

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ****Dr. Öğr. Üyesi Dilşat PEKER ÜNAL**

Yozgat Bozok Üniversitesi

dilsat.unal@bozok.edu.tr

ORCID: 0000-0002-1370-4950

**ÖZ**

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin; öğrenme stillerine, fakülteye, bölüme ve cinsiyete göre değişme durumunu ortaya koymaktır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Eğitim ve İlahiyat Fakültesi'nde ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan 389 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri” ile “Öğrenme Stili Envanteri” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, tek yönlü varyans analizi ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının özümseyen öğrenme stilini; bilgiyi işleme, kendini test etme ve çalışma yardımcıları stratejilerini daha yoğun kullandıkları belirlenmiş, ders çalışma ve öğrenme stratejilerinin alt boyutu olan tutum ile ayrıştıran öğrenme stilli arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin konsantrasyon ve test stratejileri alt boyutunda ilahiyat fakültesi, kendini test etme alt boyutunda eğitim fakültesi puanlarının daha yüksek olduğu; zaman yönetimi alt boyutunda sınıf öğretmenliği, ana fikir seçimi alt boyutunda fen bilimleri, test stratejileri alt boyutunda ilahiyat fakültesindeki öğretmen adaylarının puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu; erkek öğretmen adaylarının tutum, zaman yönetimi, konsantrasyon alt boyutlarında, kadın öğretmen adaylarının bilgi işleme, çalışma yardımcıları ve kendini test etme alt boyutlarında farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Bulguların öğretmen adaylarının kendilerini tanımada, öğretim üyelerinin öğretim süreçlerini planlamada yardımcı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** öğrenme ve ders çalışma stratejileri, öğretmen adayları, öğrenme stilleri, cinsiyet, eğitim fakültesi, ilahiyat fakültesi, öğretmenlik programları.

**AN ANALYSIS OF LEARNING AND STUDYING STRATEGIES OF TEACHER CANDIDATES IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES****ABSTRACT**

The study aimed to reveal how learning and studying strategies of teacher candidates varied according to their learning styles, faculties, departments, and genders. The study was conducted

by using screening model, which is one of the quantitative research methods. The study group consisted of 389 second-year teacher candidates studying in the Education and Theology Faculties of a state university. The study data were collected by using the “Learning and Studying Strategies Inventory” and “Learning Style Inventory”. In the analysis of the data, descriptive statistics, One-Way Analysis of Variance, and independent groups t-test were employed. As a result of the study, it was determined that the teacher candidates more intensively used assimilative learning style and the strategies of processing knowledge, self-testing, and study assistants, and it was observed that there was a significant relationship between attitude, which is a subdimension of studying and learning strategies, and convergent learning style. It was revealed that the scores of the theology faculty teacher candidates were higher in the concentration and test strategies subdimensions of studying and learning strategies, and that the scores of education faculty teacher candidates were higher in the subdimension of self-testing; the scores of the classroom teacher candidates in the time management subdimension, the scores of the science teaching teacher candidates in the subdimension of choosing the main idea, and the scores of the theology faculty teacher candidates in the test strategies subdimension were found to be significantly higher. It was also revealed that male teacher candidates in the subdimensions of attitude, time management, and concentration, and female teacher candidates in the subdimensions of processing knowledge, study assistants, and self-testing showed variations. It is believed that the study findings will be beneficial for teacher candidates to know themselves and for instructors to plan their teaching processes.

**Keywords:** Learning and studying strategies, teacher candidates, learning styles, gender, education faculty, theology faculty, teaching programs.

## GİRİŞ

### 1.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğretmen yetiştiren fakültelerin ilgili bölümlerinde öğretmen adaylarına meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür dersleri kapsamında çeşitli bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu süreçte öğretmen adaylarının; içerik bilgisi, öğretim ve sınıf yönetimi becerisi kazanması, öğrenme ve öğretme ile ilgili olumlu duygulara sahip olması, öğretim stratejilerini ve yöntemlerini doğru şekilde kullanması, öğrencilerin öğrenmeye yönelik duygularının olumlu olmasını sağlaması, kendisini öğretim işine adanması (Okpala ve Ellis, 2005), içeriğe özgü pedagojik ilkeleri uygulaması (Reynolds, 1995), bilimsel düşünme, iş birliği yapma, zamana ve duruma göre esnek planlar oluşturma konularına hâkim olması amaçlanmaktadır. Sıralanan bilgi ve becerilerin kazanılması için öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren kurumlarda, öncelikle “öğrenme ve öğretme” ile ilgili yeterli bilgiye, olumlu tutuma ve sergilenecek doğru davranışların neler olduğunu görmeye ihtiyaçları vardır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yapılan düzenlemeye göre; eğitim fakültesi mezunları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin tamamını lisans eğitimi sırasında aldığını belgelendiren ilahiyat fakültesi mezunları öğretmen olarak atanabilmektedir (MEB, 2021). Adı geçen fakülte ve bölümlerde uygulanan öğretim

programlarında Yüksek Öğretim Kurulu kararı ile; öğretim ilke ve yöntemleri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, eğitimde araştırma yöntemleri, eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitimde ahlak ve etik, öğretmenlik uygulaması gibi derslerde öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır (YOK, 2020). Bu derslerde; öğrenme ve öğretme sürecinin nasıl gerçekleştiği, öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştıran kuramlar, modeller, yaklaşımlar, stratejiler, yöntem ve tekniklerle doğuştan getirilen ve sonradan kazanılan öğrenme özellikleri aktarılmakta böylece hem kendi öğrenmelerini yönetme hem de öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin nasıl geliştiğini açıklayan kuram, model ve uygulamalardan bazıları; sosyal bilişsel kuram, bilgiyi işleme kuramı, beyin temelli öğrenme, tam öğrenme modeli, yapılandırmacı yaklaşımdır.

Bu kuramlardan birisi olan “Bilgiyi İşleme” öğrenme sürecinde bireyin kullanacağı stratejilerle içeriğin uzun süreli belleğe taşınabileceğini, bu stratejilerin öğrenilebileceğini ve öğretilebileceğini vurguladığı için önem taşımaktadır. Bilgiyi işleme kuramında; insanın bilgiyi algılama, depolama, kaydetme, hatırlama süreçlerinin nasıl ilerlediğini açıklamakta; bu süreçlerde öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin aktif olması, öğrenmesinin sorumluluğunu alması; öğretmenlerin de öğrencinin dikkatini çekme ders sırasında önemli noktaları vurgulamaları, ipucu bilgileri vermeleri, yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenlerin ilişkisini kurmaları gerektiğini belirtmektedir (Anderson, 1985; Atkinson ve Shiffrin, 1968; Gagne, 1985) Bilgiyi işleme kuramında; uyarıcıların önce duyu organlarımıza geldiği, bunlardan birey için anlamlı olanların seçildiği ve kısa süreli belleğe taşındığı, bu bellekte günlük hayat akışını sağlayan işlevlerin gerçekleştirildiği, bu bellekteki verilerden seçilenlerin uzun süreli belleğe taşındığı böylece kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği belirtilmiştir. Bilgiyi işleme kuramına göre uyarıcıların uzun süreli belleğe taşınmasında bireyin bilinçli çaba göstermesi gerekmektedir. Bu çaba çeşitli stratejilerin kullanılması ile anlamlı olmaktadır. Öğrenilecek içeriği aynen ya da kısaltarak sürekli tekrar etmek, öğrenilecek içerikle çok iyi bilinen bir mekanın ilişkisini kurmak, kodlama yapmak, birbiri ile ilişkili öğeleri ilişkilendirmek (örgütlemek) bu stratejilerden bazılarıdır. (Adıgüzel, 2015; Ekici ve Kurt, 2016; Gagne, Briggs ve Wager, 1988; Senemoğlu, 2009; Tabak, 2019).

