

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ile Sosyo - Demografik Özellikler ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Ayten İFLAZOĞLU SABAN**
Songül TÜMKAYA***

Öz

Bu araştırmanın temel amacı cinsiyet, yaş, drama dersindeki başarı ve genel akademik başarı düzeylerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin her bir boyutundan (yineleme, düzenleme, açıklama, eleştirel düşünme, yardım alma, akran işbirliği, metabilşsel, emek yönetimi, zaman ve çalışma ortamı) aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2006-2007 öğretim yılında, Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okuyan 128'i kız 102'si erkek toplam 230 dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veriler "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin yalnızca "Öğrenme Stratejileri" kısmı kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmemiş olup, birinci yarıyıl sonu drama dersinden aldıkları başarı notları ilgili öğretim elemanlarından, genel başarı notları ise rektörlük öğrenci işlerinden alınarak kullanılmıştır. Sonuçlardan öğretmen adaylarının cinsiyet, drama dersindeki akademik başarıları ve genel akademik başarı düzeylerine göre kullandıkları öğrenme stratejilerinde farklılık olduğu, buna karşın yaşa göre bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Drama Dersi, Güdülenme, Öğretmen Adayları, Akademik Başarı

* 1-3 Ekim 2009 tarihinde İzmir' de düzenlenen 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd.Doç.Dr., Çukurova Üniversitesi, e-posta: iayten@cu.edu.tr

*** Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, e-posta: stumkaya@cu.edu.tr

An Investigation of the Relationship among Student Teachers' Learning Strategies and Their Socio-Demographic Characteristics and Academic Achievements

Abstract

The main aim of this study is to investigate whether student teachers' scores of each dimension of learning strategies scale show a difference according to some variables such as gender, age, achievement in the drama course and overall academic achievement. The participants of the study are 230 ukurova University, Elementary School Teacher Education Department students (128 female and 102 male students). The research is conducted in the academic year of 2006-2007. As a data collection tool, a specific part of the "Motivation and Learning Strategies Inventory" which is called "Learning Strategies Scale" is used. No measurement tool is developed in order to determine the students' academic achievement level. Their achievement scores from the drama course at the end of the first term of the academic year are taken from their course instructors. In addition, the students' overall achievement grades are taken from the University Student Affairs Section. The results show that the student teachers' learning strategies differ in line with their gender, academic achievement in the drama course an overall academic achievement; whereas no difference is observed regarding age factor.

Key words: *The Drama Course, Motivation, Student Teachers, Academic Achievement*

Giriş

Yaşantımızda gereksinim duyduğumuz bilgi, tutum ve davranışları öğrenme yolu ile kazanırız. Öğrenme doğuştan gelen özelliklerimize bağlı olduğu kadar, sonradan da geliştirebileceğimiz bir beceridir. Koşulların ve bazı alanlarda var olan bilgilerin çok kısa bir süre içinde değiştiği göz önüne alındığında çoğu bilgi ve becerimizin her geçen gün önemini yitireceği bilinmektedir (Yıldırım, 2003). Dolayısı ile eğitim programlarımızın temel amacı yeni durumlar için gerekli bilgi ve beceriyi mevcut olanlardan yararlanarak kendi kendimize kazanabilme kapasitemizi arttırmak, yani öğrenmeyi öğretmek olmalıdır.

Öğrenmeyi öğrenmenin anahtar kavramlarından biri “öğrenme stratejileri”dir. Öğrenme stratejileri, bireyin öğrenmelerini gerçekleştirmek için geliştirdiği yoldur. Riding ve Rayner’a (1998) göre öğrenme stratejileri, bireyin sahip olduğu öğrenme stilini en etkili şekilde kullanma yöntemidir. Bir başka tanıma göre, öğrenme stratejileri, bireyin etkili karar alma sürecinde kullandığı işlem basamaklarıdır (Zhang ve Sternberg, 2001). Öğrenmeyi öğrenme, bireyin kendi öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenmede yararlanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanabilmesidir. Öğrenciler hem kendi öğrenme özelliklerini tanıyarak hem de öğrenmede yararlanılan teknikleri bilip kullanarak öğrenmeyi öğrenebilirler ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Özer, 1998).

Öğrenme stratejilerine olan ilgi, davranışçı yaklaşımlardan bilişsel yaklaşıma doğru bir yönelmeyle ortaya çıkmıştır. Davranışçı yaklaşımda öğrenmeye ilişkin olarak materyalin sunuluşunun öğrenmeyi nasıl etkilediği üzerinde durulurken, bilişsel yaklaşımda gelen bilginin bellekte nasıl işlendiği ve yapılandırıldığı anlaşılmaya çalışılır (Demirel, 1993; Weinstein ve Mayer, 1986). Başka bir deyişle, öğrenme stratejileri bilgiyi işleme kuramında sunulan bilgi işleme ve şifreleme ilkelerine dayalı olarak bilişsel işlemi kolaylaştıracak ya da etkin duruma getirecek araçlar ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998).

Bilişsel becerilerin birleşimi olarak nitelendirilen öğrenme stratejisi, öğrenenlerin öğrenme sırasında sahip oldukları ve kodlama sürecini etkileyen davranışları ve düşünceleridir (Schmeck, 1988; Weinstein ve Mayer, 1986). Riding ve Rayner’e göre (2002) öğrenme stratejisi öğrencinin bilişsel tarz ile öğrenme ortamının gereksinimlerinin uyumlu olmadığı durumlarda bu uyumsuzluğu azaltmak üzere öğrendiği ve geliştirdiği yöntemlerdir. Bu tanımlamaları ile yazarlar öğrenme stratejilerini öğrenme ortamının gereksinimlerini karşılamak üzere geliştirilen tepkilerin bir bileşeni olarak tanımlamayarak aktivite odaklı yaklaşımlarla yakından ilişkilendirmektedirler.

Öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biridir. Öğrenme stratejileriyle, öğrencinin bilgiyi işleyerek ve kalıcı biçimde öğrenmesini sağlamak amaçlanır. Bu nedenle öğrenme stratejileri, öğrencinin, öğretilecek yeni bilgiyi seçme, düzenleme ve bütünleştirme biçimini etkilemesi beklenen davranış ve düşüncelerden oluşur (Weinstein ve Mayer, 1986). Öğrenme stratejileri öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamanın yanı sıra, öğrenmedeki verimliliğini artırır ve öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır. Öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenmelerini yalnız bilişsel yönden değil, duyuşsal yönden de etkileme amacını taşır. Öğrenme stratejilerinin temel işlevi, öğrencilerin öğrenmelerini denetlemelerini ve yönlendirmelerini sağlamaktır. Öğrenciler, her öğrenme konusu ya da durumu için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirler. Bu da öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olduklarını gösterir. Değişik öğrenme stratejilerini kullanabilen ve geliştirebilen öğrencilerin, kendi kendilerine ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebildikleri söylenebilir (Özer, 1998).

Gagne ve Driscoll'a göre beş, Mayer'e göre ise sekiz farklı öğrenme stratejisi tanımlanmaktadır. O' Malley ve arkadaşları (1988; Akt. Sübaşı, 2001) öğrenme stratejilerini, biliş bilgisi, bilişsel ve sosyal stratejiler olmak üzere üç grupta ele alırken, Kirby (1988) ise öğrenme stratejileri mikro ve makro stratejiler olmak üzere iki grupta incelemiştir. Nisbett ve Shucksmith (1986) ise öğrenme stratejilerini merkezi, makro ve mikro olmak üzere üç alt grupta ele almışlardır (Akt. Çiftçi, 1998). Ülkemizde de bu alanda farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Öztürk (1996); bilişsel sistemdeki bilgi akışını da dikkate alarak öğrenme stratejilerini yedi grupta ele almaktadır. Selçuk (2001) ise; bu stratejileri "Tekrar, Anlamlandırma ve Örgütlenme Stratejileri" olmak üzere üç grupta ele almıştır.

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörleri bulmak ve bu değişkenleri kontrol altına alarak öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla on yıl süren çalışmalar sonucunda bir model geliştirmişlerdir. Bu modelde öğrenme stratejileri, bilişsel, metabilişsel stratejiler ve kaynak yönetimi stratejileri bileşenleri, güdülenme ise değer, beklenti ve duyuşsal bileşenleri altında toplamıştır. Bu model kapsamında ele alınan yapı, öğrencilerin başarılı oldukları ve desteğe gereksinim duydukları noktaları açığa çıkarmaktadır. Bu modelde Pintrich ve ark. (1991) öğrenme stratejilerini bilişsel stratejiler ve kaynakları yönetme stratejileri olarak ikiye ayırmıştır. Bilişsel stratejiler, öğrencilerin bir görevi tamamlamak ya da öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla öğrenme deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel süreçler ve davranışları kapsar. Bilişsel stratejiler; metabilişsel, düzenleme, yineleme, açıklama, ve eleştirel düşünme stratejilerinden oluşur. Kaynakları yönetme stratejileri ise hem öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamlarına hem de kendi hedeflerine

ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için çevrelerindeki ortamı değiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998). Bu stratejiler; zaman ve çalışma ortamı çevresinin düzenlenmesi, emek yönetimi, akran işbirliği ve yardım arama boyutlarını içermektedir (Pintrich ve ark.1991; Zimmerman ve Risemberg, 1997). Bu araştırmada Pintrich ve ark. (1991) tarafından geliştirilen ve bu modelde tanımlanan öğrenme stratejileri doğrultusunda değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan bu değerlendirmelerle öğretmen adaylarının en çok hangi öğrenme stratejilerini kullandıkları ve hangi öğrenme stratejilerini daha az ya da hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stratejileri ve ders çalışma davranışları konusunda en etkili yardımı alabilecekleri kişiler öğretmenleridir. Bununla birlikte, öğretmenlerin bu yardımı yeterli düzeyde sağlayabilmeleri için bunun farkında olmaları gerekir. Ancak öğrenme stratejileri konusunda yapılan çalışmaların genellikle öğrencilerin sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek, öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumlarına etkisini tespit etmek amacıyla; ilköğretim birinci ve ikinci kademe ile lise düzeyinde (Yücedağ 2001; Yorulmaz 2001; Özer 2002; Tay, 2002; Sünbül, Afyon, Yağız ve Aslan 2004; Ellez ve Güngör 2005; Yıldız, 2005; Özkal ve Çetingöz 2006a ve 2006b) yapıldığı, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik ise (Kaçar, 1999; Hamurcu, 2002; Arsal, 2005; Kocabaş, 2005; Lynch, 2006) sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin kendilerine özgü öğrenme stratejileri ve çalışma yolları vardır. Bu durum oldukça doğaldır ve desteklenmelidir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar da öğretmenlerin bireysel öğrenmelerinin desteklenmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur (Swan, 2005). Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olması beklenmektedir. Yapılacak bu çalışma ile ele alınan değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve bu ilişkiden yola çıkarak öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma konusundaki gereksinimlerinin belirlenmesi önemlidir.

Bu araştırmanın temel amacı; cinsiyet, yaş, drama dersindeki başarı ve genel akademik başarı düzeylerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin her bir boyutundan (yineleme, düzenleme, açıklama, eleştirel düşünme, yardım alma, akran işbirliği, metabilşsel, emek yönetimi, zaman ve çalışma ortamı) aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu 2006-2007 öğretim yılında, Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okuyan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamına ulaşılmak istendiğinden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Böylece araştırma uygulamanın gerçekleştiği gün okulda bulunan toplam 230 son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan 230 öğrencinin 128'i kız 102'si erkektir. Öğrencilerin 54'ü "20-21", 146'sı "22-23" ve 30'u "24 ve üstü" yaş grubunda yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci, ve Demirel (2004) tarafından uyarlanan "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formu (GÖSÖ)" kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmemiş olup, birinci yarıyıl sonu drama dersinden aldıkları başarı notları ilgili öğretim elemanlarından, genel başarı notları ise rektörlük öğrenci işlerinden alınarak kullanılmıştır.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Öğrencilerin güdülenmelerini ve kullandıkları öğretim stratejilerini öğrencilerin kendi yanıtlarına göre belirleyen Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991, 1993) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Büyüköztürk ve ark. (2004) tarafından yapılan "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. GÖSÖ, otuz bir maddeden oluşan Güdülenme ve elli maddeden oluşan Öğrenme Stratejileri ölçeklerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada yalnızca 50 maddeden oluşan "Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ)" kullanılmıştır. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe formu; "yineleme stratejileri", "açıklama stratejileri", "düzenleme stratejileri", "eleştirel düşünme stratejileri", "yardım arama", "emek yönetimi", "akran işbirliği", "meta-bilişsel stratejiler" ve "zaman ve çalışma ortamı" olmak üzere, dokuz alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçeklerin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla; 0.62; 0.61; 0.74; 0.74; 0.49; 0.46; 0.75; 0.41; 0.61'dir.

