

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE ÖĞRENCİLERİN
KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN
ÇOKLU DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Tuğba KAFADAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

KIRŞEHİR
HAZİRAN 2013

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE ÖĞRENCİLERİN
KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN
ÇOKLU DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Tuğba KAFADAR

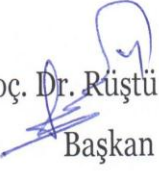
YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY

KIRŞEHİR
HAZİRAN 2013

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi
Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

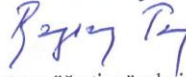

Doç. Dr. Rüştü YEŞİL
Başkan

Yrd. Doç. Dr. Tekin ÇELİKKAYA

Üye


Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY

Danışman



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza Yeri)

Akademik Unvan, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu çalışma, sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin çoklu değişkenlere (baskın zeka alanı, öğrenme stilleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği ve baba mesleği) göre değişip değişmediğini betimlemek amacıyla yapılmıştır.

Kesitsel betimsel tarama modelindeki bu çalışmada öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri ve çoklu zeka veri toplama araçları kullanılmıştır. Sınırlandırılmış evren kullanılan bu çalışmada, sırasıyla tabakalı ve seçkisiz örnekleme yöntemleriyle belirlenen 4 ilkokul ve ortaokulun 4, 5, 6 ve 7. sınıflarından toplam 1940 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Sosyal bilgiler dersi kapsamında 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri en çok duyuşsal stratejileri, en az da izleme stratejilerini kullanmaktadırlar. Bununla birlikte duyuşsal stratejileri, geri getirmeyi artırıcı stratejileri, dikkat stratejileri ve kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejileri her zaman düzeyinde, kodlamayı güçlendirici stratejiler ve izleme stratejilerini ara sıra düzeyinde kullanılmaktadır.

a) 4. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal ve geri getirmeyi artırıcı stratejileri, en az da kodlamayı güçlendirici ve izleme stratejilerini kullanmaktadırlar.

b) 5. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal stratejileri, en az da izleme stratejilerini kullanmaktadırlar.

c) 6. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal stratejileri, en az da izleme stratejilerini kullanmaktadırlar.

d) 7. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal stratejileri, en az da kodlamayı güçlendirici ve izleme stratejilerini kullanmaktadırlar.

2. Öğrencilerin sahip oldukları zeka alanları ile kullandıkları öğrenme stratejileri (dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejiler) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

3. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejilerinden geri getirme stratejileri dışındaki tüm stratejiler (dikkat, kısa süreli, kodlama, izleme ve duyuşsal stratejiler) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

4. Öğrencilerin kullandıkları dikkat stratejileri ile duyuşsal stratejiler cinsiyete göre değişirken kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme ve izleme stratejileri cinsiyete göre değişmemektedir.

5. Öğrencilerin sınıf düzeyleri (4, 5, 6 ve 7. sınıf) ile kullandıkları öğrenme stratejileri (dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejiler) arasında anlamlı bir farklılık vardır.

6. Öğrencilerin kullandıkları dikkat ve kodlama stratejileri sosyoekonomik düzeye göre değişirken kısa süreli bellekte depolama, geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejileri sosyoekonomik düzeye göre değişmemektedir.

7. Öğrencilerin kullandıkları dikkat, kısa süreli bellekte depolama ve kodlama stratejileri öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre değişmezken geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejileri öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre değişmektedir.

8. Öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile kullandıkları öğrenme stratejileri (dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejiler) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

9. Öğrencilerin annelerinin meslek durumları ile kullandıkları öğrenme stratejilerinden duyuşsal stratejiler dışındaki tüm stratejiler (dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme ve izleme stratejileri) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

10. Öğrencilerin babalarının meslek durumları ile kullandıkları öğrenme stratejileri (dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme izleme ve duyuşsal stratejiler) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

11. 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri en çok ayırıştırma öğrenme stiline sahipken bu öğrenme stilini sırası ile yerleştirme, özümseme ve değiştirme öğrenme stilleri izlemektedir.

12. 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerin en çok mantıksal-matematiksel zeka alanına sahipken bu zeka alanını sırası ile sosyal-bireylerarası, sözel-dilbilimsel, müziksel, bedensel, uzaysal ve içsel zeka alanları izlemektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri, çoklu zeka

ABSTRACT

This study intends to represent whether the learning strategies used by the students in social studies lesson vary by multiple variants (dominant intelligence, learning styles, gender, grade level, socio-economical status, mother's education level, father's education level, mother's profession and father's profession) or not.

Learning strategies, learning styles and multiple intelligence data collection tools are used in this cross-sectional descriptive survey study. This study, using a restricted universe, was conducted with 1940 4th, 5th, 6th and 7th grade students from 4 different primary and secondary schools who were selected respectively through stratified and random sampling. Below are the conclusions of the study.

1. Within the context of Social studies lesson the 4th, 5th, 6th and 7th grade students use affective strategies most while they use the monitoring strategies least. However, they always use affective strategies, retrieval strategies, attention strategies and short-term memory storing enhancement strategies while they sometimes use encoding enhancement strategies and monitoring strategies.

a) In Social studies course 4th grade students use affective and retrieval strategies most but they use encoding enhancement strategies and monitoring strategies least.

b) In Social studies course 5th grade students use affective strategies most but monitoring strategies least.

c) In Social studies course 6th grade students use affective strategies most but monitoring strategies least.

d) In Social studies course 7th grade students use affective strategies most but encoding enhancement strategies and monitoring strategies least.

2. A meaningful difference between the students' intelligence domains and the strategies that they use (attention, short-term memory storing, encoding, retrieval, monitoring and affective strategies) was detected.

3. There is a meaningful difference between the students' learning strategies and all other strategies that they use except the retrieval strategies (attention, short-term memory, encoding, monitoring and affective strategies).

4. Attention strategies and affective strategies which are used by students vary by gender while short-term memory storing, encoding, retrieval and monitoring strategies do not.

5. There is a meaningful difference between the students' grade levels (4th, 5th, 6th and 7th grades) and the learning strategies they use (attention, short-term memory storing, encoding, retrieval, monitoring and affective strategies).

6. Attention and encoding strategies which are used by the students vary by socio-economical status but short-term memory storing, retrieval, monitoring and affective strategies do not.

7. Attention, short-term memory storing and encoding strategies do not vary by the student's mother's education status but retrieval, monitoring and retrieval strategies do.

8. There is not a meaningful difference between the learning strategies that the students use and their father's education status (attention, short-term memory storing, encoding, retrieval, monitoring and affective strategies).

9. There is not a significant difference between all other strategies that the students use, except learning strategies, and their mother's profession (attention, short-term memory storing, encoding, retrieval and monitoring strategies).

10. There is not a meaningful difference between the learning strategies that the students use and their father's profession (attention, short-term memory storing, encoding, retrieval, monitoring and affective strategies).

11. 4th, 5th, 6th and 7th grade students mostly have a converger learning style and respectively accommodator, assimilator and diverger learning styles.

12. 4th, 5th, 6th and 7th grade students mostly have logical-mathematical intelligence domain and respectively interpersonal, linguistic, musical, bodily-kinesthetic, spatial and intrapersonal intelligence domains.

Keywords: Social studies, learning strategies, learning styles, the multiple intelligences

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca özverisiyle, sabrıyla, manevi destekleriyle ve akademik katkılarıyla bu süreçte hep yanımda olarak akademik hayatımda önemli bir yer edinen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY'a sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisans sürecimde ve özellikle ders döneminde akademik olarak gelişmemde katkılarından dolayı başta bölüm başkanımız sayın hocam Prof. Dr. Hayriye SAYHAN'a ve bölüm hocalarıma çok teşekkür ederim. Tezime değerli önerileri ve katkılarından dolayı jüri üyeleri sayın Doç. Dr. Rüştü YEŞİL ve sayın Yrd. Doç. Dr. Tekin ÇELİKKAYA'ya çok teşekkür ederim. Tezimin verilerinin çözümlenmesinde rehberliğini esirgemeyen sayın Mustafa İLGİN'e de teşekkür ederim.

Ayrıca maddi ve manevi her zaman desteklerini esirgemeyen ve hep yanımda olan canım babam ve anneme, abime ve eşi Asuman'a ve de ayrıca hayatımın rengi tatlı yeğenim Işık'a hayatımda var oldukları için çok teşekkür ederim.

Araştırmamın alana katkı sağlaması dileğiyle.

Tuğba KAFADAR

İÇİNDEKİLER

İçindekiler	Sayfa No
ÖZET	<i>i</i>
ABSTRACT	<i>iv</i>
TEŞEKKÜR	<i>vii</i>
İÇİNDEKİLER	<i>viii</i>
TABLolar LİSTESİ	<i>xiii</i>
ŞEKİLLER LİSTESİ	<i>xxii</i>
SİMGELER VE KISALTMALAR	<i>xxiii</i>
BÖLÜM I	24
GİRİŞ	24
PROBLEM DURUMU	24
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	28
PROBLEM CÜMLESİ	30
ALT PROBLEMLER	30
SINIRLILIKLAR	33
SAYILTIAR	33
TANIMLAR	33
BÖLÜM II	35
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	35
2.1. İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA SOSYAL BİLGİLER	35
2.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	37
2.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaklaşımlar.....	41
2.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ	43
2.2.1. Dikkat Stratejileri	54
2.2.1.1. Altını Çizme	54
2.2.1.2. Metin Kenarına Not Alma	55
2.2.2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artırıcı Stratejiler	56
2.2.2.1. Yineleme Stratejisi	57
2.2.2.2. Gruplama Stratejileri.....	58
2.2.3. Kodlamayı (Anlamlandırma) Artırıcı Stratejiler:.....	58
2.2.4. Geri getirmeyi (hatırlamayı) artırma stratejileri	64
2.2.5. İzleme Stratejisi.....	65
2.2.6. Duyuşsal Stratejiler	66

2.3. ÖĞRENME STİLLERİ	71
2.3.1. Öğrenme Stilleri Sınıflamaları	73
2.3.1.1. Jung Öğrenme Tipleri Kuramı.....	74
2.3.1.2. Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli	75
2.3.1.3. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması	78
2.3.1.4. Myers-Briggs Öğrenme Stilleri Tipleri	79
2.3.1.5. Gregorc Öğrenme Stili Teorisi	80
2.3.1.6. Honey ve Mumford Öğrenme Stilleri Sınıflaması	83
2.3.1.7. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4 MAT Modeli)	84
2.3.1.8. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli.....	86
2.3.1.9. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeli	87
2.4. ÇOKLU ZEKA KURAMI	94
2.4.1. Geleneksel Zeka Anlayışı.....	94
2.4.2. Zeka Nedir?	95
2.4.3. Sözel-Dilbilimsel Zeka	103
2.4.4. Müziksel Zeka	106
2.4.5. Mantıksal-Matematiksel Zeka	108
2.4.6. Görsel-Uzamsal Zeka:	111
2.4.7. Bedensel-Kinestetik Zeka.....	114
2.4.8. Kişisel Zeka	117
2.4.9. Sosyal-Bireylerarası Zeka	119
2.4.10. Doğacı zeka:	121
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	123
2.5.1. Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	123
2.5.2. Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	130
2.5.3. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	136
2.5.4. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	143
2.5.5. Çoklu Zeka İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	148
2.5.6. Çoklu Zeka Kuramı İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar	149
2.5.7. Öğrenme Stratejileri Ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	154
2.5.8. Öğrenme Stratejileri Ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	155
2.5.9. Öğrenme Stratejileri Ve Çoklu Zeka Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurtdışında Yapılmış Olan Araştırmalar	161
2.5.10. Öğrenme Stratejileri Ve Çoklu Zeka Kuramı Arasındaki İlişkiyi Araştıran Yurtiçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar	161
BÖLÜM III	166
YÖNTEM	166
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	166
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	167
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	171
3.4. VERİLERİN ELDE EDİLME SÜRECİ	174
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	175
BÖLÜM IV	177
BULGULAR VE YORUMLAR	177

4.1. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri	177
4.2. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejileri	181
4.2.1. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejileri baskın zeka alanına göre durumu	181
4.2.2. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejileri öğrenme stillerine göre durumu	183
4.2.3. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin cinsiyete göre durumu.....	184
4.2.4. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumu	185
Tablo 4.12. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	185
4.2.5. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumu	186
4.2.6. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumu.....	187
4.2.7. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumu	188
4.2.8. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumu.....	189
4.2.9. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumu.....	190
4.3. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejileri.....	191
4.3.1. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejileri baskın zeka alanına göre durumu	191
4.3.2. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejileri öğrenme stillerine göre durumu.....	193
4.3.3. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin cinsiyete göre durumu.....	194
4.3.4. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumu	195
4.3.5. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumu	196
4.3.6. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumu	197
4.3.7. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumu	198
4.3.8. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumu	199
4.3.9. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumu	201
4.4. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejileri	202
4.4.1. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejileri baskın zeka alanına göre durumu	202
4.4.2. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejileri öğrenme stillerine göre durumu	203
4.4.3. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin cinsiyete göre durumu.....	205

4.4.4. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumu	205
4.4.5. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumu	207
4.4.6. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumu	207
4.4.7. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumu	208
4.4.8. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumu.....	209
4.4.9. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumu.....	211
4.5. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejileri	212
4.5.1. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejileri baskın zeka alanına göre durumu	212
4.5.2. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejileri öğrenme stillerine göre durumu	213
4.5.3. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin cinsiyete göre durumu.....	214
4.5.4. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumu	215
4.5.5. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumu	216
4.5.6. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumu	217
4.5.7. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumu	219
4.5.8. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumu.....	220
4.5.9. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumu.....	221
4.6. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejileri	222
4.6.1. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejileri baskın zeka alanına göre durumu	222
4.6.2. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejileri öğrenme stillerine göre durumu	223
4.6.3. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin cinsiyete göre durumu.....	224
4.6.4. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumu	225
4.6.5. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumu	227
4.6.6. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumu	227
4.6.7. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumu	229
4.6.8. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumu.....	230
4.6.9. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumu.....	231

4.7. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejileri	232
4.7.1. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejileri baskın zeka alanına göre durumu	232
4.7.2. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejileri öğrenme stillerine göre durumu	233
4.7.3. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin cinsiyete göre durumu	234
4.7.4. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumu	235
4.7.5. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumu	237
4.7.6. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumu	237
4.7.7. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumu	239
4.7.8. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumu	240
4.7.9. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumu	241
4.8. Sosyal bilgiler dersi kapsamında 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri	242
4.8.1. 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri	243
4.8.2. 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri	244
4.8.3. 6. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri	244
4.8.4. 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri	245
4.9. Sosyal bilgiler kapsamında 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanları	246
4.9.1. 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanları	247
4.9.2. 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanları	248
4.9.3. 6. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanları	248
4.9.4. 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanları	249
BÖLÜM V.....	251
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	251
5.1. SONUÇLAR	251
5.2. ÖNERİLER	272
KAYNAKÇA	277
EKLER	300
EK 1: İzin Yazıları	301
EK 2: Öğrenme Stratejileri Veri Toplama Aracı.....	303
EK 3: Öğrenme Stilleri Veri Toplama Aracı	308
EK 4: Çoklu Zeka Veri Toplama Aracı	311

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Örneklemede yer alan okulların sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin betimsel veriler	167
Tablo 3.2. Örneklemede yer alan öğrencilerin cinsiyet durumuna ilişkin betimsel veriler	168
Tablo 3.3. Örneklemede yer alan öğrencilerin sınıf durumuna ilişkin betimsel veriler	168
Tablo 3.4. Örneklemede yer alan öğrencilerin anne eğitim durumlarına ilişkin betimsel veriler	169
Tablo 3.5. Örneklemede yer alan öğrencilerin baba eğitim durumlarına ilişkin betimsel veriler	169
Tablo 3.6. Örneklemede yer alan öğrencilerin anne meslek durumlarına ilişkin betimsel veriler	170
Tablo 3.7. Örneklemede yer alan öğrencilerin baba meslek durumlarına ilişkin betimsel veriler	170
Tablo 3.8. Öğrenme Stratejileri Veri Toplama Aracı Maddelerinin Puanlandırılması	176
Tablo 4.1. Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeyi	177
Tablo 4.2. Sosyal bilgiler dersinde 4. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeyi	178
Tablo 4.3. Sosyal bilgiler dersinde 5. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeyi	179
Tablo 4.4. Sosyal bilgiler dersinde 6. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeyi	180
Tablo 4.5. Sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeyi	180
Tablo 4.6. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin betimsel veriler	182
Tablo 4.7. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	182
Tablo 4.8. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler	183

Tablo 4.9. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	183
Tablo 4.10. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin cinsiyete ilişkin t testi sonuçları	184
Tablo 4.11. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin betimsel veriler	185
Tablo 4.13. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin sosyoekonomik düzeye ilişkin t testi sonuçları.....	186
Tablo 4.14. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler	187
Tablo 4.15. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	187
Tablo 4.16. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler	188
Tablo 4.17. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	188
Tablo 4.18. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin betimsel veriler	189
Tablo 4.19. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	190
Tablo 4.20. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin betimsel veriler	190
Tablo 4.21. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	191
Tablo 4.22. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin betimsel veriler.....	192
Tablo 4.23. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	192

Tablo 4.24. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler	193
Tablo 4.25. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	193
Tablo 4.26. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin cinsiyete ilişkin t testi sonuçları.....	194
Tablo 4.27. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin betimsel veriler	195
Tablo 4.28. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	195
Tablo 4.29. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin sosyoekonomik düzeye ilişkin t testi sonuçları	196
Tablo 4.30. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler	197
Tablo 4.31. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	198
Tablo 4.32. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler	199
Tablo 4.33. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	199
Tablo 4.34. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin betimsel veriler	200
Tablo 4.35. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	200
Tablo 4.36. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin betimsel veriler	201

Tablo 4.37. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	201
Tablo 4.38. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin betimsel veriler	202
Tablo 4.39. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	203
Tablo 4.40. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler	204
Tablo 4.41. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	204
Tablo 4.42. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin cinsiyete ilişkin t testi sonuçları	205
Tablo 4.43. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin betimsel veriler ...	206
Tablo 4.44. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	206
Tablo 4.45. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin sosyoekonomik düzeye ilişkin t testi sonuçları.....	207
Tablo 4.46. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler	208
Tablo 4.47. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	208
Tablo 4.48. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler	209
Tablo 4.49. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	209
Tablo 4.50. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin betimsel veriler	210

Tablo 4.51. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	210
Tablo 4.52. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin betimsel veriler	211
Tablo 4.53. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	211
Tablo 4.54. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin betimsel veriler	212
Tablo 4.55. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	213
Tablo 4.56. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler	214
Tablo 4.57. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	214
Tablo 4.58. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin cinsiyete ilişkin t testi sonuçları.....	215
Tablo 4.59. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin betimsel veriler	215
Tablo 4.60. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	216
Tablo 4.61. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin sosyoekonomik düzeye ilişkin t testi sonuçları.....	217
Tablo 4.62. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler	218
Tablo 4.63. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	218

Tablo 4.64. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler	219
Tablo 4.65. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	219
Tablo 4.66. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin betimsel veriler	220
Tablo 4.67. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	220
Tablo 4.68. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin betimsel veriler	221
Tablo 4.69. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	221
Tablo 4.70. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin betimsel veriler	222
Tablo 4.71. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	223
Tablo 4.72. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler	224
Tablo 4.73. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	224
Tablo 4.74. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin cinsiyete ilişkin t testi sonuçları	225
Tablo 4.75. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin betimsel veriler	226
Tablo 4.76. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	226
Tablo 4.77. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin sosyoekonomik düzeye ilişkin t testi sonuçları.....	227

Tablo 4.78. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler	228
Tablo 4.79. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	228
Tablo 4.80. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler	229
Tablo 4.81. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	229
Tablo 4.82. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin betimsel veriler	230
Tablo 4.83. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	230
Tablo 4.84. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin betimsel veriler	231
Tablo 4.85. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	231
Tablo 4.86. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin betimsel veriler	232
Tablo 4.87. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	233
Tablo 4.88. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler	234
Tablo 4.89. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	234
Tablo 4.90. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin cinsiyete ilişkin t testi sonuçları	235
Tablo 4.91. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin betimsel veriler ...	236

Tablo 4.92. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	236
Tablo 4.93. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin sosyoekonomik düzeye ilişkin t testi sonuçları.....	237
Tablo 4.94. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler	238
Tablo 4.95. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	238
Tablo 4.96. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler	239
Tablo 4.97. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	239
Tablo 4.98. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin betimsel veriler	240
Tablo 4.99. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	240
Tablo 4.100. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin betimsel veriler	241
Tablo 4.101. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	242
Tablo 4.102. 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler.....	243
Tablo 4.103. 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler	243
Tablo 4.104. 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler	244
Tablo 4.105. 6. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler	245
Tablo 4.106. 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler	245

Tablo 4.107. 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanlarına ilişkin betimsel veriler.....	246
Tablo 4.108. 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanlarına ilişkin betimsel veriler	247
Tablo 4.109. 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanlarına ilişkin betimsel veriler	248
Tablo 4.110. 6. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanlarına ilişkin betimsel veriler	249
Tablo 4.111. 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanlarına ilişkin betimsel veriler	250

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Reynolds ve arkadaşları tarafından geliştirilen önemli bilginin belirlenmesinde etkili olan değişkenler: 32).	54
Şekil 2.2. Gregorc öğrenme stili modeli.	80
Şekil 2.2.2. Gregorc öğrenme stili modeli (Ekici, 2002: 43).	80
Şekil 2.4. Lewin deneyimsel öğrenme modeli (Kolb, 1984: 21)	88
Şekil 2.5. Eski ve yeni zeka anlayışları (Saban, 2005: 4).	98

SİMGELER VE KISALTMALAR

f	: Frekans
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
SD	: Standart Sapma
N	: Birey Sayısı
%	:Yüzde
SBS	:Seviye Belirleme Sınavı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi ve amacı, ilgili bazı terimler, varsayımlar ve sınırlılıklar açıklanmıştır.

PROBLEM DURUMU

Hızla gelişen ve değişen dünyada bilgi ve teknolojinin hızla artması ve buna bağlı olarak bireylerin bu süreçte aktif yer almaları için bireylerin hayatında eğitim önemlidir. Eğitim ile insanlara yeni davranışlar kazandırmak amaçlanmaktadır. Davranış değiştirme işinin hangi faaliyetler yoluyla ve nasıl gerçekleşeceği hususu bizi doğrudan doğruya öğrenme işine ve onu sağlamak için düzenlenen öğretme sürecine götürür. Eğitim sistemindeki tüm faaliyetlerin öğrenmenin olduğu etkileşim ortamının etkililik derecesinin artması için yapılması beklenir. Bu durum, sayısal ve yapısal değişimleri odak noktası yapma yerine, sınıftaki öğrenme sürecinin niteliğinin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaştırılması zorunluluğunu ortaya koyar (Fidan, 2012: 3). Sınıfta yürütülen öğrenme etkinliklerinin incelenmesi ve sürekli olarak değerlendirilmesi, eğitim sistemi ve programını geliştirme çalışmalarında daha gerçekçi yaklaşımların doğmasına neden olur. Sınıftaki davranış değiştirme işinin istenilen düzeyde oluşturulmasına ise, öğretmenin nasıl hareket edeceği konusunda talimatlar hazırlamaktan çok "öğrenciler ne yapmalı?" sorusuna cevap verebilecek nitelikte çalışmaların yapılması ile ulaşılabilir (Fidan, 2012: 3).

Ülkemizde kabul gören en genel tanımı ile eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1998: 12). Bu süreç “kasıtlı kültürlenme süreci” (Fidan, 2012: 4) olarak da ifade edilmektedir. Bireylerin kasıtlı olarak kültürlenmesi, içinde yaşadıkları toplumun kültürel özelliklerin kazandırılması ile olabilmektedir. Bireylerin kültürel özellikleri kazanmaları onların yaşadıkları topluma uyum düzeylerini artıracak ve böylece etkili vatandaş özellikleri taşıyabileceklerdir. Bu bağlamda eğitimin etkili vatandaş yetiştirme amacıyla olduğu söylenebilir. Eğitim yolu ile etkili vatandaş yetiştirme farklı dersler ile yapılabilmektedir. İlkokul ve ortaokul programlarında yer alan Hayat Bilgisi, Türkçe, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi gibi dersler buna örnek olarak gösterilebilir. Bu derslerden biri de “Sosyal Bilgiler” dersidir. Sosyal bilgiler, bütün özellikleri boyutuyla değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri birleştirerek kullanan bir öğretim programı (Öztürk, 2009: 4) olarak tanımlanabilir.

Sosyal bilgiler dersinde etkin vatandaşlar yetiştirmek için öğrenme sürecinin etkililiğinin artırılması gerekir. Sınıftaki öğrenme sürecinin etkililiğinin artırılabilmesinde bireysel farklılıkların dikkate alınması önemlidir. Nitekim eğitim sürecindeki bireylerin herbiri bir diğerinden bazı özellikleri bakımından farklıdırlar. Öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri, çoklu zeka, sosyoekonomik düzey, sosyo kültürel özellikler, cinsiyet gibi değişkenler bu farklılıkların bazı kaynakları olabilir.

Bilginin doğasına ilişkin yeni kabuller öğrenme ve öğretme sürecini büyük oranda etkilemiştir. Öğrenme hakkında daha önceden davranışçı yaklaşımlarla benimsenen yalın betimlemelerin öğrenmenin doğasını yeterince açıklayamadığı

ortaya çıkmıştır. Öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal yönleri daha bir ön plana çıkmıştır. Öğrenmede anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar önem kazanmıştır (Özden, 2005: 67). Öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal yönlerini kapsayan öğrenme etkinliklerinden biri ise öğrenme stratejileridir.

Öğrenme stratejileri, öğrenenin yeni bilgiyi alması için geçirdiği bilişsel ve duyuşsal süreçlerde bilgiyi anlamlandırması için yaptığı etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir. Riding ve Rayner'a göre (1998: 80-81) öğrenme stratejileri bir öğrenme görevinde bireyin performansını kolaylaştırmak için bireyin bir ya da daha fazla kullandığı prosedürlerdir. Stratejiler öğrenme doğasına bağlı olarak değişebilmektedirler. Araç olarak düşünülebilirler, aynı şekilde bir tornavidayı ve civata anahtarını gerektiren bir iş olarak düşünülebilir. Bu nedenle farklı öğrenme stratejileri farklı tipteki öğrenme görevleri için kullanılır. Bu aletler bir alet çantasında saklanabilir ve yapılacak işler için uygun olan seçilebilir.

Öğrenme sürecinde bireyin öğrenmesini kolaylaştırmak amacıyla öğrencilerin öğrenme doğasına bağlı olarak çeşitli öğrenme stratejilerini kullanması önemli görülebilir. Öğrencilerin öğrenme olayına bağlı olarak kullandıkları çeşitli öğrenme stratejilerinin belirlenmesi gerekir. Weinstein ve Mayer (1986), öğrencilerin daha etkili öğrenebilmesi, depolanan bilgiyi hatırlayabilmesi ve kendilerini güdüleyebilmesi için öğrencilerin öğrenme stratejilerinin farkında olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dahası, öğrenme stratejilerinin daha sık bir şekilde kullanımı öğrenmede daha çok başarılı olma isteğine yol açacaktır çünkü bu stratejiler öğrenmeyi öğrenme sürecinin en önemli parçasıdır. Sonuç olarak, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmadığını belirlemek gereklidir (akt. Güven, 2008: 32).

Bireyin etkili eğitim ve öğretim alabilmesi için kullandığı öğrenme stratejileri; öğrenme stilleri, çoklu zeka, sınıf düzeyi, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba meslek durumu gibi birçok etkenle ilişkili olabilir. Riding ve Rayner'a göre (1998: 79) öğrenme merkezli geleneğe bağlı olan öğrenme stilleri modeli öğrenme sürecinde bireysel farklılıkları açıklar ve bu yüzden öğrenme stilleri öğrenme stratejileriyle ilişkilidir. Stratejiler öğrenilebilir ve değiştirilebilirken, öğrenme stilleri bireyin sabit, değiştirilemeyen özellikleridir.

Öğrenme stilleri bireyden bireye farklılık gösteren, bireyin bilgiyi alma sürecindeki tercihleridir. Öğrenme stili kavramı Rita Dunn tarafından ortaya atılmasıyla birlikte öğrenme stilleriyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Keefe ise (1979) öğrenme stilini, bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıkları, nasıl etkileşime girdiklerinin ve nasıl tepkide bulduklarının, nispeten istikrarlı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik eğitimler olarak tanımlamaktadır (akt. Reid, 1987: 87). Tanımdan hareketle bireyin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerini yansıtan bireyden bireye farklılık gösteren öğrenme stilleri, öğrenme sürecinde bireyin bilişsel ve duyuşsal süreçlerinde anlamlı kodlama süreçlerini kapsayan hareketler olan öğrenme stratejileriyle yakından ilişkili olduğu düşünülebilir. Literatür incelendiği zaman birçok öğrenme stili sınıflaması mevcuttur.

Bireyin eğitim ve öğretim sürecinde etkin yer alması için bireyin öğrenme stratejilerini kullanabilmesi ve öğrenme stillerine sahip olmasının yanı sıra bireyin çoklu zeka alanlarına uygun eğitim ve öğretim görmesi önemli görülebilir. Çoklu zeka; Gardner Harvard Project Zero'yla 1983 yılında dahiler, zeki insanlar, beyni hasar görmüş hastalar, normal çocuklar, normal yetişkinler, konunun farklı yönleri

üzerine uzmanlaşmış insanlar ve farklı kültürlerden insanlar üzerine yaptığı çalışmayla ilk defa ortaya atılmış bir kavramdır. Çoklu zeka teorisi, insan zekasının dünyadaki içeriğe nasıl tepkide bulunduğunu ve bu içeriğe nasıl içselleştirip zihinde yorumladığını açıklamaya çalışır (Saban, 2005: 1).

Çoklu zeka kuramı insan zekasının tek bir yapıdan oluşmadığı görüşünü savunarak, her insanın birbirinden bağımsız sekiz zeka alanına sahip olduğunu ve bütün bu zeka alanlarında da kendini geliştirebileceğini vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle, çoklu zeka kuramı açısından bakıldığında, farklı meslek gruplarını temsil eden bireyler dış dünyadaki içeriği anlamak, yorumlamak ve iletişimde bulunmak için farklı zeka alanlarını işe koşmaktadırlar. Burada öğretmenler açısından önemli olan husus, çocuklardaki çoklu zeka alanlarını daha küçük yaşlardan itibaren ortaya çıkarmak ve sınıfta bu zeka alanlarının hepsinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler gerçekleştirmektir. Bu sayede öğretmenler, sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha iyi anlama fırsatını bulabilecek ve onlara yönelik sunacakları eğitimin kalitesini de artıracaklardır (Saban, 2010: 122).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın genel amacı; ilkokul 4, 5 ve ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin; öğrenme stilleri, öğrencilerin çoklu zeka alanları ve bunların sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumu, anne baba mesleği gibi çeşitli demografik özellikler boyutlarıyla ilişkisini incelemektir.

Literatür incelendiğinde öğrenme stratejileri üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Weinstein, 1977; Weinstein ve Mayer, 1983; Pokay ve Blumenfeld,

1990; Cornford, 2002; Tay, 2002, 2005, 2007, 2013; Gargallo, Suarez-Rodriguez ve Perez-Perez, 2009; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie 1991; Melancon, 2002; Flowers, 2003; Prevatt, Petscher, Proctor, Hurst ve Adams, 2006; Güven, 2008; Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Kılıç-Çakmak, ve Demirel, 2008; Shrager ve Mayer, 1989; Filcher ve Miller, 2000; Lewalter, 2003; Dahl, Bals ve Turi, 2005; Bagheri, Yamini ve Riazi, 2009; Şimşek ve Balaban, 2010; Wernke, Wagener, Anschuetz ve Moschner, 2011; Oliver, 2012; Tay ve Yangın; 2008).

Literatürde öğrenme stratejileri gibi öğrenme stilleri üzerine yapılmış araştırmalar da bulunmaktadır (Kolb, 1976, 1981, 1984, Kolb ve Kolb, 2005, 2008, 2009; Felder ve Silverman, 1988; Dunn ve Dunn, 1979; Dunn, 2000; Reid, 1987; Jung, 1923; Gregorc, 1979'dan akt. Ekici, 2002; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Ekici, 2002; Boyatzıs ve Kolb, 1991, 1995; Joy ve Kolb, 2009). Öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri gibi çoklu zeka kuramı üzerine de birçok araştırma mevcuttur (Gardner, 1997, 2006; İflazoğlu Saban, Shearer, Kuşdemir Kayıran ve Işık, 2012; Shearer, 2012; Korkmaz, Yeşil ve Aydın, 2009; Delaney ve Keller Shafer, 2007; Blythe ve Gardner, 1990; Campbell, 1997; Emig, 1997; Greenhawk, 1997; Reid ve Romanoff, 1997).

Literatürde öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri (Nunn, 1995; Pei-Shi, 2012; Perry ve Ball, 2004; Güven, 2004; Karakış, 2006; Çelenk ve Karakış, 2007; Arsal ve Özen, 2007; Köse, 2010; Küçük, 2010), öğrenme stratejileri ve çoklu zeka kuramı (Hajhashemi, Ghombavani ve Yazdi Amirkhiz, 2011; Öztürkmen, 2006; Susar Kırmızı, 2006; Kırıcı, 2009; İflazoğlu Saban, 2010;), öğrenme stratejilerinin çeşitli demografik özellikler (Erdamar Koç, 2010; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; İflazoğlu Saban ve Tümkaya, 2008; Tay, 2007, Karadeniz, 2010; Aydın, 2011;

Kontaş, 2010; Hamurcu, 2002; Üredi ve Üredi, 2005; Buluş, Duru, Balkıs ve Duru, 2011; Kılınçer, 2013), boyutuyla ilişkisini inceleyen araştırmalar bulunmasına rağmen, bu üç alanının birbirleriyle ve demografik özellikler boyutu ile ilişkisini inceleyen araştırma bulunmamaktadır. Araştırma bu yönüyle alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

PROBLEM CÜMLESİ

Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri çoklu değişkenlere (baskın zeka alanı, öğrenme stilleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği ve baba mesleği) göre değişmekte midir?

ALT PROBLEMLER

1. Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?

2. Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları dikkat stratejileri;

- a) baskın zeka alanı,
- b) öğrenme stilleri,
- c) cinsiyet,
- d) sınıf düzeyi,
- e) sosyoekonomik düzey,
- f) anne eğitim durumu,
- g) baba eğitim durumu,
- h) anne mesleği ve

i) baba mesleğine göre değişmekte midir?

3. Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejileri;

a) baskın zeka alanı,

b) öğrenme stilleri,

c) cinsiyet,

d) sınıf düzeyi,

e) sosyoekonomik düzey,

f) anne eğitim durumu,

g) baba eğitim durumu,

h) anne mesleği ve

i) baba mesleğine göre değişmekte midir?

4. Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları kodlama stratejileri;

a) baskın zeka alanı,

b) öğrenme stilleri,

c) cinsiyet,

d) sınıf düzeyi,

e) sosyoekonomik düzey,

f) anne eğitim durumu,

g) baba eğitim durumu,

h) anne mesleği ve

i) baba mesleğine göre değişmekte midir?

5. Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları geri getirme stratejileri;

- a) baskın zeka alanı,
- b) öğrenme stilleri,
- c) cinsiyet,
- d) sınıf düzeyi,
- e) sosyoekonomik düzey,
- f) anne eğitim durumu,
- g) baba eğitim durumu,
- h) anne mesleği ve
- i) baba mesleğine göre değişmekte midir?

6. Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları izleme stratejileri;

- a) baskın zeka alanı,
- b) öğrenme stilleri,
- c) cinsiyet,
- d) sınıf düzeyi,
- e) sosyoekonomik düzey,
- f) anne eğitim durumu,
- g) baba eğitim durumu,
- h) anne mesleği ve
- i) baba mesleğine göre değişmekte midir?

7. Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları duyuşsal stratejiler;

- a) baskın zeka alanı,
- b) öğrenme stilleri,

- c) cinsiyet,
 - d) sınıf düzeyi,
 - e) sosyoekonomik düzey,
 - f) anne eğitim durumu,
 - g) baba eğitim durumu,
 - h) anne mesleği ve
 - i) baba mesleğine göre değişmekte midir?
- 8) 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri nelerdir?
- 9) 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin baskın zeka alanları nelerdir?

SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilindeki ilkokul 4, 5, ve ortaokul 6, 7. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

SAYILTILAR

1. Araştırmada öğrenciler veri toplama araçlarındaki sorulara samimi ve doğru yanıt vermişlerdir.

TANIMLAR

Sosyal Bilgiler: Etkili vatandaş yetiştirme genel amacına hizmet eden ilkokul 4. sınıftan başlayarak ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan bir derstir.

Öğrenme stratejileri: Öğrenenin yeni bilgiyi alması için geçirdiği bilişsel ve duyuşsal süreçlerde bilgiyi anlamlandırması için yaptığı etkinliklerin tümüdür.

Öğrenme stilleri: Bireyden bireye farklılık gösteren, bireyin bilgiyi alma sürecindeki tercihleridir.

Çoklu zeka kuramı: İnsan zekasının dünyadaki içeriğe nasıl tepkide bulunduğunu ve bu içeriğe nasıl içselleştirip zihinde yorumladığını açıklamaya çalışan kuramdır (Saban, 2005: 1).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitim, eğitim programı, sosyal bilgiler, sosyal bilgiler programı ile genel bilgiler verilerek öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri ve çoklu zeka kuramına yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Ayrıca literatür taranarak öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri ve çoklu zeka kuramı ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA SOSYAL BİLGİLER

Eğitim, Eğitim Programı ve Öğretim Programı

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1998: 12). Diğer bir tanımda ise eğitim, davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2012: 6). En geniş anlamı ile eğitim toplumdaki "kültürleme" sürecinin bir parçasıdır (Fidan, 2012: 4). Kültürleme kavramı ise bilinçli ya da bilinç dışı, yaygın, kendiliğinden, rastlantısal ve bireysel öğrenmeleri ve şartlanmaları kapsar. Bu anlamda kültürleme üç ana alt başlık altında toplanmaktadır. Bunlar (Demirel, 2012: 8):

1. Zoraki Kültürleme: Kültürel değerlerin bireylere zorla kabul ettirilmesi sürecidir. Tek yönlü bir kültürleme söz konusudur. Tek yönlü beyin yıkama, propaganda, zorla isim ya da din değiştirme, bir toplumun diğer topluma baskı yapması bu tür kültürlemeye bir örnektir.

2. Gelişigüzel Kültürleme: Kültürel değerlerin bireylere gelişigüzel yollarla kabul ettirilmesi sürecidir. Dini bilgiler ile seks konularının gençlere gelişigüzel yollarla öğretilmesi bu kültürlemeye bir örnek olabilir.

3. Kasıtlı Kültürleme: Kültürel değerlerin planlı ve maksatlı bir şekilde bireylere aktarılması sürecidir. Okullarda yapılan her türlü eğitim kasıtlı kültürleme için birer örnektir. Çocuklara ana dili öğretmek bir kültürleme sürecidir. Başka bir dili istem dışı zorla öğretmek zoraki kültürlemeye girer.

Çocuğun ana dilini hiç okula gitmeden evde ve sokakta öğrenmesi ise gelişigüzel kültürleme olayıdır. Ancak anadili okulda bilinçli, maksatlı ve kasıtlı bir yolla öğrenirse bu kasıtlı kültürlemeye girer ve okulda yapılan “kasıtlı kültürlemeye de eğitim” denir (Demirel, 2012: 9). Bireyin davranışlarındaki kasıtlı değişme süreci olarak tanımlanan eğitim, ancak programlı bir eğitim süreciyle bireye kazandırmak mümkündür. Eğitim programı kavramının kullanılması çok eski bir tarihi geçmişe dayanır.

Eğitim programı kavramının kullanılmasının, M.Ö. birinci yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir. Julius Ceaser ve askerleri, Roma'da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini Latince curriculum (İngilizce track: koşu yolu) olarak kullanmışlar ve bu kavram, koşu pisti olarak bilinen somut bir kavramdan, bugün ders programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama doğru geçişi sağlamıştır. Bu süreçte, eğitim programı (curriculum) "izlenen yol" anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Oliva, 1988: 4'dan akt. Demirel, 2007: 1). Bu nedenle, kelimenin etimolojik yapısından hareket eden kimi eğitimci yazar ve düşünürler "izlenen yol" kelimesini kullanmayı yeğlemektedirler. Eğitim programı için kimi düşünürler de bu kavram için yetiştirmekten yola çıkarak yetişek sözcüğünü

kullanmayı benimsemiş, ama daha çok eğitim programı kavramı günümüze kadar kullanılmamıştır. Ancak, eğitimde program kavramı, pek çok düşünür ve eğitim bilimcisi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Demirel, 2007: 1).

Eğitim programı, eğitim ihtiyacının değerlendirilmesini, bir başka ifade ile öğrencide meydana getirilecek davranış değişikliğinin belirlenmesini, buna ulaşmak için öğrencinin karşı karşıya geleceği içeriğin seçilmesini ve düzenlenmesini, öğretim materyallerinin geliştirilmesini, bu materyallerde uygulanacak öğretim yöntemlerinin seçilmesini ve amaca ne oranda ulaşıldığını belirlemek için değerlendirme araç ve standartlarının geliştirilmesini içeren bir tasarım olarak belirtilmektedir (Doğan, 1997: 3)

Eğitimde program geliştirme, gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, millî eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin; uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordineli çabaları gerektirir. Her programın uygulanmasında birtakım sorunlar ortaya çıkabilir, problemler belirebilir. Ortaya çıkan bu sorunların çözümünde; varsa araştırma raporlarından yararlanılır ya da işbirliği ile aksiyon araştırmaları yapılır. Programların uygulanmasında en iyi sonuçları elde etmek için gerçekleştirilen tüm etkinlikler program geliştirme etkinlikleri olarak görülebilir (Varış, 1988: 21-23).

2.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Sosyal Bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2009: 4). Sosyal bilgiler ile ilgili tanımlara genel olarak

bakıldığında bu tanımlarda geçen ana ifadeler şu şekilde maddeleştirilebilir (Tay, 2011: 7):

- Etkili vatandaş yetiştirme
- Kültürleme
- Çocuğa görelilik
- Bilgi temeli
- Yöntem
- Zaman (geçmiş, bugün, gelecek)
- Alan ve ders boyutudur.

Etkili Vatandaşlık

Ülkelerin kendi eğitim sistemlerinden beklentileri kendilerinin devamını sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşabilmenin yolu o ülke için etkili vatandaş yetiştirmekle mümkün olabilecektir. Ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde etkili vatandaş yetiştirme programlarının farklı şekillerde olduğu görülür. Bazı ülkelerde etkili vatandaş yetiştirme programları tek disiplinli anlayışta tarih, coğrafya ve vatandaşlık ile bazı ülkelerde de çok disiplinli ve disiplinlerarası anlayışla sosyal bilgiler ile verilmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler etkili vatandaş yetiştirme programlarının vazgeçilmez bir unsurunu oluşturmaktadır. Nitekim sosyal bilgiler ile ilgili olarak yapılan tanımların hemen hepsi etkili vatandaşlık kavramını içermektedir. Sosyal bilgiler dersi, ülkemizde de vatandaşlık eğitimi kapsamında ilköğretim okullarında okutulmakta olan Hayat Bilgisi dersinin toplumsal boyutunun devamı niteliğindedir (Tay, 2011: 7).

Kültürleme

Kültürleme, insanın kişilik yapısı içinde doğduğu ve yetiştiği kültür tarafından belirlenir. Her toplum kendi kültürünün özelliklerini yeni kuşaklara geçirir. Toplumun bireyleri, kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilemesi ve değiştirmesine "kültürleme" denir. İnsanın çocuk, genç ve yetişkin olarak kendi toplumuyla bütünleşmesi toplum içinde etkinlik kazanması ve yetişmesi sırasında karşılaştığı bilinçli ve bilinç dışı öğrenmeler bu süreç sonunda elde edilir (Fidan, 2012: 4).

Kültürleme ailede, sokakta, işyerinde her türlü seremoni ve merasimde bilinçli ya da bilinç dışı, kendiliğinden oluşan ve bireysel olan öğrenmeleri de kapsar. Kültürlemenin amaçlı olarak yapılan kısmı eğitimidir. Bu nedenle, eğitim "kasıtlı kültürleme süreci" olarak da tanımlanmaktadır (Fidan, 2012: 4).

Çocuğa Görelik

Sosyal bilgiler ilköğretim 4-7. sınıflarda okutulan bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönem çocuklarına verilecek olan eğitimin onların hem zihinsel hem de fiziksel gelişimlerine uygun olması gerekmektedir. İlköğretim öğrencileri gelişim dönemleri dikkate alındığında 6. sınıfa kadar somut işlemler dönemindedir (Piaget, 2004'den akt. Tay, 2011: 9). Çocuklar bu dönemde duyu organları ile etkileşime girebildikleri nesne, kavram ve olguları daha kolay algılamakta ve buna bağlı olarak öğrenebilmektedir. Altıncı sınıftan sonraki dönem soyut işlemler döneminin başladığı ve soyut düşünme yeteneğinin gelişmeye başladığı dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar bu dönem soyut işlemler dönemi olsada 6-7. sınıf düzeyinde soyut kavramlar ileri dönemlere göre daha yavaş edinilebilmektedir. Sosyal bilgiler dersi içeriğinin sözel ve dolayısı ile soyut kavramları içeriyor olması

bu dersin öğretiminin gerçekleştirileceği grubun özelliklerine göre hareket edilmesini gerekli kılmaktadır. Nitekim çocuk yetişkinin küçük modeli de değildir. 4. ve 5. sınıftaki öğrencilerin sosyal bilgiler içeriği ile etkileşiminde somutlaştırma gerekli olabileceken 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde buna gerek kalmayabilecektir. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersinin “çocuğu toplumlaştırmak” amacıyla olduğundan çocuğa görelilik ilkesinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Tay, 2011: 9).

Bilgi Temeli

Sosyal bilgiler tanımlarında sosyal bilgilerin bilgi temelleri üzerine ifadelerin olduğu görülür. Genel olarak sosyal bilgilerin bilgi temelini sosyal bilimlerden aldığı söylenebilir. Fakat sadece sosyal bilimler, sosyal bilgilerin bilgi temelini oluşturmamaktadır. Bunun yanında sanat, edebiyat, matematik gibi insanla ilgili tüm bilimlerin bilgileri sosyal bilgilerde kullanılmaktadır. Çünkü sosyal bir varlık olan insan yaşamı bir bütündür ve bu yaşamın günlük hayattaki etkileşimleri hem sosyal bilimlerle hem de diğer bilimlerle açıklanabilmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinin yararlandığı bilgi kaynakları çeşitlilik arz etmektedir (Tay, 2011: 9).

Yöntem

Sosyal bilgiler tanımlarında etkili vatandaş yetiştirmek için gerekli olan bilgilerin kanıtlanmış, bilimsel yöntemle elde edilmiş ve dirik bilgiler olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgilerin yönteminin bilimsel yöntem olduğu söylenebilir. Bununla birlikte sosyal bilgilerin ağırlıklı olarak sosyal bilimlerden oluşması onun yönteminin buluş yoluyla öğretim, gözlem ve araştırma soruşturma yöntemi olması anlamına gelebilir (Tay, 2011: 10).

Zaman (Geçmiş- Bugün-Gelecek)

Sosyal bilgiler dersinin en genel amacı etkili vatandaş yetiştirmektir. Etkili vatandaş, içinde yaşadığı toplumun kültürüne ve onu yaşatma arzusuna sahip olmalıdır. Bir toplumun tarihsel süreç içinde ürettiği ve kuşaktan kuşağa aktardığı her türlü maddi ve manevi özelliklerin bütününe kültür denir. Kültür, bir toplumun kimliğini oluşturur, onu diğer toplumlardan farklı kılar. Kültür, toplumun yaşayış ve düşünüş tarzıdır. Kültür geçmişle ilgilidir ve bu yüzden bireylere kültürü kazandırmanın ilk adımı geçmişi öğrenmelerini sağlamaktır. Kültürün kazanımı ve kültürel unsurların hayata aktarımı ise bugüne yöneliktir. Kültürlenmiş birey sahip olduğu bu değerleri gelecek nesillere aktarma görev ve sorumluluğundadır. Kısaca, birey kültürünü geçmişle öğrenir, bugünü yaşar ve yarına aktarır (Safran, 2008: 7-8).

2.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaklaşımlar

Sosyal bilgiler öğretiminde farklı yaklaşımlar ve farklı arayışlar geçmişten günümüze süregelmiştir. Naylor ve Diem (1989)'e göre, Sosyal Bilgiler eğitiminin temelinde üç türlü yaklaşım söz konusudur. Bunlar, vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilim olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler öğretimidir (Safran, 2008: 8).

2.1.2.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi

Vatandaşlık aktarımı, sosyal bilgiler öğretimindeki en eski ve en yaygın yaklaşımdır. Genel amaç, toplumun temel kurum, değer ve inançlarının öğretilerini telkin ederek, mevcut durumun devamını sağlamaktır (Öztürk, 2006: 25).

Program içeriği

- Geçmiş öğrenme
- Geçmiş ve gelecekle gurur duyma

- Sorumluluk alma
- Uygun davranışlar sergileme
- Otoriteye bağlılıktır.

Yaklaşımın amacı; kültürün temel değer ve inanışlarını genç kuşağa aktarmaktır (toplumsallaşma/sosyalizasyon). Yöntem, öğretmen merkezli bir öğrenme-öğretme sürecine dayalıdır (Barth ve Demirtaş, 1997: 1.8-1.9; Doğanay, 2005: 23).

Bu yöntemin sosyal bilgilerin ilk ortaya çıkış amacını gerçekleştirmek üzere oluşturulduğu söylenebilir. Nitekim ABD’de 1916 yılında sosyal bilgiler dersine ihtiyaç duyulmasının nedeni, o günlerdeki toplumsal dönüşümün bunalımlarından insanları kurtarmak ve böylece “Amerikan vatandaşlığı” kavramını benimsetmektir. Bu yaklaşım sosyal bilimcilerin bazıları tarafından kabul edilmese de özellikle tarih ve coğrafya öğretimi vatandaşlık bilgisi konularıyla birlikte verilmeye çalışılmıştır (Safran, 2008: 8-9).

Buna karşılık bazı sosyal bilimciler, sosyal bilgiler öğretiminin sosyal bilimler için bir alt yapı oluşturabileceği görüşünde olmuşlardır. Bu düşünce, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler öğretimi anlayışının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Safran, 2008: 9).

2.1.2.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi, sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasının etkili vatandaşlık için en iyi yol olduğu görüşüne dayanır. İçerik, sosyal bilimlerin hem ayrı ayrı hem de sosyal bilim disiplinlerinin bir bütün halinde verilmesinden oluşur. Bu yaklaşımda yöntem sosyal bilimlerin

yöntemidir. Bunlar; araştırma inceleme ve buluş yoluyla öğrenmedir (Barth ve Demirtaş, 1997: 1.9; Doğanay, 2005: 23; Öztürk, 2006: 25).

2.1.2.3. Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi

Yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler öğretiminin amacı; öğrencilerin problemlerini açıklama, analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirmektir. Bunu gerçekleştirebilmek için de içerik olarak öğrencileri kişisel olarak etkileyen durumlara ilişkin konu ve sorunları ele alır. Bu yaklaşımda beceriler ön plana çıkar. Yansıtıcı incelemede beceriler (Barth ve Demirtaş, 1997: 1.10; Doğanay, 2005: 24; Öztürk, 2006: 26);

- Okuma-yazma
- Farklı kaynaklardan bilgiyi kullanma
- Problemleri belirleme ve çözme
- Bilgiyi yorumlama
- Değerlerle ilgili durumları belirleyebilme ve çözüme ulaştırabilmedir.

2.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Sosyal bilgiler dersi ilkokul ve ortaokul programlarında vatandaşlık eğitim programının bir parçası olarak okutulmaktadır. Etkili vatandaş yetiştirme temel amacındaki bu dersin öğrenilmesinde öğrencilerin bireysel çabaları önemli olabilir. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerini bireysel olarak gerçekleştirirken kullandıkları birçok etkinlik vardır. Bu etkinliklerden biri de öğrenme stratejileridir.

Öğrenme stratejilerinin tanımına ilişkin ortak bir görüş bulunmasına rağmen literatür incelendiğinde farklı tanımlar görülebilir. Bu tanımlardan en çok atıf alan Weinstein ve Mayer'e göre (1986: 315) öğrenme stratejileri; izleme süreçlerini

kapsayan, öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranış ve düşünceler olup, belli bir öğrenme organizasyonunu kapsamaktadır. Tanımda öğrenme stratejilerinin davranış ve düşünceleri kapsadığı görülmektedir. Yine öğrenme stratejileri açıklanırken kodlama sürecine vurgu yapıldığı, öğrenme sürecinde gerçekleştirilen organize olmuş bir süreç olduğu ifade edilmektedir.

Gagne ve Driscoll ise (1988: 133) tanımlamasında farklı bir noktaya dikkat çekerek öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir şeklinde tanımlamışlardır. Başka bir tanımda ise öğrenme stratejileri, “bilgi ve becerilerin kazanılmasını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda bir birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tümü” (Derry ve Murphy, 1986: 2) olarak ifade edilmiştir.

Öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, izleme süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçleri olarak da tanımlanabilir (Arends, 1997: 243). Bir başka tanımda öğrenme stratejileri, yeni bilgiler kazanmak için öğrenci tarafından yürütülecek olan bir dizi özel öğrenme etkinliklerini birleştiren şematik bir yapıdır (Lewalter, 2003: 179).

Oxford’a göre (1990: 7) öğrenme stratejileri; öğrenciler tarafından kendi öğrenmelerine ulaşmak için atılan adımdır. Güven (2004: 46) öğrenme stratejilerini, bireyin öğrenme sürecinde duyularına gelen uyarımları işleyen ve bunların uzun süreli belleğe aktarılmasını ve bütünleştirilmesini sağlayan işlemleri içerdiğini belirtmektedir. Yine başka bir tanımlamada öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan

bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koymasdır (Tay, 2002: 16).

Görüldüğü gibi öğrenme stratejileri tanımlarına birçok örnek verilebilir. Literatürdeki tanımların hepsinde ortak olan noktalar; öğrenenin yeni bilgiyi alması için geçirdiği sürece vurgu yapması ve öğrenenin bu süreçteki bireysel çabasının önemli görülmesidir. Bu tanımlardan yola çıkarak öğrenme stratejileri, öğrenenin yeni bilgiyi alması için geçirdiği bilişsel ve duyuşsal süreçlerde bilgiyi anlamlandırması için yaptığı etkinliklerin tümüdür.

Öğrenme Stratejileri Sınıflamaları

Öğrenme stratejileri tanımlarında ortak bir tanım olmadığı gibi öğrenme stratejileri sınıflamalarında da ortak bir sınıflama bulunmamaktadır.

İlk yapılan sınıflamalardan biri olan Baron'un (1978) sınıflamasında öğrenme stratejileri 3 gruba ayrılmıştır (akt. Hewitt, 2008: 20). Bunlar şöyledir:

•**İlişki arama stratejisi:** Eski bilgiye atfederek yeni bir problemi tanımlamak amaçlanır.

•**Uyarıcı analiz stratejisi:** Bir görevi analiz etme ve onu parçalarına ayırmak amaçlanır.

•**Kontrol stratejileri:** Uygun bir sonuca varmak için öğrenme görevini kontrol ve değerlendirme amaçlanır.

Kirby ise (1984) öğrenme stratejilerini mikro ve makro olarak iki gruba ayırmıştır. Mikro öğrenme stratejisi daha özel davranışlar olan duygusal ve güdüsel davranışları içerirken makro öğrenme stratejisi ise daha genel ve yaygın davranışları içerir (akt. Hewitt, 2008: 20-21)

Nisbet ve Shucksmith (1986) daha özel durumları içeren bir sınıflama yapmıştır (akt. Hewit, 2008: 20). Bu sınıflamadaki durumlar şöyledir:

- Planlama
- İzleme
- Sorular sorma
- Kontrol etmek
- Gözden geçirmek
- Kendini test etme

Öğrenme stratejileri sınıflamalarında en çok kullanılan sınıflamalardan biri Weinstein ve Mayer'e (1986) ait olan sınıflamadır. Bu sınıflamada Weinstein ve Mayer (1986: 316) öğrenme stratejilerini 8 kategoride toplamıştır. Bu grupta yineleme, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerini temel ve karmaşık olarak ikiye gruba ayırmıştır. Her bir kategori öğrenme sonucu ve performansının bir ya da daha fazla türlerini kolaylaştırmak için kodlama sürecinin belli yönlerini etkilemesi için tasarlanmış metodları içermektedir. Bu sınıflama aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1. **Temel öğrenme görevleri için yineleme stratejileri:** Düzenlenmiş bir listedeki maddelerin isimlerini tekrar etme gibi aktivitelerdir. Bu kategoride yaygın yapılan aktiviteler ise güneşten gezegenlere kadar sırasıyla isimlerini hatırlama ve Shakespeare'in Hamlet oyunundaki karakterleri tanıtmaya örnek olarak verilebilir.

2. **Karmaşık öğrenme görevleri için yineleme stratejileri:** Sınıfta sunulan materyali kopyalamak, altını çizmek ya da gölgelendirmek gibi aktivitelerdir. Bu kategoride okullarda yaygın yapılan aktiviteler bir hikâyedeki temel olayların altını çizmeyi ya da bir derste I. Dünya Savaşı'nın nedenleri hakkındaki kısımlarını kopyalamayı içerir.

3. **Temel öğrenme görevleri için anlamlandırma stratejileri:** Zihinsel bir imge oluşturma ya da kelimelerin eşleştirildiği bir listede her birinin kendisiyle ilgili cümle oluşturma. Bu kategoride okullarda yaygın yapılan aktiviteler; bir devletin ismiyle ya da oranın ana tarımsal üretimleriyle ilgili cümle ya da cümlecikler oluşturma veya bir şiir tarafından tanımlanmış bir sahnenin zihinsel bir imgesini oluşturma gibi aktiviteleri içerir.

4. **Karmaşık öğrenme görevleri için anlamlandırma stratejileri:** Yorumlama, özetleme ya da yeni bilginin var olan bilgiyle nasıl ilişkisi olduğunu tanımlama gibidir. Bu kategoride okullarda yaygın yapılan aktiviteler; bir postanenin çalışması ile bir bilgisayarın çalışmasını karşılaştırma veya karmaşık moleküllerin yapısı hakkında mevcut bilgiyle basit moleküllerin yapısı hakkındaki mevcut bilgiyi ilişkilendirmeyi içerir.

5. **Temel öğrenme görevleri için örgütleme stratejileri:** Bir listeden ya da düz yazı şeklindeki bir parçadan öğrenilecek olan maddeleri gruplama ya da düzenleme gibidir. Bu kategoride okullarda yaygın yapılan aktiviteler; yabancı dildeki sözcükleri sözcük bölüklerine göre örgütleme ya da bağımsızlığın ilan edilmesine yol açan olayların kronolojik bir listesini oluşturma gibi aktiviteleri içerir.

6. **Karmaşık öğrenme görevleri için örgütleme stratejileri:** Bir paragrafı özetleme ya da bir hiyerarşi oluşturma şeklindedir. Bu kategoride okullarda yaygın yapılan aktiviteler; bir kitaptaki verilmiş bölümleri özetleme ya da yapısal bir tasarımda vurgu güçleri arasındaki ilişkiyi göstermek için bir diyagram oluşturma gibi aktiviteleri içerir.

7. **Kavramayı izleme stratejileri:** Kavramadaki bozukluklar için kontrol etme. Bu kategoride okullarda yaygın yapılan aktiviteler; derste var olan materyalin

anlaşıp anlaşılmadığını anlamak için öz sorgulama yapma ya da bir ders kitabına çalışırken bir kişinin okuma davranışına rehberlik etmek için bölümün başındaki soruları kullanma gibi aktiviteleri içerir.

8. **Duyuşsal stratejiler:** Sınav endişesini yenmek için dikkatli ve rahat olma gibidir. Bu kategoride okullarda yaygın yapılan aktiviteler; sessiz bir yerde çalışarak dikkat dağıtıcı etmenleri ortadan kaldırmak veya dikkati deneme sınavında kötü yapacağına ve başarısız olacağına dair düşüncelerden alıkoymak şeklinde aktiviteleri içerir. (Weinstein ve Mayer, 1986: 316-317).

Bir başka sınıflamada O'Malley ve Chamot (1990: 46) öğrenme stratejilerini 3 gruba ayırmış bunlarda kendi içinde alt gruplara ayrılmıştır.

Genel Strateji Sınıflaması	Stratejinin temsilcisi	
Üstbilişsel stratejiler	Seçici dikkat	
	Planlama	
	İzleme	
	Değerlendirme	
Bilişsel stratejiler	Yineleme	
	Örgütlenme	
	Sonuç çıkarma	
	Özetleme	
	Çıkarımda bulunma	
	İmgeleme	
	Dönüştürme	
	Anlamlandırma	
Sosyal/duyuşsal stratejiler	İşbirliği	
	Soru sorma	
	Kendi kendine konuşma	

Literatür incelendiğinde öğrenme stratejileri genelde bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal şeklinde sınıflandırılırken Oxford (1990: 14-15) aynı davranışları farklı şekilde sınıflamıştır. Bu sınıflamada öğrenme stratejileri hiyerarşik bir yapı şeklinde sıralanarak öğrenme stratejileri doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri olarak iki gruba ayrılmış ve bunlar kendi içinde altı gruba ayrılmıştır.

- ***Doğrudan stratejiler***

- Bellek Stratejisi
- Bilişsel Strateji
- Telafi stratejisi

- ***Dolaylı stratejiler***

- Bilişüstü stratejiler
- Duyuşsal stratejiler
- Sosyal stratejiler

Oxford (1990: 14-15) altı alt gruba ayırdığı öğrenme stratejilerini kendi içinde de alt gruplara ayrılmaktadır. O'na göre doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri her biri kendi içinde zihinsel faaliyetleri içermekle birlikte, bu stratejiler birbirini destekler ve birbirleriyle bağlantı halindedir.

Pressley ve Harris (1990'dan akt. Çalışkan, 2010: 22), öğrenme stratejilerini altı grupta incelemişlerdir. Bu sınıflamanın diğerlerinden farkı ise oldukça özel davranışları içermesidir. İlkokul düzeyindeki öğrenciler için oluşturulan sınıflama şu şekildedir:

1. Özetleme
2. İmgeleme
3. Hikaye çözümlemesi

4. Önceki bilgileri harekete geçirme
5. Soru oluşturma
6. Soru – cevap

Pardon ve Waxman (1988) ise öğrenme stratejilerini olumlu ve olumsuz öğrenme stratejileri şeklinde sınıflandırmıştır. Bu sınıflama aşağıdaki gibidir (akt. O'Malley ve Chamot, 1990: 110):

Olumlu Öğrenme Stratejileri: Özetleme, altını çizme, kendi kendine soru üretme, kontrol etme, not alma ve imajlar oluşturmaktır.

Olumsuz Öğrenme Stratejileri: Konu hakkında düşünme, her kelimeyi yazma, detaylı olmadan bölümleri inceleme, hızlı okuma, her kelimeyi sürekli tekrar etme ve ana fikri söylemedir. Öztürk (1995: 30) yapılan sınıflamaların her birinde ihmal edilen belirli noktalar olduğunu, bilişsel sistemdeki bilgi akışı dikkate alınarak eklektik bir yaklaşımla bu eksiklikleri tamamlayacak şekilde bir öğrenme stratejileri modelinin şu şekilde oluşturulabileceğini belirtmiştir:

- Dikkat stratejisi
- Tekrar stratejisi
- Anlamlandırma stratejisi
- Zihne yerleştirme stratejisi
- Hatırlama stratejisi
- Bilişi yönetme stratejisi
- Duyuşsal strateji

McKeachie ve diğerleri ise (1986) bilişsel ve bilişüstü sınıflamaların yanında kaynak yönetim stratejisi adıyla bir grup daha eklemiştir. Kaynak yönetim stratejisi diğer sınıflamalarda yer alan duyuşsal/güdüsel stratejilerden ismi farklı olmakla

birlikte genel olarak aynı davranışları içerir (akt. Filcher ve Miller, 2000: 62). Bu sınıflamada yer alan boyutlar ve alt boyutlar şöyledir:

- ***Bilişsel Stratejiler***

- Yineleme Stratejileri
- Anlamlandırma Stratejileri
- Örgütlenme Stratejileri

- ***Bilişüstü Stratejileri***

- Planlama Stratejisi
- İzleme Stratejisi
- Düzenleme Stratejisi

- ***Kaynak Yönetim Stratejisi***

- Zaman Yönetimi
- Çalışma ortamı
- Çaba yönetimi
- Diğerlerinin desteği

Pintrich (2000) öğrenme stratejilerini, bilişsel ve bilişüstü stratejiler olarak ayırdıktan sonra bunları yineleme, anlamlandırma, örgütlenme ve eleştirel düşünme olarak alt başlıklara ayırmıştır (akt. Bagheri, Yamini ve Riazi, 2009: 4). Warr and Downing ise (2000: 312-313) öğrenme stratejilerini 3 gruba ayırmıştır.

- ***Bilişsel öğrenme stratejileri***

- Yineleme
- Örgütlenme
- Anlamlandırma
-

- ***Davranışsal öğrenme stratejileri***

- Kişiler arası yardım arama
- Yazılı materyalden yardım arama.
- Pratik uygulama.

- ***Öz-düzenleyici stratejiler***

- Duygu kontrolü
- Motivasyon kontrolü
- Anlama izleme

Bir başka sınıflamada Gargallo (2000) öğrenme stratejilerini duyuşsal ve bilişsel olmak üzere iki gruba ayırmıştır (akt. Gargallo, Suarez-Rodriguez, Perez-Perez, 2009: 3). Bu sınıflama aşağıdaki gibidir:

- ***Duyuşsal, destek ve kontrol stratejileri:***

- Güdüsel stratejiler
- Duyuşsal bileşenler
- Üstbilişsel stratejiler
- Bağlam kontrolü, sosyal etkileşim ve kaynak yönetim stratejisi

- ***Bilişsel stratejiler***

- Bilgi arama, toplama ve strateji seçimi
- Bilgi süreci ve strateji kullanımı

Watt ve Allan öğrenme stratejilerini üç grupta toplamışlardır. Bu stratejiler şöyle açıklanabilir (akt. Güven, 2004: 52):

- ***Bilişsel öğrenme stratejileri:*** Yineleme, örgütleme ve anlamlandırma.

- ***Davranışsal öğrenme stratejileri:*** Kişilerarası yardım arayışı, yazılı materyallerden yararlanma ve uygulama yapma.

• **Öz düzenleyici öğrenme stratejileri:** Duygusal denetim, güdüsel denetim ve anlamamanın izlenmesi.

Senemoğlu (2010: 560) öğrenme stratejilerini, bilgiyi işleme kuramında açıklanan bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine göre ele alıp incelemiştir. Bu stratejiler dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırmayı (kodlama) artıran stratejiler, geri getirmeyi (hatırlamayı) artıran stratejiler ve izleme stratejileridir. Literatür incelendiğinde farklı sınıflamalar bulunmasına rağmen genel olarak sınıflamalar incelendiğinde bazı farklı davranışları içermelerinin yanında benzer davranışları içerdiği görülmektedir. Fakat bazı sınıflamalar daha özel davranışları içerirken bazıları ise daha genel davranışları içermektedir. Bu araştırmada öğrenme stratejileri sınıflamalarından Gagne ve Driscoll'ün (1988) sınıflaması temele alınmıştır. Gagne ve Driscoll (1988: 134-138) öğrenme stratejilerini bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki ana kategoride sınıflandırmıştır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

Bilişsel Stratejiler

- Dikkat stratejileri,
- Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri,
- Kodlamayı artırma stratejileri,
- Geri getirmeyi artırma stratejileri,
- İzleme-yönelme stratejileri

Duyuşsal stratejiler

- Dikkati sürdürmeyi sağlayan duyuşsal stratejiler,
- Uygunluğu artırmaya yardım eden duyuşsal stratejiler,
- Güveni artırmayı sağlayan duyuşsal stratejiler ve

- Doyumu artırmayı sağlayan duyuşsal stratejiler

2.2.1. Dikkat Stratejileri

Öğrenmenin ilk aşaması dikkattir. Dikkat, zihinsel bir faaliyetin odaklaşmasıdır (Fernandez-Duque ve Johnson, 2002; Palmer, 1999'dan akt. Matlin, 2005: 69). Kendi kendine öğrenen öğrenci öğreneceği hedefe bağlı olarak birkaç dikkat stratejisinden birini benimseyebilir (Gagne ve Driscoll, 1988: 134). Altını çizme ve metin kenarına not alma dikkat stratejilerindedir.

2.2.1.1. Altını Çizme

Rickards ve August'a göre (1975) anahtar sözcüklerin altını çizme, öğrencinin dikkatini öğrenilecek bilgi üstüne çekme yollarından birisidir. Bu strateji yetişkinlerde daha etkili olarak kullanılır. Brown ve Smiley (1977), altıncı sınıftan daha alt sınıflardaki çocukların, önemli bilgiyi yeterli düzeyde ayırt edemedikleri için, altını çizme stratejisinden yararlanamadıklarını belirlemişlerdir (akt. Gagne ve Driscoll, 1988: 134). Anderson ve Armbruster'e göre (1984) altını çizme stratejisinin etkili olarak kullanılabilmesi için, önemli bilginin önemsiz bilgiden ayırt edilmesi gereklidir. Küçük yaşlardaki öğrenciler, önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmekte güçlük çekmeleri nedeniyle bu stratejiyi kendi kendilerine etkili olarak kullanamamaktadırlar. Öğrenmenin meydana gelmesi için, fiziksel olarak satırların altını çizme yeterli değildir. Çünkü önemli bilgiyi önemsizden ayırt etme, bilgiyi anlamayı gerektirir. Okuduğu metni anlayabilen birey, ancak önemli bilgiyi seçerek altını çizebilir (akt. Senemoğlu, 2010: 560).

Altını çizme, öğrencinin öğrenmesinde şu yararları sağlar (Gagne ve Driscoll, 1988; Eggen ve Kauchack, 1992; Arends, 1997'den akt. Senemoğlu, 2010: 560-561):

1. Öğrenci, metindeki anahtar sözcükler ve önemli bilgi üstünde dikkatini yoğunlaştırarak metni daha hızlı ve etkili olarak tekrar edebilir.

2. Altını çizme öğrencinin kendisinde var olan bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurmasını sağlar. Özellikle önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmede öğrencinin daha önce kazanmış olduğu şemalar (bilişsel yapılar, ön bilgiler) rol oynar. Küçük yaştaki öğrencilerin kazanmış olduğu şemalar, büyüklere göre daha az olduğundan, küçükler bilginin hangi öğeleri önemli, hangileri daha az olduğu konusunda karar vermekte güçlük çekerler. Bu nedenle yukarıda da belirtildiği gibi küçük yaşlarda altını çizme stratejisi etkili olarak kullanılmayabilir. Dikkat stratejilerinden bir diğeri ise metin kenarına not almaktır.

2.2.1.2. Metin Kenarına Not Alma

Metin kenarına alınan notlar, yuvarlak içine alınan bilinmeyen sözcükler, önemli fikri belirtmek üzere satırın yanına konan yıldızlar, anlaşılmayan ya da tutarlı olmayan cümlenin ya da paragrafın yanına konan soru işaretleri, paragrafın yanına soru olarak sorulabileceğini belirtmek üzere konan işaretler, benzerlikler ve farklılıkları belirten notlar gibi işaret ve açıklamalar, öğrencinin dikkatini belirli noktalara yoğunlaştırmasını, önemli bilgi üstünde odaklaşmasını ve daha hızlı bir biçimde tekrar etmesini sağlar. Metnin yanına yazılan bu açıklama ve işaretler, öğrenci için bir bakıma ikinci okumada paragrafla ilgili bir organize edici bilgi niteliği de taşır (Senemoğlu, 2010: 561).

