

NÖROFİZYOLOJİK AÇIDAN UYARAN TEMELLİ YÖNLENDİRMELERİN ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN OLUŞUMUNA ETKİSİ

Nida BAYINDIR¹

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okulları, 1. kademe öğretmenlerinin öğrenme stratejilerinin oluşumu için gerçekleştirdikleri uyaran temelli yönlendirmelerin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktır. Öğrencilerin kendilerine özgü öğrenme stratejileri geliştirmeleri için öğretmenlerin bu sistematik süreci bazı teknik yönlendirmelerle teşvik etmesi gerekmektedir. Akademik uyarılarla sağlanan bu süreç, öğrencinin öğrenme organizasyonuna bir yön verecek ve kendine özgü bir öğrenme sistemi geliştirmesine yardımcı olacaktır. Çalışma; tarama yöntemi kullanılarak, 260 öğretmenin bu yöndeki çabalarını kapsayan uyarılarını (tactics) içermektedir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, farklı uyarılarla öğrencileri etkiledikleri, ancak belli bir öğrenme organizasyonu oluşturma adına bilinçli ve programlı bir uyaran yönlendirmesi yapamadıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Stratejileri, Strateji Oluşumu, Uyaran Temelli Yönlendirme

THE INFLUENCE OF STIMULUS BASED LEADINGS ON LEARNING STRATEGIES WITH REGARDS TO NEUROPHYSIOLOGY

ABSTRACT

The aim of the search, it is tried to be found out that which level the stimulus based learning leadings are which are led by the teachers of the first grade of primary schools. It is needed for the teachers to motivate this systematic process with some technical leadings for students to develop their own learning strategies. This process which is provided by academic stimulus will lead the organization of the student's learning and help him/her develop his/ her own

learning system. Search, using the survey method, includes the stimulus (tactics) consisting of efforts of 260 teachers on this direction. In the result of the search, it is concluded that teachers influenced the students with different stimulus, on the other hand, it is understood that they couldn't manage a stimulus leading which is conscious and programatic to form a certain learning organization.

Key Words: Learning Strategies, Strategy Formation, Stimulus Based Learning

GİRİŞ

Eğitim global anlamda toplumlar, bireysel anlamda da toplumu oluşturan bireyler içindir. Bu anlamda; öğrenme sürecinin her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaç ve yeteneklerini karşılayabilecek şekilde kişiselleştirilmesi, aynı zamanda, öğrenmeyi nasıl öğreneceğini ve toplumsal ilişkiler üzerinde nasıl hakimiyet kuracağını göstermektedir (Bacanlı, 1999:4). Bu değişim günümüzde, öğrenciyi bilgi hamalı yapan ağır sistem yaklaşımlarından, stratejik öğrenme basamaklarının düzenlenmesi boyutlarına varmıştır (Oğuz vd., 2001:169). Bu da eğitimin sınırlarının olabildiğince genişletilmesi anlamına gelmekte, bilgiye farklı bir anlam yüklemektedir. Bilgi, bilimsellik çerçevesinde yorumlanmaktadır. Bilimsel bilginin buradaki fonksiyonu, aslında, genel doğrulara ulaşmak değil, sorgulayıcı, ve yapılandırıcı bir ifade takınmaktadır. Bunun için de öğrenenin, bilgiyi anlamak ve yorumlamak için o bilgiyi kendi biliş yapılarına göre yeniden yapılandırması ve işlevselleştirmesi gerekmektedir (Özden, 1998:100). Zaten eğitimde önemli olan bilginin niceliğinden çok, niteliği ve kişiye özgü işlem basamaklarının kendi içindeki organizasyonudur (Sönmez, 2004:100). Kişiden kişiye değişebilen bu yollar, öğrenmeyi öğrenme çerçevesinde, öğrenme stratejileri başlığı altında işlevselleşmektedir.