Strateji kelimesinin anlamının “tutulan yol, uygulanan yöntem ve teknik” olduğu düşünüldüğünde, öğrenme stratejisi de öğrenme sürecinde izlenen yol, öğrenme yolu olarak tanımlanabilir. Öğrenme stratejisi Nisbet ve Schucksmith (1986) tarafından “öğrenme boyunca yapılan zihinsel işlemin farkında olunmasını sağlayan ve öğrenmeye yardımcı olan süreç”; Weinstein ve Mayer (1986) tarafından “öğrenmeyi kolaylaştırmak için sergilenen davranışlar ya da sahip olunan düşünceler”; Mayer (1988) tarafından; “öğrencinin bir bilgiyi işleme-kullanma biçimini etkileyen öğrenci davranışları” olarak tanımlanmıştır. Öğrenme stratejileri aynı zamanda “bilişsel stratejiler” olarak da bilinmekte, öğrencilerin herhangi bir bilgi ya da davranışı algılamalarına, zihinde saklamalarına, hatırlamalarına yardımcı olacak düşünce ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Köymen, 1994). Görüldüğü gibi öğrenme stratejileri; bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe taşınmasını kolaylaştıran, unutmayı zorlaştıran,

bilginin öğrencinin zihnindeki mevcut bilgilere uyum sağlayarak daha kalıcı olmasını sağlayan çeşitli davranışlar ve düşüncelerdir.

Öğrenme stratejilerinin kullanımı; öğrenilecek içeriğe, öğrencinin sahip olduğu niteliklere ve çevresel şartlara göre değişmekle birlikte öğrenenler tarafından; dikkat (altını çizme, renkli kalemle sözcüğü boyama, paragrafın kenarına yıldız koyma, vb), tekrar (öğrenilecek içeriği hiç değiştirmeden aynen tekrar etme ya da içeriği kendi cümlelerimizle kısaltarak önemli yerleri sürekli tekrar etme), örgütlenme (akılda tutulması gereken içeriği birbiri ile ilişkilendirerek hatırlamayı kolaylaştırma), anlamlandırma (içeriği kendimize göre anlamlı hale getirme), yerleştirme (çok iyi bilinen bir mekanlar ya da yerle öğrenilecek içeriği zihnimize eşitleme), gibi çeşitli biçimlerde kullanılmaktadır (Blumenfeld ve Meece, 1988; Mayer, 1988; Senemoğlu, 2012; Serçe, 2015). Weinstein (1987) bilişsel ve duyuşsal faktörlerin öğrenme stratejilerini kullanmada etkili olduğunu belirtmiş; tutum, güdüleme, zaman kullanımı, kaygı, konsantrasyon, bilgi işleme, ana fikirlerin seçimi, ders çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin öğrenmede etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrenme stratejileri, bireylerin sergilediği diğer bütün davranışlar ve düşünceler gibi kişiye özgüdür.

Yapılan araştırmalar yüksek öğretimde öğrencilerin; tekrarlama, anlamlandırma, örgütlenme (Broadbent ve Poon, 2015); Richardson, Abraham ve Bond (2012) (aktaran Broadbent ve Poon, 2015); üst biliş, çaba ve zaman yönetimi somut işleme, ilişkilendirme, analiz etme, kendi kendine düzenleme, aynen tekrar (Vertten, Ladewijks ve Vermunt, 1999); kontrol ve ezberleme (Mi-Jeong ve Cha-Young, 2013); konsantrasyon-veri toplama-kavram-bilgi-uygulama teknikleri (Pino-Juste ve Lopez, 2010); anlamlandırma (Ünal, Dilbaz Alkan, Özdemir ve Çakır, 2013); örgütlenme, tekrar, ekleme (Arsal ve Özen, 2007); dikkat, bilişi yönetme, anlamlandırma, zihne yerleştirme ve hatırlama (Çelenk ve Karakış, 2007); tekrar, anlamlandırma, dikkat, üst bilişsel, duyuşsal, hatırlama (Şahin ve Uyar, 2013) stratejilerini yaygın olarak kullandığını göstermektedir.

Bireylerin öğrenmelerini destekleyen ve yaygın olarak strateji kavramı ile birlikte kullanılan bir kavram da öğrenme stildir. Öğrenme stili; öğrenme, öğretme, düşünme boyunca kullanılan bir yaklaşımdır ve oluşmasında bireylerin olaylardan etkilenme durumları, motivasyonları, algıları, kişilik yapıları etkilidir (Riding ve Rayner, 1998). Claxton ve Ralston (1978), öğrenme stilini bir öğrencinin, öğrenme sürecinde uyarı tutarlı bir şekilde alma, düzenleme ve kullanma biçimi olduğunu belirtmiştir. Öğrenme stilleri bireyin sahip olduğu fiziksel, sosyal, biyolojik, kültürel, kalıtsal, çevresel, gelişimsel özellikleri temel alarak ve içinde bulunulan çevreden etkilenerek oluşan bir özelliktir.

Öğrenme stilleri farklı biçimlerde gruplanmıştır. Bilgiyi işleme kuramı kapsamında oluşturulan görsel, işitsel ve kinestetik (bedensel) öğrenme stili yanında; çevresel, sosyolojik, duygusal, fizyolojik ve psikolojik faktörlere dayanan Dunn ve Dunn Modeli (1993) ile McCarthy (1990) tarafından oluşturulan hissederek, gözlemleyerek, düşünerek ve yaparak öğrenme stilleri alan yazında görülmektedir. Bunlara ek olarak Kolb (1981) tarafından hazırlanan ve en yaygın kullanılan (Gruber, 2015; Manolis, Burns, Assudani ve Chinta, 2013) Kolb öğrenme stili de bulunmaktadır. Kolb öğrenme stilini açıklarken; öğrencinin bakış açısına, kişisel gelişimine ve

bireyin kendi öğrenme sürecine rehberlik etmesine odaklanmıştır. Kolb'un stilinde bireyin; somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı olarak adlandırılan döngüde öğrendiği belirtilmektedir. Öğrenenin; somut yaşantıda “hissederek”, yansıtıcı gözlemlerde “izleyerek”, soyut kavramsallaştırmada “düşünerek”, aktif yaşantıda “yaparak” öğrendiği belirtilmiştir. Bu aşamalar bilişsel kökenlidir ve içsel olarak tamamlanmaktadır. Kolb'a göre bu döngüler aşamalı olarak sıralanmaktadır. Öğrencinin içinde bulunduğu döngü ve öğrenme yolunun bir araya gelmesi onun öğrenme stilini belirtmektedir. Modele göre “yerleştiren”, “değiştiren”, “özümseyen” ve “ayrıştıran” olmak üzere dört öğrenme stili vardır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993) Döngüye herhangi bir aşamadan girilebilmekte ve sırası ile izlenerek öğrenme gerçekleşmektedir (McLeod, 2017).

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) ayrıştıran öğrenme stilini kullanan öğrencilerin problem çözme, karar verme ve fikirlerin mantıksal analizini, sistematik planlamasını yapma konularında başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler düşünme becerisine sahiptirler, somut durumları ve ilişkileri düzenlerler, sabırlıdırlar, nesnelidirler ve dikkatlidirler. Ancak eylemde bulunmazlar, kendi düşünce ve duygularını göz önüne alırlar. Özümseyen stildekiler kavramsal modeller oluştururlar, soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanırlar. Yerleştiren stildekiler planlama yapma, kararları uygulama, yeni deneyimlerde bulunma, değişikliklere kolayca uyum sağlama özelliklerine sahiptirler

Alanyazına bakıldığında öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerinin birlikte kullanıldığı görülmektedir (Chen ve Hung, 2012; Paterson ve Robottom, 1995; Vermunt ve Vermetten, 2004). Bu çalışmalarda farklı öğrenme stillerine sahip öğrenenlerin kullandıkları öğrenme stratejileri belirlenmiştir. Öğrenme stil ve stratejilerinin birlikte incelenmesi öğrencilerin doğuştan getirdikleri öğrenme özellikleri ile sonradan kazandıkları öğrenme yollarının ilişkisinin kurulmasını, öğrenciye uygun öğrenme yollarının ortaya konmasını, öğrenme ortamlarının öğrencilere uygun olan strateji ve stillere göre düzenlenmesini, öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olmalarını sağlamaktadır (Befring, 1997; Güven, 2004; Bong ve Skaalvik, 2003).