Birey dikkat stratejisini kullanabilmesi için önce öğrenme ihtiyacı içerisinde olmalıdır. Çünkü duyu organlarımız çevreden birçok uyarıcıyı algılar fakat bu uyarıcılardan sadece ihtiyacımız olan bilgiye dikkat ederiz. Dikkat süreciyle birlikte öğrenme için ilk aşama gerçekleşmiş olur.

Reynolds ve arkadaşları dikkat stratejisini kullanan öğrencilerin üç farklı işlemi yerine getirmeleri gerektiğini ifade etmektedirler (akt. Öztürk, 1995: 31).

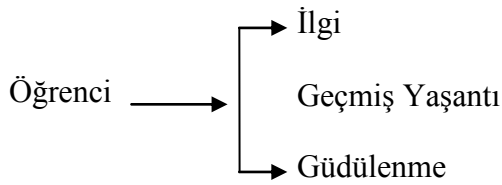
Bunlar;

1. Metindeki öğelerden hangilerinin önemli ve hangisinin önemsiz olduğuna karar verme,

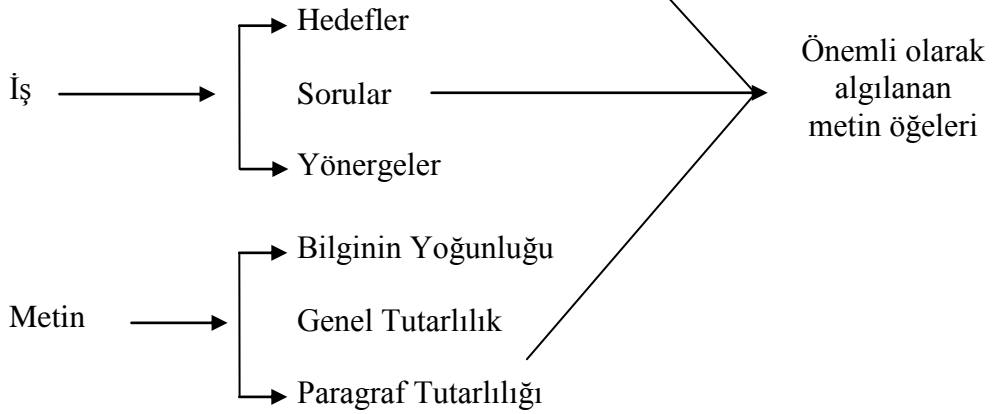
2. Önemli öğeler üzerinde odaklaşma,

3. Önemli öğeleri öğrenmedir. Önemli bilginin belirlenmesinde içsel ve dışsal değişkenlerin önemi büyüktür. Bu değişkenler aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

İÇSEL DEĞİŞKENLER



DIŞSAL DEĞİŞKENLER



Şekil 2.1. Reynolds ve arkadaşları tarafından geliştirilen önemli bilginin belirlenmesinde etkili olan değişkenler (Aktaran: Öztürk 1995: 32).

2.2.2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artırıcı Stratejiler

Kısa süreli bellek, kalıcı öğrenme sürecinde geçici öğrenmelerin olduğu, kapasitesi sınırlı bir geçiş evresidir. Kısa süreli bellek, kapasitesi az ve bilgilerin

kalış süresi az olması gibi iki tür sınırlılık içerir.

Yetişkinin kısa süreli belleği yedi \pm iki birimlik (grupluk) yani beş ile dokuz birim arasında değişebilen bilgi miktarını depolayabilmektedir (Miller, 1956'dan akt. Senemoğlu, 2010: 271). Fakat daha sonra Broadbent (1975), bu birim sayısına karşı çıkararak, kısa süreli belleğin kapasitesinin yedi \pm iki birimlik bilgiyi değil, sadece üç birimlik bilgiyi saklayabildiğini savunmuştur (Entwiste, 1993'den akt. Senemoğlu, 2010: 271).

Flavell (1970) ve Flavell ve Wellman'a göre (1977) kısa süreli belleğin kapasitesinin sınırlılığı ve burada bilgilerin kalış süresinin sınırlı olması nedeniyle öğrenciler bu sınırlılığı azaltmak için yineleme ve gruplama stratejilerini benimseyebilir (akt. Gagne ve Driscoll, 1988: 135).

2.2.2.1. Yineleme Stratejisi

Flavell (1970) ve Flavell ve Wellman'a göre (1977) yineleme stratejileri; bir listeyi tekrar etme ya da metni aynen tekrar etme gibi stratejilerdir. Yineleme stratejileri bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmek için bilgiyi muhafaza eder. Yineleme stratejilerini küçük yaşlardaki çocuklar bilgiyi bellekte tutmak için yineleme stratejilerini kullanırlar fakat bu stratejiyi kullanabilmeleri için hatırlatma yapmak gerekir (akt. Gagne ve Driscoll, 1988: 135).

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie'e göre (1991: 19) temel tekrar stratejileri ezberden okumayı ve öğrenilecek listedeki maddeleri isimlendirmedir. Bu stratejiler en çok, basit işler için ve uzun süreli belleğe bilgi edinmektense, kısa süreli bellekteki bilginin etkin kılınması için kullanılmaktadır. Bu stratejilerin dikkat ve kodlama süreçlerini etkilediği varsayılmaktadır. Fakat bilgiler arasında içsel bağlantılar kurmada ve var olan bilgiyi yeni bilgiyle bütünleştirmede etkisi

olmamaktadır.

Kısa süreli belleğin bir diğer sınırlılığı da bilginin burada kalış süresinin çok kısa olmasıdır. Peterson ve Peterson'a göre bu süre yetişkinlerde 20 saniye civarındadır (akt: Senemoğlu, 2010: 271). Kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejilerden bir diğeri ise gruplama stratejisidir.

2.2.2.2. Gruplama Stratejileri

Gruplama stratejisi kısa süreli bellekte öğrencilere daha fazla bilgiyi tutmak için olanak tanır. Hayvanların listesini öğrenirken memeliler, kuşlar, böcekler ve sürüngenler gibi gruplara ayırma bu duruma örnek verilebilir (Gagne ve Driscoll, 1988: 135). Daha karmaşık öğrenme hedefleri için, öğrenciler kavramlar ve bilgileri gruplamak için grafik ya da bilginin anahtarlarını çıkarma gibi teknikleri kullanabilirler. Anahtar sözcük ya da ifadeleri kullanarak öğrenciler ilk olarak bir metindeki ana fikri belirleyebilir. Ondan sonra ana fikirlerin her birinin desteğiyle yan fikirleri ya da detayları belirleyebilir. Belirlenen bu başlık ve alt başlıklar öğrencilere kitaptan öğrenirken gruplamada yardım eder (Gagne ve Driscoll, 1988: 135-136).

2.2.3. Kodlamayı (Anlamlandırma) Artırıcı Stratejiler:

Anlamlandırma, yeni öğrenilen bilgi ile önceki bilgi arasında bir iç bağlantı kurma sürecidir (Filcher ve Miller, 2000: 63). Rohwer'a göre (1970) öğrenilmiş bilgiyi işleyebilmenin bir şekli de anlamlandırma stratejilerinin kullanılması aracılığıyla olmaktadır. Bilişsel strateji ya da beceri olarak anlamlandırma stratejilerinin kullanımı öğrencinin öğrenmek zorunda olduğu bilgiye anlam katmak için sembolik bir yapı kullanmasını içerir. Anlamlandırma stratejileri metin

içerisinde anlamlı ilişkiler oluşturmayı, sonuç çıkarmayı veya da etkilerini bulmayı içerir (akt. Weinstein, 1977: 4). Pintrich ve diğerleri'ne göre (1991: 20) anlamlandırma stratejileri, öğrenilecek maddeler arasında içsel bağlantılar kurarak bilgiyi uzun süreli belleğe depolamada yardımcı olmaktadır. Anlamlandırma stratejileri yorumlamayı, özetlemeyi, analogi oluşturmayı ve etkili not tutmayı içermektedir. Bu stratejiler, yeni bilgiyle var olan bilgiyi bağlamada ve bütünleştirmede öğrenciye yardımcı olurlar.

Kodlamayı (anlamlandırma) artırıcı öğrenme stratejileri, önceden öğrenilenlerin hatırlanmasını sağlama; uyarıcılar sunma ve öğrenme rehberi sağlamada kullanılır. Öğrencilerin bu üç etkinlikten ilk ikisini, önceden gerekli kavramların anlamlarını hatırladığı ve öğrenme hedefleri için uygun materyali bulunduğu zaman uygulanır. Örneğin, öğrenci Endüstri Devrimi'ni başlatan olay hakkında bilgi edinecekse, önce kendi kendine bu kavramı hatırlatacak, sonra uygun stratejileri kullanarak yeni bilgiyi kodlayacaktır (anlamlandırarak). Bu olayı şematize edebilir (Gagne ve Driscoll, 1988: 136).

Analiz yapma, açıklama, kendi kelimeleriyle özetleme, tablo, grafik, şema, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve zıtlık metotları anlamlandırma stratejilerinde kullanılan etkinliklerdir (McKeachie vd., 1986; Miller 1997b'den akt. Filcher ve Miller, 2000: 63; Weinstein, Ridley, Dahl ve Weber, 1988-1989: 18; Dembo, 2004: 42; Gagne ve Driscoll, 1988: 136; Cornford, 2002: 362; Weinstein ve Mayer, 1986: 319-321; Mayer, 1980: 771). Bununla birlikte öğrenciler ders kitaplarında kendi cümleleriyle özet çıkarma, not alma, soru oluşturma ve gruplama gibi anlamlandırma stratejilerini kullanılabilmektedir (Tay, 2013: 231).

Anlamlandırmada en çok kullanılan iki yöntem karşılaştırma ve

birleştirmedir. Karşılaştırma tekniği öğrencinin bir metindeki iki kavram arasındaki ilişkiyi açıklarken, birleştirme tekniği ise öğrencinin metindeki bir kavramla hafızasındaki aynı kavram arasındaki ilişkiyi açıklamasıdır (Mayer, 1980: 771).

Özöğretimli öğrenciler, daha karmaşık öğrenme hedeflerine ulaşmak için, benzetimler gibi ekleme stratejilerini, not tutma, özetleme, anahtarları belirleme, bilgiyi şematize etme (bilgi haritası çıkarma), bilgiyi tablolama gibi örgütlenme stratejilerini etkili olarak kullanabilirler (Senemoğlu, 2010: 564). Örgütlenme stratejilerinin en temel düzeyi madde ya da olguların taksonomik olarak sınıflandırılmasıdır (Demirel 1999: 130). Sünbül'e göre (1998: 34)'e göre Cook ve Mayer etkili bir örgütlenme süreci için aşağıdaki kriterin gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bunlar;

- Tamlik,
- Genel bir format,
- Uygunluk,
- Yazılış tarzı, üslup,
- Karmaşık ve fazla olan bilgiyi azaltma,
- Önemli fikirleri içermesi,
- Ayrıntılarda sadelik,
- Düşünme düzeyini olumlu yönde etkilemesi,
- Organizasyon ve bütünlüğe sahip olması ve
- Örneklerin kullanılmasıdır.

Örgütlenme stratejileri, öğrenilecek materyalin yeniden yapılandırarak, organize edilerek anlamlandırmasını sağlar. Örneğin; önemli fikirleri, anahtar sözcükleri, kavramları not alma, özetleme, uzamsal temsilciler oluşturma, öğrencinin

bilgiyi kendine göre yeniden organize ettiği öğrenme stratejileridir (Senemoğlu, 2010: 564-565). Pintrich ve diğerleri (1991: 21)'e göre örgütleme stratejileri uygun bilgiyi seçmede ve ayrıca öğrenilecek bilgi arasında ilişkiler kurmada öğrenciye yardımcı olurlar. Bununla birlikte örgütleme stratejisi bilginin parçaları ve elementleri arasında şematik bir sistem ilişkisinin kurulmasının geliştirilmesi ve farklı bir şekle dönüşümünü gerektirir. Bu da anlama düzeyinin derinleşmesine sağlayabilir (Cornford, 2002: 362). Kiewra ve DuBois (1998)'e göre başlıca örgütleme stratejileri hiyerarşi, sıra, matris ve diyagram oluşturmadır (akt. Dembo, 2001: 31).

Anlamlandırma (kodlama) stratejilerinden biri de ekleme stratejileridir. Ekleme stratejileri; eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurmayı sağlayan stratejilerdir. Bunlardan benzetimler, yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgiyle yeni bilgiyi somut olarak açıklamamıza yardım eder. Yeni bilginin, eski bilgiyle benzerliklerini bularak ilişkilerini kurmamıza ve yeni bilgiyi anlamamızı sağlar (Senemoğlu, 2010: 564).

Dikkat stratejisi olarak kullanılan not alma, anlamlandırma stratejilerinde de kullanılabilir. Not alma, gerek metnin kenarına not alma, gerekse öğretmenin ya da kitabın sunduğu bilgiyi yeniden organize ederek ayrı bir kağıda not alma, öğrencinin önemli bilgiyi ayırt etmesini ve kendisi için daha anlamlı olacak şekilde organize etmesini gerektirir. Bu durumda, öğrencinin not alma stratejisini kullanması, hem dikkatini önemli bilgi üstünde yoğunlaştırmasını, hem eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurmasını hem de bilgiyi kendisi için en anlamlı olacak biçimde yeniden örgütlemesini gerektirmekte ve sağlamaktadır. Sonuç olarak not alma, hem dikkat hem de ekleme hem de örgütleme stratejisi olarak

kullanılabilmektedir (Senemoğlu, 2010: 565).

Di Vesta ve Gray (1972), not almanın iki temel işlevinin olduğunu, bunların kodlama ve dışsal depolama olduğunu belirtmektedirler. Buna göre kodlama, bilginin daha anlamlı ve kullanılabilir şekillere (formlara) dönüştürülmesi, depolama ise daha sonraki çalışmalar için bilginin dış korumasıdır. Bilgilerin not alınması, daha sonraki çalışmalarda öğrenciye bilgiyi öğrenmesinde, tekrarlamasında ve anlamlandırmasında etkili olarak kullanılabilmesine yardımcı olacağı söylenebilir (akt. Tay, 2002: 36). Bununla birlikte not alma, öğrencinin daha sonra bilgiyi tekrar etme ve gözden geçirmesini hızlandırır ve kolaylaştırır. Ancak not alma, öğretmenin ağzından çıkan her şeyi kaydetme değildir. Etkili not alan öğrenciler, öncelikle öğretmenin söylediği ya da kitapta yazılı olan önemli fikirleri tanıyıp, kendine özgü bir biçimde özetleyebilen öğrencilerdir. Örneğin; öğrenci not alacağı konunun anahatlarını çıkarıp bu anahatların içine önemli fikirleri yerleştirebilir. Ayrıca not almayı ve daha sonra çalışmayı kolaylaştırmak için tablo ve matris çizilip daha sonra not almaya değer değer bilgi, bu tablo ya da matrisin içine yerleştirilebilir (Senemoğlu, 2010: 565).

Anlamlandırma stratejisinin en yaygın kullanılan örnekleri açıklama ve özetlemedir (Cornford, 2002: 362). Öğrencinin yazılı materyali özetlemesi, etkili çalışma ya da öğrenme stratejilerinden biridir. Farklı öğrenme stratejileri üzerinde yapılan çalışmaları gözden geçiren Presley ve diğerleri (1989), özetlemenin kavramaya yardım ettiğini gösteren birçok kanıt bulmuşlardır. Özetleme, öğrencinin, bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım etmektedir. Çünkü özetleme öğrenciyi (Senemoğlu, 2010: 567);

- anlamak için okumaya

- önemli fikirleri ayırt etmeye
- bilgiyi kendi sözcükleriyle ifade etmeye yönlendirmektedir.

Özetlemenin gereği olan bu ilkeler, bilginin yeniden örgütlenmesini ve anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Ancak, özetleme yeterliğin kazanılması, öğretimi gerektirmekte ve zaman almaktadır. Özellikle ilkokul öğretmenleri özet yapma konusunda kendileri model olmalı ve öğrencilerine özetlemeyi öğretmelidir (Senemoğlu, 2010: 567). Özetleme stratejisini öğretmede izlenecek basamaklar aşağıdaki gibidir:

- Metindeki önemsiz bilgiyi tanıma ve çıkarma.
- Metindeki ana fikri belirleme ve kendi sözcükleriyle ifade etme.
- Her paragraftaki en temel cümleyi seçme ve yeniden ifade etme.
- Metnin ana fikri ve yan fikirleri arasındaki ilişkileri, belirleme anlamı ve bozmadan, çok kısa olarak bütünleştirme (Senemoğlu, 2010: 567).

Özetleme ile ilgili öğretim zaman alıcı olmakla birlikte, yapılan araştırmalar, özetlemenin hatırlama ve kavramayı artırdığını göstermektedir (Anderson ve Armbruster, 1984; Brown ve Palincsar, 1985; Pressley ve diğerleri, 1999' den akt. Senemoğlu, 2010: 567).

Anlamlandırma stratejisini üç temel teörinin etkilediği düşünülür.

- Genel güdülenme teorisi,
- Dikkat teorisi
- Özümseme teorisi

Genel güdülenme teorisi öğrencideki ilginin genel düzeyi anlamlandırmayı artırması ve bu yüzden daha fazla bilgi kodlanmalı, daha fazla bilgi öğrenmeyle sonuçlanmalı ve tamamında test uygulaması artırılmalı gibi öğrenme aktivitelerini

ifade eder. Dikkat teorisi, soru sorma ve bu yüzden bilginin sadece özel bölümlerinin kodlanması ve uygulanması artırılması vurgulanmış olan öğrencinin dikkati bilgiye dikkat çekmeyi hizmet eden anlamlandırmayı ifade eder. Özümseme teorisi ise, takip eden koşullara dayanan anlamlı öğrenmeyi ifade eder (Mayer, 1980: 771-772).

2.2.4. Geri getirmeyi (hatırlamayı) artırma stratejileri

Öğrenciler geri getirmeyi artırmak için, kodlamaya (anlamlandırma) yardım eden aynı stratejileri kullanırlar. Örneğin; bir öğrenci bir bitkinin besinlerinin gövdesi aracılığıyla yapraklara nasıl taşındığı konusunda kendine bir resimsel imaj oluşturarak öğrenmeyi gerçekleştirdiği gibi bir süre sonra bilgiyi geri getirmeyi (hatırlamayı) gerçekleştirebilir. Kodlama stratejisinde kullanılan benzetimler, bellek destekleyiciler, kendi kendine soru sorma, uzamsal temsilciler oluşturma, bilginin geri getirmesine de yardım eden stratejilerdir (Gagne ve Driscoll, 1988: 137).

Bir bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi, büyük ölçüde onun ilk olarak ne kadar iyi kodlandığı ve depolandığına bağlıdır (Ormrod, 1990: 263). Bir başka ifade ile bilgi ne kadar etkili bir biçimde anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleştirilirse geriye getirmesi de o kadar kolaylaşır (Senemoğlu, 2010: 571). Kiewra'ya göre (1985) öğrenciler tarafından en yaygın kullanılan geri getirme stratejisi not almadır. Not alma stratejisi bazen dış geri getirme (hatırlama) stratejisi olarak da adlandırılır. Peper ve Mayer (1978); Carrier ve Titus'e göre (1981) göre eskiden not alan ve bunu yeni öğrenmeleriyle ilişkilendiren öğrencilerin, önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirmeyenlerden performansını daha iyidir (akt. Gagne ve Driscoll, 1988: 137).

2.2.5. İzleme Stratejisi

Flavel'e göre (1985) izleme stratejisi, bireyin kendi düşüncesi, öğrenmesi, bilişsel stratejileri ve ürünleri ile ilgili bilgisidir (akt. Senemoğlu, 2010: 575). Diğer bir deyişle izleme stratejisi, kişinin öğrenme yollarının farkında olarak öğrenme olayını planlayabilmesidir. Zimmerman ve Risemberg'e göre (1997) akademik öz-yönetim ya da öz-düzenlemenin altı bileşeni vardır. Bu bileşenlerin her biri kendi öğrenmesi üzerinde kontrol etmeye ve kendi akademik başarısını ilerletmeye yardım edebilir (akt. Dembo, 2004: 10).

- Güdülenme
- Öğrenme metotları
- Zamanın kullanımı
- Fiziksel çevre
- Sosyal çevre
- Performans

İzleme stratejisi; biliş bilgisi ve bilişi kontrol (düzenleme) olmak üzere iki temel süreci içermektedir (Baker ve Brown, 1984; Brown, 1982; Gagne, 1985- 1993; Gagne ve Driscoll, 1988'dan akt. Senemoğlu, 2010: 575). Biliş hakkında bilgi, bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkında bilgisini ve anlayışını kapsadığı gibi, belirli öğrenme durumlarında kullanmak üzere çeşitli öğrenme stratejileri hakkındaki bilgisini de kapsar. Örneğin; daha çok görsel olarak öğrenmeye eğilimli bir öğrenci, çok büyük miktardaki bilgiyi anlamak ve hatırlamak için, bilgiyi şematize etmenin kendi öğrenmesi için etkili bir yol olacağını bilir (Senemoğlu, 2010: 575). İzleme stratejisinin ikinci ögesi ise bilişi izlemedir. Bilişi izleme, bireyin, bir taraftan öğrenilecek durumun özelliklerine uygun öğrenme

stratejilerini seçme, kullanma, izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenleme yapma yeteneğidir. Örneğin; görsel olarak öğrenme eğilimi ağır basan öğrenci örneğini yine devam ettirecek olursak, yabancı dilde sözcük öğrenecek bir öğrenci kendi öğrenme biçimine ve öğrenilecek duruma en uygun öğrenme stratejisini seçecek; bu öğrenme stratejisi, bellek destekleyicilerden anahtar sözcük yöntemi olabilir. Öğrenci anahtar sözcük yöntemini kullanacak; öğrenmesinde anahtar sözcük yönteminin ne derece etkili olduğunu izleyecek ve sonuçlara göre bu yöntemi kullanmayı sürdürecektir ya da bir başka stratejiyi deneyecektir. İzleme stratejisinin ikinci ögesi daha çok işlemsel bilgiyi kapsamaktadır ve ilköğretim ilk yıllarından itibaren özellikle de 3, 4, ve 5. sınıflardan itibaren öğrencilere etkili olarak öğretilmektedir (Senemoğlu, 2010: 576).

2.2.6. Duyuşsal Stratejiler

Öğrenme ve güdülenme birbiriyle ilişkili bir süreçtir (Dembo, 2004: 1). Pintrich'e göre (1994) göre öğrenci güdülenmesi üç bileşenle etkileşimdedir. Birinci bileşen bireysel karakterleri içeren bireyin, ailesine ve kültürel çevresine dayanan tutum ve değerler gibi kişisel ve sosyo-kültürel faktörlerdir. İkinci bileşen ise sınıf çevresi tecrübesidir. Üçüncü bileşen ise içsel faktörlerdir. İç faktörler hem kişisel hem de sosyo-kültürel ve sınıf çevresi tecrübelerinden etkilenir (akt. Dembo, 2004: 53). Bazen öğrenciler öğrenmek için uygun öğrenme stratejilerini kullanmakla birlikte yine de, öğrenme hedeflerine ulaşmada zorluklar yaşayabilirler. Bu zorluklar, bilişsel olmaktan ziyade güdüsel ve duygusal faktörlerden kaynaklanabilir. Bu faktörler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Gagne ve Driscoll, 1988: 139). Duyuşsal stratejiler; başarısız olma korkusunu indirgeme, kaygıyı azaltma,

güdüleme, rahatsız edici nesnelere ortadan kaldırma ve benzerini içermektedir (Güven, 2008: 32).

Özöğretimli öğrenciler, duyuşsal stratejileri de kullanarak üst düzeyde öğrenmelerini gerçekleştirebilir. Öğrenciyi en üst düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirmek için güdülenmeyi sağlayan şu dört koşulu karşılaması gerekir (Gagne ve Driscoll, 1988: 139).

- Dikkat
- Uygunluk
- Güven
- Doyum

2.2.6.1. Dikkati Sürdürmeyi Sağlayan Duyuşsal Stratejiler

Özöğretimli öğrencilerin en yaygın olarak karşılaştıkları problemlerden biri, çalışmaların bölünmesidir. Çalışmanın bölünmesi genellikle dışsal kaynaklıdır. Örneğin; öğrenci çalışırken ya da bir şey okurken oda arkadaşının içeri girmesi ya da yüksek sesle müzik dinlemesi vb. durumlar, öğrencinin çalışmasını bölücü faktörlerdir. Bu tür kesintilerle karşılaşan özöğretimli öğrenciler için bazı araştırmacılar ruh hali yönetimi yöntemini önermektedir (Dansereau, 1985'den akt. Senemoğlu, 2010: 572).

Bu yöntemle öğrenci, öncelikle öğrenmesini en iyi destekleyecek çevresel özellikleri belirleyip düzenleyerek ruh halini, öğrenme için uygun hale getirmelidir. Bu amaçla; kendi hoşlandığı çevresel çalışma koşullarına göre kütüphanede sessiz bir şekilde, tek kişilik masa bulup çalışabilir. Her zaman yemek masasında çalışmaktan hoşlanabilir. Çalışırken arka planda müzik dinlemekten hoşlanabilir.

Bütün bu stratejiler, öğrencinin öğrenme sırasındaki istenmeyen bölünmeleri en aza indirerek dikkatin sürekliliğini sağlayan güdüsel koşulları artırmasını hizmete edebilir (Senemoğlu, 2010: 573).

Ayrıca, öğrenmenin bölünmesi öğrencinin kendi içinden de gelebilir. Örneğin; öğrenci “ ben bunu anlayamam”; “bu ödevden muhtemelen zayıf alacağım” gibi kendine ilişkin olumsuz iç-konuşmalar güdülenmenin düşmesine neden olabilir. Bu durum ise, öğrenme birimine karşı dikkati azaltır. “Ruh hali yönetiminin ikinci yönü de, öğrencinin kendisiyle ilgili olumsuz konuşmalardan, ifadelerden kurtulmasını ve bunların yerine olumlu ifadeler koymasını sağlamaktır. Meichbaum’a (1977) göre, kendi kendisiyle olumsuz konuşmalar yapan öğrenci, bundan vazgeçeli ve onların yerine kendisiyle ilgili ifadelerini olumlu hale getirmelidir. Böylece öğrencinin kendi kendini bozguna uğratmaktan uzaklaştığı, giderek yüksek düzeyde güdülenmiş davranışlar gösterdiği gözlenmektedir (akt. Senemoğlu, 2010: 573). Sonuç olarak; öğrenci kendini olumsuz olarak algılamaktan vazgeçip, kendi kendisiyle ilgili olumlu konuşmalar yapmalıdır (Senemoğlu, 2010: 573).

2.2.6.2. Uygunluğu Artırmaya Yardım Eden Duyuşsal Stratejiler

Özöğretim becerisi kazanmış öğrenciler, genellikle öğrenilecek konunun kendilerine ne derece uygun olduğunu belirlemede oldukça yeterlidirler. Kendi kendilerine şuna benzer sorular sorarlar: “Niçin bu?”, “Bu olmalı mı?”, “Benim için önemli mi?”, “Bunu kazanmanın benim için şimdi ya da gelecekteki önemi nedir?” bu sorulara olumlu cevaplar verme öğrencinin öğrendikleri materyale karşı ilgi ve isteklerini artırır ve devam ettirir (Senemoğlu, 2010: 573).

Özöğretimli öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini artıran diğer bir strateji de yeni öğrenilen materyalin önceki öğrenilenlerle nasıl bütünleştirileceğini araştırmaktır. Diğer bir deyişle, özöğretimli öğrenci bu stratejide şu soruyu kendine sorar: “Öğrendiğim bu yeni şeyler daha önce bildiklerimle nasıl bütünleşir, nasıl birbirine uygun hale gelir?” (Senemoğlu, 2010: 574). Eski öğrenilenlerle yeni öğrenilenler arasında zıtlıklar bulunduğu, özöğretimli öğrenciler bu iki bilgiyi birbirine uygun hale getirmeye getirmeye, uzlaştırmaya çaba harcar. Böylece öğrenci, bu stratejiyi kullanarak yeni öğrendiği bilgiyi kendisi için uygun hale getirmeye çalışır (Senemoğlu, 2010: 574).

2.2.6.3. Güveni Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler

Güven, öğrencinin öğrenme hedeflerini başarabileceğine ilişkin inancının bir göstergesidir ve konuyu öğrenmek için sebat etmesini, ısrar etmesini sağlar. Daha önce betimlenen olumlu iç-konuşmalar, öğrencinin kendine olan güvenini sürdürmesinde bir etken olabilir. Ancak, öğrencinin testi, projeyi ya da diğer ödevleri eksik, yanlış, zayıf yapacağına ilişkin korkuları, kaygıları da kendine olan güvenini olumsuz etkilemektedir. Öğrencinin aşırı kaygısı onun güdülenme düzeyini düşürmekte; güdülenme düzeyinin düşmesi de performansta zayıflığa neden olmakta; performans zayıflığı ise öğrencinin kendine olan güvenini azaltmaktadır. Ne yazık ki bu, bir kısır döngüdür (Senemoğlu, 2010: 574).

Öğrencilerin aşırı kaygılarının üstesinden gelmeleri için birçok yaklaşım bulunmaktadır. Örneğin; rahatlatma teknikleri, olumlu öz-konuşma yapma, test alma vb. yaklaşımlar öğrencinin öğrenmeye ilişkin korku ve kaygısını azaltabilir. Özellikle başlangıçta, öğrencinin başarabileceği düzeyde testler alması ve başardığını görmesi

kendine güvenini kazanmasında önemli bir yaklaşımdır. Ayrıca, özöğretimli öğrenciler, kendilerine olan güvenlerini artırmak amacıyla şu genel stratejiyi kullanabilirler: Öğrenme birimi, başarılabilir büyüklükte parçalara ayrılır. Öğrenci bir parçayı başarıyla tamamlayıp diğerine geçer. Böylece kendine olan güveni artar ve tüm parçaları başarılı bir biçimde tamamlayarak temel hedefe ulaşır. Yaptığı başarılı çalışma kendine olan güveninin daha da pekişmesini sağlar (Senemoğlu, 2010: 574).

2.2.6.4. Doyum Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler

Özöğretimli öğrenciler, performansı ortaya çıkarma ve dönüt sağlama gibi öğretim etkinliklerini desteklemek üzere özdenetim yaparlar ve bu da öğrencilerin elde ettikleri sonuçlara göre doyumlarını artırmalarına yardım eder. Öğrencilerin öğrenme birimine başlarken sahip oldukları beklentilerini gerçekleştirdiklerini görmeleri, onların doyuma ulaşmalarını sağlamaktadır (Senemoğlu, 2010: 575).

Ayrıca, öğrenciler güdülenme düzeylerini artırmak ve sürdürmek için pekiştirme stratejilerini de etkili kullanabilirler. Örneğin; öğrenci kütüphanede ödevi için üç saat araştırma yaptığı takdirde kendisine, ağaçlı bir yürüyüş yolunda bir saatlik yürüyüş ödülü ya da sevdiği şarkılardan oluşan bir kaset dinleme arası verebilir. Böylece, kendine söz verdiği ödüle bir an önce ulaşmak için çalışmasını istekle sürdürür (Senemoğlu, 2010: 575).

Bu çalışmada öğrenme stratejileri ile ilgili olabileceği düşünülen çoklu değişkenlerden biri öğrenme stilleridir. Öğrenme stilleri ile ilgili literatür taramasından elde edilen kuramsal bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.3. ÖĞRENME STİLLERİ

Her öğrencinin bilgiyi alma sürecinde benimsediği öğrenme stilleri birbirinden farklıdır (Felder ve Spurlin, 2005: 103). Öğrenme yaşamımızda öğrenme stili çok önemli bir role sahiptir. İnsanlar farklı öğrenme metodları ve ayrıca çeşitli bilgi süreçleri şekillerine sahip olduğu için öğrenme stilleri kişiden kişiye farklılaşabilir. Her kişinin en iyi öğrenme metodu, kendi öğrenme stilidir (Roh ve So, 2005'dan akt. Khalifelu, Gholizadeh, Gharehchopogh ve Mahmoudi, 2011: 8538).

Öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Bu yıldan itibaren de üzerine sürekli araştırmalar ve çalışmalar yürütülmüştür. 1980'li yıllardan sonra da öğrenme stili ile ilgili araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından artmıştır (Babadoğan, 1995'dan akt. Güven, 2004: 13-14).

Dunn ve Dunn'a göre (1993) öğrenme stili, her öğrencide farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine odaklanması ile başlayan bilgiyi özümseme ve hatırlama sürecidir (akt: Dunn, 2000: 8). Bir başka tanıma göre öğrenme stili, bireyin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlükleri ve tercihleridir (Felder ve Silverman, 1988: 674). Öğrenme stili öğrencilerin çevresini algılama, bilgiyi işleme, çevresi ile iletişim kurma ve tepkide bulunmasında kullandığı tercihleri belirleyen bireysel özelliklerdir (Babadoğan, 2009: 522).

McCarthy'e göre (2010: 131) öğrenme stili, bireylerin bilgiyi algılama ve işleme yeteneklerini kullanmadaki tercihidir. Bir başka tanımda Honey ve Mumford'a göre (1986, 1992) öğrenme stili, bireyin öğrenme etkinliği sırasındaki tercihleri olarak tanımlanmışlardır (Riding ve Rayner, 1998: 53).

Öğrenme stilleri, öğrenmede ya da problem çözmeye bilgiyi edinirken ve kullanırken kişinin karakteristik stilini yansıtır (Harrelson, Leaver-Dunn ve Martin, 2003: 62). Keefe ise (1979) öğrenme stilini, bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıkları, nasıl etkileşime girdiklerinin ve nasıl tepkide bulduklarının, nispeten istikrarlı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik eğitimler olarak tanımlamaktadır (akt. Reid, 1987: 87). Bir başka ifade ile öğrenme stili, kişinin öğrenmede tercih ettiği yolu gösterir (Marriott, 2002: 43).

Öğrenme stili, öğreniyorken ve çalışırken tercih edilmiş yöntemdir; örneğin, metin yerine resim kullanma, yalnız çalışma yerine grupta çalışma, programsız çalışma yerine programlı çalışmadır (Pritchard, 2009: 41-42). Öğrenme stili, öğrenme döngüsünün farklı aşamalarında kullanmak için öğrencinin tercihlerine dayanan öğrenmedeki bireysel farklılıklar olarak tanımlanabilir (Kolb ve Kolb, 2008: 9). Öğrenme stilleri, psikolojik süreçler ve entelektüel işlevler içeren içeren faktörlerden ziyade öğrenme koşulları için bir bireyin tercihi hakkında bilgi sağlar (Riding ve Rayner: 1998: 66).

Öğrenme stili, en genel anlamıyla, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir. Bu özellikler bireyin ya da öğrencinin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve çevresindeki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu gösterir. Öğrenci, bu özellikleri belli bir tutarlılık ve süreklilik içinde yerine getirir. Öğrenme stilleri bireylere özgüdür. Daha açık bir deyişle, her öğrencinin öğrenme stili bir başka öğrencinin öğrenme stilinden farklıdır. Dahası, öğrenme stilleri genellikle yaşa, cinsiyete, kültüre ve başarı düzeyine göre bile değişiklik gösterir. Gerçekte, bir öğrencinin öğrenme stili onun kişilik özellikleriyle benzerlik ya da uyum içindedir. Örneğin, günlük

yaşamında yavaş ve düşünerek hareket eden bir öğrenci öğrenirken de aynı biçimde davranır. Buna karşılık, atılgan, düşünmeden hareket eden ve karar veren bir kişilik yapısına sahip olan bir öğrenci, öğrenmede de uygun olup olmadığı konusunda emin olmaksızın rastgele bir yaklaşım izler. Başka bir deyişle, düşünülerek hareket eden bir öğrencinin sistemli bir öğrenme stiline, atılgan bir öğrencinin ise sezgiye dayalı bir öğrenme stiline sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bireylerin öğrenme stilleri tüm çevrelerini içselleştirmeleri sonunda oluşur. İçselleştirme yalnız bilişsel bir etkinlik değildir. İçselleştirmenin fiziksel ve duyuşsal yönleri de vardır. Bu nedenle, öğrenme stilleri, fiziksel, duyuşsal ve bilişsel etkinliklerin birleşmesiyle öğrencilerde oluşur (Özer, 1998: 151).