Bireyler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini "benim için kesinlikle yanlış (1)" ile "benim için kesinlikle doğru (7)" arasında değişen Likert tipi yedili derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemektedirler. İki ayrı boyutta toplam onbeş alt ölçekten oluşan GÖSÖ, modüler bir yapıya sahiptir ve uygulayıcının kullanım amacına göre alt ölçeklerden elde edilecek puanlar ayrı ayrı kullanılabilir (Pintrich ve Smith, 1993).

Yapılan bu araştırmada hesaplanan ÖSÖ'nün faktörlerine ait ortalama ve standart sapma değerleri ile faktör puanları arasında hesaplanan korelasyon değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrenme Stratejileri Ölçeği Faktörlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları ile Faktörler Arası Korelasyon Değerleri

	\bar{X}	SS	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
I.Yineleme	19.67	4.41	-	.51*	.50*	.36*	.21*	.22*	.43*	.37**	.31*
II. Düzenleme	20.69	4.24		-	.64*	.56*	.20*	.25*	.58*	.30**	.41*
III. Açıklama	32.92	5.67			-	.69*	.36*	.29*	.72*	.37**	.49*
IV. Eleştirel Düşünme	25.79	4.82				-	.22*	.35*	.64*	.41**	.38*
V. Yardım Arama	18.47	4.47					-	.39*	.34*	.23**	.21*
VI. Akran İşbirliği	13.10	3.92						-	.25*	.17**	.008
VII. Meta- Bilişsel Stratejiler	56.49	8.10							-	.39**	.52*
VIII. Emek Yönetimi	23.65	4.01								-	.24*
IX. Zaman ve Çalışma Ortamı	40.45	7.04									-
Toplam	251.24	32.82	.63*	.73*	.85*	.76*	.50*	.43*	.86*	.55**	.65*

** p<.01

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ÖSÖ'nün faktör puanları arasındaki korelasyonlar 0.64 ile 0.17, faktörlerle toplam puan arasındaki korelasyonlar ise 0.86 ile 0.43 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan ortalama puanlar toplam için 251.24 (S=32.82), yineleme stratejileri faktörü için 19.67 (S=4.41), açıklama stratejileri faktörü için 20.69 (S=4.24), düzenleme stratejileri faktörü için 32.92 (S=5.67), eleştirel düşünme stratejileri faktörü için 25.79 (S=4.82), yardım arama faktörü için 18.47 (S=4.47), akran işbirliği faktörü için 13.10 (S=3.92), meta-bilişsel stratejiler faktörü için 56.49 (S=8.10), emek yönetimi faktörü için 23.65 (S=4.01), zaman ve çalışma ortamı faktörü için 40.45'tir. (S=7.04). Ölçeğin Büyüköztürk ve ark. (2004) tarafından yapılan uyarlama çalışmasından elde edilen bulgularla bu çalışmanın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 11.5 paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların cinsiyet, yaş, drama dersi akademik başarısı ve genel akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, ölçekler arasındaki korelasyon değerleri dikkate alınarak, her bir bağımsız değişken için ayrı ayrı bir yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) tekniği kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda Scheffe testinden yararlanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada ele alınan değişkenlere MANOVA testi uygulanmış ve değişkenlerle ilgili sonuçlar sırasıyla verilmiştir. Cinsiyet değişkenine bağlı Box's M istatistiği (Box's M:70.335; F=1.497, p<0.05) sonucuna göre kovaryansların eşitliği kabul edilmemiştir. Varyansların eşitliği için ise Leven'in testi hesaplanmış ve bağımlı değişkenler açısından varyansların eşit olduğu görülmüştür (F (yineleme) =2.016, df1=1, df2=228, p>0.05; F (düzenleme) =1.180, df1=1, df2=228, p>0.05; F (açıklama) =1.815, df1=1, df2=228, p>0.05; F (eleştirel düşünme) =2.244, df1=1, df2=228, p>0.05; F (yardım arama) =.135, df1=1, df2=228, p>0.05; F (akran işbirliği) =401, df1=1, df2=228, p>0.05; F (meta-bilişsel stratejiler) =030, df1=1, df2=228, p>0.05; F (emek yönetimi) =.695, df1=1, df2=228, p<0.05; F (zaman ve çalışma ortamı) =.094, df1=1, df2=228, p>0.05).

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğrenme stratejileri ölçeği alt ölçeklerinde elde edilen puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve F değerlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Ölçeklerinde Elde Edilen Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve F Değerleri

Bağımlı Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	F
Yineleme	Kız	128	20.35	4.51	7.036**
	Erkek	102	18.82	4.14	
Düzenleme	Kız	128	21.72	3.89	18.339**
	Erkek	102	19.40	4.33	
Açıklama	Kız	128	33.96	5.34	10.077**
	Erkek	102	31.62	5.83	
Eleştirel Düşünme	Kız	128	26.11	5.10	1.252
	Erkek	102	25.39	4.43	
Yardım Arama	Kız	128	19.00	4.51	4.109*
	Erkek	102	17.81	4.36	
Akran İşbirliği	Kız	128	13.27	4.00	.566
	Erkek	102	12.88	3.83	
Meta-Bilişsel Stratejiler	Kız	128	57.94	9.08	7.633**
	Erkek	102	54.68	8.58	
Emek Yönetimi	Kız	128	23.98	4.11	1.900
	Erkek	102	23.24	3.87	
Zaman ve Çalışma Ortamı	Kız	128	41.76	6.82	10.427**
	Erkek	102	38.80	7.00	