Öğrencilerin doğuştan getirdikleri öğrenme stillerini tanımaları, öğrenmede kullandıkları stratejileri bilmeleri, öğrenmelerini kolaylaştıracak ortamları düzenlemeleri bütün öğretim kademelerinde önemlidir ancak özellikle yükseköğretimde, öğrenme ve öğretme konusunda çalışma yapacak olan öğretmenlerin yetiştiği fakültelerde daha büyük önem taşımaktadır. Yüksek öğretim kademesinde öğrenme stratejileri konusunda yapılacak bir çalışma öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini fark etmelerini, bu süreçleri düzenlemelerini, öğrenme stratejilerini gereksinim duyan öğrencilere fark ettirmelerini sağlayacaktır. Öğretim üyelerinin öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkileyen öğeleri bilmeleri ise; sınıflarında öğrenme ortamlarını öğrencilerin durumlarına göre düzenlemelerini, ortamı araç-gereç ve materyallerle desteklemelerini, öğrencilerin gereksinim duydukları öğrenme desteğini vermelerini, öğrencileri öğrenme stratejilerine göre öğrenmeleri konusunda desteklemelerini, öğretim stratejilerini öğrencilerin öğrenme stratejilerine uyumlu hale getirmelerini sağlayacaktır.

Yapılan araştırmalar cinsiyete göre öğrenme stratejilerinin kullanımının farklılaştığını, kadınların; öğrenme, iletişim kurma ve kendini yönlendirme (Bozinovic ve Sindik, 2011); bellek, bilişsel, örgütleme, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal (Kyung Ok, 2003); telafi (Demirel, 2012) stratejilerini erkeklere göre daha yoğun kullandıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin yükseköğretimde devam ettikleri bölümle göre de kullandıkları stratejilerin değiştiğini gösteren çalışmalar görölmüştür (Gömlüksiz ve Demiralp, 2012). Bu kapsamda araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile öğrenme stillerini belirlemek, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin öğrenme stillerine, fakültelerine, bölümlerine ve cinsiyetlerine göre değişme durumunu ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Araştırmanın genel amacına ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1-Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin dağılımı nasıldır?
- 2-Öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejileri, öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3-Öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejileri, fakültelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4-Öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejileri, bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5-Öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejileri, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## 2.YÖNTEM

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılarak gerçekteştirilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile çeşitli değişkenler (öğrenme stilleri, fakülteleri, bölümleri, cinsiyetleri) arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim ve ilahiyat fakültelerinde araştırmacı tarafından uygulanan öğretim ilke ve yöntemleri dersi programına katılan ikinci sınıfa devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Covid-19 salgının ölkemizde göröldüğü günlerde toplanmasına başlanan veriler, üniversitelerin iki hafta süre ile kapatılması ile sonlandırılmış, bu arada araştırmacının kolay ulaşabildiği gruptan veriler toplanmıştır.

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının fakülte, bölüm ve cinsiyete göre dağılımı

Fakülte Adı	Bölüm	Öğrenci sayısı (K)	Öğrenci sayısı (E)	Toplam
Eğitim Fakültesi	Okulöncesi Öğretmenliği	30	20	50
	Sosyal Bilgiler öğretmenliği	13	5	18
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	26	18	44
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	44	14	58
	Sınıf Öğretmenliği	24	8	32
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	27	9	36
İlahiyat Fakültesi	İlahiyat	106	53	159
TOPLAM		270	127	397

Araştırmada analizler yapılmadan önce; araştırma kapsamında ele edilen veri setindeki kayıp değerler incelenmiş ve inceleme sonunda veri setinde yer alan boş değerlerin %5'i geçmediği belirlenmiştir. Ardından veri setindeki tek değişkenli uç değerler incelenmiştir. Tabachnick ve Fidel' e göre (2013) z puanı  $\pm 3.3$  ( $p < .001$ ) aralığı dışında kalan veriler tek yönlü uç değer olarak değerlendirilebileceğinden dolayı verilere ait değişkenler tekli doğrusal uç değerler kapsamında incelenmiş ve  $\pm 3.3$  'ün dışında kalan 8 veri analiz dışında tutulmuştur. Sonuç olarak  $397-8=389$  öğretmen adayının verileri analiz edilmiştir.

### Veri toplama araçları

Bu araştırmada veriler kişisel bilgi formu, "Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri", Kolb'un "Öğrenme Stili Envanteri" ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmen adaylarının fakültelerini, bölümlerini ve cinsiyetlerini yazmalarını gerektiren sorular yer almıştır.

**Öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri (LASSI)** Weinstein (1987) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek bilişsel (zaman kullanımı, konsantrasyon, bilgilerin işlenmesi, ana fikri seçme, ders çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme, test stratejileri) ve duyuşsal olmak üzere (tutum, güdüleme, kaygı) iki ana alandan ve 77 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte öğrencilerin ilgili maddeyi okumaları ve katılma düzeylerini "1=bana hiç uymuyor", "2=bana pek uymuyor", "3=bana biraz uyuyor", "4=bana oldukça uyuyor" ve "5=bana tamamen uyuyor" şeklinde puanlamaları beklenmiştir. Ölçekte 5, 14, 18, 29, 38, 45, 51, 69. maddeler tutum; 10, 13, 16, 28, 33, 41, 49, 56. maddeler motivasyon; 3, 22, 36, 42, 48, 58, 66, 74. maddeler zaman yönetimi; 1, 9, 25, 31, 35, 54, 57, 63. maddeler kaygı; 6, 11, 39, 43, 46, 55, 61, 68. maddeler konsantrasyon; 12, 15, 23, 32, 40, 47, 67, 76. maddeler bilgiyi işleme; 2, 8, 60, 72, 77. maddeler ana fikirlerin seçimi; 7, 19, 24, 44, 50, 53, 62, 73. maddeler çalışma yardımcıları; 4, 17, 21, 26, 30, 37, 65, 70. maddeler kendini test etme; 20, 27, 34, 52, 59, 64, 71, 75 maddeler test stratejilerini ölçmektedir (Obiekwe, 2000) . Ölçek 1994 yılında Köymen tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Köymen çalışmasında tutum skalasının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını .82; güdülenmeyi .87; zaman kullanımını .82; kaygıyı .89; konsantrasyonu .93; bilgi işlemeyi .93; ana fikirlerin seçimini .82; çalışma yardımcılarını .90; kendi kendini test

etmeyi .87; test stratejilerini .88 toplamı ise .96 olarak bulmuştur. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alfa iç-tutarlılık katsayıları; tutum .60, güdülenme .63, zaman kullanımı .68, kaygı .72, konsantrasyon .76, bilgi işleme .81, ana düşünceleri seçme .59, çalışma yardımcıları .59, kendi kendini test etme .67, test stratejileri. 72, ölçeğin bütünü (toplam) .74 olarak hesaplanmıştır.

**Kolb'un Öğrenme Stili Envanteri (LSI)** Kolb tarafından 1984 yılında hazırlanmıştır. Envanterde 12 madde, her bir maddenin altında da dört cümle yer almaktadır. Diğer bir ifade ile ölçekte toplam 48 cümle yer almaktadır. Her bir madde “en uygun olan için 4”, “ikinci en uygun olan için 3”, “üçüncü en uygun olan için 2”, ve “en az uygun olan için 1” olarak derecelendirilmiştir. Her bir cümle dört öğrenme biçiminden birisini temsil etmektedir. Birinci cümle somut yaşantı, ikinci cümle yansıtıcı gözlem, üçüncü cümle soyut kavramsallaştırma, dördüncü cümle ise aktif yaşantıyı temsil etmektedir. Envanterde cümlelere verilen yanıtlarla bireyin öğrenme stilinde somut yaşantı (SY), yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif yaşantı (AY) döngüsünün hangisinde olduğu belirlenmektedir. Döngünün belirlenmesinden sonra birleştirilmiş puanlar hesaplanmakta (SK-SY ve AY-YG), birleştirilmiş puanlardan bireyin öğrenme stili belirlenmekte, bireyin yerleştiren, özümseyen, değiştiren ve ayarlayan stilden hangisine girdiği ortaya çıkmaktadır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması yapıldığında güvenilirlik katsayısı somut yaşantı için .82; yansıtıcı gözlem için .73; soyut kavramsallaştırma için .83; aktif yaşantı için .78; soyut kavramsallaştırma- somut yaşantı için .88; aktif yaşantı-yansıtıcı gözlem için; .81 bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında öğrenme stili envanterinin güvenilirliğini yeniden belirlemek için envanter birinci sınıflardaki öğretmen adaylarından 78 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bu uygulama sonunda güvenilirlik katsayısı envanterin tamamı için .748 bulunmuştur.