2.3.1. Öğrenme Stilleri Sınıflamaları

Son otuz yılda öğrenme stilleri üzerine yapılan araştırmaların çoğu, eğitim sürecini geliştirmeye ve öğrencilerin nasıl öğrendiğini belirlemeye odaklanmıştır. Öğrenmek için, kişilik, bilgi süreci, sosyal etkileşim ve eğitim tercihleri olmak üzere dört yaklaşım vardır (McCarthy, 2010: 131). Francis, Mulder, ve Stark'a göre (1995) birinci yaklaşım olan kişilik, kişilik tipleri ya da karakter eğitimi tanımlarını içerir. Jungian psikolojisi ve Myers-Briggs öğrenme stilleri tipleri (MBTI) kişilik analizinde kullanılan ve en yaygın olarak bilinenlerdendir. MBTI bireyin dış dünyayı nasıl algıladığını ve kararları nasıl aldığını inceler. İkinci yaklaşım olan bilgi süreci ise öğrencinin yeni bilgiyi nasıl kavradığı ve nasıl kullandığını inceler. David Kolb'un deneyimsel öğrenme modeli ve öğrenme stili envanteri (LSI) bilgi sürecinde en yaygın kullanılan modeldir. Üçüncü yaklaşım olan sosyal etkileşim de öğrencilerin sınıfta nasıl davrandığına odaklanır. En popüler model Fuhrmann ve

Jacobs modeli sınıflamasıdır. İşbirlikli, bağımlı ve bağımsız öğrenme üzerine odaklanır. Dördüncü yaklaşım olan eğitim tercihleri ise öğretme metodları ve öğrenme çevresi üzerine odaklanır. Canfield öğrenme stili sınıflaması ise öğrencilerin eğitim tercihlerini değerlendirmede en yaygın bilinen sınıflamalardandır (akt. McCarthy, 2010: 131). Öğrenme stilleri sınıflaması konusunda literatürde birçok sınıflama mevcuttur. Dünyada en yaygın kullanılan öğrenme stilleri sınıflamaları şunlardır:

- Jung öğrenme tipleri kuramı
- Dunn ve Dunn'ın öğrenme stilleri modeli
- Grasha ve Reichmann öğrenme stilleri sınıflaması
- Myers-Briggs öğrenme stilleri tipleri
- McCarthy öğrenme stili modeli (4 MAT modeli)
- Gregorc öğrenme stili teorisi
- Honey ve Mumford öğrenme stilleri sınıflaması
- Felder ve Silverman öğrenme stili modeli
- Kolb deneyimsel öğrenme modeli

2.3.1.1. Jung Öğrenme Tipleri Kuramı

Öğrenme stilleri sınıflamalarının temelini Jung'un 1923 yılında yaptığı psikolojik tipler kuramı oluşturur. Ona göre her bireyin nesnel ve öznel dünyası vardır. Kişinin nesnel dünyası dış çevreyi oluştururken, öznel dünyası kişinin içsel süreçlerini kapsamaktadır. Jung bu anlayışa bağlı olarak 1923 yılında yaptığı kuramda, dışadönüklük ve içedönüklük terimlerini temele almıştır (Jung, 1923: 2). Dışadönük tipler; genellikle öğrenmelerinde dış dünya ile iletişimde olan kişilerdir. Dışadönük tipler başka bireylerle açık ve etkin iletişime giren ve kendilerini çeşitli

etkinliklere yönlendiren kişilerdir. Dışa dönük tipler kendi içinde dört alt gruba ayrılır (Jung, 1923: 4-10). Bunlar şöyledir:

- Dışadönük düşünen tipler
- Dışadönük duygusal tipler
- Dışadönük duyusal tipler
- Dışadönük sezgisel tipler

İçedönük tipler; öğrenenin genellikle iç dünyasında yaptığı öğrenmedir. İçedönük tipler genellikle bağımsız ve özel bir kişiliğe sahiptir. Bireyin ilgisi içedönük olarak yoğunlaşmıştır. İçedönük tipler kendi içinde alt gruplara ayrılır (Jung, 1923: 31-35). Bunlar şöyledir:

- İçedönük düşünen tipler
- İçedönük duygusal tipler
- İçedönük duyusal tipler
- İçedönük sezgisel tipler

2.3.1.2. Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn ve Dunn (1974) tarafından yapılmış olan öğrenme stilleri ile ilgili sınıflama, öğrenme stillerini bireylerin kişisel ve biyolojik özelliklerinin gelişimini temel alarak belirlenmiştir. Dunn ve Dunn, bireylerin öğrenme stilleri tercihlerini belirlerken onların öğrenme esnasındaki tercihlerini beş alanda incelemiş ve her bir alanı farklı alt kategorilerle açıklamışlardır (Riding ve Rayner, 1998: 66).

- Çevresel uyarıcılar
- Duyuşsal uyarıcılar
- Sosyal uyarıcılar
- Fiziksel uyarıcılar
- Psikolojik uyarıcılar

Çevresel unsurlar	Duyuşsal unsurlar
Ses düzeyi	Güdülenme
Işık	Süreklilik
Isı	Sorumluluk
Ortam	Öğrenmede yapılanmışlık
Sosyolojik unsurlar	Fiziksel unsurlar
Öğrenme grupları	Algısal
Otorite varlığı	Giriş
Çeşitli yollarla öğrenme	Zaman
	Hareketlilik
Psikolojik unsurlar	
Küresel ve analitik	
Dürtüsel ve yansıtıcı	
Baskınlık	

2.3.1.2.1. Çevresel Unsurlar

Öğrenme gerçekleşirken tercih edilen ses, ısı, ışık ve seçilen ortamdır. Bazı öğrenciler sessiz bir çalışma ortamı tercih ederken bazıları sesli ortamda da çalışabilirler. Bazı öğrenciler serin ortamda çalışmayı tercih ederken bazıları da sıcak ortamlarda çalışmayı tercih ederler. Bazı öğrenciler aydınlık ortamda çalışmayı tercih ederken bazıları daha loş ortamlarda çalışmayı tercih ederler. Bazı öğrencilerde çalıştıkları ortamın düzenli olmasını tercih ederken bazıları da düzensiz bir ortam da çalışmayı tercih edebilirler (Dunn ve Dunn, 1979: 239).

2.3.1.2.2. Duyuşsal Unsurlar

Duyuşsal unsurlar, öğrencilerin öğrenmede güdülenme, çalışmada süreklilik, sorumluluğu ve öğrenmede yapılanmışlık gibi özellikleriyle ilgilidir. Bazı öğrenciler

öğrenmeleri güdülenme önem taşıırken bazı öğrenciler buna gereksinme duymayabilirler. Bazı öğrenciler sürekli ve düzenli bir çalışma ile başarılı olurlarken bazıları böyle düzenli bir çalışma biçimini tercih etmeyebilirler. Bazı öğrenciler öğrenme sorumluluğu duymalarına karşılık bazıları böyle bir duygu taşımazlar. Öte yandan, bazı öğrenciler yapılanmış bir öğrenme biçiminden hoşlanırlarken bazı öğrenciler ise böyle bir öğrenme biçiminden hoşlanmayabilir (Dunn ve Dunn, 1979: 239).

2.3.1.2.3. Sosyolojik Unsurlar

Sosyolojik tercihler, öğrencilerin nasıl bir sosyal ortamda öğrenmek istemeleriyle ilgilidir. Bu bağlamda, kimi öğrenciler yalnız başlarına, kimileri de arkadaşlarıyla birlikte çalışarak öğrenmeyi tercih edebilirler. Arkadaşlarıyla öğrenmeyi tercih eden öğrenciler de kimileri bir arkadaşlarıyla, kimileri de birkaç kişiden oluşan bir arkadaş grubuyla çalışmayı tercih edebilirler. Öte yandan, kimi öğrenciler de yetişkinlerle birlikte çalışmaktan hoşlanabilirler (Dunn ve Dunn, 1979: 240).

2.3.1.2.4. Fiziksel Unsurlar

Fiziksel unsurlar, öğrencilerin öğrenme için duyu organı, zaman dilimi seçme, öğrenme sırasında yiyeceğe ve harekete gereksinme duyup duymama ile ilgili unsurlardır. Öğrenciler öğrenme sırasında duyu organlarını seçmede farklılıklar gösterirler. Bazı öğrenciler öğrenmede görme duyularını kullanırlarken bazıları ise çoğunlukla işitme veya dokunma duyularını tercih edebilirler. Kimi öğrenciler ise öğrenme sırasında bir şeyler yeme ve içme gereksinmesi duyarlarken kimileri ise böyle bir şeyi çalışmalarına engel olarak düşünebilirler. Bazı öğrencilerin öğrenme

gerçekleştirirken seçtikleri zaman dilimi farklılık gösterir, bazı öğrenciler de çalışırken hareketli olmayı tercih ederken bazıları ise bunu tercih etmez (Dunn ve Dunn, 1979: 240).

2.3.1.2.5. Psikolojik Unsurlar:

Dunn ve Dunn (1987), öğrenirken beynin sağ yarım küresini kullanan öğrencilerin bütünsel (global), sol yarım küresini tercih eden öğrencilerin ise çözümsel (analitik) düşünen bireyler olduklarını vurgulamakta ve bu özelliği psikolojik uyarıcılar boyutunda incelemektedirler (Guastello, 1998'den akt. Evin Gencil, 2006: 34).

2.3.1.3. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Öğrenme stilleri sınıflamalarından bir diğeri ise Grasha ve Reichmann'ın (1974) yapmış olduğu sınıflamadır. Grasha ve Reichmann'ın (1974) yaptığı sınıflama, Dunn ve Dunn'un (1974) bir bireyin öğrenme tercihlerine dayanan sınıflamasına çok benzer. Grasha ve Reichmann akademik bir bağlamda öğrenmeyi destekleyen tercih edilmiş davranış ve tutumunun şekli üzerine sosyal ve duyuşsal bir bakış mevcuttur. Grasha ve Reichmann (1974) öğrenme durumuna bir bireyin genel yaklaşımın tanımlayan bir yapıda öğrenme stillerini üç aşamada sıralamıştır (Riding ve Rayner, 1998: 71-72). Bunlar şöyledir:

- Katılımcı-kaçınan
- İşbirlikçi-rekabetçi
- Bağımsız-bağımlı

Katılımcı	Kaçınan
Ders içeriği hakkında bilgi isteme	Ders içeriği ile ilgili bilgiyi istememe
Sınıftan hoşlanma	Sınıftan hoşlanmama
Öğrenmeyi isteme	Öğrenmeyi istememe
Yönlendirmeleri izleme ve uyum sağlama	Yönlendirmeyi izlememe ve uyum sağlamama
İşbirlikçi	Rekabetçi
Etkinlikleri paylaşmayı tercih etme	Yarışmacı ve ben merkezli
İşbirliği	Kendisiyle ilgilenme ve kazanmaya güdülenme
İşbirliğinden hoşlanma	Oyunculardan ve yarışmalardan hoşlanma
Etkileşimi sevme	Grup çalışmasından hoşlanma
Grup çalışmasından hoşlanma	Grup oyunlarından hoşlanma
Bağımsız	Bağımlı
Kendi kendine çalışma	Öğretmenin rehberliğine güvenme
Görevlerini tamamlama	Dışsal güdülenme ve destek gereksinimi
Sorumlu olma	Sorumlu olmayan ve az meraklı
Özgür düşünme	Liderleri izleme ve az etkinlik yapma

2.3.1.4. Myers-Briggs Öğrenme Stilleri Tipleri

Myers-Briggs ise öğrenme stillerini Carl Jung tarafından geliştirilen psikolojik tipler teorisine göre sınıflandırmıştır (Pitchard, 2009: 45):

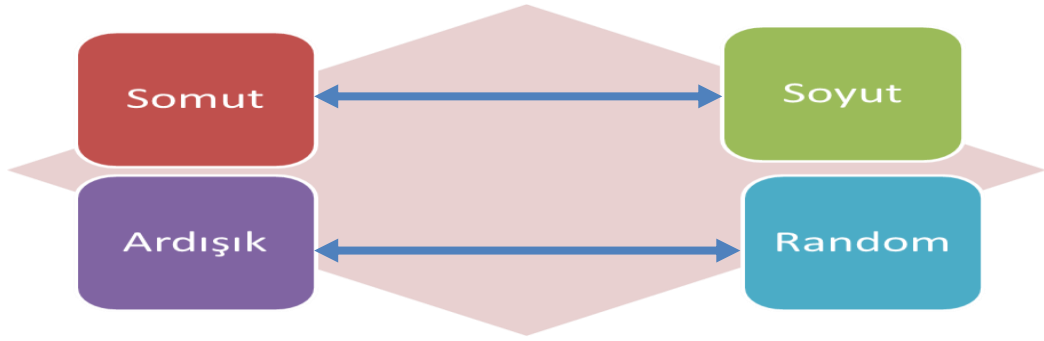
- ***Dışadönük öğrenme stiline sahip tipler;*** insanlarla iletişimde olan ve öğrenmelerinde dış dünya ile iletişimde bulunmaktan mutlu olan bireylerdir.
- ***İçedönük öğrenme stiline sahip tipler;*** dış dünya ile iletişimde olmaktan ziyade daha çok kendi iç dünyalarıyla iletişimde olan bireylerdir.
- ***Duyusal öğrenme stiline sahip tipler;*** gerçekler ve prosedürler üzerine odaklanma, detaycı ve pratik olma eğiliminde olan kişilerdir.
- ***Düşünen öğrenme stiline sahip tipler;*** mantık ve kuralara dayalı kararlar alan ve şüpheli tiplerdir.
- ***Duygusal öğrenme stiline sahip tipler;*** kişisel ve daha çok insani hususlara dayalı kararlar alma eğiliminde olan tiplerdir.
- ***Yargısal öğrenme stiline sahip tipler;*** öğrenmede geribildirim aldıklarında daha iyi öğrenen ve öğrenmelerinde gündemi takip eden tiplerdir.
- ***Algısal öğrenme stiline sahip tipler;*** bilinenden daha fazlasını bulmaya çalışan değişen koşullara uyum sağlayan tiplerdir.

2.3.1.5. Gregorc Öğrenme Stili Teorisi

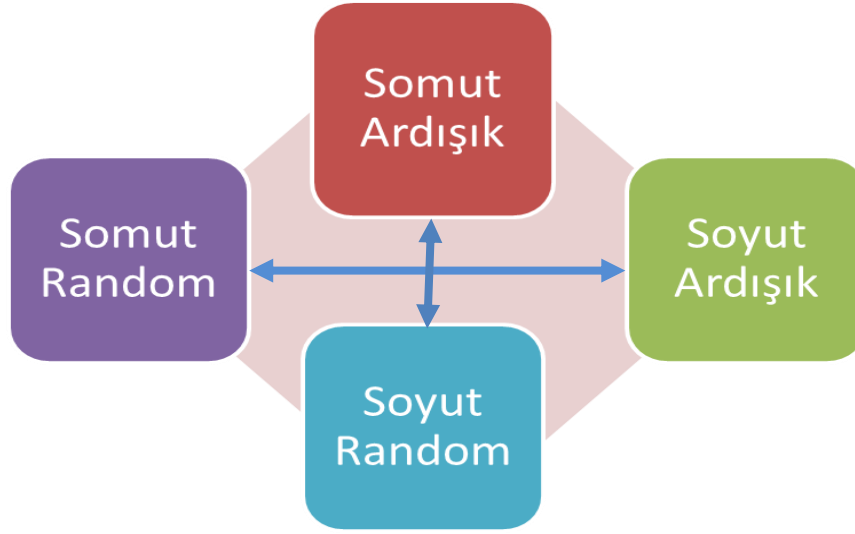
Gregorc öğrenme stili modeli bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimleri üzerinde yoğunlaşan bilişsel boyut içinde kabul edilen bir modeldir (Cornet, 1983; Guild ve Garger, 1998'den akt. Ekici, 2002: 43). Gregorc, öğrenme stilleri adı altında yaptığı çalışmalarında ve ileri sürdüğü teorilerinde, beynin nasıl çalıştığı konusunda düzenli düşünce yollarının olduğunu belirtmektedir. Bu teorilere göre her insanın, zekasının farklı olduğunun ve bu durumun kişisel niteliklerin belirlenmesinde en önemli faktör olduğu vurgulanmaktadır. Bu niteliklerin özellikleri zeka kanallarının gücü, kapasitesi, yetenekleri, kişinin

öğrenmesinde aracılık eden bir yapıya sahiptirler. Anlamanın doğal nitelikleri, yetenekleri anlamada aracılık etmesi ve zeka kanalları Gregorc'un öğrenme stilleri modelini anlamlandıran kavramlardır. Kişinin öğrenmesinde yardımcı olan algılama, düzenleme, kendine mal etme ve ilişkilendirme yetenekleri onun öğrenmesinde en önemli yeteneklerdir. Gregorc'a göre kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stilinin oluşmasında algılama yeteneği çok önemlidir. Kişiler algılama yeteneklerine göre somut ve soyut algılayanlar olmak üzere ikiye ayrılırlar. Algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre ardışık ve random olmak üzere ikiye ayrılırlar. Buna göre Gregorc öğrenme stili modelini 4 gruba ayırmıştır (akt. Ekici, 2002: 43):

- Somut ardışık
- Soyut ardışık
- Somut random
- Soyut random



Şekil 2.2. Gregorc öğrenme stili modeli (Ekici, 2002: 43).



Şekil 2.3. Gregorc öğrenme stili modeli (Ekici, 2002: 43).

Bazı insanlarda bu dört öğrenme stilinden biri baskın olarak bulunurken, bazı insanlarda birkaçı birlikte bulunabilmektedir. Belirtilen dört öğrenme stiline ait zihinsel algılama ve düzenleme yeteneklerinin özellikleri şunlardır (Gregorc, 1979'dan akt. Ekici, 2002: 43-44):

Soyut zihinsel algılama yeteneği: Bireylerin duygularla, hislerle, inançlarla, olaylarla, varlıklarla vb. ile ilgili gözlenemeyen durumları algılayabilme yeteneğidir.

Somut zihinsel algılama yeteneği: Bireylerin çeşitli varlıklar veya durumlarla ilgili kavramları algılamada beş duyularını kullanarak algılayabilme yetenekleridir.

Ardışık zihinsel düzenleme yeteneği: Bilgilerin düzenli ve aşama aşama öğretilmesini gerektiren yerleştirme yeteneğidir. Bilgilerdeki mantıki bir sıralamanın ve sistematik bir yapının olması gerekmektedir.

Random zihinsel düzenleme yeteneği: Bu yerleştirme yeteneğinde bilgilerin verilmesinde herhangi bir sıranın olması veya ilişkilerin düzenlenmesine gerek yoktur. Bu algılama yeteneğine sahip bireyler verilen bilgileri kendi ihtiyaçları yönünde seçerler, düzenlerler ve kullanırlar.

2.3.1.6. Honey ve Mumford Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Öğrenme stilleri sınıflamalarından bir diğeri olan Honey ve Mumford'un (1986) sınıflamasında öğrenme stilleri dört gruba ayrılmıştır (Pritchard, 2009: 42-43).

- Eylemci
- Düşünen
- Kuramcı
- Yararcı

Eylemci öğrenme stiline sahip bireyler, okuyarak ya da dinleyerek öğrenmeden ziyade yaparak harekette bulunarak öğrenmeyi tercih ederler. Öğrenmede yeni yöntemler denemekten hoşlanırlar. Fikirlerini denebilmek ve paylaşabilmek için grupta çalışmaktan hoşlanırlar. Genelde açık fikirli ve meraklı kişilerdir. Düşünen öğrenme stiline sahip bireyler, geriye bakmayı ve gözlemlemeyi temsil eden bireylerdir. Onlar herhangi bir karar vermeden önce bilgi toplamayı severler. Genelde sessiz olan bu bireyler anlamı anlamaya, gözleme ve süreci anlamaya önem gösterirler. Kendi bakış açılarının yanı sıra başkalarının bakış açılarını da gözlemleyebilirler. Bilgi toplamaya ve analiz etmeye önem verirler kişilerdir. Kuramcı öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenmeleri kendileri düzenlediği bir model içinde öğrenirler. Mantığa, genellemeye ve düzenli planlamaya önem gösterirler. Analiz ve sentez yapmaktan hoşlanırlar. Problem çözmede adım adım düşünürler. Yararcı öğrenme stiline sahip bireyler, yeni düşünceleri aramaya ve onları kullanmaya isteklidirler. Yararcı öğrenme stiline sahip olanlar yeni bir düşüncenin değerini yargılamadan önce yeni düşüncenin pratik uygulanabilirliğini ararlar. Grup tartışmalarından, risk almaktan hoşlanan bireylerdir (Pritchard, 2009:

43).

2.3.1.7. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4 MAT Modeli)

4MAT (4 Mode Application Techniques) öğrenme stili kavramlarını eğitimsel stratejilere çeviren bir modeldir. 1980'li yıllarda McCarthy tarafından geliştirilmiştir. Model Kolb'un beyin yarım küreleri araştırma bulgularındaki deneysel öğrenme teorisine dayanır (Uyangör ve Dikkartın: 2009: 180). McCarthy'nin altı yıllık bir deneysel çalışma sonucunda sınıflandırmış olduğu öğrenme stilleri diğer araştırmacıların (Jung, Lawrance, Simon ve Byram, Merrill, Hunt, Kolb) bulguları ile benzerlik göstermektedir (McCarthy, 1987'den akt. Peker ve Aydın, 2003: 168).

Kolb (1984) öğrenme stillerini; değiştiren, özümseyen, ayrıştıran, yerleştiren olmak üzere dört tipe incelemiştir. McCarthy ise Kolb'un teorisini biraz değiştirerek ilk ve orta eğitim için bir öğrenme modeli hazırlamıştır. Modelin temelini Kolb'un dört tipe incelediği öğrenme stillerine dayandırmıştır. McCarthy yapmış olduğu çalışmalar sonucunda öğrenme stillerini dört gruba ayırmıştır (akt. Uyangör ve Dikkartın, 2009: 180);

- birinci tip öğrenenler (imgesel öğrenenler)
- ikinci tip öğrenenler (analitik öğrenenler)
- üçüncü tip öğrenenler (sağduyulu öğrenenler)
- dördüncü tip öğrenenler (dinamik öğrenenler)

Bu öğrenme stillerine sahip bireylerin temel özellikleri kısaca aşağıda açıklanmıştır (McCarthy, 1982, 1987, 1990'den akt. Peker, 2005: 202).

Birinci tip öğrenenler:

Bilgiyi somut yaşantı yoluyla algırlarlar, yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler.

Yaşantılarını, deneyimlerini kendileriyle bütünleştirirler. Fikirleri dinleyerek ve paylaşarak öğrenirler. Kendi yaşantılarına güvenen imgesel düşünürlerdir. Deneyimlerini, farklı bakış açısından incelemede çok başarılıdırlar. Öğrendiklerinin iç yüzünü kavramaya, bu konuda düşünmeye önem verirler. Bireysel olarak ilgilenilmeye ihtiyaç duyarlar. Cevaplanmasını istedikleri soru “Niçin?” sorusudur.

İkinci tip öğrenenler:

Bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Gözlemlerini bildikleriyle bütünleştirerek kuramlar oluştururlar. Uzmanların ne düşündüklerini bilme gereksinimi duyarlar. Karşılaştıkları bilginin doğruluğunu değerlendirerek, yaşantılar, fikirler yoluyla düşünerek öğrenirler. Sistematik düşünmeye önem verirler. Ayrıntılara girmekten hoşlanırlar. Mantık ve analizle problemleri ortadan kaldırabilirler. Koşulların işleri anlaşılmaz duruma getirmesi halinde olguları tekrar tekrar incelerler. Geleneksel sınıflardan hoşlanırlar, okullar bu tip öğrenciler için idealdir. Cevaplanmasını istedikleri soru “ne” sorusudur.

Üçüncü tip öğrenenler:

Bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algırlar ve aktif yaşantı yoluyla işlerler. Sonuca ulaşmaya önem verirler. Kuram ve uygulamayı bütünleştirirler. Kuramları test ederek öğrenirler. En iyi elle yapılabilen tekniklerle öğrenirler. Problem çözmeye mükemmeldirler. Bu bireyler, çözmeye çalıştıkları problemin çözümü verildiğinde bundan hoşlanmazlar, problemleri kendileri çözmek isterler. Stratejik düşünmeye önem verirler. Becerilere yönlendirilen öğrencilerdir. Deney yaparlar ve yaptıkları deneyler üzerinde fikirler yürütürler. Nesnelere, formüllerin nasıl çalıştığını bilmek isterler. Cevaplanmasını istedikleri soru “bu iş nasıl yapılır?” sorusudur.

Dördüncü tip öğrenenler:

Bilgiyi somut yaşantı yoluyla algırlar ve aktif yaşantı yoluyla işlerler. Yaşantı ve uygulamayı bütünleştirirler. Deneme-yanılma yoluyla öğrenirler. Kendi kendilerine keşfetme özelliklerine güvenirlir. Yeni şeyler konusunda heyecanlıdırlar, olmayacak şekilde görünen şeyleri araştırırlar. Mantıklı gerekçelerin olmadığı ortamlarda genellikle doğru sonuçlara ulaşırlar. Sezgileriyle problemleri çözerler. Risk almaktan hoşlanırlar. Nesnelere, formüllerle neler yapılabileceğini bilmek isterler. Bazen sabırsız görünürler. Bu bireyler için okul can sıkıcıdır. İlgilerinde farklı yöntemlerle ikna olmak istedikleri için okullar bu bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermez. Cevaplanmasını istedikleri soru "... ise ne olur?" sorusudur.

2.3.1.8. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli

Felder ve Silverman öğrenme stiline kuruluş amacı bilinen eğitim-öğretim yöntemlerinin öğrenci üzerinde hedefe ulaşamaması sonucu öğrencilerde oluşan, derse karşı ilgisizlik, sorumsuzluk, derslerde başarısızlık, öğrenci sorumsuzluğu gibi olumsuz etkenleri yok etmek amaçlanmıştır. Model öğrencilerin kişisel tercihlerini ve özelliklerini dikkate alarak bireysel öğretim yönteminden ziyade, öğretim yöntemleri arasında denge kuran ve öğrencinin bu metotlardan kendisine en uygun metodu kullanmasını sağlamaktır. Modelin başarılı olması öğretim ve öğrenim yöntemleri arasında dengenin kurulmasına bağlıdır. Felder ve Silverman öğrenme stili modelinin hedef kitlesi mühendislik öğrencileri ve öğretmenleridir (Felder ve Silverman, 1988: 674).

Felder ve Silverman öğrenme stili modeli 5 gruba ayrılır. Felder ve Silverman öğrenme stili modelinin duyuşal- sezgisel boyutu Jung'un psikolojik tipler teorisine dayanır. Aktif-yansıtıcı boyutu da Kolb'un öğrenme stilleri sınıflamasına

dayanır (Felder ve Silverman, 1988: 674-675). Felder ve Silverman öğrenme stili modelinin grupları şöyledir:

- Duyusal-sezgisel öğrenciler
- Görsel-işitsel öğrenciler
- Tümevarımsal-tümdengelimsel öğrenciler
- Aktif-yansıtıcı öğrenciler
- Ardışık-küresel öğrenciler

2.3.1.9. Kolb'un Deneysel Öğrenme Modeli

Deneysel öğrenme kuramı, sadece öğrenme stillerini ortaya koyma değil, öğrenme ve bireysel gelişme ile ilgili temel soruları da cevaplama amacındadır. Deneysel öğrenmenin temeli, 1870'lerde ortaya çıkan pragmatist düşüncedir. Pragmatizm, soyutlamalar, sabit ilke ve kapalı sistemlerden, somutluğa, yeterliliğe, gerçeklere ve eylemlere yönelme biçiminde nitelenmektedir (Johns (1999)'dan akt. Evin Gencil, 2006: 36).

Deneysel öğrenme kuramı üzerine çalışan bilim adamları, deneysel öğrenme kuramında altı özellik üzerinde birleşmişlerdir (Kolb ve Kolb, 2008: 3-5).

- Öğrenme, sonuçlara dayanmayan bir süreç olarak en iyi tasarımıdır.
- Bütün öğrenmeler tekrar öğrenmedir.
- Öğrenme, dünyadaki karşıt fikirler arasındaki çatışmalara bir çözüm gerektirir.
- Öğrenme, uyumun bütünsel bir sürecidir.
- Öğrenme, kişi ve çevre arasındaki sinerjik işlemlerden kaynaklanır.
- Öğrenme, bilgi yaratma sürecidir.

Öğrenme stili, önceki deneyim ve mevcut çevrenin isteklerinden oluşan

kişisel bir nitelikdir (Kolb, 1981: 233; Kolb, 1984: 20). Kolb deneyimsel öğrenme modeli Piaget, William James, John Dewey, Kurt Lewin, Carl Rogers ve Paulo Freire öğrenme modellerine dayanır (Kolb ve Kolb, 2009: 2; Baker, Jensen ve Kolb, 2002: 2; Trinh ve Kolb, 2012: 2; Kolb ve Kolb, 2008: 2).

Lewin öğrenme sürecinde bireysel deneyimlerin önemine dikkat çeker. Lewin'e göre öğrenme, değişme ve gelişme birbirini izlemekte ve bu süreç "şimdi ve burada" (now and here) yaşantısı ile başlayarak yaşantı ile ilgili veri ve gözlemler toplanır. Elde edilen verilerin analiz edilmesi ve analiz sonuçlarıyla birey yeni yaşantılar seçmesine ve davranışlarında değişiklik meydana getirmesi amacıyla dönüt olarak bireye aktarılması sürecini kapsar. Lewin de öğrenmeyi dört basamakta gerçekleşen bir döngü olarak kabul etmektedir. Somut yaşantılar gözlemlerin, gözlemler soyut kavramların ve genellemelerin temelini oluşturmakta, bireyde kavramların yeni durumlardaki anlamlarının test edilmesi yoluyla yeni yaşantılar geçirmektedir (Kolb, 1984: 21). Bu durum şematik olarak aşağıdaki gibidir:



Şekil 2.4. Lewin deneyimsel öğrenme modeli (Kolb, 1984: 21)

Dewey'in öğrenme modeli Lewin ile benzerdir. Dewey yaşantısal öğrenme modelinde, kavramlar ile yaşantıların ve gözlemler ile davranışlar iç içedir. Dewey;

öğrenmenin dürtü, gözlem, bilgi ve yargı olmak üzere dört basamaktan oluşan bir döngü ile gerçekleştiğini açıklamaktadır. Yaşantılar sonucu bireyde içsel tepkiler oluşmakta ve bu içsel tepkiler bireyin etrafını gözlemlemesini ve bilgi edinmesini sağlamakta ve bu durum bireyi davranış geliştirme ile ilgili yargı aşamasına getirmekte ve belirli bir sonuca ulaştırmaktadır. Bu sürecin sonunda edinilen düşünceler bireyde tekrar içsel tepki yaratmakta ve öğrenme döngüsüne süreklilik kazandırmaktadır (Kolb, 1984: 22).

Piaget'e göre bilişsel gelişim doğumdan 14–16 yaşına kadar devam eden bir süreçtir (Flavell, 1963'den akt. Kolb, 1984: 23). Piaget'e göre, yaşantı ve kavram, yansıma ve eylem, yetişkinin bilincinin gelişmesinin sürekliliğini sağlamaktadır. Piaget öğrenme modeli Dewey ve Lewin'in öğrenme modelleriyle benzerlikler içerir. Çocuğun dünyaya bakışı ilk önce “yerleştiren” dir. Bu gelişim döneminden sonra, istemeyerek yapılan alışkanlıklardan yaşantısal ve araştırmacı davranışlar dönemine geçilmektedir. Bu dönemde çocuğun dünyaya yaklaşımı “değiştiren” dir. Daha sonraki dönemde de soyut sembolik güçler gelişimi yoğun bir şekilde başlamaktadır. Bu dönemde çocuğun öğrenmesi sınıf ve ilişkiler mantığıyla yönetilmekte ve çocuk dünya ile ilgili yaşantılarından uzaklaşmaktadır. Bu dönemde çocuk “özümseyen” öğrenme stiline sahiptir (Kolb, 1984: 23–24).

Kolb'un yaşantısal öğrenme modelinde de düşünceler sabit ve değişmeyen elemanlar değildir, düşünceler yaşantılara bağlı olarak sürekli değişmektedir. Kolb'un deneyimsel öğrenme modelinin temelini almış olan bu üç öğrenme modelinde öğrenme, bir süreç olarak tanılanmakta ve kavramlar yaşantılar yoluyla oluşarak sürekli değişmektedir. Herhangi iki düşünce, araya yaşantılar girdiğinden dolayı hiçbir zaman aynı kalmamaktadır (Kolb, 1984: 26). Her üç öğrenme

modelinde de öğrenme, ele aldıkları farklı öğeler arasındaki çatışmaların çözümü sonucu oluştuğunu ileri sürmektedirler (Kolb, 1984: 29).

Öğrenme sadece sınıfta gerçekleşen öğrenmeyi değildir. İşyeri, araştırma laboratuvarı, yönetici odası, kişisel ilişkilerde edinilen öğrenmeyi de kapsamaktadır. Öğrenme, çocukluktan yetişkinliğe, orta yaştan yaşlılığa kadar hayatın tüm evrelerini kapsamaktadır. Dolayısıyla; yaratıcılık, problem çözme, karar verme gibi becerileri kapsamaktadır (Kolb, 1984: 32).

Önceki araştırmalar öğrenme stillerini, kişilik tipleri, eğitimsel uzmanlaşma, kariyer seçenekleri ve mevcut iş rolü ve görevleri tarafından etkilendiğini gösterir (Kolb, 1976: 23; Kolb, 1984: 35). Fakat son araştırmalar (Joy ve Kolb, 2007) öğrenme stilleri ile doğmuş olduğumuz kültür ve yer arasında ilişki olduğunu göstermiştir (akt. Kolb ve Kolb, 2008: 9).

Yaşantısal öğrenme kuramında öğrenme, içinde dört temel öğrenme biçiminin yer aldığı “öğrenme çemberi” olarak tasarlanmıştır. Kolb’un yaşantısal öğrenme modeli somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı olmak üzere dört gruba ayrılır (Baker, Jensen ve Kolb, 2002: 3). Deneyimsel öğrenme bu dört öğrenme aşaması arasındaki gerilim sonucu ortaya çıkan yapılanmış bilgi sürecidir (Kob ve Kolb, 2008: 5). Öğrenme döngüsü öncelikle somut deneyimden yansıtıcı gözleme, sonra da soyut kavramsallaştırmadan aktif deneyime doğru yapılandırılmalıdır (Kolb, 1976: 22).

Somut Deneyim: Somut deneyim öğrenme stili, deneyimler ve insani öznel durumlar üzerine odaklanır. Somut deneyim öğrenme stiline sahip bireyler duyguları ve hisleriyle hareket ederler. Bu öğrenme stiline sahip bireyler kişilerarası ilişkilere önem verirler ve yeni fikirlere açıktırlar (Yamazaki, 2006: 5).

Soyut Kavramsallaştırma: Soyut kavramsallaştırma öğrenme stiline sahip bireyler ise, kişilerarası diyaloga karşıdırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, düşünmeye, analiz yapmaya ve yeni kavramsal teoriler üretmeye odaklanırlar. Soyut kavramsallaştırma öğrenme stiline sahip bireyler, sistematik planlar yapmada, soyut sembollar kurgulamada ve nicel analizler yapmada başarılıdırlar (Yamazaki, 2006: 5-6).

Yansıtıcı Gözlem: Yansıtıcı gözlem öğrenme stili, dikkatli bir şekilde dinleyerek ve izleyerek, fikirlerin ve durumların anlamlarını yansıtmayı içerir. Yansıtıcı gözlem, herhangi bir şeyin nasıl ve niçin olduğu anlamaya çalışır. Yansıtıcı gözlem öğrenme stiline sahip bireyler, düşünceleri ve durumları anlamada farklı bakış açılarından bakmada başarılıdırlar (Yamazaki, 2006: 6).