Öğrenme stratejileri; öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran ve öğrenme etkinliklerini doğrudan şekillendiren, yani öğrenci tarafından kullanılması alışkanlık haline gelen anahtar zihinsel yapılarıdır (Arends, 1997:243; Talu, 1997:6). Öğrenme stratejileri; öğrencilerin neyi, nasıl öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri ile kendi öğrenmelerini yapılandırmaları ve yönlendirmeleri anlamına gelmektedir (Weinstein ve Mayer, 1986:316; Wittrock, 1986:302). Sahip olunan beceriler dahilinde geliştirilen, daha karmaşık bilgi ve becerileri öğrenmede kritik rol oynayan öğrenme stratejileri, diğer bir ifadeyle, öğrenmelerin niteliğini artırma amaçlı, öğrencilerce kullanılabilen ve öğretmenlerce öğretilebilen zihinsel işlemleri içeren kişiye özel yollar olarak nitelendirilmektedir. Bilginin yapılandırılmasında, özellikle öğretmenin bilgisel değerlendirmesine yardımcı olacak zihinsel taktikleri kapsamakta ve öğrenmeleri harekete geçirecek becerilerin

işlenmesine yardımcı olmaktadır (Nisbet ve Shucksmith, 1986:55; Derry ve Murphy, 1986:12; Mayer, 1988:11; Güven, 2004:73; Schmeck, 1988:17). Ancak bu zihinsel taktikler, kendi başlarına pek bir anlam ifade etmemekte, her öğrencinin bilgi işleme süreçlerine aynı etkiyi yapamamaktadırlar. Çünkü, bilginin anlamlı bütünler haline gelmesindeki ilk basamak, verinin duyuları uyarma potansiyeli ve niteliğidir. Bu uyarıların, öğrencinin zihni eylemlerinin ön planda yer aldığı eğitim ortamlarında oluşması gerektiğini düşündüğümüz stratejik modelde, bu öğrenme girdilerinin bilimsel amaca uygun şekilde planlanması gerekmektedir (Kale, 2003:197).

Öğrenmedeki uyarımsal davranışların sinir sistemi içinde gerçekleştiği, sinir ve beyin ağı bileşimindeki yapılarla açıklanabildiği düşünülürken, öğrenmenin bu yapılardaki değişikliklerle ortaya çıktığı görülmektedir (Aydın, 1999:15). Çünkü çocuk, dış uyarılar için sadece pasif bir alıcı değildir. Her tür dışsal veriyi kendine özgü bir şekilde algılayan, yorumlayan ve yeniden yapılandırarak buna uygun tepkiler geliştiren aktif bir varlıktır (Onur, 1997:377). Öğrencinin gereksinmesini duyduğu bilginin önünün açılması, onun zihinsel olarak iyi tanınıp, yine onun kapasitesinin kullanılarak potansiyelini sonuna kadar kullanabilecek yönlendirmelerin yapılmasını gerektirir (Ataunal, 2003:58). Bu zihinsel süreçlerin yetersiz şekilde aktive edilmesi ya da hatalı kullanılması kalıcı öğrenmeyi engellemekte ve öğrenenin etkinliğini azaltmaktadır (Yılman vd. 2001:213). Oysaki öğrenme söz konusu olduğunda işin içine birey ve onun öğrenme yaşantıları girmektedir. Kişi kendi öğrenir. Bunun için bilginin kazanılmasındaki kriter; birey bazında, bilginin niceliği değil, bilgiyle artan etkinliğin fonksiyonelliğidir (Yıldırım, 1998:133). Bu nitelik, ilk aşamada sunulan uyarıcının olduğu gibi algılanması yerine, onun istenen anlam bütünlüğünde anlaşılması ve uygun öğrenme stratejilerini aktive etmesiyle olanaklıdır. Bu da sunulan uyarıcının zihinsel açıdan işlenmesini öngörmektedir. Duyusal olarak beyin kabuğuna giren uyarıcı veriler, ait oldukları türe göre beyin diline dönüştürülmekte ve yeniden kodlanmaktadır. Uyarıların anlamlandırılmasıyla ya da yeni anlamlara neden olmasıyla bir değer kazanan bu veriler, beyindeki nöron paketleri arasındaki ilişkiyi kurmaktadır (Brandt, 2000:72). Davranışı belirleyecek olan bu nöron ağlarının temel yapısı, kalıtsal ve gelişimsel etmenlerle birlikte, çevresel yaşantıyla da belirlenmektedir. Formal anlamda bu çevresellik, sistemli öğrenme yaşantılarına işaret etmektedir. Çevresel etmenler, öğrenme yapısının mevcut potansiyelini güçlendirerek yeni davranış örüntülerini ortaya çıkarmaktadırlar (Arendt, 2001:726). Beyinde işlevsel açıdan bu yeni koşullanmalarla öğrenmelerin olabildiği ve başka beyin alanlarının denkleştirici görevler yüklenbildiği artık kabul edilmektedir. Zengin uyarınlı ortamlarla şekillenmiş bu işleyiş, öğrenmede önemli bir fonksiyonu barındıran sinirsel ağlar üzerinde gelişim göstermektedir (Öztürk, 2001:33). Çevresel etmenlerle (öğrenme gereksinimlerinin bir uzantısı olarak sinir hücrelerini birbirine bağlayan sinaps köprülerinin artışı ile) ve aktarılan sistemli uyarınlarla, mevcut sinaptik düğümlerde yeni değişimler göstermektedir. Bu yolla, sinir sisteminde hücre