### Verilerin analizi

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanterinden alınan veriler sürekli veri olarak değerlendirilmiş, Kolb Öğrenme stili envanterinden alınan veriler ise kategorik veri olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın birinci alt sorusuna yanıt vermek için frekans ve yüzde, diğer alt sorulara yanıt vermek için tek yönlü varyans analizi ile bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Tek değişkenli normallik varsayımı çarpıklık katsayısı, aritmetik ortalama, ortanca ve mod olan betimsel yöntemlerle incelenmiş (Büyüköztürk, 2012) çarpıklık katsayısı [-1,1] aralığında (-.120, .657) bulunmuş böylece tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Kolmogorov-Smirnov analizinde p değeri .087>.05 olduğu için normalliğin sağlandığı görülmüştür.

### 3.BULGULAR

“Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin dağılımı nasıldır?” sorusuna yanıt vermek için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.



Tablo 2: Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri

Öğrenme stilleri					
	Ayrıştıran	Değiştiren	Özümseyen	Yerleştiren	Toplam
N	82	103	132	72	389
%	21	26	34	19	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 132’si (%34) özümseyen öğrenme stilini kullanmaktadır. Bu öğrenme stili en yüksek değerdedir. Öğretmen adaylarının 103’ü (%26) değiştiren, 82’si (%21) ayrıştıran, 72’si (%19) yerleştiren öğrenme stilindedir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri

	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Ss
1. Tutum	389	8	36	17.60	4.56
2. Motivasyon	389	16	35	26.10	3.22
3. Zaman yönetimi	389	14	36	24.59	3.32
4. Kaygı	389	10	40	23.42	5.41
5. Konsanstrasyon	389	12	37	25.50	5.32
6. Bilgi işleme	389	19	40	31.13	3.92
7. Ana fikir seçimi	389	9	23	15.34	2.34
8. Çalışma yardımcıları	389	16	40	28.80	4.14
9. Kendini test etme	389	14	40	29.35	4.56
10. Test stratejileri	389	9	36	20.31	4.96

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının “bilgi işleme” alt boyutundan aldıkları puan ( $\bar{X}$  =31.13) ölçeğin diğer alt boyutlarından alınan puandan daha yüksektir. Bu puan öğretmen adaylarının yeni öğrendikleri ile eski bilgileri arasında anlamlı ilişki kurmaya çalıştıklarını göstermektedir. İkinci en yüksek alt boyut puanı “kendini test” ( $\bar{X}$  = 29,35) alt boyutudur. Bu boyutu “çalışma” ( $\bar{X}$  = 28.80) alt boyutu izlemektedir. Öğretmen adayları en düşük puanı ( $\bar{X}$  =15,34) ana fikir seçimi alt boyutundan almıştır. İkinci en düşük alt boyut puanı ( $\bar{X}$  =17.60) ile tutumdur.

Araştırmanın ikinci alt sorusunda öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejilerinin öğrenme stillerine göre farklılaşma durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin öğrenme stillerine göre farklılaşma durumu

Değişkenler		N	$\bar{X}$	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ort.	F	p
Tutum	Değiştiren	146	17.15	Gruplar	213.589	3	71.196	3.58	.014
	Yerleştiren	76	18.09	arası	7651.661	38	19.874	2	
	Ayrıştıran	53	19.21	Grup içi	7865.258	5			
	Özümseyen	114	17.10	Toplam					
	Toplam	389	17.60						
Motivasyon	Değiştiren	146	25.89	Gruplar	16.532	3	5.511	.543	.653
	Yerleştiren	76	26.17	arası	3908.851	38	10.153		
	Ayrıştıran	53	25.99	Grup içi	3925.383	5			
	Özümseyen	114	26.38	Toplam					
	Toplam	389	26.10						
Zaman Yönetimi	Değiştiren	146	24.31	Gruplar	17.976	3	5.992	.556	.645
	Yerleştiren	76	24.75	arası	4151.647	38	10.783		
	Ayrıştıran	53	24.76	Grup içi	4169.624	5			
	Özümseyen	114	24.76	Toplam					
	Toplam	389	24.59						
Kaygı	Değiştiren	146	23.09	Gruplar	38.550	3	12.850	.447	.720
	Yerleştiren	76	23.77	arası	11075.92	38	28.769		
	Ayrıştıran	53	23.92	Grup içi	11114.47	5			
	Özümseyen	114	23.63	Toplam					
	Toplam	389	23.42						
Konsantras yon	Değiştiren	146	25.14	Gruplar	102.973	3	34.264	1.24	.294
	Yerleştiren	76	25.56	arası	10162.27	38	27.564	3	
	Ayrıştıran	53	26.73	Grup içi	10715.06	5			
	Özümseyen	114	25.32	Toplam					
	Toplam	389	25.50						
Bilgi İşleme	Değiştiren	146	32.16	Gruplar	75.259	3	25.086	1.68	.169
	Yerleştiren	76	32.26	arası	5718.965	38	14.854	9	
	Ayrıştıran	53	31.07	Grup içi	5794.224	5			
	Özümseyen	114	32.48	Toplam					
	Toplam	389	32.12						
Anafikir Seçimi	Değiştiren	146	15.39	Gruplar	4.023	3	1.341	.250	.861
	Yerleştiren	76	15.46	arası	2065.907	38	5.366		
	Ayrıştıran	53	15.39	Grup içi	2069.930	5			
	Özümseyen	114	15.20	Toplam					
	Toplam	389	15.35						

Çalışma Yardımcısı	Değiştiren	146	28.92	Gruplar arası Grup içi Toplam	31.106	3	10.639	.620	.603
	Yerleştiren	76	28.44		6442.716	38	16.734		
	Ayrıştıran	53	29.34		6473.822	5			
	Özümseyen	114	28.63						
	Toplam	389	28.80						
Kendini Test Etme	Değiştiren	146	29.32	Gruplar arası Grup içi Toplam	30.308	3	10.103	.495	.686
	Yerleştiren	76	29.44		7850.344	38	20.391		
	Ayrıştıran	53	28.71		7880.652	5			
	Özümseyen	114	29.61						
	Toplam	389	29.35						
Test Stratejileri	Değiştiren	146	19.78	Gruplar arası Grup içi Toplam	98.319	3	32.773	1.37	.249
	Yerleştiren	76	20.53		9162.875	38	23.800	7	
	Ayrıştıran	53	21.32		9261.194	5			
	Özümseyen	114	20.38						
	Toplam	389	20.31						

p<.001

Öğretmen adaylarının ayrıştıran, değiştiren, özümseyen ve yerleştiren öğrenme stillerini kullandıkları araştırmanın birinci alt sorusunda ortaya konmuştur. Dört farklı öğrenme stiline ilişkin olarak ders çalışma ve öğrenme stratejilerini oluşturan boyutlardan sadece tutum alt boyutunda öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F(3, 385) = 3.582, p < .01$ ]. Diğer alt boyutlarda öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü .002 olarak bulunmuştur. Bu düzey etki düzeyinin oldukça küçük olduğunu işaret etmektedir (Cohen, 1988). Gruplarda farkın hangi öğrenme stillerinden kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD kıyaslaması kullanılmış ve ayrıştıran stiline sahip olan öğretmen adaylarının ( $M=19.21, SD= 5,14$ ), değiştiren ( $M=17.15, SD= 5.15$ ) ve özümseyen ( $M=17.10, SD= 4,31$ ) öğretmen adayı grubundan elde edilen ortalama puandan anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmüştür.

