üzere 247 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda; alt ölçeklerin ve ölçeğin güvenilirlik katsayıları; soru hazırlama (α : .89), cevap yazma (α : .93), görselleştirme (α : .94), sonuç yazma (α : .92), öneri yazma (α : .94) ve ölçek (α : .97) olarak hesaplanmıştır.

2.4. Denel İşlem

1. Öğretim elemanı, ilk konuyu BBÖS'e göre hazırladı ve sınıfta her basamakta yapılacak işlemleri öğrencileriyle tartışarak işledi. Örnek konu üzerinden öğrencilerinin her basamakta neler yapacaklarını açıkladı.
2. Öğrencilerden bir sonraki derste işlenecek konuyu BBÖS'e göre hazırlayıp gelmelerini istedi.
3. Öğrenciler tarafından hazırlanan konunun başlığı, öğretim elemanı tarafından, tahtayı ortalayacak şekilde, tahtanın üst tarafına yazıldı. Derse, öğrencilerden birisinin ilk sorusuyla başlandı. Soru bir başka öğrenci tarafından cevaplandırıldı. Cevabı eksik verilen sorularda öğretim elemanı devreye girerek doğru cevabın bulunmasına yardımcı oldu. Konuyla ilgili tüm sorular, farklı öğrenciler tarafından sorularak ve yine farklı öğrenciler tarafından cevaplandırılarak, BBÖS'ÜN ilk iki basamağı sınıf ortamında öğrenciler tarafından gerçekleştirildi. Üçüncü basamak ise, sorular ve cevaplar ilerledikçe, öğretim elemanı tarafından, konu başlığına konuyla ilgili alt başlıklar ve anahtar kavramlar kavram haritası mantığına göre eklenerek tamamlandı.
4. Öğrencilerden, ortaya çıkan şema ile kendi hazırladıkları şemaları karşılaştırmaları istendi. Şema ile ilgili tartışma yapılarak varsa eksiklerin tamamlanması sağlandı.
5. Şema üzerinden, soru-cevap tekniği ile öğrencilerin konuyu özetleme-

leri sağlandı.

6. Öğrencilerden, konuyla ilgili hazırladıkları sonuçları söylemeleri istendi. Söylenen sonuçlar sınıfta tartışıldı. Tartışmalardan ve tahtadaki şemadan hareketle öğrencilerle birlikte konuyla ilgili bir sonuç oluşturuldu. Öğrencilerden, ortaya çıkan sonucu dikkate alarak, kendi hazırladıkları sonuçları tekrar gözden geçirmeleri istendi.

7. Öğrencilerden, konuyla ilgili hazırladıkları önerileri söylemeleri istendi. Söylenen öneriler sınıfta tartışıldı. Tartışmalardan ve sınıfta ortaya çıkan sonuçtan hareketle öğrencilerle birlikte konuyla ilgili bir öneri oluşturuldu. Öğrencilerden, ortaya çıkan öneriyi dikkate alarak, kendi hazırladıkları önerileri tekrar gözden geçirmeleri istendi.

8. Araştırma için belirlenen konular bitinceye kadar aynı denel işlemler tekrarlandı.

9. Çalışmalar bittikten sonra öğrencilere BBÖSÖ dağıtılarak BBÖS ile ilgili görüşleri toplandı.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.5 (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Çalışma gurubundaki bireylerin BBÖS ile ilgili görüşlerine ait bulgular frekans (f) ve yüzde (%) değerler esas alınarak yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen veriler ve ilgili veri analizi sonuçları tablolar şeklinde düzenlenerek açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde, öğrencilerin “bir konuyu çalışırken, konuyla ilgili soru hazırlama”nın kendilerine sağlayacağı katkılara ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorusunun cevabı aranmaktadır. Araştırmanın bu alt problemine ilişkin f ve % dağılımları tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin “soru hazırlama” ile ilgili görüşlerinin f ve % dağılımları (N=185)