*p<0.05, **p<0.01

Analiz sonucunda (Tablo 2) öğretmen adaylarının cinsiyete göre bağımlı değişkenlerde farklılık olduğu görülmüştür (Wilk's Lambda(Λ) =0.890; F(9,220)=3.007, p<.01). Cinsiyete göre yineleme (F(1,228) =7.036; p<0.01), düzenleme (F(1,228) =18.339; p<0.01), açıklama (F(1,228) =10.077; p<0.01), yardım arama (F(1,228) =4.109; p<0.05), meta-bilişsel stratejiler (F(1,228) =7.633; p<0.05), zaman ve çalışma ortamı (F(1,228) =10.427; p<0.01) puanları anlamlı bir şekilde farklılaşırken, eleştirel düşünme (F(1,228) =1.252; p>0.05), akran işbirliği (F(1,228) =.566; p>0.05), emek yönetimi (F(1,228) =1.900; p>0.05) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kız ve Erkek öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri alt ölçek puanlarının ortalamaları incelendiğinde farklılaşmanın yineleme, düzenleme, açıklama, yardım arama, meta-bilişsel stratejiler, zaman ve çalışma ortamı alt ölçeklerinde kız öğretmen adaylarının lehine olduğu bulunmuştur.

Yaş değişkenine bağlı Box's M istatistiği (Box's M:119.983; F=1.211, p>0.05) sonucuna göre kovaryansların eşitliği kabul edilmiştir. Varyansların eşitliği için ise Leven'in testi hesaplanmış ve bağımlı değişkenler açısından varyansların emek yönetimi alt ölçeği puanları dışında eşit olduğu görülmüştür (F (yineleme) =2.055, df1=2, df2=227, p>0.05; F (düzenleme) =1.119, df1=2, df2=227, p>0.05; F (açıklama) =.011, df1=2, df2=227, p>0.05; F (eleştirel düşünme) =.402, df1=2, df2=227, p>0.05; F (yardım arama) =.816, df1=2, df2=227, p>0.05; F (akran işbirliği) =1.493, df1=2, df2=227, p>0.05; F (meta-bilişsel stratejiler) =1.235,

df1=2, df2=227, p>0.05; F (emek yönetimi) =4.921, df1=2, df2=227, p<0.05; F (zaman ve çalışma ortamı) =1.174, df1=2, df2=227, p>0.05).

Öğretmen adaylarının yaşlarına göre öğrenme stratejileri ölçeği alt ölçeklerinde elde edilen puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve F değerlerine ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Ölçeklerinde Elde Edilen Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve F Değerleri

Bağımlı Değişkenler	Yaş	N	\bar{X}	SS	F
Yineleme	20-21 yıl	54	20.00	4.72	.356
	22-23 yıl	146	19.64	4.17	
	24 ve üstü	30	19.17	5.03	
Düzenleme	20-21 yıl	54	20.74	4.32	.665
	22-23 yıl	146	20.85	4.08	
	24 ve üstü	30	19.87	4.89	
Açıklama	20-21 yıl	54	33.70	5.40	.736
	22-23 yıl	146	32.61	5.80	
	24 ve üstü	30	33.07	5.58	
Eleştirel Düşünme	20-21 yıl	54	25.70	4.58	.071
	22-23 yıl	146	25.76	4.91	
	24 ve üstü	30	26.09	4.92	
Yardım Arama	20-21 yıl	54	18.47	4.15	.022
	22-23 yıl	146	18.44	4.52	
	24 ve üstü	30	18.63	4.92	
Akran İşbirliği	20-21 yıl	54	12.78	4.08	.426
	22-23 yıl	146	13.28	3.73	
	24 ve üstü	30	12.80	4.57	
Meta-Bilişsel Stratejiler	20-21 yıl	54	57.13	9.23	.493
	22-23 yıl	146	56.05	8.75	
	24 ve üstü	30	57.49	9.84	
Emek Yönetimi	20-21 yıl	54	23.55	4.88	.285
	22-23 yıl	146	23.58	3.62	
	24 ve üstü	30	24.17	4.22	
Zaman ve Çalışma Ortamı	20-21 yıl	54	40.70	7.76	.948
	22-23 yıl	146	40.70	6.64	
	24 ve üstü	30	38.80	7.60	

Analiz sonucunda (Tablo 3) öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri alt ölçek puanlarının yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür (Wilk's Lambda(Λ) = 0.936; $F(18,436)=0.818$, $p>0.05$). Yaşa göre yineleme stratejileri ($F(2,227) = .356$, $p>0.05$), düzenleme stratejileri ($F(2,227) = .665$, $p>0.05$), açıklama stratejileri ($F(2,227) = .736$, $p>0.05$), eleştirel düşünme ($F(2,227) = .071$, $p>0.05$), yardım arama ($F(2,227) = .022$, $p>0.05$), akran işbirliği ($F(2,227) = .426$, $p>0.05$), meta-bilişsel stratejiler ($F(2,227) = .493$, $p>0.05$), emek yönetimi ($F(2,227) = .285$, $p>0.05$) ve zaman ve çalışma ortamı ($F(2,227) = .948$, $p>0.05$), olarak hesaplanmıştır.

Drama dersindeki akademik başarı değişkenine bağlı Box's M istatistiği (Box's M:131.712; $F=1.314$, $p<0.05$) sonucuna göre kovaryansların eşitliği sağlanamamıştır. Varyansların eşitliği için ise Leven'in testi hesaplanmış ve bağımlı değişkenler açısından varyansların eşit olduğu görülmüştür (F (yineleme) = 1.629, $df_1=2$, $df_2=227$, $p>0.05$; F (düzenleme) = 2.244, $df_1=2$, $df_2=227$, $p>0.05$; F (açıklama) = 1.644, $df_1=2$, $df_2=227$, $p>0.05$; F (eleştirel düşünme) = 1.805, $df_1=2$, $df_2=227$, $p>0.05$; F (yardım arama) = 0.414, $df_1=2$, $df_2=227$, $p>0.05$; F (akran işbirliği) = 0.149, $df_1=2$, $df_2=227$, $p>0.05$; F (meta-bilişsel stratejiler) = 2.401, $df_1=2$, $df_2=227$, $p>0.05$; F (emek yönetimi) = 2.641, $df_1=2$, $df_2=227$, $p<0.05$; F (zaman ve çalışma ortamı) = 1.887, $df_1=2$, $df_2=227$, $p>0.05$).