Üçüncü araştırma sorusunda öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejilerinin, devam edilen fakülteye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmış, bu amaçla bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Ders Çalışma ve Öğrenme Stratejilerinin Fakülteleere Göre Dağılımı

Değişken	Fakülte	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Tutum	Eğitim Fakültesi	233	17.35	4.59	-1.39	387	.182
	İlahiyat Fakültesi	156	17.87	4.36			
Motivasyon	Eğitim Fakültesi	233	25.94	3.01	-1.22	387	.222
	İlahiyat Fakültesi	156	26.34	3.42			
Zaman Yönetimi	Eğitim Fakültesi	233	24.41	3.22	-1.30	387	.193
	İlahiyat Fakültesi	156	24.85	3.35			
Kaygı	Eğitim Fakültesi	233	23.48	5.44	.266	387	.791
	İlahiyat Fakültesi	156	23.33	5.23			

Konsantrasyon	Eğitim Fakültesi	233	24.82	5.43	-3.13	387	.002
	İlahiyat Fakültesi	156	26.50	4.82			
Bilgi işleme	Eğitim Fakültesi	233	32.29	3.88	1.03	387	.306
	İlahiyat Fakültesi	156	31.88	3.84			
Ana fikir seçimi	Eğitim Fakültesi	233	15.35	2.31	.021	387	.984
	İlahiyat Fakültesi	156	15.34	2.32			
Çalışma yardımcısı	Eğitim Fakültesi	233	28.92	4.14	.684	387	.494
	İlahiyat Fakültesi	156	28.63	4.01			
Kendini test etme	Eğitim Fakültesi	233	29.77	4.72	2.28	387	.023
	İlahiyat Fakültesi	156	28.71	4.10			
Test stratejileri	Eğitim Fakültesi	233	19.77	4.81	-2.71	387	.007
	İlahiyat Fakültesi	156	21.13	4.80			

$p < .001$

Eğitim ve ilahiyat fakülteleri öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejilerini karşılaştırmak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçlarına göre konsantrasyon, kendini test etme ve test stratejileri alt boyutlarında elde edilen puanlarda anlamlı bir farklılık bulunmuş diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Konsantrasyon alt boyutundan elde edilen puanlara bakıldığında ilahiyat fakültesi öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ( $\bar{X}=26.50$ ,  $Sd=4.82$ ) eğitim fakültesi öğretmen adaylarının ortalama puanlarından ( $\bar{X}=24.82$ ,  $Sd=5.43$ ;  $t=(387)-3.13$ ,  $p>.002$ ) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Kendini test etme alt boyutundan elde edilen puanlara bakıldığında eğitim fakültesi öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ( $\bar{X}=29.77$ ,  $Sd=4.72$ ) ilahiyat fakültesi öğretmen adayları ortalama puanlarından ( $\bar{X}=28.71$ ,  $Sd=4.10$ ;  $t:(387):2.28$ ,  $p>.023$ ) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Test stratejileri alt boyutundan elde edilen puanlara bakıldığında ilahiyat fakültesi öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ( $\bar{X}=21.13$ ,  $Sd=4.80$ ) eğitim fakültesi öğretmen adayları ortalama puanlarından ( $\bar{X}=19.77$ ,  $Sd=4.81$ ;  $t:(387):-2.71$ ,  $p>.007$ ) anlamlı şekilde yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejilerinin bölümlere göre anlamlı farklılık gösterme durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Dağılımı

Değişkenler		N	$\bar{X}$	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ort.	F	p
Tutum	Okul Ö.	50	16.87	Gruplar arası Grup içi Toplam	71.564	6	11.927	.586	.742
	Sos. Bilg.	17	17.76		7736.299	38	20.359		
	Mat. Öğr.	41	17.26		7808.863	2			
	Reh. P.D.	58	17.19						
	İlahiyat	157	17.94						
	Sınıf Ö.	32	17.38						
	Fen Bilg.	34	17.59						
	Toplam	389	17.60						
Motivasyon	Okul Ö.	50	25.88	Gruplar arası Grup içi Toplam	60.579	6	10.096	.998	.426
	Sos. Bilg.	17	26.24		3864.804	38	10.117		
	Mat.Öğr.	41	25.93		3925.383	2			
	Reh.P.D.	58	25.74						
	İlahiyat	157	26.31						
	Sınıf Ö.	32	25.31						
	Fen Bilg.	34	26.91						
	Toplam	389	26.09						
Zaman Yönetimi	Okul Ö.	50	23.63	Gruplar arası Grup içi Toplam	163.619	6	27.270	2.600	.018
	Sos. Bilg.	17	25.24		4006.004	38	10.487		
	Mat.Öğr.	41	24.86		4169.624	2			
	Reh.P.D.	58	23.79						
	İlahiyat	157	24.86						
	Sınıf Ö.	32	25.91						
	Fen Bilg.	34	24.26						
	Toplam	389	24.59						
Kaygı	Okul Ö.	50	22.95	Gruplar arası Grup içi Toplam	281.278	6	46.880	1.653	.131
	Sos. Bilg.	17	25.29		10833.19	38	28.359		
	Mat.Öğr.	41	22.58		11114.47	2			
	Reh.P.D.	58	22.79						
	İlahiyat	157	23.31						
	Sınıf Ö.	32	23.63						
	Fen Bilg.	34	25.56						
	Toplam	389	23.42						
Konsantrasyon	Okul Ö.	50	24.77	Gruplar arası Grup içi Toplam	346.902	6	57.817	2.130	.053
	Sos. Bilg.	17	26.35		10368.16	38	27.142		
	Mat.Öğr.	41	24.14		10715.07	2			
	Reh.P.D.	58	24.28						
	İlahiyat	157	26.46						

	Sınıf Ö.	32	25.28						
	Fen Bilg.	34	25.62						
	Toplam	389	25.50						
Bilgi İşleme	Okul Ö.	50	31.88	Gruplar	52.436	6	8.739	.581	.745
	Sos. Bilg.	17	32.35	arası	5741.788	38	15.031		
	Mat.Öğr.	41	32.21	Grup içi	5794.224	2			
	Reh.P.D.	58	32.43	Toplam					
	İlahiyat	157	31.91						
	Sınıf Ö.	32	31.78						
	Fen Bilg.	34	33.09						
	Toplam	389	32.12						
Anafikir Seçimi	Okul Ö.	50	15.05	Gruplar	78.691	6	13.115	2.516	.021
	Sos. Bilg.	17	16.12	arası	1991.239	38	5.213		
	Mat.Öğr.	41	14.65	Grup içi	2069.930	2			
	Reh.P.D.	58	15.16	Toplam					
	İlahiyat	157	15.33						
	Sınıf Ö.	32	15.56						
	Fen Bilg.	34	16.44						
	Toplam	389	15.35						
Çalışma Yardımcısı	Okul Ö.	50	28.93	Gruplar	136.679	6	22.780	1.373	.224
	Sos. Bilg.	17	28.18	arası	6337.142	38	16.598		
	Mat.Öğr.	41	27.79	Grup içi	6473.822	2			
	Reh.P.D.	58	29.72	Toplam					
	İlahiyat	157	28.61						
	Sınıf Ö.	32	28.50						
	Fen Bilg.	34	29.74						
	Toplam	389	28.80						
Kendini Test Etme	Okul Ö.	50	29.28	Gruplar	165.697	6	27.949	1.384	.220
	Sos. Bilg.	17	30.06	arası	7712.955	38	20.191		
	Mat.Öğr.	41	29.62	Grup içi	7880.652	2			
	Reh.P.D.	58	29.90	Toplam					
	İlahiyat	157	28.71						
	Sınıf Ö.	32	29.28						
	Fen Bilg.	34	30.82						
	Toplam	389	29.35						
Test Stratejileri	Okul Ö.	50	18.89	Gruplar	423.102	6	70.517	3.048	.006
	Sos. Bilg.	17	21.59	arası	8838.092	38	23.136		
	Mat.Öğr.	41	20.29	Grup içi	9261.194	2			
	Reh.P.D.	58	18.66	Toplam					
	İlahiyat	157	21.08						
	Sınıf Ö.	32	19.97						

Fen Bilg.	34	21.41
Toplam	389	20.31

$p < .001$

Öğretmen adayları okul öncesi, sosyal bilgiler, matematik, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, ilahiyat, sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği olmak üzere yedi farklı programda öğrenim görmektedir. Yedi farklı programa ilişkin olarak ders çalışma ve öğrenme stratejilerini oluşturan boyutlardan zaman yönetimi [ $F(6, 382) = 2.600, p < .01$ ], ana fikir seçimi [ $F(6, 382) = 2.516, p < .01$ ], ve test stratejileri [ $F(6, 382) = 3.048, p < .01$ ] alt boyutlarında öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda ise öğrenme stilleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Zaman yönetimi alt boyutunda gruplarda farkın hangi bölümlerden kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD kıyaslaması kullanılmış ve sınıf öğretmenliği adaylarının ( $\bar{X} = 25.91, SD = 2.80$ ) rehberlik ve psikolojik danışmanlık ( $\bar{X} = 23.79, SD = 3.30$ ) ve okul öncesi öğretmenliği adaylarından ( $\bar{X} = 23.63, SD = 3.11$ ) elde edilen ortalama puandan anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmüştür.