Aktif Yaşantı: İnsanlar ve değişen koşullardan yoğun bir şekilde etkilenmeyi talep eden aktif yaşantı öğrenme stili, yansıtıcı gözlem öğrenme stiline karşıdır. Aktif yaşantı, pratik uygulamalar yapma ve yapılan işten fayda getirilmesini vurgular. Aktif yaşantı öğrenme stiline sahip bireyler başladıkları bir işi tamamlama, hedeflerine ulaşabilmek için risk alma konusunda duyarlı ve başarılı olmakta, çevreleri üzerinde etkili olmaktan ve bunun sonuçlarını görmekten mutlu olmaktadır (Yamazaki, 2006: 6).

Deneyimsel öğrenme kuramına göre öğrenme bir döngüdür. Her bireyin, öğrenme stili de bu dört temel öğrenme biçiminin bileşenidir. Birleştirilmiş puanlar bireyin soyuttan somuta (SK-SY), aktiften yansıtıcıya (AY-YG) kadar farklı tercihlerini ortaya koymakta ve bireyin hangi öğrenme stiline sahip olduğunu göstermektedir. Modelde belirlenen öğrenme stilleri, düşünme ve yaratıcılık kuramlarına dayanılarak belirlenmiştir. Somut deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenme

biçimlerinin bileşeni değiştiren (diverger), yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma biçimlerinin bileşeni özümseyen (assimilator), soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı biçimlerinin bileşeni ayrıştıran (converger) ve somut deneyim ile aktif yaşantı biçimlerinin bileşenleri de yerleştiren (accomadator) öğrenme stilidir (Sharma ve Kolb, 2010: 2).

Değiştiren Öğrenme Stili: Değiştiren öğrenme stili, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin bileşenidir. Bu öğrenme stiline sahip birey, somut durumlara farklı açılardan bakma konusunda çok başarılı olmaktadır. Olaylar karşısında harekete geçmek yerine gözlem yapmayı tercih etmekte ve beyin fırtınasında olduğu gibi farklı fikirlerin üretildiği durumlar üzerinde yoğunlaşmaktan zevk almaktadırlar. Öğrenme sürecinde sabırlı ve dikkatli olup, tarafsız yargılarda bulunabilirler. Kültürel ilgileri yoğundur, düşünceleri biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını göz önüne alırlar. Sanat ve hizmet verme ile ilgili mesleklerde etkin olabilmek için gerekli hayal kurma yeteneği ve hislere karşı duyarlılık özelliklerine sahiptirler. Hayal gücü, kişileri algılama, problemleri tanıma ve farklı görüş açılarını değerlendiren değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler; grupla çalışmayı, yeni fikirlere açık olmayı ve kişisel dönütler almayı tercih ederler (Kolb, Boyatzis ve Mainemelis, 2000: 5).

Özümseyen Öğrenme Stili: Özümseyen öğrenme stili soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler bilgiyi özetlemede ve mantığını oluşturmada başarılıdırlar. Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler, insanlardan ziyade daha çok fikirlere ve soyut kavramlarla ilgilenirler. Genellikle bu stile sahip bireyler pratik değerlerden çok mantıki geçerliğe sahip teorileri daha önemli

bulurlar. Özümseyen öğrenme stili bilgide etkililik ve bilimsel kariyer için önemlidir. Bu stile sahip bireyler genel öğrenme durumlarında, okumayı, dersleri, analitik modelleri araştırmayı ve yeni fikirler üzerine düşünmeyi tercih ederler (Kolb, Boyatzis ve Mainemelis, 2000: 5).

Ayrıştıran Öğrenme Stili: Ayrıştıran öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Bu stile sahip bireyler, fikirler ve teoriler için pratik kullanımları bulmada başarılıdırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, problem çözmede, soru ya da problemlere çözüm bulmaya dayanan karar verme yeteneğine sahiptirler. Ayrıştıran öğrenme stilli bireyler, sosyal konu ya da kişilerarası konulardan ziyade teknik konu ve problemlerle ilgilenmeyi tercih ederler. Bu öğrenme stili, teknoloji uzmanlığı ve kariyerinde etkililik için önemlidir. Bu stile sahip bireyler genel öğrenme durumlarında, yeni fikirleri denemeyi ve pratik uygulamaları tercih ederler (Kolb, Boyatzis ve Mainemelis, 2000: 6).

Yerleştiren Öğrenme Stili: Somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Bu öğrenme stiline sahip kişiler genellikle deneyimlerden öğrenirler. Bu stile sahip bireyler zorlu durumlarda yeni planlar yapmaktan zevk alırlar. Bu stile sahip bireyler genellikle mantıklarıyla hareket etmekten ziyade duygularıyla hareket ederler. Yerleştiren öğrenme stilli bireyler problem çözmede, kendi düşüncelerinden çok başkalarının fikirlerine başvurmayı tercih ederler. Bu öğrenme stiline sahip olan bireylerin daha çok harekete dayalı pazarlama, satış gibi meslek alanlarında daha başarılı olabilecekleri düşünülmektedir (Kolb, Boyatzis ve Mainemelis, 2000: 6-7).

Yukarıda ifade edilen öğrenme stillerine etki eden faktörler vardır ve bu faktörler şöyledir (Kolb, Boyatzis ve Mainemelis, 2000: 7):

- Kişilik tipleri
- Eğitimsel uzmanlaşma
- Profesyonel kariyer seçenekleri
- Mevcut iş pozisyonu
- Uyum yeteneği

2.4. ÇOKLU ZEKA KURAMI

2.4.1. Geleneksel Zeka Anlayışı

On sekizinci yüzyılın son dönemlerinde henüz yetişme çağında bir çocuk olan Fransız Joseph Gall, okul arkadaşlarının belli bazı zihinsel nitelikleriyle kafalarının şekilleri arasında bir bağlantı olduğunu gözlemlemiştir. Bu düşünce daha sonra geliştirdiği frenoloji disiplinin temelini oluşturmuştur. Frenoloji bilimine göre insanların kafatasları birbirinden farklıdır. Çünkü bu beynin şekli ve büyüklüğünün farklılığından kaynaklanmaktadır. Beynin farklı bölümleri farklı işlevleri yerine getirir dolayısıyla insan kafatasını dikkatlice inceleyen bir uzman, onun zihinsel kuvvetlerini ve zayıflıklarını belirleyebilir. Gall'ın zihinsel kuvvetlere göre ilişkin düşüncesi daha sonra meslektaşı Joseph Spurzheim tarafından değiştirilmiştir. On dokuzuncu yüzyılın ilk yarısında büyük bir şöhret kazanan frenoloji büyük eksiklikler barındırmaktaydı. İnsanın kafatasının büyüklüğü ve şekli, insan sinir sistemine ilişkin özellikleri belirlemede yetersiz olduğu daha sonraki çalışmalarla anlaşılmıştır. Sonuçta Gall, düşünceleri büyük eksiklikler barındırmasına rağmen beynin farklı bölümlerinin farklı işlevlere sahip olduğunu ileri sürmesiyle ilk modern bilim adamları arasında yer almaktadır (Gardner, 2011: 13-14).

Zeka ile ilgili bir başka önemli isim Britanyalı matematikçi Francis

Galton'dur. Galton, insanları fiziksel ve entelektüel güçlerine göre sıralayabilecek ve bu ölçümleri birbiriyle ilişkilendirebilecek istatistiksel yöntemler geliştirdi. Bu yöntemler sayesinde soyağacı ve profesyonel başarı arasında bir bağlantı olup olmadığına ilişkin gözlemlerde bulundu. Fakat zamanla akademik camia insanın entelektüel güçleriyle ilgili daha geçerli bir değerlendirme yapabilmek için dil ya da soyutlama gibi daha karmaşık becerilerin dikkate alınması gerektiği görüşünü benimsedi. Bu alanda en fazla çalışan Fransız Alfred Binet oldu. Binet arkadaşları Theodore Simon'la 20. yüzyılın başlarında, engelli çocukları ayırt ederek, diğer çocukları uygun sınıflara yerleştirebilmek amacıyla ilk zeka testlerini geliştirdi. Zekanın teste tabi tutulması uzun bir süre devam etti. Fakat eğitilmiş toplumdaki bireylerin başarılı olma şansı çok yüksekti. Bu testlerin okul çağında bir yararı olsa da okul dışında özellikle sosyal ve ekonomik çevre gibi faktörler göz önüne alındığında zekayı tahmin şansları çok düşüktü. Bununla birlikte Britanyalı eğitim psikoloğu Charles Spearman'ın 'g' faktörü yani bir zeka testindeki tüm sorularla öne çıkan bir genel zeka faktörünün varlığına ilişkin çalışmaları, Thurstone'nin birbirinden bağımsız ve farklı işlerle ölçülebilecek olan bir dizi zihinsel becerinin varlığına olan inancı zeka ile ilgili tartışmalara örnek gösterilebilir. Ne var ki zeka testleriyle ilgili bu tartışmalarda hiçbir taraf galip çıkmamıştır. 1920'li yıllarda Simon'un laboratuvarında bir araştırmacı olarak çalışan Piaget'in zekaya bakış açısına göre, insan bilincine göre bütün araştırmalar, dünyayı anlama çabasındaki bireyle başlamalıdır (Gardner, 2011: 16-19).

2.4.2. Zeka Nedir?

Bazı eğitimciler, insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını baz alıp

insan zekasını ölçtüğünü varsayan çeşitli IQ testleri geliştirerek zekayı kendilerinin hazırladıkları bu “testlerin ölçtüğü nitelik” olarak tanımlarken, diğer bazıları da zekayı bir bireyin sahip olduğu “öğrenme gücü” olarak yorumlamışlardır (Saban, 2005: 3). Günümüze dek, araştırmacılar bireylerin zihinsel yapılarına ve davranışlarına bakarak zeka üzerinde fikirler yürütmüşlerdir. Buna göre zeka, kimi zaman bir testten alınan puan, kimi zaman çerçeveye uyum sağlama, kimi zaman da problem çözme olarak düşünülmüştür. Bu kurumlarda çoğunlukla dil, matematik ve mekanik gibi yeteneklerle, verilen yeni bir problem durumunun çözülebilmesi ölçüt alınmıştır (Bümen, 2005: 1).

Spatar’a göre ise (1995) zeka soyut bir kavramdır. Terimin ortaya çıkışı Aristoteles’e kadar uzanmaktadır. Zeka sözcüğünün bilimsel alanyazında kullanılan Latince “intelligence” (inter-legentia) sözcüğünü, Aristoteles’in “dia-noesis” teriminin neredeyse birebir çevirisi olarak ilk kullanan Cicero olmuştur. Aristoteles’ten kaynaklanan skolastik felsefede, bu terim dinamik ve oretik (yani duygulanımsal ve hazsal) süreçlere karşıt olarak, zihinsel özelliklerinin anlksal (yani entellektüel) ya da bilişsel (yani ayırt edici ve güdümleyici) özellikleri biçiminde iki katlı bir sınıflama olarak yer almıştır. (akt. Bümen, 2005: 1). Gardner da (2013: 47) zekanın üç farklı anlamı olduğunu ifade etmiştir. Bunlar şöyledir:

- Bir türün niteliği olan zeka. Şempanze ve insanın genetik malzemesi arasındaki benzerlikler nedeniyle insan zekasının tanımlayıcı özelliklerini resmetmek zordur.
- Şahsi farka dayanan zeka. Birçok ilgi alanında Susan John’dan daha zekidir.

Bir işin ustalıklı icrasına dayanan zeka. Alfred Birendel’in piyano performansını farklı kılan, tekniğinden ziyade katıksız yorum zekasıdır.

Bu bağlamda zeka tanımları konusunda tam bir fikir birliğinin sağlanamadığı söylenebilir. Bu nedenle zeka ile ilgili tanımların ortak özelliklerine bakmak uygun olabilir. Demirel, Başbay ve Erdem (2006: 13) zeka ile ilgili tanımların ortak özellikleri aşağıdaki gibidir:

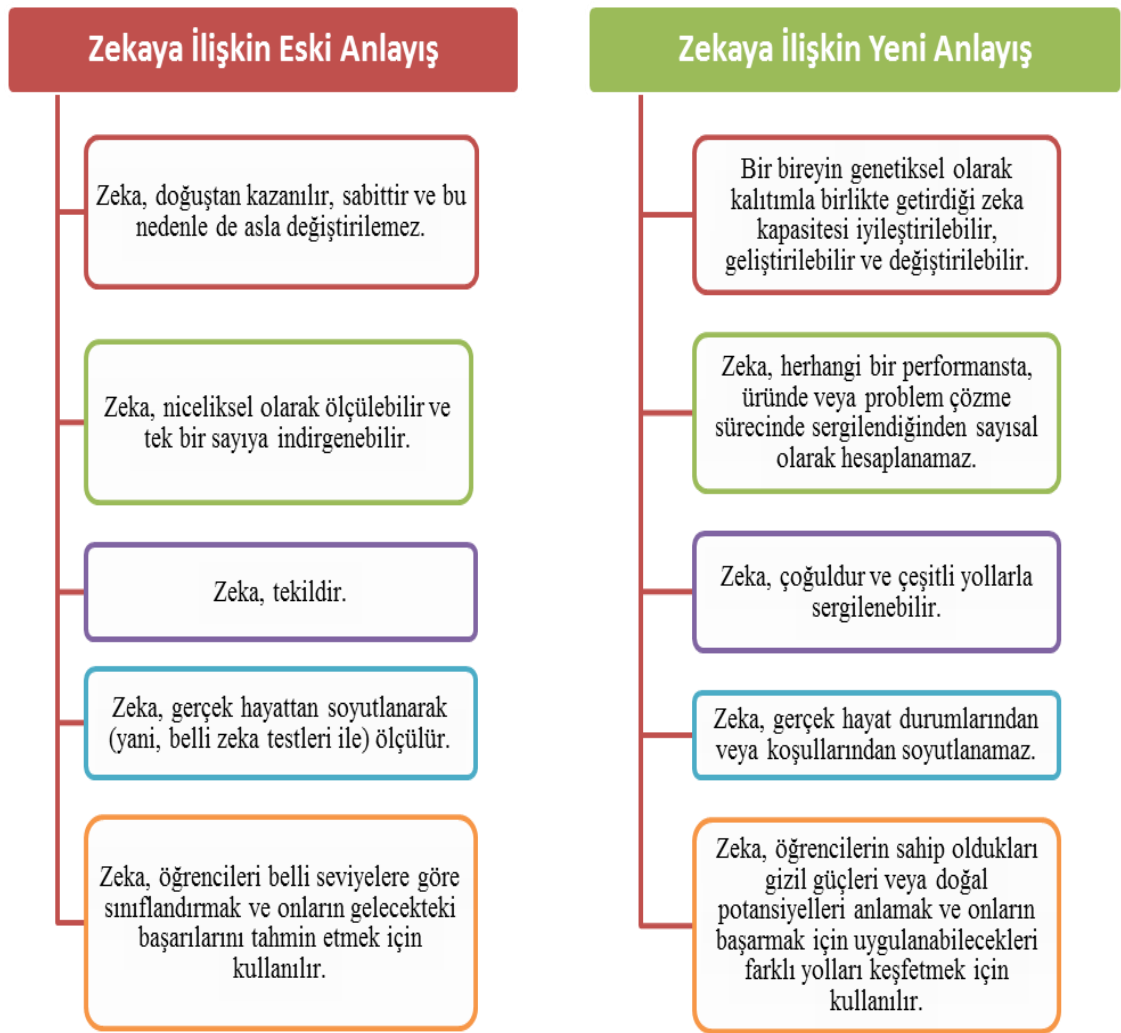
- Yüksek düzeyde yetenekler (soyut muhakeme, zihinsel temsil, problem çözme, karar verme),
- Çevreye uyum,
- Öğrenme yeteneği.

Zeka ile ilgili tanımlar ve özellikler dikkate alındığında tek bir ifadenin zekayı tanımlamada ve özelliklerini betimlemede yetersiz kaldığı görülebilir. Buna bağlı olarak zekanın çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve birden çok özelliği olduğu düşünülebilir. Bunun da çoklu zeka anlayışının gelişmesine ya da oluşturulmasına yol açtığı söylenebilir. Gardner'ın çoklu zeka anlayışı geleneksel zeka anlayışından farklı olarak ortaya çıkmıştır. Nitekim çoklu zeka kuramının iki temel özelliği onu geleneksel anlayıştan ayırmaktadır. Birincisi kuramın zeka tanımı gerçek yaşamda problem çözmeye ve bir ürün elde etmeye dayanır. Niceliksel anlayışa bağlı bütüncül zeka tanımının tersine çoklu zeka anlayışı bireylerin zekalarını nasıl kullandıklarını anlamaya çalışır. İkinci özellik ise, zekanın çoğul olarak ele alınmasıdır. Buna göre zekaların her biri ayırt edici bir sembol sistemine ve bilgiyi işlemede çeşitli yöntemlere bağlıdır. Kuramın ayırt edici özellikleri aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Gardner, 1999'dan akt. Bümen, 2005: 8):

- Zeka tanımı, gerçek yaşamdaki zekaya dayanır.
- Zekaya çoğul bir bakış açısıyla bakar.
- Tüm zekalar (ki zeka alanları artırılabilir de) evrenseldir.

- Zekanın bütünsel profili gelişir ve değişir.
- Her zeka alt ya da ikincil yetenekler içerir ya da farklı biçimlerde ortaya çıkar.
- Zekalar birbirinden tecrit edilmiş olarak değil; birleşerek, kaynaşarak çalışırlar.

Yukarıdaki özellikler dikkate alındığında Gardner'ın çoklu zeka anlayışı ile geleneksel zeka anlayışından farklı olduğu görülür. Bununla birlikte eski ve yeni zeka anlayışlarını şu şekilde karşılaştırmak mümkün olabilir (Saban, 2005: 4).



Şekil 2.5. Eski ve yeni zeka anlayışları (Saban, 2005: 4).

Eski ve yeni zeka anlayışları arasındaki farklılıkların yanında zeka alanlarının gelişimini etkileyen faktörler de söz konusudur. Armstrong (1994) zekaların

gelişmesinde avantaj ya da dezavantaj yaratan çevresel etkenleri şu şekilde sıralamaktadır (akt. Bümen, 2005: 8).

- **Kaynaklara ulaşım şansı:** Örneğin eğer aile çok fakirse keman, piyano gibi müzikal zekayı geliştirebilecek enstrümanlar olmadığından bu zekanın güçlenmesi zorlaşabilir.
- **Tarihsel-kültürel etkenler:** Okulda matematik ve fene dayalı programlar varsa ve bunlar önemseniyorsa, mantık matematik zekası gelişir.
- **Coğrafi etkenler:** Köyde yetişmiş bir çocuk, apartmanda büyümüş bir çocuğa oranla, bedensel ve doğacı zekalarını daha çok geliştirebilir.
- **Ailesel etkenler:** Ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi, onun avukat olmasını istiyorsa dil zekası desteklenecektir.
- **Durumsal Etkenler:** Kalabalık bir ailede büyümüş ve kalabalık bir ailede yaşayan bireyler doğalarında sosyallik olmadıkça, kendilerini geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar.

Zeka ile ilgili araştırmalar zekanın tanımlanması, özellikleri ve zekayı etkileyen faktörlerle sınırlı kalmamıştır. Nörobiyoloji alanında son dönemde yapılan araştırmalar beyinde belli bilişsel süreçlere cevap veren bazı bölgeler bulunduğu ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmalarda farklı bilgi işlem süreçlerine uyum sağlayabilen bir sinirsel örgütlenme de olduğu ortaya çıkmıştır (Gardner, 2011: 63). Bununla birlikte bilim asla tümüyle tümevarımsal bir biçimde ilerlemez. Her türlü psikolojik testi ve deneyi yapmış olsak da insan zekasıyla ilgili olarak kesin bir teşhise varamamış olabiliriz. Burada bilginin kesinliğiyle değil, bilginin nasıl toparlandığıyla ilgili bir sorunla karşı karşıyayızdır. İnsan zekalarına ilişkin herkesin üzerinde anlaştığı ve evrensel olarak kabul gören tek bir liste yoktur asla da olamaz.

Son dönemde bilimsel araştırmalar, kùltùrlerarası gözlemler ve eğitsel çalışmalar sonucu birçok yeni kanıt ortaya çıkmıştır. Bu yeni kanıtlarla birlikte zihinsel güçlere ilişkin bir liste sunulabilir (Gardner, 2011: 63-64).

İnsanların bilgiyi sunumu ve iletmesi çoğunlukla bir sembol sistemi üzerinden gerçekteşir. Bunlar bilginin önemli biçimlerini yakalayan, kùltürel olarak öne çıkarılmış anlam sistemleridir. Dil, resimleme ve matematik insan için üç sembol sistemidir. Sembol sistemleri kùltür tarafından biçimlendirilmeye yatkın bir becerinin varolduğu durumlarda gelişir. Bir zekanın kendine özel sembol sistemi ya da kùltürel bakımdan yönlendirilmiş başka bir alan olmaksızın da işlemesi mümkünken, insan zekasının en önemli özelliklerinden biri de bir sembol sistemini kendini gerçekteşirmeye yönelik doğal eğilimidir (Gardner, 2011: 67-71).

Zekalar, belli bir genelleme düzeyinde ele alınacak olursa, son derece özel hesaplama mekanizmalarından çok daha geniş kapsamlı; analiz, sentez ya da benlik algısı gibi daha genel becerilerden daha sınırlı oluşumlardır. Zekalar doğaları gereği kendi süreçlerine göre, kendi biyolojik temellerinde işler. Zekaları bütün özellikleri bakımından kıyaslamak bu nedenle doğru değildir. Bir zeka hiçbir zaman bir tek duyum sistemine bağlı olmayacağı gibi, hiçbir duyum sistemi de zeka olarak görülemez. Zekalar doğaları gereği birden fazla duyum sistemine dayanarak kendilerini gerçekteştirir (Gardner, 2011: 72).

Gardner Harvard Project Zero'yla 1993 yılında dahiler, zeki insanlar, beyni hasar görmüş hastalar, idiot savants, normal çocuklar, normal yetişkinler, konunun farklı yönleri üzerine uzmanlaşmış insanlar ve farklı kùltürlerden insanlar üzerine yaptığı çalışmayla ilk defa çoklu zeka kavramını ortaya atmıştır. Çoklu zeka teorisi, insan zekasının dünyadaki içeriğe nasıl tepkide bulunduğunu ve bu içeriğe nasıl

içselleştirip zihinde yorumladığını açıklamaya çalışır (Saban, 2005: 1). Normal süreç içinde zekalar birbirleriyle iletişim içinde, birbirlerine dayanarak gelişir (Gardner, 2011: 294).

Gardner'a göre insani bir zihinsel yetkinlik; problem çözmeye dair bir dizi beceriyi, bireyin karşısına çıkan gerçek sorunları ya da güçlülere çözmelerini ve uygun olduğunda da etkili bir ürün ortaya koymasını, yeni sorunlar bulmasını ya da yaratmasını, böylece yeni bilgiler edinmek için zemin hazırlamasını içermelidir (Gardner, 2011: 64-65). Bununla birlikte Gardner'a göre zeka alanlarını belirlemede 8 ölçüt vardır. Bunlar şöyledir:

1. **Beyindeki bir hasar yüzünden izole olma potansiyeli:** Beyindeki hasar yüzünden bir becerinin zarar görmesi, başka becerilere göre bağımsız olduğunu gösterir. Beyinde meydana gelen hasar, insan zekasının temelindeki ayırt edici beceriler ya da yetkinliklerle ilgili öğretici bilgiler sunabilir.
2. **İdiot Savant'lar, Dahiler ve Başka İstisnai Bireylerin Varlığı:** İdiot savant'lar (otistik çocuklar da dahil olmak üzere başka istisnai bireyler) ve dehaların varlığı; başka alanlarda son derece geri kalmış bir performansın yanı sıra, belli bir becerinin gelişmesinin kanıtıdır. Dahi ya da idiot savant'ın içinde bulunduğu koşullar, genetik etkenlere ya da belli bazı sinirsel bölgelere bağlı olduğu ölçüde, belli bir zekanın varlığının işaretidirler.
3. **Tanımlanabilir Bir Kilit Operasyon ya da Operasyonlar Dizisi:** İnsan zekası içerden ya da dışarıdan sunulan bilgiyle harekete geçmek ya da tetiklenmek üzere genetik olarak programlanmış sinirsel bir

mekanizmaya sahiptir. Müziksel zekanın göstergesi olarak ses perdelerine duyarlılık ya da bedensel zekanın göstergesi olarak başkalarının hareketlerini taklit edebilme becerisi örnek olarak verilebilir.

4. **Farklı Bir Gelişim Hikayesi ve Tanımlanabilir Bir Uzman Performansı:** Zekagelişimi değişime ve eğitime duyarlıdır. Zekanın gelişim sürecinde farklı uzmanlık düzeylerini belirlemek mümkün olmalıdır.
5. **Evrimsel Bir Tarih ve Aklın Evreni:** Bütün türlerin zeka gösterdiği alanlar vardır. Zeka başka türlerde tek başlarına varlıklarını gösterir ancak insanlarda bir arada bulunur.
6. **DeneySEL Psikolojinin Katkısı:** DeneySEL testler belli becerilerin belli zekaların bir kanıtıdır.
7. **Psikometri Bulgularının Katkısı:** Psikolojik deneylerden elde edilen sonuçlar ve standart testlerin zekalara ilişkin bir ipucu kaynağıdır.
8. **Bir Sembol Sisteminde Kodlamaya Duyarlılık:** İnsanların bilgiyi sunumu ve iletmesi çoğunlukla bir sembol sistemi üzerinden gerçekleşir. Dil, resimleme, matematik insan üretkenliği ve kendini devam ettirmesi bakımından dünyada önemli hale gelmiş üç sembol sistemidir. Sembol sistemleri kültür tarafından biçimlendirilmeye yetkin becerinin varolduğu durumlarda gelişir. Bir zekanın kendini özel sembol sistemi ya da kültürel başka alan olmaksızın işlemesi mümkünken, insan zekasını en önemli özelliklerinden biri de bir sembol sistemi içerisinde kendini gerçekleştirilmeye yönelik doğal

eğilimidir (Gardner, 2011: 67-71).

Bu ölçütlerden hareketle Gardner çoklu zeka kuramını 8 zeka türünden oluşturmuştur. Bu zeka alanları ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

2.4.3. Sözel-Dilbilimsel Zeka

Dil insan zekalarının en üstünüdür (Gardner, 2011: 83). Bütün normal çocuklar ve engellilerin büyük bölümü dili belli bir şemaya göre birkaç yıl içinde öğrenir. Sentaktik ve fonolojik süreçler insanlara özelmış gibi görülebilir. Semantik ve pragmatik alanlar, insanda dil organına sıkı sıkıya ya da gevşekçe bağlı olarak bilgi işleme mekanizmalarının açığa çıkmasını sağlayabilir. Sentaks ve fonolojinin dil zekasının çekirdeğini oluşturur fakat semantik ve pragmatik başka zekalardan veriler gerektirir (Gardner, 2011: 85).

Normal ya da normale yakın pek çok çocuk dili öğrenirken önemli güçlükler yaşayabilir. Bu güçlükler bazen işitsel farklılıklardan kaynaklanır. Bu çocuklar hızla seçilen sesbirimler dizisini çözmekte zorlanırken, anlamda ve aktarmada sorunlar yaşayabilirler. Dilsel mesajları hızla işleme becerisi normal konuşmayı anlamının ilk koşuludur. Bu yüzden bu sinirsel bölgenin hasar görmesi ya da anormal gelişimi çoğunlukla dilsel bozukluklara yol açar. Bazı engelli çocuklarda dili çok bozuk kullandığı görülebilir. Bazı zihinsel engelli ya da otistik çocuk ise çok erken yaşlarda okumayı öğrenebilir. Okuma yaşı normalde beş ya da altı olsa da, bu hiperleksik çocuklar iki ya da üç yaşlarında metinleri okuyabilir. Aslında anlamlı konuşmalar yapmayan bu çocuklar, bir odaya girdiklerinde bir metni yüksek sesle okumaya başlarlar. Hatta okuma zor durdurulabilir. Sağ elini kullanan normal bireylerde dil, beynin sol yarım küresinde belli bazı bölgelerin işleyişiyle yakından ilgilidir.

Hayatın ilk yıllarında beyin esnek ve dil de önemli olduğu için, dil becerisi sağ yarıkürede gelişir. Sol yarım küreden yoksun çocukların, konuşma ve sözcük dağarcığını anlama konusunda sağ yarım küreden yoksun çocuklara göre daha zayıftır ve dili daha yavaş öğrenir (Gardner, 2011: 88-90).

Dil zekasının kullanımı, önceki bilgiyi ve anlamı yeni bilgiye bağlamaya yardımcı olmakta ve bağlantının nasıl olduğunu açıklamaktadır. Dil zekası iletilenin bireysel olarak algılanmasını sağlar (Bümen, 2005: 9). Bellanca'ya göre (1998) dil zekası, dil kullanımının farklı biçimlerde üretilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olur. Bazı kişiler başlangıçta kelimeleri ve kelime örüntülerini oluşturmak ve tanımak için, görüntü, ses ve dokunmayı kullanırlar. Daha sonra benzetme, hiperbol, sembol ve dilbilgisi gibi dil teknikleri gelir. Bunlar soyut akıl yürütme, kavramsal örüntüler, duygu, ton ve yapı ile genişleyerek sözcük dağarcığını zenginleştirir. Dil gelişiminin en üst noktasına, kendilerini ifade ederken özel örüntülerde ses ve duyum kullanabilenlerde ulaşır. Sözel zekanın değeri, okumayı, dil sanatlarını ve diğer içeriklerde kavramayı ölçerek ortaya çıkar (akt. Bümen, 2005: 9). Lazear'e göre (2000) bu zekanın özündeki kapasiteler şunlardır (akt. Bümen, 2005: 10):

- **Düzeni ve sözcüklerin anlamını kavrama:** Bu kapasite verilen bir metindeki sözcüklerin anlamını kavrama ve bu anlamı değiştirmek için sözcüklerin yeniden nasıl düzenleneceğini içeren karmaşık bir süreçtir. (Örneğin 10 kelimedenden oluşan bir cümledeki sözcüklerin yerlerini değiştirerek kaç cümle yapılabileceği gibi)
- **Açıklama, öğretme, öğrenme:** Bir bilgiyi sözel ya da yazılı olarak bir başkasına açıklayabilme veya verilen bir talimatı anlayabilme gücüdür. Örneğin bazı elektronik araçların kullanım kılavuzlarında kısa yollar

açıklanır ve diğerlerini anlamak zorken; bunlar kolayca anlaşılabilirler.

• **Mizaha dayalı anlatım:** Bu kapasite, kelimeler üstünde oynama (cinas yapma, sonu sürprizli biten hikayeler, bilmeceler, şakalar, alaylı şiirler mecazlar) şeklinde örneklendirilebilir. Ancak mizahi anlatımların anlaşılmasında sosyokültürel faktörler etkilidir; komik bir söz başka bir kültürde hakaret niteliği taşıyabilir.

• **Yazılı ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna ve güdüleme yeteneği:** Politikacılar ve sunucuların topluluk önünde rahat ve etkileyici konuşabildikleri, hitabet tarzında etkili yazılar yazabildikleri ve motive edici oldukları görülmektedir.

• **Hatırlama ve geri getirme:** Bu kapasite, beynin kısa ve uzun süreli bellekte bilgileri tutma gücünü ifade eder.

• **Metalingüistik analiz:** Bu zekanın en ilginç özelliklerinden biridir. Metalingüistik analiz, dili araştırma için kullanabilme yeteneğidir. Örneğin bazen günlük konuşmalarda karşımızdakinin ne demek istediğini anlayamayız ve daha açık olmasını isteriz. Bu sırada genellikle bu kişinin ne demek istediği ile ilgili sorular sorulur. Böylece karşımızdakinin düşüncesi, onu başka bir düşünceye itmeden öğrenilebilir ve sorun çözülür.

Kişinin dili sözlü ve yazılı olarak iyi kullanma kapasitesini ifade etmektedir.

Edebiyatçı, yazar, şair vb.lerinde gelişmiş olduğu kabul edilen bu zeka türü, kişinin dili gramer yapısına, sözcük dizimine, vurgusuna ve kavramları içerdikleri anlamlarına uygun olarak kullanmasını gerektirir. Dolayısıyla, sözel-dil zekası, dili başkalarını bir işi yapmak için ikna etmek, başkalarına belli bir konuda bilgi sunmak,

başkalarına belli bir işin nasıl yapılacağını açıklamak veya bir dilbilimci gibi dilin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak gibi dil ile ilgili bütün faaliyetleri içerir. Sözel-dil zekası gelişmiş bireyler, işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkalarıyla iletişime ve etkileşime girerek öğrenirler (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2011: 57-58).

2.4.4. Müziksel Zeka

Bu zeka alanı, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması olarak tanımlanabilir (Saban, 2005: 10). İnsana verilmiş lütuflardan en erken ortaya çıkan müzikal beceridir. İnsan mükemmel tasarlanmış bir eğitim alarak ya da müzikle dolu bir evde yetişerek müzikal bir yetenek gösterebilir. Bunun arkasında kalıtsal bir yeteneğin varlığı olduğu gibi başka unsurlar da etki edebilir (Gardner, 2011: 105-106).

Bebeklik döneminde normal çocuklar mırıldandıkları gibi şarkı da söyleyebilirler, tek tek sesler çıkarabilir, bazılarının çaldığı veya söylediği tonları tekrarlayabilirler. Mechtild Papousek ve Hamus Papousek iki aylık bebeklerin annelerinin şarkılarının ses tonunu ve sesin yüksekliğini ayırt edebildiğini, dört aylık bebeklerin de ritmik yapıyı tanıyabileceğini ileri sürmüştür. Şarkı söylemeyi öğrenen küçük çocuklar, dilde olduğundan çok daha fazla bireysel farklılıklar gösterir. Bazıları bir şarkıdan büyük bölümleri iki ya da üç yaşındayken birbirine eşleyebilir. Okul çağına gelen çocuk ise bir şarkının neye benzemesi gerektiği konusunda bir şemaya sahiptir. Sıra dışı bir müzik becerisi ya da büyük fırsatları olmayan çocuklar okul yılları başladıktan sonra pek büyük bir müzikal gelişim gözlenmez (Gardner,

2011: 115-116).

Dil becerileri, sağ elini kullanan, normal insanlarda beynin sol bölgesinde toplanmışken, melodiye duyarlılık becerisi beynin sağ bölgesinde toplanmıştır. Bu nedenle beynin sağ tarafına gelebilecek bir hasar müzikal becerilere bir zarar verecekken, beynin sol tarafına gelen bir hasar müzikal beceriye hiçbir zarar vermez. Normal insanlarla yapılan bir deneyde, insanların sağ kulağa (sol beyin) söylenen sözcükleri ve sessiz harfleri daha iyi anladığı, müzikal tonları ise sol kulağa (sağ beyin) sylendiklerinde daha iyi anlar. Ancak bunlar ya da benzeri işler müzikal eğitim almış insanlara verilirse, sol beynin etkilerinin arttığı, sağ beynin etkilerinin azaldığı görülür. Daha fazla müzik eğitimi almış olan insan, sol beynin mekanizmalarına başvururken, yeni müziğe başlamış olansa sağ yarı kürenin mekanizmalarını kullanarak ilerleyecektir. Müzikal bir beceri zarar grdğu zaman başka becerilerle ilgisi yoktur. Müzik de dil gibi kendine özgüdür (Gardner, 2011: 125-127).

Lazear (2000) müzikal zekayla ilgili olarak önemli bir yöne dikkat çekmektedir. Ona göre, çevredeki seslerden anlam çıkarma, konuşulan kişinin ses durumundan ruh durumunu kestirme, arabanın motor sesinden problem olduğunu anlama gibi davranışlar da müzikal zeka dendiğinde akla gelmeyen ama onun önemli bir parçası olan yetilerdir. Bu zeka aslında bireylerin doğmadan önce gelişmeye başlayan ilk zekasıdır. Çünkü sesler anne karnındayken duyulmaya başlar. Müzikal zekanın özündeki kapasiteler şunlardır (akt. Bümen, 2005: 13):

- ***Müziğin ve ritmin yapısına değer verme:*** Müziğin duyuşsal davranışlarla ilişkisini ifade eder. Örneğin bazı müzikler bizi gerginleştirirken bazıları da rahatlatır.