Öğretmen adaylarının drama dersindeki akademik başarı düzeylerine göre öğrenme stratejileri ölçeği alt ölçeklerinde elde edilen puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve F değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

MANOVA sonucunda (Tablo 4) öğretmen adaylarının drama dersindeki akademik başarı düzeylerine göre bağımlı değişkenlerde farklılık olduğu görülmüştür (Wilk's Lambda(Λ)=0.598; $F(18.438)=7.142$, $p<0.01$). Drama dersindeki akademik başarı düzeylerine göre yineleme ($F(2,227) = 6.732$; $p<0.01$), düzenleme ($F(2,227) = 31.660$; $p<0.01$), açıklama ($F(2,227) = 29.279$; $p<0.01$), eleştirel düşünme ($F(2,227) = 28.989$; $p<0.01$), yardım arama ($F(2,227) = 5.313$; $p<0.05$), meta-bilişsel stratejiler ($F(2,227) = 30.776$; $p<0.01$), emek yönetimi ($F(2,227) = 20.862$; $p>0.01$), zaman ve çalışma ortamı ($F(2,227) = 19.628$; $p<0.01$) puanları anlamlı bir şekilde farklılaşırken akran işbirliği ($F(2,227) = 1.631$; $p>0.05$), puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılaşmanın hangi başarı düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testinde *başarı düzeyi yüksek* olan öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının (\bar{X} (yineleme)=20.42, \bar{X} (düzenleme)=24.41, \bar{X} (açıklama)=37.13, \bar{X} (eleştirel düşünme)=30.28, \bar{X} (yardım arama)=19.35, \bar{X} (meta-bilişsel stratejiler)=64.61, \bar{X} (emek yönetimi)=27.01, \bar{X} (zaman ve çalışma ortamı)=44.72), orta ve düşük başarı düzeyindeki öğretmen adaylarının puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Drama Dersindeki Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Ölçeklerinde Elde Edilen Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve F Değerleri

Bağımlı Değişkenler	Başarı Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F
Yineleme	Düşük	36	17.27	3.76	6.732**
	Orta	162	20.05	4.41	
	Yüksek	32	20.42	4.30	
Düzenleme	Düşük	36	17.13	3.68	31.660**
	Orta	162	20.75	3.95	
	Yüksek	32	24.41	2.71	
Açıklama	Düşük	36	27.84	6.15	29.279**
	Orta	162	33.22	4.98	
	Yüksek	32	37.13	4.16	
Eleştirel Düşünme	Düşük	36	22.31	4.148	28.989**
	Orta	162	25.68	4.50	
	Yüksek	32	30.28	3.50	
Yardım Arama	Düşük	36	16.33	4.82	5.313**
	Orta	162	18.78	4.24	
	Yüksek	32	19.35	4.64	
Akran İşbirliği	Düşük	36	12.09	3.59	1.631
	Orta	162	13.21	4.01	
	Yüksek	32	13.70	3.72	
Meta-Bilişsel Stratejiler	Düşük	36	49.34	7.08	30.776**
	Orta	162	56.48	8.45	
	Yüksek	32	64.61	6.50	
Emek Yönetimi	Düşük	36	21.24	3.01	20.862**
	Orta	162	23.52	3.95	
	Yüksek	32	27.01	3.03	
Zaman ve Çalışma Ortamı	Düşük	36	35.00	6.77	19.628**
	Orta	162	40.82	6.76	
	Yüksek	32	44.72	4.81	

**p<0.01

Öğretmen adaylarının genel akademik başarı puanlarına bağlı Box's M istatistiği (Box's M:146.728; F=1.487, p<0.01) sonucuna göre kovaryansların eşitliği sağlanamamıştır. Varyansların eşitliği için ise Leven'in testi hesaplanmış ve bağımlı değişkenler açısından varyansların eşit olduğu görülmüştür (F (yineleme) =1.503, df1=2, df2=227, p>0.05; F (düzenleme) =.339, df1=2, df2=227, p>0.05; F (açıklama) =2.813, df1=2, df2=227, p>0.05; F (eleştirel düşünme) =.874, df1=2, df2=227, p>0.05; F (yardım arama) =.568, df1=2, df2=227, p>0.05; F (akran işbirliği) =.987, df1=2, df2=227, p>0.05; F (meta-bilişsel stratejiler) =1.111, df1=2, df2=227, p>0.05; F (emek yönetimi) =1.341, df1=2, df2=227, p<0.05; F (zaman ve çalışma ortamı) =.047, df1=2, df2=227, p>0.05).

Öğretmen adaylarının genel akademik başarı düzeylerine göre öğrenme stratejileri ölçeği alt ölçeklerinde elde edilen puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve F değerlerine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Genel Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Ölçeklerinde Elde Edilen Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve F Değerleri

Bağımlı Değişkenler	Genel Başarı Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F
Yineleme	Düşük	36	18.50	4.40	2.263
	Orta	150	19.68	4.53	
	Yüksek	44	20.59	3.82	
Düzenleme	Düşük	36	19.49	4.03	2.350
	Orta	150	20.74	4.28	
	Yüksek	44	21.53	4.14	
Açıklama	Düşük	36	30.80	6.27	5.606**
	Orta	150	32.84	5.73	
	Yüksek	44	34.96	4.18	
Eleştirel Düşünme	Düşük	36	25.41	4.61	.653
	Orta	150	25.67	4.95	
	Yüksek	44	26.51	4.55	
Yardım Arama	Düşük	36	18.31	4.29	.066
	Orta	150	18.55	4.61	
	Yüksek	44	18.34	4.23	
Akran İşbirliği	Düşük	36	13.20	4.21	2.034
	Orta	150	13.39	3.99	
	Yüksek	44	12.04	3.28	
Meta-Bilişsel Stratejiler	Düşük	36	51.89	10.16	8.454**
	Orta	150	56.59	8.76	
	Yüksek	44	59.92	7.15	
Emek Yönetimi	Düşük	36	22.87	3.89	2.341
	Orta	150	23.52	4.19	
	Yüksek	44	24.72	3.30	
Zaman ve Çalışma Ortamı	Düşük	36	36.49	7.08	11.179**
	Orta	150	40.46	6.73	
	Yüksek	44	43.66	6.53	