Ana fikir seçimi alt boyutunda gruplarda farkın hangi bölümlerden kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD kıyaslaması kullanılmış ve fen bilgisi öğretmenliği adaylarının ( $\bar{X} = 16.44, SD = 2.60$ ) matematik öğretmenliği adaylarından ( $\bar{X} = 14.65, SD = 1.96$ ) elde edilen ortalama puandan anlamlı bir biçimde yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Test stratejileri alt boyutunda gruplarda farkın hangi bölümlerden kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD kıyaslaması kullanılmış ve ilahiyat fakültesi/bölümündeki öğretmen adaylarının ( $\bar{X} = 21.08, SD = 4.92$ ) rehberlik ve psikolojik danışmanlık adaylarından ( $\bar{X} = 18.66, SD = 4.22$ ) elde edilen ortalama puandan anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejileri, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusuna yanıt vermek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Ders Çalışma ve Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Tutum	Kadın	269	16.70	3.85	-5.56	387	.000
	Erkek	120	19.63	5.17			
Motivasyon	Kadın	269	26.22	3.09	1.094	387	.274
	Erkek	120	25.83	3.37			
Zaman yönetimi	Kadın	269	24.24	3.17	-3.23	387	.001
	Erkek	120	25.38	3.38			
Kaygı	Kadın	269	23.77	5.24	1.930	387	.054
	Erkek	120	22.64	5.54			
Konsantrasyon	Kadın	269	24.99	5.06	-2.87	387	.006
	Erkek	120	26.63	5.53			

Bilgi işleme	Kadın	269	32.63	3.55	3.911	387	.000
	Erkek	120	31.00	4.29			
Ana fikir seçimi	Kadın	269	15.26	2.31	-1.13	387	.257
	Erkek	120	15.55	2.31			
Çalışma yardımcısı	Kadın	269	29.48	3.74	5.095	387	.000
	Erkek	120	27.27	4.41			
Kendini test etme	Kadın	269	30.01	3.97	5.058	387	.000
	Erkek	120	27.67	5.16			
Test stratejileri	Kadın	269	20.01	4.73	-1.59	387	.064
	Erkek	120	21.00	5.16			

p<.001

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejilerini kıyaslamak için yapılan bağımsız gruplar t testinde; tutum, zaman yönetimi, konsantrasyon, bilgi işleme, çalışma yardımcısı ve kendini test etme alt boyutlarında elde edilen puanlarda anlamlı bir farklılık bulunmuş diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tutum alt boyutundan elde edilen puanlara bakıldığında erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ( $\bar{X}$ =19.63, Sd=5.17) kadın öğretmen adayları ortalama puanlarından ( $\bar{X}$ =16.70, Sd=3.85; t=(387):-5.56, p>.000) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Zaman yönetimi alt boyutundan elde edilen puanlara bakıldığında erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ( $\bar{X}$ =25.38, Sd=3.38) kadın öğretmen adayları ortalama puanlarından ( $\bar{X}$ =24.24, Sd=3.17; t=(387):-3.23, p>.001) anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Konsantrasyon alt boyutundan elde edilen puanlara bakıldığında erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ( $\bar{X}$ :26.63, Sd:5.53) kadın öğretmen adayları ortalama puanlarından ( $\bar{X}$ =24.99, Sd=5.06; t=(387):-2.87, p>.006) anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Bilgi işleme alt boyutundan elde edilen puanlara bakıldığında kadın öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ( $\bar{X}$ =32.63, Sd=3.55) ve erkek öğretmen adayları ortalama puanlarından ( $\bar{X}$ =31.00, Sd=4.29; t=(387):3.911, p>.000) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışma yardımcısı alt boyutundan elde edilen puanlara bakıldığında kadın öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ( $\bar{X}$ =29.48, Sd=3.74) erkek öğretmen adayları ortalama puanlarından ( $\bar{X}$ =27.27, Sd=4.41; t=(387):5.095, p>.000) anlamlı şekilde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Kendini test etme alt boyutundan elde edilen puanlara bakıldığında kadın öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ( $\bar{X}$ =30.01, Sd=3.97) ve erkek öğretmen adayları ortalama puanlarından ( $\bar{X}$ =27.67, Sd=5.16; t=(387):5.058, p>.000) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan analizlerde görüldüğü gibi öğretmen adayları dört farklı öğrenme stiline sahiptir. Öğretmen adaylarının %34'ü özümseyen stildedir. Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri incelendiğinde “bilgi işleme” alt boyutundan aldıkları puanın ölçeğin diğer alt boyutlarından alınan puandan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ders çalışma ve öğrenme



stratejilerini oluşturan boyutlardan sadece tutum alt boyutunda ayırıştırılan öğrenme stiline sahip öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının yükseköğretimde devam ettikleri fakülteye göre kullandıkları ders çalışma ve öğrenme stratejilerine bakıldığında eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının kendini test etme, ilahiyat fakültesindeki öğretmen adaylarının konsantrasyon ve test stratejilerini kullandıkları ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre kullandıkları ders çalışma ve öğrenme stratejisini belirlemek için yapılan analizde; sınıf öğretmenliği adaylarının zaman yönetimi, fen bilimleri öğretmenliği adaylarının ana fikir seçimi, ilahiyat öğretmen adaylarının ise test stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Kadın ve erkek öğrencilerinin ders çalışma ve öğrenme stratejilerini kıyaslamak için yapılan testin sonuçlarına göre erkek öğretmen adayları tutum, zaman yönetimi, konsantrasyon alt boyutlarında; kadın öğretmen adayları ise bilgi işleme, çalışma yardımcıları ve kendini test etme alt boyutlarında farklılık göstermişlerdir.

#### 4.SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bir devlet üniversitesinde öğretmen yetiştiren iki fakültede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmada; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ayırıştırıcı, değiştiren, özümseyen ve yerleştiren olarak dört farklı öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının %34'ü en yüksek yüzde ile özümseyen öğrenme stilini kullanmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin en yüksek oranda “özümseyen” stilde olması öğrencilerin izleyerek ve düşünerek öğrendiklerini göstermektedir. Bu bulgu Karakış (2006); Kaf Hasırcı (2006); Çelenk ve Karakış (2007); Tulbure (2012); Ünal, Dilbaz Alkan, Özdemir ve Çakır (2013) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ekici (2013) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında da teknik öğretmen adaylarının öğrenme stilleri sırasıyla en yüksek değiştiren, ardından yerleştiren, ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline oldukları görülmüştür. Değiştiren öğrenme stiline öğretmen adaylarının yaparak yaşayarak öğrenmeleri, pratik uygulamaları tercih etmelerinin branşları gereği uygun olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının meslek ve alan bilgisi içeriklerini zihinlerinde bütünleştirme çabalarının, konuyu ayrıntılı olarak öğrenme isteklerinin bu stilin kullanımını desteklemiş olduğu düşünülmektedir.