sayısı çoğalarak yeni öğrenme yolları artmakta ve çevresel katkılarla yeni sinir bağlantıları oluşmaktadır (Teber, 1997:15). Çevresel etmenlerle oluşan öğrenmenin sinaps yapısındaki elektriksel ve yapısal değişiklik, mevcut bilgi akış şemalarını biyolojik olarak etkilemekte, bilgi transferlerini ve dendritlerin (beyin hücrelerinin çok sayıdaki kısa uzantıları) aksonik (beyin hücrelerinin uzun uzantıları) büyümeye olan katkılarını ön plana çıkarmaktadır. Ancak öğrenen temele alındığında bu süreçte, belki de, göz ardı edilen en önemli yapı; bilgiyi işleyecek olan öğrencinin mevcut zihin kapasitesi ve öğrenmeyi aktive etmesi olası uygun uyarıların verilebilmesidir. Dışsal uyarıların yönlendirilen ve şekillendirilen bu değişkenler, oluşması beklenen öğrenme organizasyonlarının ilk girdileri olmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenmeler kurgulanırken, empatik bir bakış açısıyla öğrenciler etkinlik çatısı altında güdümlenmektedirler. Fakat, yeni öğrenmelerin yapılandırılacağı içsel öğrenme mekanizmaları ve bunları harekete geçirecek olan güdümlü uyarılar yeterince dikkate alınmamaktadır. Halbuki bilgi, öğrencinin tamamen dışında değil, onun bizzat aşına olduğu ve çevresel etmenleri kullanarak kendisinin yapılandığı bir şeydir. Yani onun tarafından farklılaştırılarak ya da yeniden yapılandırılarak işlenmiş yeni bir oluşumdur. Yapılandırmacı anlayışın özünde, öğrencinin kendi öğrenme sistemini kurması ve bilgiyi kendi potansiyeline göre işlemesi yatmaktadır. Öğrencinin öğrenmeyi organize etmesi için gerekli yönlendirmelerin uzmanca yapılması, burada öğretmenlere düşmektedir. Çünkü, öğrencinin kendi öğrenme sistemini oluşturması ya da mevcut stratejileri kullanması, ona sağlanacak temel girdilerin organizasyonuna bağlıdır. Bu girdiler, öğrenme yaşantılarını harekete geçirecek uyarılar olup, bireysel öğrenmeye bir yön vermektedir. Bu anlamda bireyselliğe önem veren öğretmenler, öğrenme etkinliklerini, bireyin bilgi işlem potansiyellerini ve sahip oldukları öğrenme stratejilerini harekete geçirecek uyarıları sağlamak durumundadırlar. Öğretmenin görevi, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanarak belli bir öğrenme sistemine sahip olmaları için gerekli anahtar uyarıları (tactics) vermektir (Disick, 1975:122). Buradaki temel prensip, aslında, öğrenenin öğrenme organizasyonunda sahip olması gereken uyarılara verdiği tepkilerinin planlanması ve mevcut öğrenme yapılarının geliştirilmesidir. Bu planlama, öğretmenlerce yapılabilecek, uzmanlık gerektiren bir konudur. Öğretmen, çeşitli entelektüel güçlere sahip öğrencilerin, birbirinden farklı olarak bir öğrenme ürünü ortaya koymaları için onların mevcut öğrenme yapılarını harekete geçirmek zorundadır (Robinson, 2003:12).