**p<0.01

MANOVA sonucunda (Tablo 5) öğretmen adaylarının genel akademik başarı düzeylerine göre bağımlı değişkenlerde farklılık olduğu görülmüştür (Wilk's Lambda(Λ)=0.829; F(18.438)=2.399, p<.01). Genel akademik başarı düzeylerine göre açıklama (F(2,227) =5.606; p<0.01), meta-bilişsel stratejiler (F(2,227) =8.454; p<0.01), zaman ve çalışma ortamı (F(2,227) =11.179; p<0.01) puanları anlamlı bir şekilde farklılaşırken yineleme (F(2,227) =2.263; p>0.05), düzenleme (F(2,227)

=2.350; $p>0.05$), eleştirel düşünme ($F(2,227) = .653$; $p>0.05$), yardım arama ($F(2,227) = .066$; $p>0.05$), emek yönetimi ($F(2,227) = 2.341$; $p>0.05$), akran işbirliği ($F(2,227) = 2.341$; $p>0.05$),) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılaşmanın hangi başarı düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testinde *başarı düzeyi yüksek* olan öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının (\bar{X} (açımlama)=34.96, \bar{X} (meta-bilişsel stratejiler)=59.92, \bar{X} (zaman ve çalışma ortamı)=43.66), orta ve düşük başarı düzeyindeki öğretmen adaylarının puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyete göre *yineleme, düzenleme, açıklama, yardım arama, meta-bilişsel stratejiler, zaman ve çalışma ortamı* puanları anlamlı bir şekilde farklılaşırken, *eleştirel düşünme, akran işbirliği, emek yönetimi* puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kız ve erkek öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerindeki farklılaşmanın *yineleme, düzenleme, açıklama, yardım arama, meta-bilişsel stratejiler, zaman ve çalışma ortamı* alt ölçeklerinde kız öğretmen adaylarının lehine olduğu bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde cinsiyet ve strateji kullanımını birlikte inceleyen çalışma sonuçlarının konu alanlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sayısal derslerde kız öğrencilerin açık, erkeklerin daha kapalı (Carr ve Jessup, 1997) geleneksel stratejiler kullandıkları saptanmıştır (Gallagher ve De Lisi, 1994). Taşdemir ve Tay (2007) sınıf öğretmenliği öğrencileriyle yürüttükleri fen bilgisi öğretiminde öğrenme stratejisi kullanımının başarıya etkisini inceledikleri deneysel çalışmada öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre değişmediğini bulmuşlardır. Dil derslerinde yapılan araştırma sonuçları ise cinsiyet açısından farklı farklı sonuçlar ortaya koymuştur; Sheorey (1999) dil derslerinde kızların erkeklerden daha fazla strateji kullandıklarını, Young ve Oxford (1997) kızların ve erkeklerin strateji kullanımını arasında anlamlı farklılıkların olmadığını, Phakiti (2003) ise dil derslerinde, erkeklerin kızlardan daha fazla strateji kullandıklarını belirtmişlerdir. Higgins (2000), kız ve erkek öğrencilerin başarılarına ve sınav kaygılarına metabilşsel stratejilerin öğretiminin etkisini belirlediği çalışmasında cinsiyet ve başarı açısından bakıldığında anlamlı bir farkın olduğunu belirlemiştir. Erkekler başarı testinden kızlara göre daha yüksek puan elde ederken kızlar daha çok metabilşsel stratejileri kullanmışlardır.

Ancak yapılan bu çalışmada elde edilen sonuca benzeyen birçok araştırma bulgusu da mevcuttur. Örneğin, eğitim fakültesi öğrencileri ile öğrenme stratejileri belirleme ölçeğini kullanarak yaptığı çalışmada Duman (2008) kız öğrencilerin öğrenme stratejilerinin tüm alt ölçeklerinde erkek öğrencilerden

daha yüksek puan ortalamaları elde ettiklerini belirlemiştir. Alt ölçeklerin tamamında kızlar lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Aynı şekilde Medo (2000), Kolody (1997), Güven (2004), Özer (1993), Özkal ve Çetingöz (2006a) tarafından yapılan araştırma bulgularında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmalarda da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Kazu ve Ersözlü (2007) öğretmen adaylarının metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini inceledikleri çalışmada da kızlar lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Kızların, planlama, örgütleme ve değerlendirme stratejilerini erkeklerden daha çok kullandıklarını ayrıca toplam puan açısından da erkeklerden daha yüksek bir ortalamaya sahip olduklarını saptamışlardır. Benzer bir şekilde Sheorey ve Mokhtari (2001), yerli ve yerli olmayan İngilizce konuşanların akademik bir materyal okurken kullandıkları okuma stratejileri (bilişsel, bilişötesi ve destekleyici stratejiler) arasındaki farklılıkları belirlemeye çalıştıkları çalışmada yerli gruptaki kız öğrencilerin erkeklere göre anlamlı derecede yüksek sıklıkla strateji kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Cinsiyetle ilgili incelenen araştırma sonuçlarına bakıldığında, kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin değişiklik gösterdiği ve cinsiyete göre öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasında birçok çalışmada kızlar lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı söylenebilir.

Bu çalışma öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin yaşa göre farklılaşmadığını göstermiştir. Aynı şekilde Hamurcu (2002) da okulöncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, yaşlarına göre öğrenme stratejilerini kullanım sıklıklarında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Hamurcu, 19 yaş ve altı ile 21 yaş ve üstü olarak iki grupta sınıflandırdığı yaş değişkeninde sadece dikkat stratejisini kullanmada 21 ve üstü yaş grubundakilerin, lehine bir sonuç olduğunu bulmuştur. Yapılan mevcut çalışmada da yaş grupları birbirine oldukça yakındır (20-21 yaş, 22-23 yaş, 24 ve üstü). Bu nedenle son sınıfta ve birbirine yakın yaşlarda bulunan öğrencilerin dört yıllık benzer eğitim yaşantıları nedeniyle yaş değişkeni, öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından anlamlı bir farklılık yaratmamış olabilir.