- **Müzikle ilgili şemalar oluşturma:** Bilinçli ya da bilinçsiz olarak belli müzik ya da ritmin belli olaylarla ilişkilendirilmesidir. Örneğin sirkler için ayrı, savaş sahnelerinde ayrı müzikler işitmeye alışmışızdır. Bazı ürünler reklamlarındaki cingilla özdeşleşir.
- **Seslere karşı duyarlılık:** Bu kapasite günlük hayatımızda bizi uyaran seslerin öğrenilme ve duyulma kapasitesidir. Bir kişiyi ayak seslerinden tanıma, trafik yoğunluğunu veya hava durumunu seslerden kestirme örnek olarak verilebilir.
- **Melodi, ritim ve sesleri taklit etme, tanıma ve yaratma:** Bu yeti bir başkasının yaptığı tonal ya da ritmik örüntüleri tekrarlamaya dayanır. Yeni bir şarkı ya da yeni bir dansın adımlarını öğrenirken bu kapasiteyi kullanırız.
- **Ton ve ritimlerin değişik özelliklerini kullanma:** Bu kapasite ses, ton ve ritimlerin bir iletişim aracı olarak kullanılmasını ifade eder. Sıkıntılı, heyecanlı, korku dolu ya da mutlu bir konuşmadaki ritimleri fark etme; farklı kültürlerdeki ritimleri; kalabalık bir şehir ile bir mahalleyi ayırt etme gibi davranışlar örnek olarak verilebilir.

Bu zeka duyguların aktarımında müziği bir araç olarak kullanan insanların sahip olduğu müzikal güce işaret eder. Bu bireylerde ritim, melodi, vurgu ve tonlamaya karşı duyarlılık vardır. Müziksel-ritmik zekası güçlü olan bireyler en iyi ve etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öğrenirler (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2011: 58).

2.4.5. Mantıksal-Matematiksel Zeka

Bu zeka, sayılar ve akıl yürütme zekası ya da tümdengelim ve tümevarım ile akıl yürütme, soyut problem zme ve birbiri ile ilişkili kavramlar, düşünceler arasındaki karmaşık ilişkileri anlama yeteneğidir (Bümen, 2005: 11). Piaget'e göre mantıksal-matematiksel zeka, çocuğun çevresindeki herhangi bir nesneyi sıralamasıyla başlar. ocuk çevresindeki nesneleri sıralayarak sayar ve diğer saymasında da aynı sonuca ulaşarak mantıksal-matematiksel zeka da bir i gr kazanır. Kk ocuklar nesnelere dünyasıyla karşılaşarak, onları düzenleyerek, yeniden düzenleyerek, sayarak mantıksal-matematiksel alanla ilgili ilk temel bilgilerini edinirler. Bu noktadan sonra mantıksal-matematiksel zeka nesnelere dünyasından ayrılmaya başlar. Kk ocuk, insanın nesnelere yürütme yeteneğiyle ilgili eylemleri, bu eylemler arasındaki ilişkileri, önermeleri ve bu önermeler arasındaki ilişkiyi değerlendirebilecek hale gelir. Gelişim süresince insan nesnelere dünyasından ayrılmaya başlar. Kk ocuk, insanın nesnelere yürütme yeteneğiyle ilgili eylemleri, bu eylemler arasındaki ilişkiye, duyusal motor alanından basit soyut düşünceye, son olarak da mantık ve bilimin en yüksek noktasına ulaşır. Piaget'e göre bütün bilgi özellikle de mantıksal-matematiksel bilgi insanın dünya yzerindeki eylemlerinden kaynaklanır. Fakat daha sonraki yapılan araştırmalar gelişim aşamalarında atılan adımların çok daha fazla ve birbirinden çok farklı olduğunu göstermiştir. Hatta bazı ocuklar Piaget'in belirttiğinden çok daha erken yaşlarda işlemsel zekaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Gardner, 2011: 135-141).

Matematik yeteneğinin temelinde önemli problemleri fark etme ve ondan sonra da bunları zme becerisi yatmaktadır (Gardner, 2011: 151). Mantıksal-matematiksel işlemleri yürütme becerisi bebeklikte en genel eylemlerle başlar. Hayatın ilk yıllarında yavaş yavaş gelişir ve zamanla bu işlemlerin yürütülmesi için birkaç sinirsel sistem uyum içinde çalışır. Mantıksal-matematiksel beceriler beyinde

belli bir bölgede gözlenen rahatsızlıktan dolayı değil, sinir sisteminin büyük bölümünün bunama gibi rahatsızlıklardan kayıp aşamasına girer (Gardner, 2011: 167). Mantıksal-matematiksel zekanın göstergeleri şunlardır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 22):

- Nesnelere ve aralarındaki ilişkileri algılama.
- Nitelik, zaman ve etki kavranılan ile tanışık olma.
- Somut kavram ve nesnelere temsil eden soyut sembollerini kullanma.
- Mantıksal problem çözümünde beceri sergileme.
- İlişki ve benzerlikleri algılama.
- Denence kurma ve test etme.
- Sonuçları tahmin etme, problem çözme aşamaları kullanarak hesap yapma, istatistikleri yorumlama ve bilgileri grafik formlarında görsel olarak sunabilme gibi matematiksel becerileri kullanma.
- Hesaplamalar, fizik, bilgisayar programları ya da araştırma yapma gibi karmaşık çalışmalardan hoşlanma.
- Model formüle etme, örnekler geliştirme, zor tartışmalar oluşturma.
- Matematik problemlerinin çözümünde teknoloji kullanma.
- Hesap uzmanlığı, bilgisayar teknolojisi, hukuk, mühendislik ve kimya gibi meslek alanlarına ilgi duyma.
- Yeni modeller oluşturma, matematik ya da fen bilimlerindeki keşfedilmeyenleri algılama.
- Neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyma.

Bu zeka alanı bireyin sayıları bir matematikçi, bir vergi memuru veya bir istatistikçi gibi etkili bir şekilde kullanabilmesini ya da bir bilim adamı, bir

bilgisayar programcısı veya bir mantık uzmanı gibi sebep-sonuç ilişkisi kurarak olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütme kapasitesini ifade eder. Bu zeka türü gelişmiş bireyler, nesnelere belli kategorilere ayırarak, olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelere belli özelliklerini niceliksel olarak sayısallaştırarak, hesaplayarak ve olaylar arasında bir takım soyut ilişkiler üzerinde düşünerek iyi öğrenirler (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2011: 58).

2.4.6. Görsel-Uzamsal Zeka:

Görsel-uzamsal zeka, resimler ve imgeler zekası ya da görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesidir. Şekil, renk, biçim ve dokunuşu “zihin gözü” ile görme ve bunları resim olarak somut temsillerine dönüştürme yeteneğini içerir (Bümen, 2005: 12). Bu zeka alanı Saban’a göre (2005: 9) bir bireyin çevresini objektif olarak gözlemlemesi, algılaması ve değerlendirmesi ve bunlara bağlı olarak da dış çevreden edindiği görsel ve uzamsal fikirleri grafiksel olarak sergilemesi kabiliyetini içerir. Görsel-uzamsal zekaya sahip insanlar, yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlıdır. Dolayısıyla görsel-uzamsal zekası güçlü olan kişiler, varlıkları olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi öğrenirler. Görsel-uzamsal zeka Demirel, Başbay ve Erdem’e göre (2006: 29) yüzleri tanıma, üç boyutlu nesnelere tasarlayabilme, yön bulma ve ayrıntıya dikkat etme gücüyle ilgilidir. Görsel-uzamsal zekanın özünü; görsel dünyayı doğru biçimde algılamak, başlangıçtaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilmek, görsel beceriyi fiziksel uyarıcının yokluğunda da yeniden üretebilmek oluşturur. Bu alanlardan birinde pratik yapmak ilgili diğer

alanlarda becerileri geliştirir. Görsel-uzamsal zekayı bir bütünün parçası olarak değerlendirebiliriz (Gardner, 2011: 182-183).

Thurnstone görsel-uzamsal zekayı üç unsura ayırır: (akt. Gardner, 2011: 184).

- Farklı açılardan görüldüğünde bir nesneyi tanıyabilmek,
- Bir konfigürasyonun parçalarının yer değişimini tahayyül edebilmek,
- Gözlemcinin bedensel duruşunun problemin temel bir parçasını oluşturduğu durumlarda görsel-uzamsal ilişkileri hayal edebilmek.

Görsel-uzamsal zekanın göstergeleri aşağıda sıralanmıştır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 30):

- Fikir ya da düşünceleri ifade etmek için boya, kil renkli ve keçeli kalemlerle çalışma.
- Düş kura.
- Görsel detaylarla ilgilenme.
- Ayrıntıları inceleme.
- Tasarım yapma.
- Mimari, heykel, resim, grafik gibi alanlara ilgi duyma.
- Yön tayini yapabilme.
- Ayrıntılı tasvirler yapabilme.
- Perspektifi algılama, üç boyutlu düşünme.
- Zihinde haritalar oluşturma.

Evrin sürecinde beynin sol yarı küresinde dil süreçlerinin yoğunlaştığı merkez haline gelirken, sağ yarı kürenin arka kısımları görsel-uzamsal süreçler açısından kritik öneme sahiptir. Ancak sol yarı kürenin dil açısından belirleyici

olması gibi sağ yarı kürenin de görsel-uzamsal beceriler açısından belirleyici olduğunu söyleyemeyiz. Örneğin; sol yarı kürenin arkalarında meydana gelen bir hasarda görsel-uzamsal becerilerde gözle görülür bir kayıp gözlenir. Ancak insanın belli bir mekanda yolunu bulabilmesine, nesnelere, yüzleri ve sahneleri tanıyabilmesine, ince ayrıntıları ve başka birçok işlevi fark edebilmesinde, sağ yarı kürenin arka bölümlerinde meydana gelen hasarların, görsel uzamsal becerilerin kaybında beynin başka bölümlerinde oluşan hasarlardan daha etkili olduğu görülür. Bu kanıtlar, üç temel araştırma çizgisinden toplanmıştır. Darbe ya da başka travmalarla beyinleri hasar görmüş insanlar üzerinde yapılan araştırmalar bu konuda en önemli araştırmalardır. Sağ çeper bölgelerindeki hasarların görsel dikkatte, uzamsal temsilde ve odaklanmada, hayal gücünün üretkenliğinde ve hafızada bozukluklara yol açar. Hasar ne kadar büyük olursa, gözlenen bozukluk da o derece ağır olur. Sağ yarı küredeki hasarın yanı sıra sol yarı küredeki küçük bir hasar bile insanın görsel-uzamsal işleyişini tümüyle yıkıma uğratabilir (Gardner, 2011: 190-191).

Beyinleri tek taraflı hasar görmüş bireylerin görsel-uzamsal işlevlerle ilgili standart testlerde gösterdiği performansa ilişkin gözlemlerden de kanıtlar elde edilmiştir. Sağ yarı küreleri hasar görmüş hastaların görsel görsel dizileri algılama, bunların başka bakış açılarından nasıl görülebileceği, bir haritanın nasıl okunacağı ya da bilmedikleri bir mekanda yollarını bulma, görsel ve uzamsal bilgileri çözme konusunda yaşadıkları güçlüklerle ilgili kanıtlar bulunmuştur. Başka laboratuvarlarda yapılan araştırmalarda, sağ yarı küredeki bir hasarın başka güçlüklerle de yol açtığı belgelenmiştir. Sağ ön lobları çıkarılmış hastaların saçma şekilleri ya da noktalı figürleri seçme konusunda güçlük çektiğini göstermiştir. Elizabeth Warington

beyinlerini sağ yarı küresi hasar görmüş insanlar bildikleri nesnelere başka bir açıdan gördüklerinde tanıyamadıklarını görmüş, bazı araştırmacılar ise böyle hasarların çizim yapmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bu hastaların çizimlerinde ayrıntıların yerlerinin değiştiği, dış hatların bulunmadığı, sağ yarı küreleri hasar görmüş birçok kişide gözlemlendiği gibi sol bölgenin görmezden gelindiği fark edilmiştir. Bu çizimler, oluşumların algılanan dış hatlarına ve çizilen kısımlara duyarlıktan çok nesneyle ilgili varsayımsal bilgilere bağlılığı ortaya koyar. Normal insanlar üzerinde yapılan araştırmalarda da beynin sağ yarı küresinin görsel-uzamsal zeka işleyişinde sol yarı küreden daha etkin olduğu gözlemlenmiştir (Gardner, 2011: 190-192). Görsel-uzamsal zeka temelde somut dünyaya, nesnelere dünyasına ve nesnelere dünyadaki konumlarına bağlıdır (Gardner, 2011: 215). Genel olarak bu zeka, nesnelere görebilme ve görselleştirebilme yeteneğini ifade eder. Denizciler, pilotlar, heykeltıraşlar, ressamlar, mimarlar görsel-uzamsal zekası güçlü olan bireylere örnek olarak düşünülebilir. Uzaysal-görsel zekaya sahip olan insanlar yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlıdırlar. Dolayısıyla, uzaysal-görsel zekası güçlü olan kişiler, kağıda obje veya manzara çizme, grafiklerle anlatma gibi varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi öğrenirler. Bu zeka türü gelişmiş insanlar, olayları farklı açıdan ve derinlemesine görme gibi etkinliklerde başarılı olurlar (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2011: 58).

2.4.7. Bedensel-Kinestetik Zeka

Bedensel-kinestetik zeka, karşılaşılan bir problemi çözmek ya da bir ürün meydana getirmek vücudun bütünsel ya da vücut kaslarının özel bir alandaki

kullanımındaki yeteneğe işaret eder. Bu zekanın, nesnelere becerili bir biçimde tutma ve vücut hareketlerini kontrol etmede etkili bir rolü vardır. Zihin-kas koordinasyonundaki üstün başarı bu zeka boyutunun en belirgin özelliğidir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 25). Bedensel-kinestetik zeka alanı, bir bireyin bir problemi çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için vücudunun belli organlarını kullanabilmesi kapasitesidir (Saban, 2005: 11). Bedensel-kinestetik zekanın göstergeleri aşağıda sıralanmıştır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 26):

- Nesnelere dokunarak tanımak isteme.
- Zamanlamayı iyi yapma.
- Doğrudan katılımcı olma.
- Somut öğrenime eğilimli olma.
- Motor becerileri pekiştirme.
- Spor yapmayı ve dans etmeyi sevme.
- Çevreye çabuk cevap verme.
- Fiziksel performansı iyi kullanma.
- Dansçı, atlet gibi meslek alanlarına eğilimli olma.
- Vücut kontrol ve kondisyonunda başarılı olma.

Bedensel-kinestetik zekanın özündeki kapasiteler ise şunlardır (Lazear, 2000'den akt. Bümen, 2005: 14-15):

- ***Vücut hareketlerini kontrol etme:*** Bu kapasite aynı anda farklı birkaç fiziksel hareketi yürütme olarak düşünülebilir. Çocukken yaptığımız bir oyun buna örnek verilebilir. Bu oyunda aynı anda bir elimizle karnımızı kaşır, diğeriyle de başımızı vurur, sonra da tersini yaparız.
- ***Önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme:*** Bazı bedensel

hareketler vardır ki bunları günlük yaşamda farkında olmadan ya da bir eğitim alarak, öğreniriz. Örneğin, yürüme, koşma, motosiklet ya da bisiklete binme, araba kullanma vb.

- ***Bedenin farkında olma:*** Bu kapasite bedeni dinleme ve ona güvenmeyi ifade eder. Bedenimiz bize karmaşık bir radar istasyonu gibi, çevrede olanlar hakkında dönüt verir. Örneğin, uşürken tüyler dikenleşir; bu durum, daha fazla giysiye ihtiyacın sinyalidir. Tehlike anında kalp atışlarımız hızlanır.
- ***Zihin ve beden arasında güçlü bir bağ kurma:*** Zihinde gerçekleşen bir şeyin bedeni etkilemesi ya da bunun tersini ifade eder. Örneğin, bir tatlı hayal edildiğinde ya da tırnağın tahtaya sürtüldüğü düşünöldüğünde verilen fiziksel tepkiler gibi.
- ***Pantomim yetenekleri:*** Pantomim, rol yapma ve drama yeterliliklerini kapsar. Çevremizdeki insanların konuşurken kullandıkları jest ve mimikler, vücut dillerinin farkındalığı örnek olarak verilebilir.
- ***Bedeni tümüyle iyi kullanma:*** Bireyler eğer bedenlerinin tüm boyutlarıyla farkında olurlarsa ve onu yönetebiliyorlarsa, baskın olmayan elleriyle tenis oynayabilir, arabalarını kaldırma paralel olarak park edebilirler.

Özetle ifade edilirse bu zeka alanı bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmek için tüm vücudunu kullanmadaki ustalığını (aktör, pantomim sanatçısı, atlet ve dansçı gibi) veya ellerini kullanma ve elleriyle yeni şeyler üretme yeteneğini kastedilir. Bu zeka koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlemlerini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerileri de içermektedir. Bedensel-kinestetik zeka alanı güçlü

olan insanlar, en iyi yaparak yaşayarak, hareket ederek ve hareketleri gözleyerek öğrenirler (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2011: 58).

2.4.8. Kişisel Zeka

Kişinin kendiyle ilgili bilgisi olması ya da yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk almasına işaret eden zekadır (Bellanca, 1998'den akt: Bümen, 2005: 16). Bireyin kendini tanıma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneği içsel-özedönük zekanın temelini oluşturur (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 41). Bu zeka türü ile bir kişinin kendisini objektif olarak değerlendirmesi, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçların veya amaçların farkında olması, kendisini iyi disipline etmesi ve kendisine güvenmesi gibi yetenekler kastedilir (Saban, 2005: 13).

Kişisel zeka, insanın kendi duygusal hayatına girebilmesi, bu duygular arasında farklılıkları görebilmesi, onlara sembolik kodlar verebilmesi ve bunlardan davranışlarını anlamak, yönlendirmek için yararlanabilmesidir. İçsel zeka en ilkel biçimiyle hoşnutluğu acıdan ayırabilme ve bu ayırım temelinde bu duruma yaklaşma ya da ondan uzaklaşma becerisinden daha fazlasıdır. En gelişmiş biçimde kişisel zeka ise, insanın karmaşık ve son derece farklı duyguları fark edip sembolleştirebilmesini sağlar (Gardner, 2011: 253). İçsel-özedönük zekanın göstergeleri şunlardır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 42):

- Kişilik duygusunun beslenmesinde gerekli olan çevreyi oluşturma.
- Kendine güvenme.
- Hedefleri belirleme ve başarma.
- Düşünme becerilerini kullanma.
- Duyuşsal özelliklere sahip olma.

- Günlük tutma.
- Başkaları aracılığıyla kendini tanıma.
- Yaşam hedefi belirleme ve meraklı olma.
- Kendi kendine öğrenme.
- Özedönük süreçlerle teknolojiyi etkili kullanma.

İçsel zekası güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005: 14):

- Bağımsız olma eğilimindedir.
- Kendisinin zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptir.
- Yalnız oynamaya veya ders çalışmaya bıraktığında daha başarılıdır.
- Hakkında çok fazla bahsetmediği en az bir ilgisi veya hobisi vardır.
- Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptir.
- Duyularını, hislerini ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde dile getirir.
- Hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilir.
- Kendine güveni yüksektir.
- Yaptığı işin bilincindedir ve başkalarına pek fazla akıl danışmaz.
- Kendine saygısı yüksektir.

Bireyin kendini duyma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneğinin, hayatını planlama ve yönlendirme yetisini ifade eder. Başka bir deyişle kişisel zeka, bir kişinin kendini tanımasını, kim olduğunu, ne yapmak istediğini ve neyi yapmak istemediğini veya çeşitli durumlarda nasıl davranması gerektiğini bilmesi ve bütün bunlara bağlı olarak da hayatında doğru kararlar almasıdır (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2011: 59).

2.4.9. Sosyal-Bireylerarası Zeka

Bu zeka, çevredeki bireylerle iletişim kurma, onları anlama, bu kişilerin ruh durumlarını ve yeteneklerini tanıma gibi davranışları işaret eder (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996'den akt. Bümen, 2005: 15). Sosyal-bireylerarası zeka, bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir (Saban, 2005: 12). Sosyal-bireylerarası zeka, bizim çevremizdeki bireylerle kurduğumuz iletişim ve karşındaki bireyi anlama kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 38). Kişilerarası ilişki zekasının en basit biçimi, küçük bir çocuğun çevresindeki insanlar ve onların ruh halleri arasındaki farklılıkları görebilmesidir. En gelişmiş biçimiyle kişilerarası zeka ise becerikli bir yetişkinin birçok bireyin niyetini ve arzusunu anlayabilmesi bu bilgiye dayanarak hareket ettiğini bir grup insanı etkileyerek istenen biçimde sağlamak gibi görebiliriz (Gardner, 2011: 253).

Siyasi ve dini liderlerde (Mahatma Gandhi ya da Lyndon Johnson gibi), yetenekli öğretmenler ve ebeveynler, terapist, danışman yada şaman gibi başkalarına yardımla uğraşan insanlarda kişilerarası ilişkiler zekası çok gelişmiştir (Gardner, 2011: 253). Bu zekanın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000'den akt. Bümen, 2005: 16):

- **İnsanlarla sözlü ya da sözsüz etkili iletişim kurma:** Bu yeti sadece konuşabilmek değildir. Karşımızdaki kişinin söylediklerinin yanı sıra, söylemedikleri, kullandığı beden dili ve ses tonunu da fark etmeyi kapsar.
- **Bir bireyin ruhsal durumunu, duygularını okuma:** Bu kapasite karşımızdaki kişinin mutlu, mutsuz, sıkılgan ya da kızgın olup olmadığını

anlamamızı içerir. Etkili ve anlamlı bir iletişimin anahtarıdır.

- **Grupta işbirliği içinde çalışma:** Bir grupta ortaya çıkarılacak ürün, elemanlarının yaptıklarına bağlıdır. Bir gruba bağlı olarak neler yaptığınız, işbirliği düzeyiniz bu zekada yer alır.
- **Karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme:** Günlük yaşamdaki konuşmalarda karşımızdakinin neler söylediğini çoğunlukla kaçıırız, çünkü kendi kafamızdakiler baskındır. Bu yeti, sadece karşıdakinin ne söylemek istediği ile ilgilenip, onun söylediklerine konsantre olmak, kendi zihnimizi kapatmayı ifade eder.
- **Empati kurma:** Bu kapasite, bir başkasının bakış açısını, duygularını, değerlerini, inançlarını özellikle bizimkinden farklı olduğunda anlayabilmeyi ifade eder. Bu durum karşımızdaki kişinin bakış açısına katılmayı gerektirmez; sadece onun bakış açısına değer verme ve onu anlamaya işaret eder.
- **Sinerji kazanma ve yaratma:** Bir grup çalışmasında elde edilen ürünün tek tek bireylerin eseri değil, grubun gücünün ürünü olduğuna inanmayı ve bu yönde çaba harcamayı ifade eder.

Sosyal-bireylerarası zekanın göstergeleri şunlardır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 38-39):

1. Diğer kişilerle kolaylıkla iletişim kurma.
2. Diğer bireylerle iyi bir etkileşim içinde bulunma.
3. Sosyal ilişkileri sağlıklı bir şekilde kurma ve gelişimi etkileme.
4. Diğer kişilerin davranışlarını, motivasyonlarını duygu ve düşüncelerini fark etme.

5. Grup çalışmalarında, takipçilerinden liderine kadar ortak çaba gösterme ve farklı roller alma.
6. Başkalarından gelen davetler doğrultusunda, gruplara ve farklı çevrelere göre davranışlarını ayarlama.
7. Farklı yapı ve yetişmişlik düzeyleri olan kişilerle birlikte çalışma, ortak bir konu için anlam öğütleme ve ara bulmak becerilerini geliştirme.
8. Sosyal-bireylerarası zeka temelli mesleklere (öğretme, sosyal çalışma, danışmanlık, yönetim ve politika) ilgisini ortaya koyma.
9. Başkalarını derinden dinleyip ne söylediğini tam olarak anlama.
10. Sözler olmasa da karşısındaki bireyin duygu ve düşüncelerini jest ve mimiklerden anlama.

Genel olarak bu zeka insanlarla ilişki kurma, onları anlama, güdüleme ve davranışlarını yorumlama yeteneklerini kapsar. Bu zeka türü, bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme yeteneklerini de kapsar. Dolayısıyla sosyal-bireylerarası zekası güçlü olan bireylerin, bir grup içinde grup üyeleri ile işbirliği yapma, onlarla uyum içinde çalışma ve bu kişilerle etkili olarak sözlü-sözsüz iletişim kurma gibi yetenekleri söz konusudur (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2011: 58).

2.4.10. Doğacı zeka:

Doğacı zeka ile bir kişinin bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak

sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının bulutlar, kayalar veya depremler gibi çeşitli karakteristiklerine karşı aşırı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir (Saban, 2005: 15). Doğa zekasının göstergeleri aşağıda sıralanmıştır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 46):

1. Doğal yaşamın bir parçası olmaktan keyif alma.
2. Doğal yaşamda, meydana gelen değişimlere karşı yüksek bir duyarlığa sahip olma.
3. Gelişmiş bir çevre bilincine sahip olma.
4. Doğal yaşamın karakteristik özelliklerini bilme.
5. Doğal yaşamda meydana gelen olayları gözleme ve karşılaştırmalar yapma.
6. Doğal yaşamın geleceğine ilişkin çıkarımlarda bulunma.
7. Yürüyüş yapma, doğayla iç içe yapılan organizasyonlara katılma.
8. Bitki yetiştirme, doğadan yüksek verim alabilmek için çaba gösterme.
9. Doğadaki canlı ve cansız nesnelere sınıflama.

İzci, dağcı, biyolog ve zoologlar bu zekaları geliştirmiş kişilerdir. Bu zekanın özündeki yeterlilikler şunlardır (Lazear, 2000'den akt. Bümen, 2005: 18):

- **Doğa ile bütünleşme:** Doğal ortamı ev olarak hissetme, farklı doğal yapı, renk, ses, koku, şekil ve tatlarla ilgili özel bilgilere sahip olma davranışlarını içerir.
- **Doğal bitki örtüsüne duyarlılık:** Bu yeterlik bitki örtüsüyle ilgilenme, onları tanıma, anlamayı işaret eder. Botanik organizmaları tanıma ve dünyamıza etkileri inceleme gibi etkinlikleri içerir.
- **Canlılar ile etkileşim kurma, koruma:** Doğadaki canlılarla ilgilenme, onları

anlama ve besleme davranışlarına işaret eder.

- ***Doğanın tepkilerine karşı duyarlılık, farkındalık:*** Doğayı hissetme ve tepkilerine karşı hassasiyet göstermeyi ifade eder. Sadece doğanın insanlara etkileriyle ilgilenmeyi değil, insanların doğaya etkilerini fark etmeyi de kapsar.
- ***Doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflama:*** Doğadaki canlıları tanıma, sınıflama, özelliklerini belirleme ve benzerlik –farklılıkları ayırt etmeyi işaret eder.
- ***Bitki yetiştirme:*** Bitkileri ekip, biçme, olgunlaştırma, hastalıklarıyla mücadele etme gibi davranışları içerir.

Bu zeka alanı ile bir kişinin bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belirli karakteristik özelliklerine göre sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme yeteneği ile bir jeolog yaklaşımıyla bulutlar, kayalar ya da depremler gibi çeşitli karakteristiklerine aşırı ilgi ve duyarlılık ifade edilmektedir (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2011: 59).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Weinstein (1977) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bilişsel becerileri kazanmasında anlamlandırma stratejisinin önemi araştırılmıştır. Araştırmada öğrenciler tarafından kullanılan strateji türlerini saptamak için gerçekleştirilen daha önceki bir çalışmada katılımcılara, gerçekleştirecekleri birkaç öğrenme görevi verildi. Daha sonra ise bu materyalleri öğrenmede kullandıkları strateji türlerini tanımlamaları ve açıklamaları ve ayrıca faydalı başka yöntemler

önermeleri istendi. Öğrenme görevleri arasında eşleşmeli çağrışımsallar, sıralı listeler, serbest hatırlama listeleri ve okuduğunu anlama yer almaktadır. Bu çalışmadan toplanan verilerle önceki çalışmadan toplanan veriler birleştirilerek öğrenme aktiviteleri ölçeği (LAQ) geliştirildi ve her iki çalışmanın bulguları incelendi. Araştırma sonunda isedaha başarılı öğrencilerin ve daha uzun süre okula gidenlerin ezberci ya da yüzeysel stratejileri tercih etmeyip bunun yerine anlamlandırma stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Weinstein ve Mayer (1983) tarafından yapılan çalışmada öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrenmeyle ilişkisi araştırılmıştır. Bu öğrenme stratejisinin ana kategorileri şu şekildedir: (1) kopyalama, altını çizme, ya da gölgeleme gibi tekrar stratejileri; (2) başka sözcüklerle yeniden açıklama veya özetleme gibi anlamlandırma stratejileri; (3) ana hatlarını belirleme veya hiyerarşi oluşturma gibi örgütlenme stratejileri; (4) anlama hatalarını kontrol etme gibi anlamayı izleme stratejileri; ve (5) tetikte hazır ve rahat olmak gibi duyuşsal stratejilerdir. Araştırma bulgularına göre öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin öğrenmeye büyük katkı sağladığı ve bu öğrenme stratejilerinin öğretilmesi gerektiğine dair güçlü kanıtlar bulunmuştur.

Ames ve Archer (1988) tarafından yapılan çalışmada öğrenme ve güdülenme stratejileriyle öğrencilerin öğrenmede uzmanlık ve performans hedefleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Belirlenen hedef doğrultusunda ileri akademik düzeye sahip ortaokul ve liseye giden rastgele sınıflardan 176 öğrenci seçilerek, öğrencilere Weinstein, Schulte ve Palmer (1987) tarafından geliştirilen öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanterinden bazı maddeler seçilerek öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uzmanlık hedeflerinin önemini algılayan öğrenciler daha etkili

stratejiler kullanarak bildirimde bulundular, daha zorlayıcı görevler seçtiler, sınıfa karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldular ve başarının kişinin kendi çabasıyla gerçekleşeceğine daha çok inandılar. Performans hedeflerini daha belirgin olarak algılayan öğrenciler ise kendi yeteneklerini olumsuz değerlendirerek ve başarısızlığı yetenek eksikliğine atfederek kendi yeteneklerine odaklanma eğiliminde oldular.

Shrager ve Mayer (1989) tarafından yapılan araştırmada 60 üniversite öğrencisine, not alma stratejisinin öğrenmeyle ilişkisini araştıran deneysel bir araştırma yapmak amacıyla öğrencilere Tutum X İşlem etkileşimi metodu uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilere fotoğraf makinelerini anlatan görüntülü bir dersi seyrederken not tutmaları veya tutmamaları yönünde talimat verilmiştir. Fotoğraf makineleri hakkında çok fazla ön bilgiye sahip olmayan öğrenciler arasında, not tutanlar not tutmayanlara nazaran hatırlama ve transfer testlerinde daha başarılı oldular, fakat aynı durum fotoğraf makineleri hakkında fazla ön bilgiye sahip öğrencilerde gerçekleşmedi. Araştırma bulgularına göre; herhangi bir öğrenmede ön bilgisi olmayanlarda not alma stratejisi öğrenmede başarı sağlarken, ön öğrenmeye sahip kişilerde ise başarı sağlamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Pokay ve Blumenfeld (1990), yaptığı araştırmada güdülenme, öğrenme stratejileri kullanımı ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 283 lise öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler, (a) yetenekleri ve değerleri ile ilgili algılamalarını (b) geometri dersinde başarılı olmayla ilgili beklentilerini (c) öğrenme stratejilerini kullanımlarını ölçmek için tasarlanan soruları cevaplamıştır. Hem dönemin başında hem de dönemin sonunda kullanılan öğrenme stratejilerinin bütün çeşitleri birbiriyle ilişkilidir. Başarılı öğrenciler, kavramayı izleme stratejilerini kullanmaktansa

geometriye özgü stratejiler kullanmıştır. Yüksek öz görüşe sahip öğrenciler daha az anlamayı kavrama stratejisi kullandıklarını belirtirken daha çok bilişsel strateji kullanmışlardır. Yüksek öz görüşe sahip erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha başarılı olmuştur. Güdülenme erkek öğrencilerin başarılarını kolaylaştırıcı bir etken olurken öğrenme stratejilerinin kullanımı kız öğrencilerin başarılarını daha fazla kolaylaştırmaktadır. Öğrenme stratejilerini kullanmada daha az yetenekli olan küçük öğrenciler çabalamaya daha çok yer verirken işlerini denetleyen ve planlayan yaşça büyük öğrenciler kavramayı izleme stratejilerini kullanmıştır.

Braten ve Olaussen (1998) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ve bu stratejilerin çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiş ayrıca Norveçli öğrenciler ile Amerikalı öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri karşılaştırılmıştır. Araştırmada 173 Norveçli üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üzerinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri (LASSI) kullanılmıştır.

- Araştırma bulgularına göre, kız öğrenciler tutum, motivasyon, zaman kullanımı, konsantrasyon, çalışma yardımları ve kendi kendini değerlendirme boyutlarında erkek öğrencilerden daha fazla, erkek öğrenciler ise kaygı ve bilgi işleme boyutlarında kız öğrencilerden daha fazla kullandıkları buğularına ulaşılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin ana fikri seçme ve test stratejilerini kullanmada herhangi bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar gösteriyor ki kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla öğrenme ve çalışma strateji kullanımı eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Ortalama yaşın üstünde olan öğrencilerin tutum, konsantrasyon, bilgi işleme, kendi kendini değerlendirme ve test stratejileri boyutlarında ortalama yaşın altındaki öğrencilerden daha fazla kullandıkları, motivasyon ve çalışma destekleri boyutunda ise genç öğrencilerin, yaşlı öğrencilerden daha fazla kullandıkları, zaman kullanımı ve kaygı boyutlarında ise her iki yaş grubunda olan öğrencilerin kullanımı arasında herhangi bir farklılık olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar da gösteriyor ki öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile yaşları arasında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır.
- Norveçli ve Amerikalı öğrencilerin öğrenme stratejileri karşılaştırıldığında büyük oranda birbirine benzemektedir.

Wolters (1999) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin güdülenme stratejileri ile öğrenme stratejileri, performans ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 88 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçekle toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin kullandıkları güdüsel stratejilerin farklı olduğu, güdülenme stratejileri ile bilişsel ve yürütücü biliş stratejileri, performans ve başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca güdülenme stratejilerini kullanan öğrencilerin sınıf performansları ve akademik başarıları, güdülenme stratejilerini kullanmayan öğrencilere göre yüksektir.

Stefanou ve Salisbury-Glennon, (2002) yaptığı çalışmada öğrenen merkezli okullarda öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri belirlenmek amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilere öz-düzenlemeli öğrenme görüşme programı ve uyum sağlayıcı öğrenme modeli gibi metotlar uygulanarak veriler toplanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeye yönelik stratejiler arasında araştırma, örgütleme, bilgiyi transfer etme, öğretmenlere sosyal konularda yardımcı olma, amaçlarını belirleme ve planlı olma stratejileri bulunmuştur. Buna karşılık, öğrencilerin yineleme, hatırlama, kendi kendini değerlendirme, kayıt tutma ve izleme stratejilerini daha az kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bulgular öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin güdüsel amaç yönelimleri tarafından etkilenebildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Sankaran ve Bui (2001) tarafından yapılan araştırmada, geleneksel yöntem ile web dayalı öğretimin; derin, yüzeysel ve dolaylı öğrenme stratejileri ve motivasyonun öğrenme performansına etkisi incelenmiştir. Dört haftalık hızlandırılmış bilgisayar kursu alan 116 öğrenciye; araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenme stratejileri ve motivasyon ölçeği ve konu testi ile veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrenme stratejileri ve motivasyonun öğrenme performansını etkilediği ve derin ve yüzeysel öğrenme stratejilerinin olumlu öğrenme performansına yol açarken; dolaylı öğrenme stratejilerinin performansı olumsuz yönde etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, webe dayalı öğretim ve geleneksel öğretimin yapıldığı her iki grupta, öğrencilerin öğrenme stratejileri ve motivasyonlarının öğrenme performanslarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Nordel (2009) yaptığı araştırmada öğrencilerin lise bittikten sonra üniversiteye başladıklarında uygun öğrenme stratejilerini kullanmada sıkıntı yaşarlar, araştırmada bu sorundan yola çıkılarak öğrencilere uygun öğrenme stratejilerini geliştirmeleri ve uygulamalarına imkan sağlayacak bir model geliştirildi ve öğrencilere bu model uygulandı. Sonuç olarak öğrenme stratejileri seminerine katılan

öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre öğrenmelerinde daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşıldı.