Bireysel öğrenmelerde, özellikle, her öğrencinin veriyi farklı algılayıp, kendince işlediği ve anlamlandırdığı düşünülürse, aynı uyarının da öğrencilere aynı düzeyde etki yapmayacağı bilinmelidir. Bunun için, herhangi bir alandaki zihinsel işleyişin her alanda aynı oranda olması beklenmemeli, farklı entelektüel yapıların benzer çıktılar vermesi gerektiği anlayışından vazgeçilmelidir. Burada öğretmenlerimize, bireysel öğrenme yapılarının ve stratejilerinin geliştirilmesi için sunulan uyarıların organizasyonunda, yani bilişsel öğrenme mekanizmalarının

sistemsel işleyişinde büyük görevler düşmektedir. Araştırma böyle bir gereksinimden doğmuştur.

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim okullarında görev yapan 1. kademe sınıf öğretmenlerinin, öğrenme stratejilerinin oluşumu için yaptıkları uyarın temelli yönlendirmelerin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktır. Bu amaca dönük olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel öğrenme stratejileri edinmeleri için gerekli olan uyarılara (taktik) zaman ayırıyorlar mı?
2. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel öğrenme stratejilerini oluşturmada hangi yolları izliyorlar?
3. Öğretmenlerin, uygun öğrenme stratejilerini oluşturmada verdikleri uyarılarla aldıkları eğitim arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenler, kazandırılmak istenen öğrenme stratejileri için sundukları uyarılar hususunda kendilerini ne derece yeterli ve etkili bulmaktadırlar?
5. Öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin oluşumunda verdikleri uyarılar, hangi stratejilerde farklılık göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada, ilköğretim okullarının 1. kademesinde uyarın temelli yönlendirmelerle (tactics) bireysel öğrenme stratejilerinin oluşumuna yer verilip verilmediği öğretmenlerden sağlanan bilgilerle belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2004-2005 öğretim yılında İstanbul'da ilköğretim devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri (260) oluşturmuştur.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrencide oluşması beklenen bireysel öğrenme stratejilerinin edinimine dair yaptıkları yönlendirmelerde zaman dikkate alındığında, her ders bu oluşum için zaman ayıran öğretmenlerin %44,6 oranında, günde bir ders bu amaçla zaman ayıran öğretmenlerin %6,2 oranında, buna hiç zaman ayırmayan öğretmenlerin ise %27,3 düzeyinde olduğu görülmüştür. Yine öğrenme stratejilerinin oluşumu için verilen uyarılarda izlenen yollara baktığımızda öğretmenlerin sadece %8,8'inin bu oluşum için birkaç saatte bilgi (tavsiye) mahiyetinde uyarın verdikleri, %15,4'ünün ise bu konuda hiçbir şey yapmadıkları görülmüştür.