Bir konuyu çalışırken, konuyla ilgili soru hazırlamak;	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 konuya ön hazırlık yapmamı sağlar	3	1,6	5	2,7	7	3,8	91	49,2	79	42,7
2 konuyu genel hatlarıyla incelememi sağlar	4	2,2	4	2,2	12	6,5	95	51,4	70	37,8
3 konunun önemli noktalarını görmemi sağlar	4	2,2	15	8,1	10	5,4	94	50,8	60	32,4
4 konuyla ilgili öğrenme ihtiyaçlarımı ortaya çıkarır	4	2,2	8	4,3	27	14,6	96	51,9	49	26,5
5 konuyu daha iyi kavramamı sağlar	-	-	14	7,6	13	7,0	91	49,2	67	36,2
6 soru hazırlama kabiliyetimi güçlendirir	2	1,1	6	3,2	11	5,9	80	43,2	85	45,9
7 konudan çıkabilecek soruları öngörebilmeyi sağlar	2	1,1	15	8,1	16	8,6	89	48,1	62	33,5
8 sorgulama kapasitemi artırmama katkı sağlar	3	1,6	9	4,9	24	13,0	92	49,7	57	30,8
9 konuyla ilgili çalışmalara etkin katılımımı sağlar	7	3,8	12	6,5	22	11,9	93	50,3	50	27,0
10 sınavlara hazırlık yapmamı kolaylaştırır	8	4,3	11	5,9	6	3,2	85	45,9	75	40,5

Tablo 1 incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin 4. (katılıyorum) ve 5. (kesinlikle katılıyorum) seçeneklerde yoğunlaştığı gözlenmektedir. Buradan hareketle, bir konuyu çalışırken o konuyla ilgili soru hazırlamanın öğrencilere, ölçeğin bu boyutunda yer alan özellikleri kazandırdığı söylenebilir. Bununla birlikte 4, 8 ve 9 ifadelerle ilgili olarak “fikrim yok”; 3. ve 7. ifadelerle ilgili olarak “katılmıyorum” seçeneklerine yönelmeler de dikkat çekmektedir. Bu durum, soru hazırlama stratejisinin öğrenme sürecinde genelde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte az da olsa bazı öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermediği şeklinde yorumlanabilir.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğrencilerin “cevap yazma” ile ilgili görüşlerinin neler olduğu sorusunun cevabı aranmaktadır. Araştırmanın bu alt problemine ilişkin f ve % dağılımları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin “cevap yazma” ile ilgili görüşlerinin f ve % dağılımları (N=185)

S	Çalıştığım konuyla ilgili hazırladığım soruları cevaplandırmak;	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	konuya ön hazırlık yapmamı sağlar	3	1,6	7	3,8	6	3,2	102	55,1	67	36,2
2	konuyu ayrıntılı incelememi sağlar	4	2,2	11	5,9	23	12,4	83	44,9	63	34,1
3	konuyla daha yoğun etkileşime girmemi sağlar	3	1,6	15	8,1	18	9,7	92	49,7	57	30,8
4	konuya hâkim olmayı sağlar	5	2,7	10	5,4	19	10,3	98	53,0	53	28,6
5	düşünme becerimi geliştirmemi sağlar	4	2,2	14	7,6	21	11,4	83	44,9	63	34,1
6	araştırma becerimi geliştirmemi sağlar	5	2,7	12	6,5	21	11,4	88	47,6	58	31,4
7	cevap verme yeteneğimi geliştirmemi sağlar	5	2,7	6	3,2	13	7,0	93	50,3	68	36,8
8	konuyla ilgili çalışmalara etkin katılımımı sağlar	4	2,2	16	8,6	21	11,4	96	51,9	48	25,9
9	bilginin daha uzun süreli akılda kalmasını sağlar	11	5,9	16	8,6	16	8,6	82	44,3	60	32,4
10	sınavlara hazırlık yapmamı kolaylaştırır	9	4,9	11	5,9	10	5,4	79	42,7	76	41,1