Öğretmen adaylarının drama dersindeki akademik başarıları ile genel akademik başarı düzeylerine göre bağımlı değişkenlerde farklılık olduğu görülmüştür. Drama dersindeki akademik başarı düzeylerine göre *yineleme, düzenleme, açıklama, eleştirel düşünme, yardım arama, meta-bilişsel stratejiler, emek yönetimi, zaman ve çalışma ortamı* puanları başarı düzeyi yüksek öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılaşırken *akran işbirliği* puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Genel akademik başarı düzeylerine göre de *açıklama, meta-bilişsel stratejiler, zaman ve çalışma ortamı* puanları başarı düzeyi yüksek öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılaşırken *yineleme,*

düzenleme, eleştirel düşünme, yardım arama, emek yönetimi, akran işbirliği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yapılan araştırmalar, akademik güdülenme ve öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile akademik başarı arasında yüksek bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Soung Youn, 2001; Young ve Vrongistinos, 2002; Özkal ve Çetingöz, 2006a). Öğrenenin yaşadığı başarı ya da başarısızlıklar kullandığı öğrenme stratejilerini geliştirmelerini sağlar. Farklı konu alanlarında ve öğrenme düzeylerinde yapılan araştırmalarda başarılı öğrenenlerin başarısız öğrenenlere göre daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıklarını (Jimenez, Garcia ve Pearson, 1996; Medo, 2000; Phakiti, 2003), strateji kullanımı konusunda daha aktif, daha amaçlı ve daha esnek oldukları saptanmıştır (Loranger, 1994; Schutz, Drogosz, White ve DiStefano, 1998). Bu durum başarılı öğrenenlerin kendilerine ilişkin algılarının daha olumlu olmasından ve başarılarını daha çok çabaya yüklemelerinden kaynaklanmış olabilir. Başarılı öğrenenler öğrenme stratejilerini daha etkili kullanmalarının (Meltzer, Katzir-Cohen, Miller ve Roditi, 2001) yanı sıra stratejiler hakkında daha fazla bilgilidirler (Montague ve Bos, 1990). Bununla birlikte birçok araştırmada da başarıları düşük öğrencilerin, motivasyonel inançlarının düşük olduğu (Pajares, 1996; Andrew ve Vialle, 1998; Lopez, 1998), ayrıca, öğrenme stratejilerini daha az kullandıkları (Paterson, 1996; Zimmerman ve Risemberg, 1997; Paulsen ve Feldman, 1998; Soung Youn, 2001; Mc Whaw ve Abhami, 2001; Chularut ve De Backer, 2004) ortaya çıkmıştır.

İncelenen araştırmalar, ilköğretim (Dikbaş ve Kaf Hasırcı, 2007; Demirci, 2003; Yorulmaz, 2001; Belet, 2005; Uysal, 2006; Sünbül, Afyon, Yağız ve Aslan, 2004), ortaöğretim (Çifti 1998; Daley, 1998; Talu, 1997; Ward ve Rosetta, 2001) ve üniversite düzeyinde (Tay, 2007; Taşdemir ve Tay, 2007; Lynch, 2006; Aytunga, 1999; Hamurcu ve Özyılmaz, 2002; Yüksel, ve Koşar, 2001) öğrenme stratejileri öğretiminin akademik başarıyı arttığı sonucunu desteklemektedir.

Araştırma sonuçları kız öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini erkek öğretmen adaylarından daha fazla kullandıklarını ortaya koymuştur. Erkek öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini daha az kullanma nedenlerinin bulunması ve farkındalıklarının birinci sınıftan itibaren arttırılması için bilgilendirilmelerine önem verilmesi yararlı olabilir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başarı düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma konusundaki gereksinimleri karşılanmalı ve yeni öğrenme stratejileri geliştirmeleri, kendi kendilerine ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri desteklenmelidir.

Bu çalışmada sadece öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ve sosyo-demografik özelliklerle ilişkisi incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak

araştırmalarda ğretim elemanları ve öğrencilerin öğrenme stratejileri birlikte ele alınarak, eğitim ortamı değişkenleri ile birlikte farklı veri toplama teknikleri kullanılarak ortaya konulabilir.

Kaynakça

- Andrew, S. ve Vialle, W. (1998). Nursing students' self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in science teaching. *Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference*. Retrieved July 30, 2009 from <http://www.aare.edu.au/98pap/and98319.htm>.
- Arsal, Z. (2005), Öğretmen adaylarının öğrenme ve motivasyon stratejileri, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri (s.547-561), Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Aytunga, O. (1999). Derste not almanın öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Belet, D. (2005). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 210-239.
- Carr, M. ve Jessup, D. L. (1997). Gender differences in first grade mathematics strategy use: Social and metacognitive influences. *Journal of Educational Psychology*, 89, 318-328.
- Chularut, P. ve De Backer, T.K., (2004). The Influence of concept mapping on achievement, self-regulation an self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 248-263.
- Çiftçi, Ö. (1998). Lise 1. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin matematik dersindeki başarıları üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Daley, J. D. (1998). Effects of modeling cognitive learning strategies to middle school students studying social studies content. *Unpublished Doctoral Dissertation*, The University of Texas at Austin.
- Demirci, C. (2003). Etkin öğrenme yaklaşımının erişiyeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 38-47
- Demirel, M. (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 17 (83), 52-59.
- Dikbaş, Y. ve Kaf Hasırcı, Ö. (2007). Öğrenme stratejilerinin öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metinler, Cilt 1, (s.232-239), Detay Yayıncılık: Ankara.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Ellez, M. ve Güngör, A. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersi strateji kullanım düzeyleri. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri (s.351-361), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gallagher, A. M. ve De Lisi, R. (1994). Gender differences in scholastic aptitude test-mathematics problem solving among high-ability students. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 204-211.
- Güven M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.No.156.

- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Hamurcu, H. ve Özyılmaz, G. (2002). Sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu. *Yayınlanmamış Bildiri*, İstanbul.
- Higgins, B.A. (2000). *An analysis of the effects of integrated instruction of metacognitive and study skills upon the self-efficacy and achievement of male and female students*. Master's Research Project, Miami University, Ohio. Dissertations/Theses (040). ED447152.
- Hofer, B., Yu S.L. ve Pintrich, P.R., (1998). Teaching college students to be self regulated learners. In Zimmerman ve Shunk. (Ed.). *Self-regulated Learning From Teaching to Self Reflective Practice*. London: Guilford Press.
- Jimenez, R. T., Garcia, G. E. ve Pearson. P. D. (1996). The reading strategies of bilingual Latino/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90-109.
- Kaçar, N.(1999). Gaziantep Üniversitesi'nde öğrenme stratejileri kullanımının öğrenci başarısına etkileri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kazu, H. ve Ersözülü, Z.N. (2007). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. XVI. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metinler*, Cilt 1, (s.254-260), Detay Yayıncılık: Ankara.
- Kirby, J. R. (1988). Style, strategy and skill in reading. Schemck R. R. (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*, (pp. 3-18), New York: Plenum Press.
- Kocabaş, A. (2005). Müzik öğretimi dersi alan öğrencilerin kullandıkları müziği öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları ile ilişkisi, XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* (s.618-630), Denizli: Pamukkale Üniversitesi,
- Kolody, R. C. (1997). Learning strategies of Alberta college students. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Montana State University, Bozeman.
- Lopez, D. F. (1998). Self-regulation and school performance: Is there optimal level of action-control . *Journal of Experimental Child Psychology*. 70, 54-74.
- Loranger, A. L. (1994). The study strategies of successful and unsuccessful high school students. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 347-360.
- Lynch, D. J. (2006). Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades. *College Student Journal*, 40(2), 423-428.
- Mc Whaw, K. ve Abhami, P. C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*. 26, 311-329.
- Medo, M.A. (2000). The status of high school students' learning strategies: what students do when they read to acquire knowledge. *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Minnesota.
- Meltzer, L.J., Katzir-Cohen, T., Miller, L. ve Roditi, B. (2001). The impact of effort and strategy use on academic performance: Student and teacher perceptions. *Learning Disabilities Quarterly*, 24(2), 85-98.
- Montague, M. ve Bos, C. (1990). Cognitive and metacognitive characteristics of eighth grade students' mathematical problem solving. *Learning and Individual Differences*, 2, 371-388.

- Özer, B. (1993). Öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışmadaki yeterliliği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme: Eğitim bilimlerinde yenilikler. Hakan, A. (Editör), (ss. 149-163). *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*, Eskişehir.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1 (1), 17-32.
- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006a). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259-275.
- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006b). Cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı durumlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 327,22-28.
- Öztürk, B. (1996). Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İkinci Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*. İstanbul, 239-244.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. 66, 543-578.
- Paterson, C. (1996). Self-regulated learning and academic achievement of senior biology students. *Australian Science Teachers Journal*. 42(2), 48-52.
- Paulsen, M. B. ve Feldman, K. A. (1999). Epistemological beliefs and self-regulated learning. *Journal of Staff, Program and Organizational Development*. 16(2), 34-55.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading comprehension test performance. *Language Testing*, 20(1), 26-56.
- Pintrich, P. R. ve Smith, D. A. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational & Psychological Measurement*. 53(3), 801-813.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1991). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-814.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T. ve McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor., Michigan: National Center for Research to Improve Post Secondary Teaching and Learning (NCRIPTAL). The University of Michigan. ED 338122.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. ve Mc Keachie, W.J. (1993). Reliability and predictive of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*. 53, 801-813.
- Riding, R. ve Rayner, S. G. (2002). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding styles differences in learning and behavior*. London, David Fulton Publishers.
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Publishing Company.
- Schutz, P. A., Drogosz, L. M., White, V. E. ve DiStefano, C. (1998). Prior knowledge, attitude and strategy use in an introduction to statistics course. *Learning and Individual Differences*, 10 (4), 291-308.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. (Sekizinci Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Sheorey, R. (1999) An examination of language learning strategy use in the setting of an indigenized variety of English. *System*, 28(2), 173-190.

- Sheorey, R. ve Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431-449.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22 (110), 31-39.
- Soung Youn, K. (2001). Investigating the relationship between motivational factor and self regulatory strategies in the knowledge construct process. Retrieved June 12, 2009, from <http://www.icce.2001.org/cd/pdf/poster3/KR019.pdf>.
- Sübaşı, G. (2001). Öğrenme stratejileri. <http://www.google.com.ogretmenlersitesi> 15 Haziran 2001.
- Sünbül, M., Afyon, A. , Yağız, D. ve Aslan, O. (2004). İlköğretim 2. kademe fen bilgisi derslerinde akademik başarıyı yordamada, öğrencilerin öğrenme strateji, stil ve tutumlarının etkisi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* (s.1573-1588). Ankara.
- Swan, B. G. (2005). The relationship between the 2004 Ohio State University agricultural education student teachers' learning style, teacher heart, and teacher sense of efficacy. *Unpublished Doctoral Dissertation*, The Ohio State University, Columbus.
- Talu, N. (1997). Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarı üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Taşdemir, A. ve Tay, B. (2007) Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, (1), 173-187.
- Tay, B. (2007). Öğrenme stratejilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde akademik başarıya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(173), 87-102.
- Uysal, F.(2006). Öğrenme sürecine etkin öğrenci katılımının öğrenme sonuçlarına etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ward, W. ve Rosetta, R. (2001). The effectiveness of instruction in using reading comprehension strategies with eleventh grade social studies students. *Unpublished master dissertation*, The University of Mississippi.
- Weinstein, C.E. ve Mayer, R.E. (1986). *The teaching of learning strategies*. *Handbook of research on teaching* (Ed. M. Wittrock). New York: Macmillan Company.
- Yıldırım, R. (2003). Öğrenmeyi öğrenmek (8. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldız, N. D. (2005). İlköğretim 5. Sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2006 (22), 111-120.
- Yorulmaz, E. (2001). Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin ilköğretim sosyal bilgiler öğrenci ders başarıları üzerine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Young, D.J. ve Oxford, R. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process written input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning*, 8(1), 43-73.
- Young, S. H. ve Vrongistinos, K. (2002). In-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 147-154.
- Yücedağ, Ş. B. (2001). Öğrenme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı öğrenci görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yüksel, S. ve Koşar, E.(2001). Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 278, 29-36.
- Zhang, L. ve Sternberg, R.L. (2001). Thinking styles across cultures: Their relationships with student learning, perspectives on thinking, learning and cognitive styles. Mahwah, NJ:L. Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. ve Risemberg, R. (1997). Caveats and recommendations about self-regulation of writing: A social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*. 22, 115-122.