Öğrenme stratejilerinin oluşumunda öğretmen yönlendirmelerinin, alınan eğitim niteliği bakımından, hizmet öncesinde bu yönde eğitim alan öğretmenlerin %46,9 oranında olduğu saptanmıştır. Bu konuda hiçbir eğitim almadığını belirten öğretmen oranı ise %13,5'tir. Yapılan yönlendirmelerle öğrenme stratejilerinin oluşumundaki yeterlik düzeyi konusunda öğretmenlerin %15,0'i kendini yeterli ve etkili bulmaktadır.

Araştırmada ölçme aracı olarak; Weinstein ve Mayer'in (1986) yapmış oldukları sınıflamaya dayalı olan öğrenme stratejileri ve alt grupları temel alınmıştır. Bu stratejilere bağlı olarak yapılan gruplamalarda her bir stratejiyi kapsayan alt taktikler ve bunların uygulanma aşamasında sunulan akademik uyarılar belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme stratejileri ve öğretimlerine dair farkındalıkları, geçerliği ve güvenilirliği yapılmış bir ölçekle test edilmiştir. Öğretmen anketindeki ilk taslak; alan yazın taraması ile araştırmacı tarafından oluşturulmuş, daha sonra, bu alandaki gruplardan oluşan bir kurula inceltirilmiştir ve önerileri alınmıştır. Eleştiriler ışığında gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son şekli verilmiş ve uygulamaya hazır bir hale getirilmiştir.

Tablo 1. Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Stratejilerinin Oluşumu için Verdikleri Uyarı Oranları

Özellik		f	%
Öğrenme stratejilerinin	her ders	116	44,6
Oluşumu için uyarılara	günde 1 ders	16	6,2
avrılan zaman	haftada 1-2 ders	57	21,9
	hiç	71	27,3
Öğrenme stratejilerinin	bilgi verme	23	8,8
oluşumunda verilen uyarılarda	yararını açıklama	48	18,5
izlenen vollar	konuyla kaynaştırma	49	57,3
	hiçbir şey yapmama	40	15,4
Öğrenme stratejilerinin	hizmet öncesi	122	46,9
oluşumunda öğretmenin	hizmet içi	32	12,3
eğitimsel niteliği	yazılı kaynaklar	71	27,3
(uyarı sağlama bakımından)	hiç	35	13,5
Öğrenme stratejilerinin	yeterli	57	21,9
oluşumunda öğretmenin	kısmen yeterli	164	63,1
kendini yeterli bulma düzeyi	yetersiz	39	15,0

n=260

Araştırma anketi iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm; araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri ve öğrenme stratejilerinin oluşumuna dair yönlendirmeci niteliklerinden, ikinci bölüm ise bu yönelimlerin aktive edildiği öğretimsel uyarılardan oluşmuştur. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve varyans analizleri yapılmış, SPSS 7 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmada, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin kendilerine özgü bir öğrenme sistemi geliştirmeleri doğrultusunda yaptıkları akademik yönlendirmelere yeterince yer verip vermedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna bağlı olarak; öğrenme stratejilerinin oluşumunda ayrılan

zamana göre öğrencilerin italik, koyu ve büyük yazılmış cümleler üzerinde durmalarını sağlayan öğretmenler arasında yapılan tek yönlü varyans sinamasına göre anlamlı ($p<0,01$) bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 2. Öğrenme Stratejilerinin Oluşumunda Öğrencilere İtalik, Koyu Ve Büyük Yazılmış Cümleler Üzerinde Durmalarına Dair Uyarılar Sağlama Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F değeri	P
Gruplar arası	9,565	3	3,188	4,195	0,006
Gruplar içi	194,573	256	0,760		
Toplam	204,138	259			