Stoffa, Kush ve Heo (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin motivasyon ve dil öğrenme stratejileri kullanımlarını ölçme aracı olarak güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği (MSLQ) ve dil öğrenme strateji envanterinin (SILL) kullanılabilmesi potansiyeli incelendi. Bu araştırmada Koreli göçmen öğrencilere her iki ölçek uygulandı ve arasındaki fark incelendi. Sonuçlar, iki ölçeğin de benzer içeriklere sahip olmalarına rağmen, ölçeklerin bütünüyle örtüşmediklerini ve iki farklı indeksi ölçtüklerini gösterdi. Sonuçlar ayrıca SILL toplam puanı ve MSLQ toplam puanı arasındaki korelasyonun yanı sıra MSLQ öğrenme stratejileri ve SILL öğrenme stratejileri arasında da orta düzey bir korelasyon bulunduğunu gösterdi. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stratejileri ölçeğinde en fazla yineleme, daha sonra anlamlandırma, örgütlenme ve en az da akran öğrenme, çaba düzenleme ve eleştirel düşünme stratejilerini kullandıkları bulgularına ulaşıldı.

Kaur ve Embi (2011) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma toplam 60 ilköğretim öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada verileri Cohen, Oxford ve Chi (2002) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejileri envanteri kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmada önemli farklılıklara rastlanmıştır. Ayrıca kız öğrenciler öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerden daha fazla kullanmaktadırlar.

2.5.2. Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Öztürk (1995) tarafından yapılan araştırmada genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları araştırılmıştır. Araştırma 326 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada bulgularına göre; öğrencilerin en fazla bilişi yönetme stratejisini; en az tekrar stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenciler, ilkökul, ortaokul ve lisede öğretmenlerinin tekrar ve duyuşsal stratejiyi derslerde sık; diğer stratejileri ise çok az vurguladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin stratejiyi derste vurgulamaları ile öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin hatırlama stratejisini vurgulamaları ile öğrencilerin bu stratejiyi kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; en yüksek ilişki dikkat ve anlamlandırma stratejisinde elde edilmiştir. Aile bireylerinin öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda yaptıkları rehberlik ve yardımın oldukça düşük olduğu ve en fazla kullanılan rehberlik türünün ‘ders çalışması için öğrenciyi uyarma’ olduğu belirtilirken; aile bireylerinin eğitim düzeyleri ile öğrencilere öğrenme stratejilerini kullanmaları konusunda rehberlik etme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin ÖSS puanları ile zihne yerleştirme stratejisi stratejisi kullanmaları arasında ve lise diploma puanları ile tekrar stratejisi kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Talu (1997) çalışmasında 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlenmeye çalışılmış ve akademik başarılarının kullandıkları stratejiye göre değişip değişmediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma da araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına

göre öğrencilerin %52'si anlamlandırma stratejisini, %41'i tekrar stratejisini ve % 7 'si örgütleme stratejisini kullanmaktadır. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileriyle karne notları ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri alanlarına göre değişmemektedir.

Tay (2002), "İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri" isimli çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejilerinden dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejilerden gruplama stratejileri, anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejilerinden örtük ve açık tekrar ile ekleme stratejileri ve geri getirmeyi artırıcı stratejiler arasında anlamlı fark bulunamamış, Kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejilerden zihinsel tekrar stratejileri, anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejilerinden örgütleme ve bellek destekleyici stratejileri ile yürütücü biliş stratejileri arasında 0,05 düzeyinde, güdüleme stratejileri arasında 0,01 düzeyinde 5. sınıflar lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bayındır (2006), ilköğretim okulları eğitim yaşantılarında, öğrenme stratejilerinin öğretime yeterince yer verilip verilmediğinin saptanmasına yönelik bir araştırma yapmıştır. Çalışma, 2004 – 2005 öğretim yılında İstanbul'daki ilköğretim okullarında görev yapan 260 sınıf öğretmeni ve 500 öğrencinin anket aracılığıyla görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi

sonucunda; öğretmenlerin, öğrenme stratejilerinin öğretimine az yer verdikleri, öğrencilere stratejilerin sadece yararlarını açıkladıkları, stratejileri öğretebilecek düzeyde yeterli olmadıkları ve öğrenme stratejileri ile ilgili düzenlenecek bir hizmet içi eğitim programına katılmak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Sarıbayraktar (2006), “Ortaöğretim tarih derslerinde, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri” isimli çalışmada orta öğretime devam eden öğrencilerin tarih derslerinde kullandığı öğrenme stratejilerinin belirlenmek amaçlanmıştır. Araştırmada 346 öğrenciye öğrenme stratejileri anketi uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre; öğrencilerin tarih çalışırken en çok %54,63 ile tekrar stratejisini kullanmaktadırlar, kullanılma durumu en az olan strateji %39,75 ile anlamlandırma stratejisidir, aile bireylerinin ve öğretmenlerin öğrenciye rehberlik etme durumları oldukça düşüktür. Bu sonuçlara göre, aile bireyleriyle beraber öğretmenlerinde aslında bu alanda yetersiz olduklarını ve öğrenme ortamlarında öğrencinin yalnız bırakıldığını, bilgi eksikliği ile birlikte öğrencilerin bu stratejileri istenilen nitelikte kullanmadıklarını söyleyebilmekteyiz.

Karalar (2006), “İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen Bilgisi dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri” isimli çalışmada ilköğretim 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve bu öğrenme stratejilerini hangi kaynaklardan öğrendikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş öğrenme stratejileri ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersinde en çok duyuşsal stratejileri kullandıkları, bunu tekrar stratejilerinin izlediği, en az da örgütlenme stratejilerini kullandıkları bulunmuştur. Strateji kullanımının öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, anne-

babalarının eğitim düzeyine ve fen bilgisi başarılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stratejilerini en çok dersane öğretmenlerinden, anne babalarından ve kendi kendilerine öğrendikleri belirlenmiştir.

Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Büyüköztürk ve Demirel (2008), “İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi” isimli çalışmada ilköğretim ve lise öğrencilerinin değer, beklenti ve duyuşsal güdülenme faktörleri ile bilişsel, metabilişsel ve kaynak yönetimine ilişkin öğrenme stratejileri faktörleri açısından durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Verilerin toplanmasında Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Kılıç ve Demirel (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda alt sınıftaki öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri düzeylerinin genel olarak üst sınıftaki öğrencilere göre daha iyi olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Dikbaş (2008) çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme stratejileri öğretiminin ve bu stratejilerin ders işlenişinde kullanımın öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Deneysel araştırma modellerinden ön test – son test kontrol gruplu desene göre tasarlanan araştırma 109 öğrenci ile yürütülmüştür. Deneysel işlem olarak öğrenme stratejileri öğretimi yapılmış ve ünitelerin öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanımı için ortam oluşturulmuştur. Araştırma sonunda öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini, akademik başarısını artırdığı ve derse yönelik tutumlarına olumlu katkı sağladığı belirlenirken, öğrenilenlerin kalıcılığında anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Önder (2009), “Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri” isimli çalışmada ortaöğretimdeki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının öğrencilerin okudukları okul türü, sınıf ve alan, babalarının eğitim düzeyi, ders çalışma süresi, ailelerin okul ve derslere ilgisi, annenin bir işte çalışıp çalışmaması, ailenin gelir düzeyi, cinsiyet değişkeni, çalışma odasının olup olmaması, annenin eğitim seviyesi, annenin ve babanın kitap okuma sıklığı, bilgisayar başında geçirilen zaman, destek eğitimi alıp almama durumu, televizyon izleme süreleri ve ders çalışma yöntemlerini bilip bilmeme değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada 312 öğrenciye Köymen tarafından çevrilen "The Learning and Study Strategies Inventory" envanteri "LASSI" uygulanarak veriler toplanmıştır. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin okul türüne, ders çalışma süresine, ailenin gelir düzeyine, cinsiyet değişkenine, bilgisayar ve televizyon başında geçirilen vakit değişkenine, öğrenim gördükleri sınıfa ve hangi derse nasıl çalışacaklarını bilip bilmeme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Şimşek ve Balaban (2010) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencileri tarafından en yaygın olarak kullanılan öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin kendi akademik performanslarıyla nasıl ilişkili olduğu değerlendirilmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda farklı fakültelerin son sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 278 öğrenciye 60 maddelik likert ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilerden daha fazla, daha çeşitli ve daha iyi öğrenme stratejileri kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Uygun stratejileri seçmede ve kullanmada kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılı

oldukları ve farklı fakülte öğrencilerinin öğrenme stratejileri kullanma sıklıklarında farklılıklara rastlandı. Öğrencilerin en fazla üstbilişsel stratejileri kullandığı en az ise örgütlenme stratejilerini kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Başarı seviyesi, cinsiyet, ve çalışma alanında aynı bulgulara ulaşılmıştır. Sonuçlar genel olarak, diğer stratejilere nazaran belirli stratejilerin öğrenci performansına daha çok katkı sağladığını ve üniversite öğrencilerinin de bu durumun farkında olduklarını bulgularına ulaşılmıştır.

Ersözlü (2010), tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme ve çalışma stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma da 190 eğitim fakültesi öğrencisine Şen (2006) tarafından geliştirilen öğrenme ve çalışma stratejileri belirleme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; tüm bölümler öğrenme ve çalışma stratejilerine orta düzeyde kullanıyorken, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyet bakımından önemli farklılıklara rastlanmamıştır. Farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin en fazla duyuşsal stratejileri daha sonra sırasıyla anlamlandırma, örgütlenme, anlamayı izleme ve en az da yineleme stratejilerini kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Örgütlenme ve duyuşsal stratejiler kullanımı bölümler arasında farklılıklara rastlanmıştır.

Çelikkaya ve Kuş (2010), “Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları” isimli çalışma öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejilerini kullanma durumları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin; anlamadıkları yeri tekrar tekrar okumak, çalışırken koyu yazılmış yerlere dikkat etmek, dersi dikkatlice dinlemek gibi stratejiler öğrencilerin en çok kullandıkları stratejilerdir. Kavram

haritaları oluşturmak, ayna karşısında sesli olarak konuyu anlatmak ve sesli ortamda, müzik ya da televizyon açıkken çalışmak ise öğrencilerin en az kullandığı stratejilerdir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha iyi düzeyde kullandıkları, genel olarak öğrencilerin akademik başarıları arttıkça strateji kullanma düzeylerinin de arttığı yargısına ulaşılmıştır.

Aydın (2011); “Ortaöğretim öğrencilerinin Coğrafya derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri” isimli araştırma öğrencilerinin coğrafya dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini, farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya liselerde öğrenim gören 298 öğrenci katılmıştır. Genel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak Toy (2007) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerinde en çok “örgütlenme stratejilerini” en az ise “planlama stratejilerini” kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin coğrafya dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri “cinsiyet” ve “öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

2.5.3. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Kolb (1981) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çeşitli bölümlerden lisans öğrencilerinin öğrenme stili belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre; ticaret bölümündeki öğrencilerin yerleştirme, mühendislerin ayrıştırma, tarih, İngilizce, psikoloji ve politik bölüm öğrencilerinin değiştirme, matematik, kimya, ekonomi, sosyoloji alanlarında çalışanların ise özümseme öğrenme stiline sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Çeşitli bölümlerde eğitim alan öğrencilerin çoğunluğunun

ayrıştırılan daha sonra sırasıyla özümseyen, değiştiren ve en az da yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Garvey, Bootman, Mcghan ve Meredith (1984) eczacılık fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin, çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada veriler Kolb öğrenme stili envanteri ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin en fazla ayrıştırma öğrenme stiline sahip olurken en az da değiştirme öğrenme stiline sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenme stilleri ve yaş değişkeni arasında önemli bir ilişki olmadığı, ancak öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre; bayan öğrenciler daha çok somut yaşantı, erkek öğrenciler ise soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu benimsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Felder ve Silverman (1988), “ Mühendislik eğitiminde öğrenme ve öğretme stili” isimli çalışmada mühendislik bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve mühendislik profesörlerin öğretme stilleri belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada Felder ve Silverman öğrenme stili modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğrenme stilleri; duyumsal-sezgisel öğrenenler, görsel-işitsel öğrenenler, tümevarım-tümdengelimle öğrenenler, aktif-düşünsel öğrenenler, ardışık-global öğrenenler boyutları altında incelenmektedir. Tümevarım ve tümdengelim boyutu göz önünde bulundurularak yapılan araştırmaya göre, mühendislik öğrencilerinin ve mühendislik profesörlerinin öğrenme-öğretme stili arasında bir uyumsuzluk olduğundan söz edilmektedir. Araştırma bulgularına göre, profesörün yarısı kendini tümevarım; yarısı da tümdengelim öğrencisi olarak tanımlamış; ama öğreticilerin tümü kendi öğretme stillerinin genel olarak tümdengelim olduğunu belirtmişlerdir. Çoğu mühendislik öğrencisinin öğrenme

stilleriyle, kendilerine uygulanan öğretme stili arasında bir uyumsuzluk olduğu belirlenmiştir.

Chi-Ching ve Noi (1993) tarafından yapılan araştırmada, Singapurlu lisans öğrencilerinin öğrenme stilleri incelenmiş ve araştırmada edinilen bulgular Amerikalı örnekleriyle karşılaştırılmıştır. Singapurlu üniversite son sınıfta öğrenim gören 1032 öğrenciye Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma, Ruble'nin (1990) Amerikalı 312 lisans öğrencisi ve Kolb'un (1985) yaşları 18 ve 60 arasında değişen 1446 Amerikalı yetişkin üzerinde yürüttüğü araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Chi-Ching ve Noi'nin Singapurlu öğrenciler üzerinde yürüttüğü araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin öğrenme stillerinin en fazla soyut kavramsallaştırma sonra sırasıyla aktif deneyim, yansıtıcı gözlem ve en az da somut deneyim boyutunda olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonunda; Singapurlu öğrencilerin özümseyen öğrenme stili, Amerikalı öğrencilerin ise yerleştiren öğrenme stili eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gusentine ve Keim (1996), tarafından yapılan araştırmada sanat eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeyi ve öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada veriler Kolb öğrenme stili envanteri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin %44'ünün özümseme, %22'sinin yerleştirme, %19'unun ayırıştırma ve %16'sının değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri; cinsiyete göre farklılaşmazken, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri yaşa, sanat eğitime, geleneksel ve geleneksel olmayan eğitime bağlı olarak farklılaşmaktadır.

Fox ve Ronkowski (1997) tarafından yapılan araştırmada siyasal bilimlerde okuyan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri Kolb öğrenme stili envanteri aracılıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin en fazla özümseyen daha sonra sırasıyla değiştiren, yerleştiren ve en az da ayrıştıran öğrenme stiline sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkeklerin en fazla özümseyen, en az ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olurken; bayanların ise en fazla yerleştiren, en az ise ayrıştıran öğrenme stiline sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Lam (1998) tarafından yapılan araştırmada, satış elemanlarının öğrenme stilleri ile performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada toplam 95 satış elemanına Kolb öğrenme stili envanteri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre: satış elemanlarının 34'ünün yerleştiren, 27'sinin ayrıştıran, 19'unun değiştiren ve 15'inin özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yerleştiren öğrenme stiline sahip olan satış elemanlarının performanslarının diğerlerine göre istatistiksel olarak daha iyi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Truluck ve Courtenay (1999), tarafından yapılan araştırmada 172 yetişkinin öğrenme stilleri tercihlerinin yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi ile arasındaki ilişki belirlenmek amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda yetişkinlere Kolb (1985) tarafından geliştirilen öğrenme stili envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre yetişkinlerin çoğunlukla yerleştiren, özümseyen ve değiştiren öğrenme stilini tercih ederken, ayrıştıran öğrenme stilini az tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. 55-65 yaş arasındaki yetişkinlerin en çok yerleştiren, 66-74 arasındaki yetişkinlerin

en çok değiştiren, 75 yaş ve üstü yetişkinlerin ise, en çok özümseyen öğrenme stilini tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenme stilleri ile yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Marriot (2002), tarafından yapılan araştırmada İngiltere’de iki farklı üniversitede okuyan toplam 410 lisans öğrencinin başladıkları 1998/1999 öğretim yılında ve aldıkları üç senelik eğitimden sonra 2000/2001 öğretim yılında sahip oldukları öğrenme stilleri arasındaki farklılığı ve öğrenme stillerinin cinsiyet, milliyet ve okula göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğrencilere Kolb öğrenme stili envanteri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin en fazla yerleştiren daha sonra sırasıyla ayrıştıran, değiştiren ve en az da özümseyen öğrenme stiline sahip olurken bu üç yıllık eğitim boyunca öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinin değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerle kız öğrencilerin öğrenme stilleri tercihleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Farkas (2003), yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, empati becerileri, öğretim yöntemlerine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada 105 öğrenciye Dunn, Dunn ve Price (2000) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanterinin kullanıldığı çalışmada, deney grubunda tüm duyu organlarına yönelik öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı ve empati becerileri ölçęinden aldıkları puanların anlamlı düzeyde arttığı, öğretim yöntemlerine yönelik tutumlarının da olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Pungente, Wasan ve Moffett (2003) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile problem temelli öğrenme ile ilişkili

grup tartışması, bağımsız araştırma, sınıf-içi eleştirel düşünme ve grup rapor yazımı aktivitelerini içeren çeşitli aktivite tercihleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemek için Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan öğrenme stilleri envanteri ve tercih edilen problem temelli öğrenme aktivitelerini belirlemek için de bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %36,2'si yerleştiren, 19,8'i özümseyen, %22,4'ü değiştiren ve %21,6'sı ise ayrıştıran öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Problem temelli öğrenme aktivitelerini belirlemek için kullanılan anket, üç ay ara ile öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; toplam değerlerde, ilk ankette değiştiren, ikinci ankette ise özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin problem temelli öğrenme aktivitelere en fazla değeri verdikleri belirtilmiştir.

Jones, Reichard ve Mokhtari (2003) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı alanlara göre değişiklik gösterip göstermediği ve öğrenme stilleri ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada 47'si erkek, 58'i kız olmak üzere toplam 105 öğrenci üzerinde Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan öğrenme stilleri envanteri IIa ile toplanmış ve öğrencilerin akademik başarıları için dönem sonu not ortalamaları kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin en fazla özümseyen sonra sırasıyla ayrıştıran, değiştiren ve en az da yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları ve öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki olmadığı ve ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerinin derslere göre değişiklik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Harris, Dwyer ve Leeming (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğrenme stillerinin webe dayalı eğitim üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada veriler Kolb öğrenme stilleri envanteri ve final sınavı notları ile edinilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin en fazla özümseyen sonra sırasıyla değiştiren, yerleştiren ve en az da ayırıştıran öğrenme stiline sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin en fazla özümseyen sonra sırası ile değiştiren, yerleştiren ve en az da ayırıştıran öğrenme stiline sahip olurken; kız öğrencilerin ise en fazla değiştiren sonra sırası ile özümseyen, yerleştiren ve en az da ayırıştıran öğrenme stiline sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre düzenlenen webe dayalı eğitimin, öğrencilerin başarısı üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Harrelson, Leaver Dunn ve Martin (2003) tarafından yapılan araştırmada, antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri incelenmiştir. Araştırmada 160 öğrenciye Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan öğrenme stili envanteri kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; antrenörlük bölümü öğrencilerin % 76'sının özümseyen ve ayırıştıran, % 24'ünün ise değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Barmeyer (2004), araştırmasında Alman, Fransız ve Kübalı öğrencilerin öğrenme stillerini incelemiştir. Araştırmada 300 lisans öğrencisine Kolb öğrenme stili envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kız öğrencilerin en fazla özümseyen, en az da yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin ise en fazla özümseyen en az da yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Fransız ve Kübalı öğrencilerin yoğun olarak değiştiren ve özümseyen öğrenme stiline; Alman öğrencilerin ise

yoğun olarak özümseyen ve ayırıştırın öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Joy ve Kolb (2009), araştırmasında öğrenme stilleri üzerine kültürel farklılıkların etkisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada 7 milleten toplam 533 kişiye Kolb öğrenme stili ölçeği (KLSI) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Honigsfeld ve Dunn (2003); yaptığı çalışmada farklı milletlerdeki lise öğrencilerinin cinsiyetlerine ve milliyetlerine göre öğrenme stillerinin değişip değişmediğini araştırılmıştır. Araştırmada LSI (Dunn, Dunn ve Price, 1996) öğrenme stili ölçeği, 5 ülkeden 1,637 öğrenci üzerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme stillerinin cinsiyete ve farklı milletlere göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.4. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Arslan ve Babadoğan (2005), “İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi” isimli araştırmada ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemek ve başarı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla toplam 114 ilköğretim öğrencisine Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE) kullanılmıştır. Kolb’un Yaşantısal Öğrenme Modeli’ndeki her bir öğrenme biçimi için öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Yaş ile somut yaşantı (SY) öğrenme biçimi ve bilgiyi işleme süreçlerine (somut-soyut) ilişkin birleştirilmiş puan arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Matematik başarı ortalaması ile Somut Yaşantı (SY) öğrenme biçimi arasında.01 düzeyinde anlamlı, negatif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Türkçe ve Fen Bilgisi dersleri başarı düzeyleri ile Soyut

Kavramsallaştırma (SK) öğrenme biçimi arasında da yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca Aktif Yaşantı (AY) öğrenme biçimi ile Fen Bilgisi dersi başarı puanı arasında da yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Numanoğlu ve Şen (2007), “ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri” isimli çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri belirlemek amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda öğrencilere Kolb öğrenme stili envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok ayrıştıran öğrenme stiline sahip oldukları en az da yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaşlarıyla sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunurken; cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları lise branşına göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Palas Aktaş ve Mirzeoğlu (2008); “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin demografik özellikleriyle ilişkisi” isimli çalışmada; ilköğretim II. kademe (6, 7, ve 8. sınıf) öğrencilerinin öğrenme stillerinin demografik özellikleri arasındaki ilişkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 1498 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Kolb’un 1985 yılında geliştirdiği öğrenme stili ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok değiştiren sonra sırasıyla özümseyen, ayrıştıran ve yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stillerinin, cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre manidar düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerinin; anne, baba eğitim durumlarına ve ailenin gelir durumuna göre manidar düzeyde fark göstermediği belirlenmiştir.

Evin Gencil (2008); “Sosyal Bilgiler Dersinde Kolb’un Deneysel Öğrenme Kuramına dayalı eğitimin tutum, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi”

isimli çalışmasında, Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları, bu dersteki akademik başarıları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda, deneyimsel öğrenme kuramına uygun olarak, sırasıyla somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim aşamalarına uygun etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III, Sosyal Bilgiler Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin Sosyal Bilgiler Dersi akademik başarısını ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırdığı, bu derse yönelik tutumu olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Kurbanoglu ve Akkoyunlu (2008), "Bilgi yönetimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri" isimli çalışmasında öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemektir. Araştırmada 273 öğrenciye Kolb öğrenme stili envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en fazla özümseyen sonra sırasıyla ayrıştıran, değiştiren ve en az da yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Azizoğlu ve Çetin (2009), "6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki" isimli çalışmasında 6 ve 7. sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri, fene karşı tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada toplam 389 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada, fen tutum anketi, fen motivasyon ölçeği ve Barsh öğrenme stili ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin cinsiyetinin motivasyon düzeyini anlamlı bir şekilde etkilemediği, ancak tutumu etkilediği sonucuna

ulaşmıştır. Öğrencilerin motivasyonları ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Farklı öğrenme stillerinin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu, ancak fen tutum düzeyiyle anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Evin Gencil ve Saracaloğlu (2009), “Öğrencilerin öğrenme stilleri ile Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişki” isimli çalışmasında ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile onların Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişki ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada 612 7. Sınıf öğrencisine Kolb öğrenme stili envanteri ve Sosyal Bilgiler başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler genel olarak özümseme öğrenme stilini tercih ettikleri, öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin cinsiyetle ilişkili olmadığı ve Sosyal Bilgiler programının hedeflere erişim düzeyi puanlarının öğrenme stillerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya, Özabacı ve Tezel (2009), ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin Kolb’un öğrenme stilli modeline göre başarı ve sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini araştırmak amacı ile yapılmıştır. Araştırma 687 ilkokul ikinci sınıf öğrencisine Kolb’un öğrenme stili envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı gibi değişkenlere göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin en fazla değiştiren en az terleştiren öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şeker ve Yılmaz (2011), “Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrenme stillerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi” isimli çalışmasında öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yöntem ve

tekniklerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada Dunn ve Dunn öğrenme stili ölçeği ve Sosyal Bilgiler başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme stillerine uygun öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeylerinde artış meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenme başarı puanları üzerinde öğrencilerin demografik değişkenlerinin (yaş, cinsiyet, veli eğitim düzeyi ve veli mesleği) etkili olmadığı ama öğrenme stillerine göre oluşturulmuş öğretim programının etkili olduğu belirlenmiştir.

Özdemir ve Kesten (2012), “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisi” isimli çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri ve bu stillerin bazı demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğrencilere Kolb öğrenme stili envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok özümleme sonra sırasıyla ayrıştırma, değiştirme ve en az da yerleştirme öğrenme stiline sahip oldukları sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerinin yaş ve sınıf değişkenine göre farklılaşırken, cinsiyete göre belirgin bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Poyraz, Çağırğan Gülten ve Soytürk (2012), “Öğrenme stillerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi” isimli çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek ve öğrenme stilleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda öğrencilere Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile matematik

başarısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.5. Çoklu Zeka İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Blythe ve Gardner (1990) tarafından yapılan çalışmada çoklu zeka kuramına göre tasarlanan eğitim kurumlarının eğitime getirdiği katkılar tartışılmıştır. Çalışma sonunda ÇZK'nın mevcut eğitim uygulamalarına bir takım alternatifler getirdiğini belirtmişlerdir. Bunlar; kabiliyetlerin genişletilmesi, öğrenme ortamının tüm zekalara hitap edecek şekilde yeniden düzenlenmesi, değerlendirme ölçütlerinin her bir zekayı içerecek şekilde düzenlenmesi ve eğitimde yeniden yapılanma yoluna gidilmesi gerektiği şeklinde sıralanmıştır. Bu alternatiflerin öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesinde katkı sağladığı ve küçük yaştaki çocuklar için müze, tiyatro, konser ve çeşitli sosyal etkinliklere katılarak çocukların yeteneklerini bilerek ve onlara daha etkili bir eğitim verilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca ÇZK'ya göre tasarlanan eğitim ortamlarında aile ve öğretmenin işbirliği içerisinde olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Greenhawk (1997) tarafından yapılan çalışmada ÇZK temeline dayanan öğretimin başarıya etkisi incelenmiştir. Çalışmada bir ilköğretim okulunda ÇZK'ya dayalı öğretim yapılmıştır. Çalışma sonucunda ÇZK'ya dayalı öğretimin öğrenci başarısını artırdığı ve öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfettiği bulgularına ulaşılmıştır.

Mettetal, Harper ve Jordan (1997) tarafından yapılan çalışmada bir ilköğretim okulundaki öğretmen, öğrenci ve velilerin çoklu zeka kuramına dayalı öğretim programlarına ilişkin tutumlarını incelenmiştir. Çalışmada bu okuldaki 520 öğrenci, okulun öğretmenleri ve velilere veri toplama aracı olarak gözlem,

görüşme, tutum ölçeği ve standart testler uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğretmen ve öğrencilerin ilk önce bu kuram hakkında tedirgin davrandıkları ama zamanla bu kuramı benimsedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Bu kuramla birlikte öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı ve ayrıca bu kuramın uygulanmasıyla başarılarının arttığı bulgularına ulaşılmıştır. Genel olarak bu araştırma sonucunda çoklu zeka kuramı hakkında ve bu kuramın uygulanmasıyla ilgili olarak öğretmen, veli ve öğrenciler arasında olumlu tutum belirlenmiştir.

Campbell (1997) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin ÇZK'yi uygulama hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada farklı bölümlerde eğitim veren öğretmenler çoklu zeka kuramını derslerinde uygulamışlar ve bu uygulamalar sonunda öğretmenlerin çoklu zeka kuramı uygulamaları hakkında görüşleri alınmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin çoklu zeka kuramına göre yapılan uygulamaların öğrencileri motive etmede, eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturmada ve derslerin farklı formlarda yürütülmesini sağlamada olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

2.5.6. Çoklu Zeka Kuramı İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar

Uysal (2006), "Farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların çoklu zeka kuramına göre incelenmesi" isimli çalışmada farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların çoklu zeka alanlarının değerlendirilmesi, farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubundaki çocukların cinsiyetleri, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, okul öncesi eğitim kurumuna gelmeden önce çocuğun bakımını üstlenen kişi, anne-baba öğrenim düzeyi, anne baba yaşının

çocuğun çoklu zeka alanlarını etkileyip etkilemediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma toplam 300 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada çocukların çoklu zeka alanlarını belirlemek amacıyla Teele (1992) tarafından geliştirilen ve Göğebakan (2003) tarafından Türk çocuklarına uyarlanan, geçerlik ve güvenilirliği yapılan “Teale Çoklu Zeka Envanteri “ ile Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun cinsiyetinin; sözel-sözel-dilbilimsel zeka üzerinde kurum türü cinsiyet interaksyonunun, müziksel-ritmik ve bedensel-kinestetik zeka üzerinde ise cinsiyet değişkeninin, çocuğun kardeş sayısının; görsel-uzamsal zeka üzerinde kurumtürü * çocukların kardeş sayısı interaksyonunun istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Anne öğrenim durumunun; bedenselkinestetik zeka üzerinde kurum türü değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Baba öğrenim durumunun; bedensel-kinestetik zeka üzerinde okul türü değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$).

Özdemir (2006), “4-6 yaş grubu çocukların öğrenme sürecinde çoklu zeka teorisinin yeri” isimli çalışmada 4–6 yaş grubu çocukların öğrenmede çoklu zeka teorisinde belirtilen zeka alanlarından hangilerini daha fazla kullanmaya eğilim gösterdiklerini ve anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba meslek grubu ve sosyo-ekonomik düzeye göre zeka alanlarının farklılık gösterip göstermediklerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak veli anket formu ve TIMI (Teale Inventory of Multiple Intelligences) testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan çocukların yedi zeka alanına göre öğrenme esnasında baskın olarak kullandıkları zeka alanları sırasıyla; görsel-uzamsal zeka, bedensel-kinestetik zeka, mantıksal-matematiksel zeka, sözelsözel-dilbilimsel zeka,

kişilerarası-sosyal-bireylerarası zeka, kişisel-kişisel zeka ve ritmik-müzikal zeka bulunmuştur. Kız çocukların kişisel kişisel zeka puan ortalamaları, erkek çocukların kişisel içsek zeka puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların zeka alanlarının cinsiyete göre dağılımında kız çocukların birinci sırada görsel-uzamsal zeka, ikinci sırada bedensel-kinestetik zeka ve üçüncü sırada sözel-sözel-dilbilimsel zekalarını baskın olarak kullandıkları belirlenmiştir. Erkek çocukların ise, birinci sırada görsel-uzamsal zeka, ikinci sırada bedensel-kinestetik zeka ve üçüncü sırada mantıksal-matematiksel zekalarını baskın olarak kullandıkları görülmüştür. Bu yaş grubundaki çocukların öğrenme esnasında baskın olarak kullandıkları zeka alanları sosyo-ekonomik düzeylerine, anne-baba eğitim düzeyine ve anne meslek grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p<0.05$) göstermektedir. Baba meslek grubuna göre bu yaş grubundaki çocukların öğrenme esnasında baskın olarak kullandıkları zeka alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Nuhoğlu Çamurcu (2007), “İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çoklu zeka alanlarına yönelik dağılım düzeylerinin tespit edilmesi” isimli çalışmada ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin zeka türleri ÇZK’ya göre incelenmiştir. Araştırma 363 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin doğa zekalarının baskın olduğu ve ayrıca cinsiyetin, zeka alanı düzeylerinde farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karagöz Işık (2007), “Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi” isimli çalışmada çoklu zeka destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki

akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir "Matematik Başarı Testi, Teele Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeği (2000) ve Teele Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, akademik başarı açısından, çoklu zeka destekli kubaşık öğrenme yönteminin, 2005-2006 matematik programında kullanılan etkinliklere göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, daha önceki dönem çoklu zeka destekli kubaşık öğrenme yöntemine göre ders işleyen grubun daha başarılı olduğu görülmüştür. Kalıcılık puanları açısından ise, işe koşulan yöntemler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir. Görüşme bulguları ise öğrencilerin ÇZK destekli kubaşık öğrenme yönteminden daha fazla yararlandıklarını ve bu yöntemle ders işlemekten mutlu olduklarını göstermiştir. Öğrencilerin en çok kullandıkları söyledikleri zeka alanları; (M/M) matematiksel/mantıksal-matematiksel zeka (20), (S/K) sosyal-bireylerarası zeka (16), (M/R) müziksel/ritmik zeka (17), (D)doğa zekası (16), (B/K) bedensel/kinestetik zeka (16), (G/U)görsel/uzamsal zeka (18), (İ)kişisel zeka (17) ve (S/D)sözel/dilsel-zeka (18)dır.

Gürbüz (2008), "Matematik öğretiminde çoklu zeka kuramına göre tasarlanan öğrenme ortamlarından yansımalar" isimli çalışmada matematik öğretiminde çoklu zeka kuramı (ÇZK)'na göre tasarlanan öğrenme ortamlarındaki yansımaları ortaya koymak amaçlanmıştır. Özel durum yaklaşımının kullanıldığı bu araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında iki farklı ilköğretim okulunda çalışan iki öğretmenle ve bu öğretmenlerin ilköğretim yedinci sınıfta okuyan öğrencileriyle yürütülmüştür. Veri toplamak amacıyla, mülakat ve gözlem metotlarının yanı sıra öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Matematik sınıflarında beklenen değişimi gerçekleştirmek için,

hazırlık sürecinin zorluğu, her matematik konusuna uygun olmama, zaman ve merkezi sınavların etkisi gibi sebeplerden dolayı ÇZK'nin tüm matematik konuları için olmasa da çoğu matematik konusu için uygulanabilir bir kuram olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu kurama göre tasarlanan öğrenme ortamının anlamayı kolaylaştırdığı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öğretmen rolünü ve değerlendirme anlayışını değiştirdiği ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonunda, ortaya çıkan sonuçlara bağlı olarak araştırmacılara ve eğitimcilere önerilerde bulunulmuştur.

Karakurt (2012), "İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zeka alanlarının belirlenmesi" isimli çalışmada 6, 7 ve 8 sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin farklı zeka alanlarının gelişmişlik düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 737 öğrenciye bir anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin zeka alanlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, anne/baba öğrenimine, sosyo ekonomik duruma, sosyal faaliyetlere katılmaya ve en çok yaşanılan yere göre arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Öztürk (2012), "Anasınıfına devam eden farklı sosyoekonomik düzeydeki çocukların çoklu zeka alanlarının incelenmesi" isimli çalışma anasınıfına devam eden farklı sosyoekonomik düzeydeki çocukların çoklu zeka alanlarını; cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne mesleği, baba mesleği gibi değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada toplam 208 çocuğa araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu ve TIMI (Teale Inventory Multiple Intelligence) testi kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda sonuçlarına göre, orta sosyoekonomik düzeydeki çocukların müzikal-ritmik zeka puan ortalamalarının alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklardan daha yüksek olduğu

görülürken, kişilerarası-sosyal-bireylerarası zeka alanında ise alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların kişilerarası-sosyal-bireylerarası zeka puan ortalamalarının, orta sosyoekonomik düzeydeki çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, doğum sırası, baba mesleği açısından çoklu zeka alanlarının hiçbirinde anlamlı fark bulunamamıştır.