Tablo 2 incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin 4. (katılıyorum) ve 5. (kesinlikle katılıyorum) seçeneklerde yoğunlaştığı gözlenmektedir. Buradan hareketle, çalışılan bir konuyla ilgili hazırlanmış soruları cevaplandırma faaliyetinin öğrencilere, ölçeğin bu boyutunda yer alan özellikleri kazandırdığı söylenebilir. Ancak 5., 6. ve 8. ifadelerle ilgili olarak “fikrim yok”; 3., 8.ve 9. ifadelerle ilgili olarak “katılmıyorum” ve yine 9. ifadeyle ilgili olarak “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerine yönelmeler de dikkat çekmektedir. Bu durum, soru hazırlama stratejisinin öğrenme sürecinde genelde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte az da olsa bazı öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermediği şeklinde yorumlanabilir.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, öğrencilerin “görselleştirme” ile ilgili görüşlerinin neler olduğu sorusunun cevabı aranmaktadır. Araştırmanın bu alt probleminde ilişkin f ve % dağılımları tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin “görselleştirme” ile ilgili görüşlerinin f ve % dağılımları (N=185)

S	Çalıştığım konuyla ilgili bilgileri görselleştirmek;	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	konuyu somutlaştırmamı sağlar	4	2,2	4	2,2	7	3,8	80	43,2	90	48,6
2	konuyu daha iyi kavramamı sağlar	3	1,6	11	5,9	12	6,5	71	38,4	88	47,6
3	kavramlar arasındaki ilişkileri görmemi sağlar	5	2,7	4	2,2	10	5,4	72	38,9	93	50,3
4	konuyu bir bütün halinde görmemi sağlar	1	,5	7	3,8	15	8,1	67	36,2	95	51,4
5	konuyu daha kolay hatırlamamı sağlar	4	2,2	6	3,2	12	6,5	70	37,8	93	50,3
6	konuya daha kolay odaklanmamı sağlar	5	2,7	11	5,9	21	11,4	75	40,5	73	39,5
7	bilgiyi görselleştirme becerisi kazandırır	2	1,1	5	2,7	5	2,7	86	46,5	87	47,0
8	konuyla ilgili çalışmalara etkin katılımımı sağlar	7	3,8	17	9,2	14	7,6	74	40,0	73	39,5
9	bilginin daha uzun süreli akılda kalmasını sağlar	5	2,7	8	4,3	9	4,9	76	41,1	87	47,0
10	sınavlara hazırlık yapmamı kolaylaştırır	4	2,2	15	8,1	18	9,7	71	38,4	77	41,6

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin 4. (katılıyorum) ve 5. (kesinlikle katılıyorum) seçeneklerde yoğunlaştığı gözlenmektedir. Buradan hareketle, çalışılan bir konuyla ilgili bilgileri görselleştirme faaliyetinin öğrencilere, ölçeğin bu boyutunda yer alan özellikleri kazandırdığı söylenebilir. Ancak 10. ifadeyle ilgili olarak “fikrim yok”; 8. ifadeyle ilgili olarak da “katılmıyorum” seçeneklerine yönelmeler de dikkat çekmektedir. Bu durum, bilgileri görselleştirme stratejisinin öğrenme sürecinde genelde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte az da olsa bazı öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermediği şeklinde yorumlanabilir.

3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, öğrencilerin “sonuç yazma” ile ilgili görüşlerinin neler olduğu sorusunun cevabı aranmaktadır. Araştırmanın bu alt problemine ilişkin f ve % dağılımları tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin “sonuç yazma” ile ilgili görüşlerinin f ve % dağılımları (N=185)

S	Çalıştığım konuyla ilgili sonuç yazmak;	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	ana düşünceyi bulmamı kolaylaştırır	5	2,7	2	1,1	10	5,4	86	46,5	81	43,8
2	yardımcı düşünceleri bulmamı kolaylaştırır	3	1,6	5	2,7	19	10,3	90	48,6	67	36,2
3	konunun önemli kısımlarını görmemi sağlar	3	1,6	9	4,9	17	9,2	85	45,9	70	37,8
4	olaylardan sonuç çıkarma alışkanlığı kazanmamı sağl.	2	1,1	8	4,3	13	7,0	76	41,1	85	45,9
5	özetleme becerisi kazanmamı sağlar	1	,5	5	2,7	9	4,9	93	50,3	77	41,6
6	ifade etme becerisi kazanmamı sağlar	3	1,6	5	2,7	16	8,6	83	44,9	78	42,2
7	konuyla ilgili çalışmalara etkin katılımımı sağlar	6	3,2	15	8,1	23	12,4	76	41,1	63	34,1
8	bilginin daha uzun süreli akılda kalmasını sağlar	8	4,3	18	9,7	23	12,4	89	48,1	47	25,4
9	sınavlara hazırlık yapmamı kolaylaştırır	8	4,3	18	9,7	21	11,4	77	41,6	60	32,4