Levene Testi- $F=2,084$, $sd=3,256$, $p=0,103$

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin; zamana bağlı olarak, öğrencilerin italik, koyu ve büyük yazılmış cümleler üzerinde durmalarını sağlayıcı uyarılar vermeleri F değeri (4,195) $p<0,01$ düzeyinde manidar bulunmuştur. Hangi zaman dilimleri arasında manidar bir fark olduğunu saptamak için yapılan LSD testi sonucunda, öğretimsel uyarı sağlamada her derste zaman ayırma ($n=116$, $ort=4,16$, $ss=0,85$) ile hiç zaman ayırmama ($n=71$, $ort=3,81$, $ss=0,94$) arasında her ders zaman ayırma lehine manidar (0,01) bir fark saptanmıştır. İtalik, koyu ve büyük yazılmış cümlelerin üzerinde durulmasını sağlayıcı uyarılar verme ortalaması buna hiç zaman ayırmama oranından yüksek bulunmuştur.

Öğrenme stratejilerinin oluşumunda izlenen yollara göre, öğretmenin öğrencilere zamanı iyi bir şekilde kullanmalarına dair uyarılarda bulunması bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda tablo 3'te görüldüğü gibi F değeri (2,853) manidar ($sd=3,256$, $p<0,05$) bulunmuştur.

Tablo 3. Öğrenme Stratejilerinin Oluşumunda Verilen Uyarılarla İzlenen Yollara Göre Zamanı İyi Bir Şekilde Kullanmalarını Sağlama Durumu

Tabloda görüldüğü gibi, öğrenme stratejilerinin oluşumunda izlenen yollara

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F değeri	P
Gruplar arası	3,396	3	1,132	2,853	0,038
Gruplar içi	101,569	256	0,397		
Toplam	104,965	259			

Levene Testi- $F=0,374$, $sd=3,256$, $p=0,772$

göre, zamanı en iyi şekilde kullanmalarını sağlayıcı uyarılar verme ile ilgili olarak izlenen yollara göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda $p<0,05$

düzeyinde manidar bir farklılık belirlenmiştir. İzlenen yollara göre değişkenlik gösteren hangi öğretim yolları arasında manidar bir fark olduğunu saptamak için yapılan LSD testi sonucunda birkaç saatte bilgi olarak verme (n=23, ort=4,21, ss=0,59) ile sadece yararlı olacağını açıklama (n=48, ort=3,85, ss=0,61) arasında birkaç saatte bilgi olarak verme lehine manidar (0,05) bir fark bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin strateji oluşumuna dair sundukları uyarılar arasında manidar düzeyde strateji oluşumuna zemin hazırlayacak uyarıları birkaç saatte verme yolunu tercih ettiklerini söyleyebiliriz.

Öğrenme stratejilerinin oluşumunda öğretmen yönlendirmelerinin niteliğine göre öğrencilerin stresle baş etmelerini sağlamaya dair uyarılarda bulunma bakımından fark olup olmadığını saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda görüldüğü gibi F değeri (4,077) manidar (sd=,256, p<0,05) bulunmuştur.

Tablo 4. Öğrenme Stratejilerinin Oluşumunda Öğretmenin Aldığı Eğitim Niteliğine Göre Uyarıların Öğrencilerin Stresle Baş Etmelerini Sağlama Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F değeri	P
Gruplar arası	11,714	3	3,905	4,077	0,002
Gruplar içi	245,190	256	0,958		
Toplam	256,904	259			

Levene Testi- F=1,241, sd=3,256, p=0,205

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrenme stratejilerinin oluşumunda alınan eğitimin niteliği bakımından öğrencilerin stresle baş etmelerini sağlayıcı uyarılar verme ile ilgili olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda p<0,05 düzeyinde manidar bir farklılık bulunmuştur. Alınan eğitimin niteliğine göre hangi gruplar arasında fark olduğunu saptamak için yapılan Scheffe testi sonucunda, hizmet öncesinde bu oluşuma dair dersleri alma (n=122, ort=3,68, ss=1,05) ile bunu yazılı kaynaklardan öğrenme (n=71, ort=3,19, ss=0,91) arasında hizmet öncesinde ders olarak alma lehine manidar (0,05) bir fark bulunmuştur. Hizmet öncesinde öğrencilerin stresle baş etmelerini sağlayıcı uyarılara dair eğitim alan öğretmenler (3,68) bunları yazılı kaynaklardan öğrenen öğretmenlerden daha yüksek oranda bulunmuştur.