Araştırma grubundaki öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri incelendiğinde “bilgi işleme” alt boyutundan aldıkları puanın ( $X=31.13$ ) ölçeğin diğer alt boyutlarından alınan puandan daha yüksek olduğu görülmektedir. İkinci en yüksek alt boyut puanı “kendini test” ( $X= 29,35$ ) alt boyutudur. Bu boyutu “çalışma” ( $X= 28.80$ ) alt boyutu izlemektedir. Öğretmen adayları en düşük puanı ( $X=15,34$ ) “ana fikir seçimi” alt boyutundan almıştır. İkinci en düşük alt boyut puanı ( $X=17.60$ ) ile tutum dur. Öğretmen adaylarında “bilgi işleme” alt boyutunun yüksek olmasının, eğitim fakültelerinde pek çok derste vurgulanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili olabileceği düşünülebilir. Yapılandırmacı öğrenmede, öğretmen adaylarına göreve başladıkları zaman öğrencilerinin eski bilgileri ile yenilerini ilişkilendirmeleri gerektiği belirtilmekte, yaklaşımı uygulamaları için yapmaları gerekenlerle, bu konudaki görev ve sorumlulukları belirtilmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin önce kendi yaşantılarında eski ve yeni öğrenmeleri bütünleştirmeye çalıştıkları düşünülebilir. Öğretmen adaylarının öğrenme ve

ders çalışma stratejilerinin alt boyutlarına bakıldığında en düşük ortalama puan “ana fikir seçimi” alt boyuttan alınmıştır. Bu alt boyuttan düşük puan alınmasının sebebinin çalışma grubundaki öğrencilerin metin çözümü, okuduğunu anlama, okuduğu metnin konusunu belirleme konusundaki eksiklikleri olduğu düşünülmektedir. Eser (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında da öğretmen adaylarının metinlerde konu ve ana fikri bulmada zorlandıkları görülmüş, bu eksikliğin lisans eğitime gelinceye kadar diğer öğretim kademelerinde oluşturulan şemalarla ilişkili olabileceği belirtilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt sorusunda öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejilerinin, öğrenme stillerine farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan analiz sonunda öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin değiştiren, yerleştiren, ayırıştırıcı ve özümseyen olmak üzere dört farklı gruba ayrıldığı, ders çalışma ve öğrenme stratejilerini oluşturan boyutlardan sadece tutum alt boyutunda ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile okula-öğrenmeye yönelik tutumu olumlu olan öğretmen adayları düşünerek ve yaparak öğrenmekte, problem çözerken planlama yapmakta, problemi çözerken öğrenmektedirler. Alan yazında bu konuda yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusunda fakültele göre öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejileri arasındaki fark belirlenmeye çalışılmıştır. Analizler sonunda ilahiyat fakültesindeki öğretmen adaylarının konsantrasyon ve test stratejileri; eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının kendini test etme alt boyutlarında yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bu bulgu ilahiyat fakültesindeki öğretmen adaylarının kendi kendilerine Kuran-ı Kerim’i öğrenme çabalarının sonucunda konsantrasyon becerilerinin gelişmesi ile (öğrencilerin Arap dili ve belagati, Kur’an okuma, Osmanlı Türkçesi gibi dersleri evde ağırlıklı olarak kendi başlarına çalışmalarını sonucunda) ilgili olduğu düşünülebilir.

Beşinci araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Kadın öğretmen adaylarının; bilgi işleme, çalışma yardımcısı ve kendini test etme; erkek öğretmen adaylarının tutum, zaman yönetimi ve konsantrasyon boyutlarında puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Şara (2012) çalışmasında sınıf öğretmenliği bölümündeki kadın öğretmen adaylarının tutum, güdülenme, zaman yönetimi, konsantrasyon, ana fikrin seçilmesi, çalışma yardımcısı, test stratejileri alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan aldığını ortaya koymuştur. Şara (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulguları bu çalışmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Bembenuddy’nin (2009) 250 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmanın bulguları kadın öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bender ve Garner (2010) yaptıkları çalışmada kadınlar öğrenme ve ders çalışma stratejilerinde tutum, motivasyon, kendini test, zaman yönetimi alt boyutlarında erkeklere oranla yüksek puan almışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ayırıştırıcı, değiştiren, özümseyen ve yerleştiren öğrenme stillerine sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgunun öğretmen adaylarına bildirilmesi, her bir strateji gereği hangi düzenlemelerin yapılması gerektiği, öğretmen adaylarına fark

ettirilmelidir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejileri öğretim üyelerine de bildirilmeli, öğretim üyelerinin farklı öğrenme stillerine hitap edecek şekilde ders içeriğini sunmaları gerektiği hatırlatılmalıdır. Öğretim üyeleri öğrencilerin; hissederek, izleyerek, düşünerek, yaparak öğrenenler olduğunu unutmamalı, öğretmen adaylarının problem çözme, planlama yapma, düşünme, karar alma, somut durumları gözden geçirme, ilişkileri düzenleme, duygu ve düşünceleri de işe katarak sabırlı, nesnel davranma, kavramsal modeller oluşturma, soyut kavramlar ve fikirler üzerinde durma becerilerini kullanmalarını sağlayacak öğrenme ortamları oluşturmaları gerekmektedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Araştırmada öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejilerinin, devam ettikleri bölüme göre durumuna da bakılmış, sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinden “zaman yönetimi”; fen bilimleri öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının “ana fikri seçme”; ilahiyat fakültesindeki öğretmen adaylarının “test stratejileri” alt boyutlarını daha yoğun olarak kullandıkları görülmüştür. Bu gruptaki öğretmen adaylarının belirlenen alt boyutları kullanma gerekçelerini belirlemek amacıyla daha ayrıntılı araştırmaların yapılması yararlı olacaktır.

Farklı fakültelerde, cinsiyetlerde, özel ve devlet üniversitelerine devam eden öğretmen adaylarının öğrenme stil ve stratejilerinin, öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile öğretim üyelerinin öğretim stratejileri arasındaki uyumun belirlenmesine yönelik yeni araştırmaların tasarlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırma bulgularını destekleyecek çalışmalara rastlanmadığı için hem eğitim fakültesindeki hem de özellikle ilahiyat fakültesindeki öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili araştırmaların yapılması yararlı olacaktır.

## 5.KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2015). Bilişsel Öğrenme Kuramları. Yusuf Budak (Ed). *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (s.98-124). Ankara: Pegem Akademi
- Anderson, J.(1985). *Cognitive psychology and its applicatlon* (2 nd edition). New York: W.H. Freeman and Company.
- Arsal, Z. ve Özen, R. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri ve öğrenme biçimi tercihlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (2). 151-164. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1494/18074>
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*. 17 (87). 1300-1337. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5854>
- Atkinson, R., &Shiffrin, R. (1968). *Human memory: A proposed system and its control processes*. In Spence, K., &Spence, J., (Eds). *The psychology of learning and motivation*. Vol. 2. New York: Academic Press.

- Befring, E. (1997). The enrichment perspective: A special educational approach to an inclusive school. *Remedial and Special Education*, 18(3), 182–187. <https://doi.org/10.1177/074193259701800307>
- Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value. *Personality and Individual Differences*. 46 (2009). 347-352. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886908004091>
- Bender, D.S. ve Garner, J.K. (2010). *Using the LASSI to predict first year college achievement: is a gender-specific approach necessary?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Denver, Colorado, April 30– May 4, 2010.
- Blumenfeld, P.C. ve Meece, J.L. (1988). Task factors, teacher behaviour and students' involvement and use of learning strategies in science. *The Elementary School Journal*. 88(3),p.235-250. Erişim adresi: [https://www.jstor.org/stable/1001954?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1001954?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Bozinovic, N. ve Sindik, J. (2011). Gender differences in the use of learning strategies in adult foreign language learners. *Methodological Horizons* 11(1). p.5-20. Erişim adresi: DOI: [10.32728/mo.06.1.2011.01](https://doi.org/10.32728/mo.06.1.2011.01)
- Broadbent, J., ve Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Büyüköztürk, Ş, (2012). *Veri analizi el kitabı*, Pegem Yayınları, Ankara
- Chen, M. ve Hung, L. (2012). Personality type, perceptual style preferences, and strategies for learning english as a foreign language. *Social Behavior and Personality: an International Journal*. 40 (9). Erişim adresi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.9.1501>
- Claxton, C.S. ve Ralston, Y. (1978). Learning Styles: Their Impact on Teaching and Administration. AAHE-ERIC/Higher Education Research Report. No: 10. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED167065>
- Çelenk, S. ve Karakış, Ö. (2007). Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri AİBÜ örneği. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (2), 34-52. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1494/18066>
- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20012 (43). 141-153. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7795/102019>

- Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ekici, G. (2013). Gregorv ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 38 (167). 211-225. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1739>
- Ekici, G. ve Kurt, H. (2016). Bilgiyi İşleme Kuramı. Gülay Ekici (Ed.). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları içinde* (s.196-230). Ankara: Pegem Akademi
- Eser, E. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının farklı metin türlerinde konu ve ana fikri belirleme yeterlilikleri. *Turkish Studies(elektronik)* 12 (4). 181-192. Erişim adresi: [https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makaledetay&Alan=fen&Id=AXC\\_L00\\_yZgeuuwfWDRu](https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makaledetay&Alan=fen&Id=AXC_L00_yZgeuuwfWDRu)
- Gagne, E. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little, Brown and Company.
- Gagne, R.M, Briggs, L.J., Wager, W. W. (1988). *Principles of instructional design*. (üçüncü baskı) New York: Holt
- Gömlüksiz, M. ve Demiralp, D. (2012). An Assessment of Prospective Teachers' Views Toward Their Self-Regulated Learning Skills in Terms of Several Variables. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11 (3). S. 777-795. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jss/issue/24238/256953>
- Gruber, G. (2015). *I do and I understand. Kolb's experiential learning theory explained*. Web: <https://explorance.com/blog/i-do-and-i-understand-kolbs-experiential-learning-theory-explained/> adresinden 21 Ocak 2020'de alınmıştır.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). Yok veri tabanından alınmıştır. (143975)
- Kaf Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 2(1) 15-25. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5441/73873>
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). Yok veri tabanından alınmıştır. (188594)
- Kolb, D.A. (1981a). Experiential learning theory and the Learning Style Inventory: A reply to Freedman and Stumpf. *The Academy of Management Review*, 6, 289-296. (5) (PDF) *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications*. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/303446688\\_The\\_Kolb\\_Learning\\_Style\\_Inven\\_tory\\_40\\_Guide\\_to\\_Theory\\_Psychometrics\\_Research\\_Applications](https://www.researchgate.net/publication/303446688_The_Kolb_Learning_Style_Inven_tory_40_Guide_to_Theory_Psychometrics_Research_Applications)

- Köymen, Ü. (1994). Öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2 (5). S. 19-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/tpdrd/issue/21425/229652>
- Kyung Ok, L. (2003). The relationship of school year, sex and proficiency on the use of learning strategies in learning English of Korean junior high school students. *The Asian EFL Journal*. 5(3). 1-36. Erişim adresi: <https://www.asian-efl-journal.com/main-editions-new/the-relationship-of-school-year-sex-and-proficiency-on-the-use-of-learning-strategies-in-learning-english-of-korean-junior-high-school-students/>
- Manolis, C., Burns, D. J., Assudani, R., Chinta, R. (2013). Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and Individual Differences* 23(1):44-52. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/271892216\\_Assessing\\_experiential\\_learning\\_styles\\_A\\_methodological\\_reconstruction\\_and\\_validation\\_of\\_the\\_Kolb\\_Learning\\_Style\\_Inventory](https://www.researchgate.net/publication/271892216_Assessing_experiential_learning_styles_A_methodological_reconstruction_and_validation_of_the_Kolb_Learning_Style_Inventory)
- Mayer, R. E. (1988). Learning Strategies: An Overview. Claire E. Weinstein, E. T. Goetz ve P. E. Alexander (Ed). *In Learning and Study Strategies*. New York: Academic Press,
- McCharty, B. (1990). Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools. *Educational Leadership*. 48 (2). P.31-37. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ416429>
- McLeod, S. (2017). Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle. *SimplyPsychology-Cognitive Psychology*. Erişim adresi: <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
- Mi-Jeong, K., Cha-Young, L. (2013). Kolb learning styles and self-regulated learning strategies of dental hygiene students. *Journal of Korean society of Dental Hygiene*. 13 (2). p.343-350. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.13065/jksdh.2013.13.2.343>
- Nisbet, J. ve Shucksmith, J. (1986). Learning Strategies. *Routledge Library Editions: Psychology of Education*. Routledge. England.
- Obiekwe, J. C. (2000). *The Latent Structures of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI): A Comparative Analysis*. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/234742390\\_The\\_Latent\\_Structures\\_of\\_the\\_Learning\\_and\\_Study\\_Strategies\\_Inventory\\_LASSI\\_A\\_Comparative\\_Analysis/citations](https://www.researchgate.net/publication/234742390_The_Latent_Structures_of_the_Learning_and_Study_Strategies_Inventory_LASSI_A_Comparative_Analysis/citations)
- Okpala, C.O. ve Ellis, R. (2005). The perceptions of college students on teacher quality: a focus on teacher qualifications. *Education*. 126 (2). 374-383.
- Patterson, P. ve Robottom, J. (1995). Learning style and learning strategies. *Research in Learning Technology*. Web: <https://doi.org/10.3402/rlt.v3i1.9587>
- Pino-Juste, M., Lopez, B. R. (2010). A study on English learning dynamics in pre-primary schools. *Porta Linguarum*. 2. p.29-43. Erişim adresi:

[https://www.researchgate.net/publication/46014884\\_A\\_Study\\_on\\_English\\_Learning\\_Dynamics\\_in\\_Pre-primary\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/46014884_A_Study_on_English_Learning_Dynamics_in_Pre-primary_Schools)

- Reynolds, A. (1995). The knowledge base for beginning teachers: education professionals' expectations versus research findings on learning to teach. *The Elementary School Journal*. 95 (3). 199-221. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1001931.pdf>
- Riding, R., J., ve Rayner, G. S. (1998). Cognitive Styles and Learning Strategies. *Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. Routledge. Web: [tesl-ej.org](http://tesl-ej.org).
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance. A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353–387. Erişim adresi: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22352812/>
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. 21. Baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim. kuramdan uygulamaya*. Geliştirilmiş 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Serçe, H. (2015). *Dil öğrenme stratejileri*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, H. ve Uyar, M. (2013). Öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13 (1). 165-177. Erişim adresi: <http://earsiv.kmu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11492/1729/%20ahin,%20Harun%202013.pdf?sequence=1>
- Şara, P. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Doktora tezi). Yok veri tabanından erişildi. (313081)
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston
- Tabak, S. (2019). Öğrenme ve Öğretimle İlgili Kuramlar, Yaklaşımlar İlkeler. Tayip Duman, Dilşat Peker Ünal (Ed), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (s.28-73). Ankara: Pegem Akademi
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2021). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. Erişim adresi: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_03/04114029\\_9\\_cizelgeveesaslar.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/04114029_9_cizelgeveesaslar.pdf)
- Tulbure, C. (2012). Investigating the relationship between teaching strategies and learning styles in higher education. *Acta didactica napocensica* 5 (1). 65-74. Erişim adresi: <https://www.semanticscholar.org/paper/Investigating-the-Relationships-between-Teaching-in-Tulbure/afb238caa4489df796a6ae0d5dbd186c154b01cd>
- Ünal, K., Dilbaz Alkan, G., Özdemir, F.B., Çakır, Ö. (2013) Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stil ve stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9 (3). 56-76. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17384/181646>

- Vermetten, Y., Lodewijks, H.G., ve Vermunt, D. J. (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university course. *Higher education*. 37. P.1-21. Erişim adresi:[https://www.researchgate.net/profile/JanVermunt/publication/226181480\\_Consistency\\_and\\_variability\\_of\\_learning\\_strategies\\_in\\_different\\_university\\_courses/links/5fae649aa6fdcc9389b208d9/Consistency-and-variability-of-learning-strategies-in-different-university-courses.pdf](https://www.researchgate.net/profile/JanVermunt/publication/226181480_Consistency_and_variability_of_learning_strategies_in_different_university_courses/links/5fae649aa6fdcc9389b208d9/Consistency-and-variability-of-learning-strategies-in-different-university-courses.pdf)
- Vermunt, J.D. ve Vermetten, Y.J. (2004). Patterns in student learning; relationships between learning strategies, conceptions of learning and learning orientations. *Educational Psychology Review*. 16 (4). Erişim adresi: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-004-0005-y.pdf>
- Weinstein C.E. and R.E. Mayer (1986). *The teaching of learning strategies in handbook of research on teaching*. 3rd ed. New York: Mac Millan.
- Weinstein, C.E. (1987). *Learning strategies and learning styles*. (Ed. R.R.Schmeck) New York: Springer Science and Business Media.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>