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin 4. (katılıyorum) ve 5. (kesinlikle katılıyorum) seçeneklerde yoğunlaştığı gözlenmektedir. Buradan hareketle, çalışılan bir konuyla ilgili sonuç yazma faaliyetinin öğrencilere, ölçeğin bu boyutunda yer alan özellikleri kazandırdığı söylenebilir. Ancak 2., 8., ve 9. ifadelerle ilgili olarak “fikrim yok”; 8. ve 9. ifadelerle ilgili olarak da “katılmıyorum” seçeneklerine yönelmeler de dikkat çekmektedir. Bu durum, çalışılan bir konuyla ilgili sonuç yazma stratejisinin öğrenme sürecinde genelde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte az da olsa bazı öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermediği şeklinde yorumlanabilir.

3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde, öğrencilerin “öneri yazma” ile ilgili görüşlerinin neler olduğu sorusunun cevabı aranmaktadır. Araştırmanın bu alt probleminde ilişkin f ve % dağılımları tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin “öneri yazma” ile ilgili görüşlerinin f ve % dağılımları (N=185)

S	Çalıştığım konuyla ilgili öneri yazmak;	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	f	%	f	%	f
1	konuyla ilgili yeni fikirler üretmemeye katkı sağlar	5	2,7	5	2,7	9	4,9	84	45,4	81	43,8
2	eleştirel düşünme becerisi kazanmamı sağlar	6	3,2	5	2,7	10	5,4	87	47,0	77	41,6
3	konuya farklı açıdan bakmamı sağlar	5	2,7	10	5,4	20	10,8	77	41,6	73	39,5
4	konuyla ilgili fikrimi açıklamamı sağlar	3	1,6	9	4,9	9	4,9	79	42,7	85	45,9
5	yaratıcılığımın gelişmesine katkı sağlar	3	1,6	10	5,4	15	8,1	81	43,8	75	40,5
6	öneri oluşturma becerimi geliştirir	4	2,2	5	2,7	7	3,8	90	48,6	78	42,2
7	ifade etme becerisi kazanmamı sağlar	3	1,6	9	4,9	14	7,6	82	44,3	76	41,1
8	konuyla ilgili çalışmalara etkin katılımımı sağlar	7	3,8	20	10,8	18	9,7	74	40,0	66	35,7
9	bilginin daha uzun süreli akılda kalmasını sağlar	10	5,4	19	10,3	25	13,5	71	38,4	60	32,4
10	sınavlara hazırlık yapmamı kolaylaştırır	12	6,5	13	7,0	28	15,1	66	35,7	65	35,1

Tablo 5 incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin 4. (katılıyorum) ve 5. (kesinlikle katılıyorum) seçeneklerde yoğunlaştığı gözlenmektedir. Buradan hareketle, çalışılan bir konuyla ilgili öneri yazma faaliyetinin öğrencilere, ölçüğün bu boyutunda yer alan özellikleri kazandırdığı söylenebilir. Ancak 3., 9., ve 10. ifadelerle ilgili olarak “fikrim yok”; 8., 9. ve 10. ifadelerle ilgili olarak “katılmıyorum”; 9. ve 10. ifadelerle ilgili olarak da “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerine yönelmeler de dikkat çekmektedir. Bu durum, çalışılan bir konuyla ilgili öneri yazma stratejisinin öğrenme sürecinde genelde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte az da olsa bazı öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermediği şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrenme için, öğrenenin öğrenme nesnesiyle yoğun bir etkileşim içinde olması gerektiği, BBÖS ile bu etkileşimin gerçekleşebileceği ve bu etkileşimin bir konuyu öğrenmesine katkı sağlayabileceği anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular bu durumu doğrulamaktadır.