Öğrenme stratejilerinin oluşumunda öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma düzeyine göre, öğrencilerin öğrenmelerine yön verecek kaynak ve modelleri seçmelerine öncülük etmelerine dair uyarılarda bulunma bakımından fark olup olmadığını saptama için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu F değeri (4,818) manidar (sd=2,257, p<0,05) bulunmuştur.

Tablo 5. Öğrenme Stratejilerinin Oluşumunda Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Bulmalarına Dayalı Uyarın Verme Düzeyine Göre Öğrenci Öğrenmelerine Yön Verecek Kaynak Ve Modelleri Sağlama Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F değeri	P
Gruplar arası	5,573	3	2,786	4,814	0,009
Gruplar içi	148,624	256	0,578		
Toplam	154,196	259			

Levene Testi- F=6,386, sd2,257, p=0,002

Öğrenme stratejilerinin oluşumunda öğretmenlerin kendini yeterli ve etkin bulma düzeyine göre öğrencilerin öğrenmelerine yön verecek kaynak ve modelleri edinmelerine öncülük edici uyarınlar vermeleri ile ilgili olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık belirlenmiştir. Kendini etkin ve yeterli bulma düzeyi arasında manidar bir fark olup olmadığını saptamak için yapılan Dunnett C testi sonucunda, kendini bu hususta yeterli bulma ($n=57$, $ort=4,10$, $ss=0,79$) ile kendini yeterli bulmama ($n=39$, $ort=3,61$, $ss=0,96$) arasında kendini yeterli bulma lehine (0,05) manidar bir fark bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, bireysel bir öğrenme profilinin oluşması ve öğrenme stratejileri gibi kişisel organizasyonların kurulması için sunulması gereken planlı ve sistemli uyarınların (taktik) etkilenim sahaları araştırılmak istenmiştir. Buna göre; öğrenme stratejilerinin oluşumunda sunulan uyarınlarla izlenen yollara baktığımızda, öğretmenlerin %57,3'ünün bu uyarınları konularla kaynaşık olarak verdikleri, zaman dikkate alındığında öğrenme stratejilerinin oluşumuna dair bir uyarın vermeyen öğretmenlerin oranının %27,3 olduğu, alınan eğitim niteliğine göre, bu konuda eğitim aldıklarını bildiren öğretmenlerin %46,9'unun hizmet öncesinde eğitildikleri, uyarın yönlendirmedeki yeterlik düzeyine göre öğretmenlerin %63,1'inin kendini bu hususta yeterli gördüğü tespit edilmiştir. Öğrenme stratejilerinin oluşumunda ayrılan zamana göre öğrencilere her ders bu yönde uyarınlar verdiğini bildiren öğretmenler, bu konuya hiç zaman ayırmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadırlar. Öğrenme stratejilerinin oluşumunda izlenen yollara göre öğretmenlerin daha çok açıklamalarla yetinmekte olduğu ve özel bir uyarında bulunmadıkları saptanmıştır. Öğrenme stratejilerinin oluşumunda öğretmen yönlendirmeleri açısından öğrencilere gerekli uyarınları veren öğretmenlerin ağırlıklı olarak hizmet öncesinde eğitim alan öğretmenler olduğu görülmüştür.

Öğrenme stratejilerinin oluşumunda öğretmenin kendini yeterli bulma düzeyine göre öğrencilerin kaynak ve modellere ulaşmalarını sağlayıcı uyarınlar

veren öğretmenlerin kendilerini bu hususta yeterli (4,10) bulan öğretmenler olduğu saptanmıştır.