BBÖS, öğrenciye sorgulama, araştırma, bilgileri somutlaştırma, çalıştığı konudan bir sonuç çıkarabilme ve bu sonuçtan hareketle bir öneride bulunabilme becerisi kazandırabilir. Öğrencilerin sınıf içinde yaptıkları sunumlarda ortaya koydukları yeterlikler ve hazırladıkları ürün dosyalarında yer alan etkinlikler bu durumu doğrulamaktadır. Ayrıca Topbaş (2008) tarafından strateji ile ilgili yapılan araştırma sonuçları da çalışmayla elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

BBÖS, öğrenciye belli bir yol izlemek suretiyle kendi öğrenmesini gerçek-

leştirmesine, öğretmene de öğrenci merkezli bir öğretim yürütmesine hizmet edebilir. Zira BBÖS öğretmene rehberlik ve öğrenciye de kendi öğrenmesinin sorumluluğunu vermektedir.

BBÖS' ÜN öğrenme sürecinde genelde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı, ancak bazı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı gözlenmiştir. Bu bağlamda, BBÖS öğrenme stilleri açısından gözden geçirilip daha çok öğrencinin ihtiyacını karşılayabilecek duruma getirilebilir.

BBÖS, öğrenci merkezli öğretim bağlamında, çalışılacak konuyla ilgili olarak ön hazırlık aşamasında ve konunun etkili bir biçimde öğrenilmesi sürecinde kullanılabilir.

BBÖS, öğrencinin öğrenmek istediği konuyla yoğun bir etkileşime girmesini sağlaması, her basamakta eksiklerini görme ve tamamlama imkânı vermesi, bilimsel araştırma sürecine uygun bir yapı arz etmesi ve dolayısıyla öğrenenin bilimsel düşünme alışkanlığı kazanmasına hizmet edebilirliği, ayrıca her basamakta konunun değişik biçimlerde tekrar edilmesini sağlaması bakımlardan anlamlı öğrenmelere katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K. Ü. 2003. Etkili Öğrenme ve Öğretme, 4. Baskı, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Atlan, J. 2000. "L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE", İnternet Adresi; http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/atlan/alsic_n05-rec3.htm, Erişim Tarihi: 22.07.08
- Berbaum, J. 2005. "Le développement de la capacité d'apprentissage", J. Houssaye (Editör), La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, 6. baskı, ss. 315-325, Paris: ESF éditeur.
- Chanel Balas, A. (1998). La Prise de Conscience de Sa Maniere D'apprendre, De la métacognition implicite à la métacognition explicite, Doktora Tezi, Université Grenoble II - Pierre Mendes-France, U.F.R. Sciences de L'homme et de La Societe, Departement Sciences de L'education.
- Giordan, A. 1995. Les nouveaux modèles sur apprendre :pour dépasser le constructivisme? Perspectives, vol. XXV, n° 1. İnternet Adresi: <http://www.lides.unige.ch/publi/rech/depConstruct/depConstruct.htm>, Erişim Tarihi: 11.09.2006
- Macintyre, P.D. (1994). «Toward a social psychological model of strategy use» Foreign Language Annals, 27, 2. pp 185-195. Akt. Atlan, a.g.m.
- Petit Robert 1. 1979. Dictionnaire Alphabétique et Analogique de La Langue Française. Paris : Société du Nouveau Littre.
- Senemoğlu, N. 1997. Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Ankara: Spot Matbaacılık.
- Türk Dil Kurumu. 1983. Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayınları.
- Topbaş, E. 2007. Öğrenmeyi Anlamada Yeni Bir Model: Allosterik Öğrenme, 16. Ulusal Eğitim Kongresi, 5-7 Eylül, Bildiriler Kitabı 1.Cilt, s. 240-247. Tokat
- Topbaş, E. 2008. Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü İkinci Sınıf Öğrencilerinin Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisine İlişkin Görüşleri, 7. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi, 22-24 Ekim, Bildiri Kitabı, s. 265-278. Trabzon.