Buna bağlı olarak geliştirilen öneriler ise şunlardır:

1. Öğretmenler, öğrencilerde öğrenme stratejisi oluşumunu harekete geçirecek uyarıları verme zamanlarını tüm ders ve konulara yayabilirler.
2. Öğrenme stratejilerinin oluşumunda verilen uyarılarda izlenen yollar, uyarın çeşitliğine göre zenginlik gösterse de, bunların konularla kaynaşık ve devamlı bir şekilde verilmesi sağlanabilir.
3. Benimsenen yeni eğitim felsefeleri ve öğrenme anlayışları çerçevesinde gerçekleştirilen program değişimlerini uygulayacak öğretmenlerin, bu yönde kapsamlı bir eğitimden geçirilmesi gerekebilir. •
4. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stratejileri oluşturmaları için yapacakları yönlendirmeler ve verecekleri uyarılar hususunda üst düzeyde bir yeterliğe sahip kılınabilir. Bunun için, öğretmenlerin belli bir beceriyi geliştirecek uyarılardan haberdar olmaları ve bunları uygulama becerilerini kazanmaları önerilir. Bu doğrultuda hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir, öğretmenler yazılı ve görsel kaynaklarla desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Arends, R., I., (1986). Classroom Instruction and Management. NewYork: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Arendt, T., (2001). Alzheimer's Diseases as a Disorder of Mechanisms Underlying Structural Brain Self-Organization. *Neuroscience*, 102, 723-765.
- Ataünal, A., (2003). Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?, Ankara: MEB. Vakfı:4.
- Aydın, O., (1999). WJ Rcoğ Analiz-Sentez ve Kavram Oluşturmada Alt Testlerinin Türkiye'ye Uyarlanması, İö. 1.Kademe Öğrencilerinin Akıl Yürütme Yeteneklerinin İncelenmesi, İstanbul: MÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Bacanlı, H., (1999). Duyuşsal Davranış Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Brandt, R, (2000). On Teaching Brains to Think. A Conversation with Robert Sylwester. *Educational Leadership*, 57(7), 72-75.
- Deny, S., J., ve Murphy, D., A., (1986). Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.

- Disick, S., R., (1975). *Individualizing Language Instruction*. NewYork: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Güven, M., (2004). *Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları: 91.
- Kale, N., (2003). *Nasıl Bir İnsan, Nasıl Bir Öğretim?* Ütopya Yayınları, Ankara.
- Mayer, R., E., (1988). *Learning Strategies: An overview Learning and Study Strategies*. (Edit. C. E., Weinstein, E. T., Goetz ve P. E., Alexander) NewYork: Academic Prees.
- Nisbet, J., ve Shucksmith, J., (1986). *Learning Strategies*. NewYork: Routledge Education Books.
- Oğuz, O., Oktay, A., ve Halis, A., (2001). 21. yy.'da Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Sedar Yayıncılık".
- Onur, B., (1997). *Çocuk Kültürü*. (1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, 6-8 Kasım 1996) Ankara: AÜ. Basımevi.
- Özden, Y., (1998). *Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Öztürk, O., (2001). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Yayınları.
- Robinson, K., (2003). *Yaratıcılık, Aklın Sınırlarını Aşmak*. (Çev. Nihal G. Koldaş), İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Schmeck, R., R., (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. NewYork: Plenium Prees.
- Sönmez, V., (2004). *Dizgeli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Talu, N., (1997). *Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*. Ankara: AÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Teber, S., (1997). *Davranışlarımızın Kökeni*. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Weinstein, C, E., ve Mayer, R., E., (1986). *The Teaching of Learning Strategies*. NewYork: Handbook of Research on Teaching. Macmillan Company.
- Wittrock, C, M., (1986). *Student's Thought Processes*. NewYork: Handbook of Research on Teaching. Macmillan Company.
- Yıldırım, R., (1998). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yılman, M., Bayrak, C, ve Erdoğan, İ., (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.