2.5.7. Öğrenme Stratejileri Ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Nunn (1995) tarafından yapılan araştırmada düşük başarılı ortaokul öğrencilerine öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri öğretimi yapılmasının öğrencilerin başarılarına ve denetim odaklarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada 59'ı erkek, 44'ü bayan toplam 103 öğrenciye kontrol odağı ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre düşük başarılı öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin öğrenci başarısını yükselttiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Pei-Shi (2012) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerine öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin etki olu olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya toplam 71 üniversite öğrencisi katılmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda öğrencilerden veriler Oxford (2005) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejileri envanteri (SILL) ve Reid (1987) tarafından geliştirilen algısal öğrenme stilleri tercihi ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerine öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin sadece öğrencilerin sosyal stratejilerini etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

2.5.8. Öğrenme Stratejileri Ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Güven (2004) “ Öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki” isimli çalışmada hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarını belirleyerek öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada 880 öğrenciye Kolb öğrenme stilleri envanteri ve öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonunda, ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, sosyo - ekonomik düzeylerine, öğrenim gördükleri alanlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı da ortaya çıkmıştır. Öte yandan, ortaöğretim öğrencilerinin anlamlandırma stratejilerini ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullandıkları, duyuşsal stratejileri, yineleme stratejilerini ve örgütleme stratejilerini daha az kullandıkları belirlenmiştir. Yine, öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine ve öğrenim gördükleri alanlara göre kullandıkları öğrenme stratejilerinin değiştiği ortaya çıkan bir başka sonuçtur. Buna karşılık, öğrencilerin sosyo - ekonomik düzeylerine göre kullandıkları öğrenme stratejilerinde bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre tüm stratejileri kullanmalarında olmasa da anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanmalarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin sahip

oldukları öğrenme stillerine göre yineleme stratejilerini, anlamlandırma stratejilerini ve örgütlenme stratejilerini kullanmalarında ise bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, özellikle anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Karakış (2006) “Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri” isimli çalışmada bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada 258 öğrenciye David A. Kolb tarafından 1985 yılında geliştirilen “Öğrenme Stilleri Envanteri”; genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini saptamak için Öztürk tarafından 1995 yılında geliştirilen ve güvenilirliği sınanmış “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği”; öğrencilerin demografik özellikleri, stil ve strateji ile ilgili bağımlı değişkenleri saptamak için “Kişisel Bilgiler Anketi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre;

1. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 59,3’ünün (n:153) Özümsen, %26,7’sinin (n:69) Ayrıştıran, %10,5’inin (n:27) Değiştiren, %3,5’inin ise (n:8) Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

2. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri bakımından öğrenim gördükleri fakültelere ve cinsiyetlerine göre manidar bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

3. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, Dikkat Stratejilerini, Biliş Yönetme Stratejilerini, Anlamlandırma Stratejilerini, Zihne Yerleştirme Stratejilerini ve

Hatırlama Stratejilerini “sıklıkla”, Duyuşsal Stratejileri ve Tekrar Stratejilerini “ara sıra” kullandıkları belirlenmiştir.

4. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında Dikkat Stratejisi, Biliş Yönetme Stratejisi ve Duyuşsal Strateji boyutlarında manidar bir ilişki saptanmazken; öğrencilerin cinsiyetleri ve kullandıkları Tekrar Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi ve Hatırlama Stratejisi boyutlarında kız öğrencilerin lehine manidar bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

5. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenim gördükleri fakülteler arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

6. Araştırma kapsamındaki yerleştiren, değiştiren, özümseyen ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerinin, dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama ve biliş yönetme stratejilerini “sıklıkla” kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki yerleştiren, değiştiren ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerinin, duyuşsal stratejileri “ara sıra”; özümseyen öğrenme stillerine sahip öğrencilerinin, duyuşsal stratejileri “sıklıkla” kullandıkları belirlenmiştir. Değiştiren öğrenme stiline ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin Duyuşsal Stratejiyi kullanma düzeylerinde, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin lehine istatistiksel olarak manidar bir fark bulunduğu belirlenmiştir.

Çelenk ve Karakış (2007), Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri “A.İ.B.Ü.” örneği” isimli çalışmasında öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek

amaçlanmıştır. Araştırmada, Kolb öğrenme stilleri envanteri ve Öztürk (1995) genel öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok özümseyen daha sonra ayrıştıran ve sonra sırasıyla değiştiren, yerleştiren öğrenme stiline sahip olduklarını ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleriyle; öğrenim gördükleri fakülte ve cinsiyetleri arasında manidar bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin dikkat, bilişi yönetme, anlamlandırma, zihne yerleştirme ve hatırlama stratejilerini sıklıkla; duyuşsal stratejileri ve tekrar stratejilerini ara sıra kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanma düzeyi ile cinsiyetleri arasında dikkat, bilişi yönetme ve duyuşsa stratejiler boyutunda manidar bir ilişki saptanmazken; öğrencilerin cinsiyetleri ve kullandıkları tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme ve hatırlama stratejileri boyutunda kız öğrenciler lehine manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu dört öğrenme stiline sahip kişilerin; dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama ve bilişi yönetme stratejilerini sıklıkla; yerleştiren, değiştiren ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip kişilerin, duyuşsal stratejilerini ara sıra; özümseyen öğrenme stiline sahip kişilerin duyuşsal stratejilerini sıklıkla kullandıkları; değiştiren ve özümseyen öğrenme stiline sahip kişilerin duyuşsal stratejileri kullanma durumları özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin lehine manidar bir fark bulunmuştur.

Arsal ve Özen (2007), “Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri ve öğrenme biçimi tercihlerinin incelenmesi” isimli çalışmasında öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ve sahip oldukları öğrenme biçimi tercihlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada 235 öğrenciye Pintrich ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen öğrenme ve motivasyon stratejileri ölçeği ile öğrenme biçimi tercihleri envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en fazla

örgütlenme, tekrar ve eklemleme stratejilerini kullandıklarını ve kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları, sınıf düzeyi farklılaşmasının öğrenme stratejilerini kullanmada bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimi tercihlerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve bu farklılaşma kız öğrenciler lehinedir. Öğrencilerin sınıf düzeyi ile öğrenme biçimi tercihleri arasında bir fark olmadığı ayrıca öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köse (2010), “Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, ders çalışma stratejileri ile Fen Bilgisi öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişki (ÇOMÜ örneği)” isimli çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik özyeterlik inançları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma toplam 275 fen bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancı ölçeği, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (ÖDÇSE) ve Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE III) kullanılarak toplanmıştır. Bu araştırmada, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adayları tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stilinin ayrıştırma olduğu, öğrenme stillerinin, sınıf düzeyi ve fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancı ile ilişkili olduğu, cinsiyetle ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öz-yeterlik inançlarının “yeterli” düzeyde olduğu, özyeterlik inançlarının sınıf ve cinsiyet değişkenleriyle ilişkili olduğu, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin alt boyutları olan tutum ve motivasyon düzeylerinin genel olarak düşük, kaygı düzeylerinin ise yüksek olduğu, tutum ve kaygı düzeylerinin cinsiyet ile, motivasyon düzeyinin sınıf değişkeniyle, öğrenme stillerinin tutum ve çalışma becerileri ile ilişkili olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Küçük (2010), “Çevrimiçi öğrenenlerin öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri ve eşzamansız tartışmalara katılımları arasındaki ilişki” isimli çalışmada çevrimiçi öğrenme çevrelerinde öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri ve öğrencilerin eşzamansız tartışmalara katılımları arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada veriler Kolb öğrenme stili envanteri ve öğrenme ve ders çalışma envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin eşzamansız tartışma ortamına çoğunlukla eğitsel destek almak amacıyla katıldıkları ancak bu desteğin gelme süresi ve niteliği konusunda bazı sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrenme biçimleri arasında herhangi bir ilişki bulunamazken, çevrimiçi öğrenenlerin öğrenme stratejilerini yeterli düzeyde kullandıkları belirlenmiştir.

Yılmaz (2011); “Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi” isimli çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden 296 kişi katılmıştır. Araştırma da Tay (2002), tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri ölçeği ile Kolb (1984)’un öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri öğrenme stiline göre dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme stratejilerinde anlamlı farklılık gösterirken, güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerinde anlamlı farklılık göstermemektedir. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları, öğrenme stratejileri, öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre, kız öğrenciler dikkat, geri getirme ve güdüleme stratejilerini erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla

düzyeyde kullanmaktadırlar. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi ev ortamında ders çalışırken kendi odalarında ve evin diğer odalarında çalışıp çalışmama değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının sonuçlar incelendiği zaman kendi odasında ders çalışan öğrenciler dikkat, kısa süreli bellekte depolama, güdüleme öğrenme stratejilerini evin diğer odalarında çalışan öğrencilerden daha fazla kullanmaktadırlar.

2.5.9. Öğrenme Stratejileri Ve Çoklu Zeka Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurtdışında Yapılmış Olan Araştırmalar

Hajhashemi, Ghombavani ve Yazdi Amirkhiz (2011) tarafından yapılan araştırmada İran'da lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda toplam 229 lise öğrencisine McKenzie's (1999) tarafından geliştirilmiş olan çoklu zeka envanteri ve dil öğrenme stratejileri envanteri uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları arasında düşük korelasyonlu bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki en yüksek korelasyon üst-bilişsel stratejiler ile çoklu zeka alanları arasındadır. Ayrıca bulgular İranlı öğrencilerin çoğunlukla üst-bilişsel stratejiler ve sosyal stratejileri kullandıklarını göstermiştir.

2.5.10. Öğrenme Stratejileri Ve Çoklu Zeka Kuramı Arasındaki İlişkiyi Araştıran Yurtiçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar

Öztürkmen (2006), "Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla,

öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin zeka alanları ve öğrenme stratejilerinde bir fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada belirlenen amaç doğrultusunda 652 öğrenciye çoklu zeka ölçeği ve öğrenme stratejileri ölçeği uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin kişisel zeka alanı ve kişisel zeka alanını diğer zeka alanlarına göre fazla kullandıkları, öğrenme stratejileri arasından ise yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisini diğer öğrenme stratejilerine göre fazla kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin çoklu zekalarıyla öğrenme stratejileri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu iki değişken arasında en yüksek ilişki kişiler arası zeka alanı ile grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisi alanı arasındadır. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin zeka alanlarını ve öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerinkine göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenim görülen okul türüne göre öğrencilerin zeka alanları ve öğrenme stratejileri farklılaşmaktadır. Fakat Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre öğrenme stratejileri ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Susar Kırmızı (2006), “İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin eriştiği tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri” isimli çalışmasında Türkçe dersinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin eriştiği tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. 178 öğrenciye okuduğunu anlama başarı testleri, okumaya yönelik tutum ölçeği,

okuduğunu anlama stratejileri ölçeği ve çocuklar için çoklu zeka ölçeği uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmada su sonuçlara ulaşılmıştır;

1.Okuduğunu anlama başarısına yönelik olarak hem işbirlikli öğrenme yöntemi hem çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yöntemi, 2005-2006 Türkçe dersi öğretim programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkilidir.

2. Okumaya yönelik tutumun gelişmesinde, çoklu zeka kuramına dayalı öğrenme yöntemi, çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme, işbirlikli öğrenme ve 2005-2006 Türkçe dersi öğretim programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkilidir.

3. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde hem çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme hem de işbirlikli öğrenme, 2005-2006 Türkçe dersi öğretim programıyla yapılan öğrenmeye daha etkilidir.

4. Araştırma sonucunda sözel-sözel-dilbilimsel zeka, görsel-görsel-uzamsal zeka, bedensel-kinestetik zeka, içsel-özedönük zeka Alanlarının harekete geçirilmesi lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Kırıcı (2009), “Ortaöğretim Fen bölümü öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli çalışmasında biyoloji dersi alan ortaöğretim fen bölümü öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 454 öğrenci katılmıştır. Veri toplama amacıyla çoklu zeka ölçeği ve öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin matematiksel ve kişisel zeka alanını, grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisini daha çok kullanma eğilimleri olduğu görülmüştür. Öğrencilerinin zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin zeka alanlarını ve öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerininkine göre daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre çoklu zeka ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İflazoğlu Saban (2010), “Polis Meslek Yüksekokulu giriş ve akademik başarı puanları ile çoklu zeka alanları, güdülenme ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli çalışmada öğrencilerinin, PMYO giriş ve akademik başarı puanları ile çoklu zeka alanları, güdülenme ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda 224 öğrenciye Çoklu Zeka Alanları Gelişimsel Değerlendirme Ölçeği (ÇZAÖ), Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formu” ve Öğretmen Etkileşim Ölçeği (ÖEÖ) uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerinin güdülenme toplam puanları ile Sosyal/İçsel, Doğa, Müziksel/Ritmik Matematiksel/Mantıksal Sözel/Dilsel Görsel/Uzamsal alt ölçek puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, bedensel/kinestetik zeka alt ölçeği puanları ile ise anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. Yine öğrenme stratejileri toplam puanları ile Sosyal/İçsel, Doğa, Matematiksel/Mantıksal Sözel/Dilsel Görsel/Uzamsal, Bedensel/Kinestetik zeka alt ölçek puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Burada da Müziksel/Ritmik zeka alt ölçeği puanları ile öğrenme stratejileri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Tüm sonuçlar dikkate alındığında; çoklu zeka alanları ile hem güdülenme hem de öğrenme stratejileri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

İlgili araştırmalar incelendiğinde öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri ve çoklu zeka ile ilgili birçok çalışmanın var olduğu görülmektedir. Bununla birlikte

öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ve öğrenme stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların da olduğu görülmektedir. Ancak öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri ve çoklu zeka alanlarının birlikte incelendiği çalışma görülmemektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın sosyal bilgiler kapsamında alandaki boşluğu giderebileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin elde edilme süreci ve verilerin çözümü kısımları açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin çoklu değişkenlere (baskın zeka alanı, öğrenme stilleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği ve baba mesleği) göre durumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada betimsel (tarama) model kullanılmıştır. Betimsel araştırma yaşayanların, halihazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulması olarak ele alınabilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 46). Betimsel araştırmalar, kesitsel, boylamsal ve geçmişe dönük araştırmalar olarak sınıflanabilir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Gorard, 2006: Johnson ve Christensen, 2004'den akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 178). Bu araştırma yaşayanların, halihazırda var olanların, 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden bir kısmı üzerinde ve bir seferde ölçümlerle veri toplandığından kesitsel tarama modelindedir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmada sınırlandırılmış evren kullanılmıştır. Buna çalışma evreni (Arseven 1993: 92, Karasar 1991: 110) de denilmektedir. Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin çoklu değişkenlere (baskın zeka alanı, öğrenme stilleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği ve baba mesleği) göre durumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada Kayseri ili merkez ilçesinde bulunan ilk ve orta okullar çalışma evrenini oluşturmuştur.

Bu çalışma evreninden örneklem seçimi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinden biri olan sosyo-ekonomik düzeylere göre öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını betimleyebilmek için çalışma evreni iki sosyo-ekonomik çevreye ait olma özellikleri bakımından tabakalandırılmıştır. Bu alt evrenler sosyo-ekonomik çevre özellikleri bakımından üst düzey ve alt düzey olarak ifade edilmiştir. İkinci aşamada üst ve alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullardan seçkisiz olarak 2'şer okul belirlenmiştir. Araştırma örneklemine alınan öğrencilerin demografik özellikleri aşağıdaki tablolar yoluyla verilmiştir:

Tablo 3.1. Örnekleme de yer alan okulların sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin betimsel veriler

Sosyo-ekonomik Düzey	N	%
Üst sosyo-ekonomik grup	1085	55,9
Alt sosyo-ekonomik grup	855	44,1
Toplam	1940	100

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmada örnekleme giren okullardaki sosyo-ekonomik düzey bakımından öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrenciler örneklemin %55,9'unu oluştururken alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrenciler örneklemin %44,1'ini oluşturmuşlardır.

Tablo 3.2. Örnekleme de yer alan öğrencilerin cinsiyet durumuna ilişkin betimsel veriler

Cinsiyet	N	%
Kız	1031	53,1
Erkek	909	46,9
Toplam	1940	100

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmada örnekleme giren öğrencilerin cinsiyet bakımından birbirine yakın olduğu söylenebilir. Kız öğrenciler örneklemin %53,1'ini oluştururken erkek öğrenciler örneklemin %46,9'unu oluşturmuşlardır.

Tablo 3.3. Örnekleme de yer alan öğrencilerin sınıf durumuna ilişkin betimsel veriler

Sınıflar	N	%
4. sınıf	456	23,5
5. sınıf	585	30,2
6. sınıf	509	26,2
7. sınıf	390	20,1
Toplam	1940	100

Tablo 3.3 incelendiğinde araştırmada örnekleme giren öğrencilerden 4. sınıf olanlar örneklemin %23,5'ini, 5. sınıf olanlar örneklemin %30,2'sini, 6. sınıf olanlar örneklemin %26,2'sini ve 7. sınıf olanlar örneklemin %20,1'ini oluşturmuşlardır.

Tablo 3.4. Örnekleme de yer alan öğrencilerin anne eğitim durumlarına ilişkin betimsel veriler

Eğitim Durumu	N	%
Okuryazar değil	82	4,2
Okuryazar	138	7,1
İlköğretim	921	47,5
Lise	519	26,8
Üniversite	280	14,4
Toplam	1940	100

Tablo 3.4 incelendiğinde araştırmada örnekleme giren öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri bakımından en çok ilköğretim mezunu oldukları (%47,1) en az da okuryazar değil oldukları (%4,2) görölmektedir.

Tablo 3.5. Örnekleme de yer alan öğrencilerin baba eğitim durumlarına ilişkin betimsel veriler

Eğitim Durumu	N	%
Okuryazar değil	16	0,8
Okuryazar	112	5,8
İlköğretim	794	40,9
Lise	565	29,1
Üniversite	453	23,4
Toplam	1940	100

Tablo 3.5 incelendiğinde araştırmada örnekleme giren öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri bakımından en çok ilköğretim mezunu oldukları (%47,1) en az da okuryazar değil oldukları (%0,8) görölmektedir.

Tablo 3.6. Örneklemede yer alan öğrencilerin anne meslek durumlarına ilişkin betimsel veriler

Meslek	N	%
Memur	131	6,8
İşçi	69	3,6
Özel sektör	58	3,0
Ev hanımı	1657	85,4
Emekli	13	0,7
İşsiz	12	0,6
Toplam	1940	100

Tablo 3.6 incelendiğinde araştırmada örnekleme giren öğrencilerin annelerinin meslek durumları bakımından en çok ev hanımı oldukları (%85,4) en az da işsiz oldukları (%0,6) görölmektedir.

Tablo 3.7. Örneklemede yer alan öğrencilerin baba meslek durumlarına ilişkin betimsel veriler

Meslek	N	%
Memur	211	10,9
İşçi	870	44,8
Özel sektör	671	34,6
Emekli	127	6,5
İşsiz	61	3,1
Toplam	1940	100

Tablo 3.7 incelendiğinde araştırmada örnekleme giren öğrencilerin babalarının durumları bakımından en çok işçi oldukları (%44,8), ikinci en çok özel sektörde çalıştıkları (%34,6) ve en az da işsiz oldukları (%3,1) görölmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada veriler üç veri toplama aracı ile toplanmıştır. Bu veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Öğrenme Stratejileri Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için Tay (2002) tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama aracının kullanılmasının nedeni literatürdeki veri toplama araçları içinde Gagne ve Driscoll (1988) tarafından yapılan sınıflamaya dayalı olmasıdır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi cevaplayacak olan kişilere anketin amacı hakkında bilgi verilmekte ve demografik özelliklerine dair sorular yer almaktadır. İkinci bölüm ise 6 ara bölüm ve toplam 44 maddeden oluşmaktadır. Bu alt bölümlerde; dikkat stratejileri için 6, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler için 7, anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejileri için 18, geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejiler için 2, güdüleme stratejileri için 6, izleme stratejileri için 5 madde vardır. Veri toplama aracı üçlü likert (her zaman, ara sıra, hiçbir zaman) tipindedir. Her zaman 3, ara sıra 2, hiçbir zaman 1 puan olarak puanlanmaktadır. Veri toplama aracının bu çalışmadadaki Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenme Stilleri Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un öğrenme stili envanterinin Evin Gencil (2006) tarafından uyarlanan veri toplama aracı kullanılmıştır.

Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri-Versiyon III (KÖSE-III)

Öğrenme stilleri ile ilgili yerli ve yabancı alanyazın incelemesinde, D.A.Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına uygun olarak geliştirdiği öğrenme stilleri envanterinin, bu alanda yaygın bir biçimde kullanıldığı ve kabul edildiği belirlenmiştir. Kolb'un öğrenme stilleri envanterinin dört versiyonu bulunmaktadır. Kolb tarafından geliştirilen bu dört versiyonun 1999 yılında yaptığı envanter Evin Gencil (2006) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve geçerlilik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu envantere 12 adet tamamlamalı madde yer almaktadır. Her bir maddede bulunan dört seçenek 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Envanterden alınan en düşük puan 12, en yüksek puan 48'dir. Bu puanlamadan sonra birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır. Birleştirilmiş puanlar Soyut Kavramsallaştırma (S.K.) - Somut Deneyim (S.D.) ve Aktif Deneyim (A.D.) -Yansıtıcı Gözlem (Y.G.) şeklinde elde edilmekte ve bu işlem sonucunda alınan puanlar -36 ile +36 arasında değişmektedir. S.K. - S.D. ile elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif puan ise somut olduğunu; benzer şekilde, AD. - YG ile elde edilen puanlar, öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu göstermektedir. Birleştirilmiş puanlar koordinat sistemi üzerine yerleştirilmektedir. A.D. - Y.G. işlemiyle elde edilen sayı x eksenine, S.K. - S.D. işlemiyle elde edilen sayı ise y eksenine yerleştirilmekte ve bu iki sayının kesiştiği alan bireyin öğrenme stilini göstermektedir.

Çoklu Zeka Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında öğrencilerin çoklu zeka alanlarını belirlemek için Göğebakan (2003) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Teele Çoklu Zeka envanteri kullanılmıştır. Bu envanter öğrencilere sözlü olarak uygulanan diğer iki envanterden sonra uygulanacak olan sözlü bir envanterin sağlıklı bir şekilde veri elde edilmesini engelleyeceği düşüncesinden hareketle kullanılmıştır. Envanterin resimlerle veri toplama özelliğinin öğrencilerin sıkılmadan cevap vermelerini sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu envanter, geçerlik ve güvenilirlik çalışması için önce uzman görüşleri alınmıştır. Envanteri'nin geçerliliğini kanıtlamak için envanteri ile öğrencilerin matematiksel-mantıksal ve sözel-sözel-dilbilimsel zeka puanı ile Matematik ders puanları arasındaki korelasyon ve sözel-sözel-dilbilimsel zeka puanı ile Türkçe dersi puanı arasındaki korelasyonu sınımıştır. Sözel-dilsel puanlar ve Türkçe ders puanları, matematiksel-mantıksal puanlarla ve Matematik dersi puanları arasındaki korelasyon Pearson product moment korelasyon testi kullanarak hesaplamıştır. Sonuçlara göre, sözel-dilsel puan ve türkçe dersi puanı arasındaki korelasyon 0.05 anlamlılık düzeyinde ($r;0,413$ $p<0,05$) ve matematiksel-mantıksal puan ve matematik ders puanı arasındaki korelasyon 0.05 anlamlılık düzeyinde ($r;0,391$ $p<0,05$) olduğunu bulmuştur. Daha sonra matematiksel-mantıksal ve sözel-sözel-dilbilimsel zeka dışındaki diğer zeka alanlarında yüksek puan alan öğrenciler üzerinde çalışmıştır. TIMI Envanteri'nin güvenilirlik çalışmasında iki, üç, dört haftalık üç alt grup oluşturmuştur ve sonuçlar $p<0.01$, $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bulmuştur. Çalışma sonucunda TIMI'nin Türk öğrencilerine ve Türk kültürüne uygun olduğuna karar vermişlerdir. Envanter aynı zamanda farklı sınıf düzeyinde çocukların farklı

zeka alanlarına sahip olup olmadığını da göstermektedir. Envanterde toplam elli altı adet panda resmi yer almaktadır. Elli altı adet resim yirmi sekiz resim olacak şekilde ikişerli olarak bulunmaktadır. Çocuk bu iki seçenektan birisini seçmektedir. Envanterde yedi farklı zeka alanını gösteren resimlere yer verilmekte ve her bir zeka alanıyla ilgili sekiz resim bulunmaktadır. Teele çoklu zeka envanterinin puanlaması: Şeffaf cevap anahtarı çocukların kağıtlarının üzerine konulmaktadır. Cevaplar, sayfanın altındaki kutucuklara yazılmaktadır. Örneğin birinci cevapta bir ve üç puanı bulunmaktadır. Bir sözel-sözel-dilbilimsel zekayı, üç mantıksal matematiksel zekayı göstermektedir. Çocuk üç yani mantıksal-matematiksel zeka ile ilgili resmi seçmişse bir puan o kutucuğa yazılmaktadır. Bu şekilde yirmi sekiz adet resim çocuklar tarafında seçilmekte ve uygulamacı tarafından işaretlenmektedir. Maksimum puan sekizdir. En fazla puan toplanan kutucuk o çocuğun baskın olan zeka alanını göstermektedir (Gögebakan 2003'den akt. Uysal, 2006: 42-43).

3.4. VERİLERİN ELDE EDİLME SÜRECİ

İlkokul 4, 5 ve ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin; öğrenme stilleri, öğrencilerin çoklu zeka alanları ve bunların sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumu, anne baba mesleği gibi çeşitli demografik özellikler boyutlarıyla ilişkisini incelemek amacıyla nicel veriler toplanmıştır. Veriler Kayseri ili merkez ilçesindeki 2 sosyoekonomik durumu düşük ve 2 sosyoekonomik durumu yüksek ilkokul, 2 sosyoekonomik durumu düşük ve 2 sosyoekonomik durumu yüksek 2 ortaokuldan toplanmıştır. Araştırma verileri toplanması amacıyla toplam 2152 öğrenciye araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel bilgiler formu, Tay (2002) tarafından

geliştirilen sosyal bilgiler öğrenme stratejileri envanteri, Kolb (1999) tarafından geliştirilen ve Evin Gencil (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan öğrenme stili envanteri ve Teele çoklu zeka envanteri kullanılmıştır.

Araştırma kapsamındaki okullarda veriler toplanırken önce öğrencilere bir rumuz belirlemeleri söylenerek her envanterin üzerine kendi rumuzlarını yazmaları söylenmiştir. Öğrencilere ilk hafta kişisel bilgiler formu ve öğrenme stratejileri envanteri uygulanmıştır. Daha sonraki hafta öğrenme stili envanteri ile çoklu zeka envanteri uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama süreci 4 ilkokul ve 4 ortakuldan toplam 6 haftada tamamlanmıştır. Toplanan veriler tek tek incelenerek rumuzlar dikkate alınarak eşleştirilmiştir. Bu eşleştirmelerde açıkta kalanlarla birlikte doğru kodlanmadığına hüküm verilen 212 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmamış ve toplamda 1940 veri ile veri çözümleme süreci gerçekleştirilmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada verilerin analizinde SPSS 17.00 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak, elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SD) dağılımları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, çoklu değişkenlerle karşılaştırma yapmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine kolmogorov smirnov normallik testi ile bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülerek iki değişkenli karşılaştırmalarda t testi, üç ve daha fazla değişkenlerde de tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizlerinde anlamlı farklılık bulunduğu farklılığın kaynağı Scheffe testi ile test edilmiş, Scheffe testinde farkın

kaynağı tespit edilemediği durumlarda daha hassas ölçümler yaptığı bilenen LSD testi kullanılmıştır.

Hesaplanan ortalama değerlerin yorumlanmasında kullanılan değerlendirme ölçeğinde grup değer aralığının tespitinde;

$a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2000: 303). Buna göre öğrenme stratejileri veri toplama aracındaki maddelerin sınırı aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.8. Öğrenme Stratejileri Veri Toplama Aracı Maddelerinin Puanlandırılması

Verilen Ağırlık	Nitelik Grupları	Sınırı
3	Her Zaman Yapıyorum	3–2,33
2	Ara Sıra Yapıyorum	2,32–1,65
1	Hiçbir Zaman Yapmıyorum	1,64–1

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin çoklu değişkenlere göre değişip değişmediğine yönelik bulgulara ve buna bağlı yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için kullanılan öğrenme stratejileri veri toplama aracına öğrencilerin verdikleri cevapların standart sapma ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1. Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeyi

Öğrenme Stratejileri	N	\bar{X}	Ss	Düzye
Duyuşsal Stratejiler	1940	2,60	,35	Her Zaman Yapıyorum
Geri Getirmeyi Artırıcı Stratejiler	1940	2,55	,37	Her Zaman Yapıyorum
Dikkat Stratejileri	1940	2,49	,39	Her Zaman Yapıyorum
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artırıcı Stratejiler	1940	2,36	,49	Her Zaman Yapıyorum
Kodlamayı Güçlendirici Stratejiler	1940	2,25	,37	Ara Sıra Yapıyorum
İzleme Stratejileri	1940	2,24	,44	Ara Sıra Yapıyorum

Tablo 4.1'e göre 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal stratejileri (2,60=Her Zaman Yapıyorum), en az da izleme stratejilerini (2,24=Ara Sıra Yapıyorum) kullandıkları görülmektedir. Yine Tablo 4.1'e göre duyuşsal stratejileri, geri getirmeyi artırıcı stratejileri, dikkat stratejileri ve kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejileri her zaman düzeyinde, kodlamayı güçlendirici stratejiler ve izleme stratejilerini ara sıra düzeyinde kullanılmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini her sınıf düzeyinde kullanılma durumları için standart sapma ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.2. Sosyal bilgiler dersinde 4. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeyi

Öğrenme Stratejileri	n	\bar{X}	Ss	Düzye
Duyuşsal Stratejiler	456	2,57	,38	Her Zaman Yapıyorum
Geri Getirmeyi Artırıcı Stratejiler	456	2,57	,49	Her Zaman Yapıyorum
Dikkat Stratejileri	456	2,49	,35	Her Zaman Yapıyorum
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artırıcı Stratejiler	456	2,45	,36	Her Zaman Yapıyorum
Kodlamayı Güçlendirici Stratejiler	456	2,28	,38	Ara Sıra Yapıyorum
İzleme Stratejileri	456	2,28	,43	Ara Sıra Yapıyorum

Tablo 4.2'ye göre 4. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal ve geri getirmeyi artırıcı stratejileri (2,57=Her Zaman Yapıyorum), en az da kodlamayı güçlendirici ve izleme stratejilerini (2,28=Ara Sıra Yapıyorum) kullandıkları görülmektedir. Yine Tablo 4.2'ye göre duyuşsal stratejileri, geri

getirmeyi artırıcı stratejileri, dikkat stratejileri ve kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejileri her zaman düzeyinde, kodlamayı güçlendirici stratejiler ve izleme stratejilerini ara sıra düzeyinde kullanılmaktadır.

Tablo 4.3. Sosyal bilgiler dersinde 5. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeyi

Öğrenme Stratejileri	n	\bar{X}	Ss	Düzye
Duyuşsal Stratejiler	585	2,57	,43	Her Zaman Yapıyorum
Geri Getirmeyi Artırıcı Stratejiler	585	2,52	,50	Her Zaman Yapıyorum
Dikkat Stratejileri	585	2,46	,36	Her Zaman Yapıyorum
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artırıcı Stratejiler	585	2,27	,36	Ara Sıra Yapıyorum
Kodlamayı Güçlendirici Stratejiler	585	2,18	,34	Ara Sıra Yapıyorum
İzleme Stratejileri	585	2,15	,44	Ara Sıra Yapıyorum

Tablo 4.3'e göre 5. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal stratejileri (2,57=Her Zaman Yapıyorum), en az da izleme stratejilerini (2,15=Ara Sıra Yapıyorum) kullandıkları görülmektedir. Yine Tablo 4.5'e göre duyuşsal stratejileri, geri getirmeyi artırıcı stratejileri ve dikkat stratejileri her zaman düzeyinde, ve kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejileri, kodlamayı güçlendirici stratejileri ve izleme stratejilerini ara sıra düzeyinde kullanılmaktadır.

Tablo 4.4. Sosyal bilgiler dersinde 6. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeyi

Öğrenme Stratejileri	n	\bar{X}	Ss	Düzye
Duyuşsal Stratejiler	509	2,62	,43	Her Zaman Yapıyorum
Geri Getirmeyi Artırıcı Stratejiler	509	2,54	,53	Her Zaman Yapıyorum
Dikkat Stratejileri	509	2,49	,37	Her Zaman Yapıyorum
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artırıcı Stratejiler	509	2,33	,37	Her Zaman Yapıyorum
Kodlamayı Güçlendirici Stratejiler	509	2,26	,38	Ara Sıra Yapıyorum
İzleme Stratejileri	509	2,15	,44	Ara Sıra Yapıyorum

Tablo 4.4'e göre 6. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal stratejileri (2,62=Her Zaman Yapıyorum), en az da izleme stratejilerini (2,15=Ara Sıra Yapıyorum) kullandıkları görülmektedir. Yine Tablo 4.4'e göre duyuşsal stratejileri, geri getirmeyi artırıcı stratejileri, dikkat stratejileri ve kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejileri her zaman düzeyinde, kodlamayı güçlendirici stratejiler ve izleme stratejilerini ara sıra düzeyinde kullanılmaktadır.

Tablo 4.5. Sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeyi

Öğrenme Stratejileri	n	\bar{X}	Ss	Düzye
Duyuşsal Stratejiler	390	2,65	,35	Her Zaman Yapıyorum
Geri Getirmeyi Artırıcı Stratejiler	390	2,61	,44	Her Zaman Yapıyorum
Dikkat Stratejileri	390	2,53	,30	Her Zaman Yapıyorum
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artırıcı Stratejiler	390	2,42	,34	Her Zaman Yapıyorum
Kodlamayı Güçlendirici Stratejiler	390	2,30	,36	Ara Sıra Yapıyorum
İzleme Stratejileri	390	2,30	,38	Ara Sıra Yapıyorum

Tablo 4.5'e göre 7. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal stratejileri (2,65=Her Zaman Yapıyorum), en az da kodlamayı güçlendirici ve izleme stratejilerini (2,30=Ara Sıra Yapıyorum) kullandıkları görülmektedir. Yine Tablo 4.3'e göre duyuşsal stratejileri, geri getirmeyi artırıcı stratejileri, dikkat stratejileri ve kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejileri her zaman düzeyinde, kodlamayı güçlendirici stratejiler ve izleme stratejilerini ara sıra düzeyinde kullanılmaktadır.

4.2. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejileri

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin çoklu değişkenlere göre durumunu test etmek için yapılan hesaplamalar ve sonuçlar aşığıdaki tablolarda verilmiştir.

4.2.1. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejileri baskın zeka alanına göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baskın zeka alanlarına göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.6 ve 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.6. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin betimsel veriler

	Zeka Alanları	n	\bar{X}	Ss
1	Sözel-dilbilimsel zeka	359	2,53	,31
2	Mantıksal-Matematiksel Zeka	519	2,54	,34
3	Görsel-uzamsal zeka	152	2,39	,35
4	Müziksel Zeka	254	2,52	,33
5	Bedensel Zeka	214	2,39	,38
6	İçsel Zeka	72	2,41	,37
7	Sosyal-bireylerarası zeka	370	2,46	,37

Tablo 4.7. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	6,310	6	1,052	8,870	,000	1-3/1-5/
Gruplar içi	229,170	1933	,119			2-3/2-5/
Toplam	235,479	1939				4-3/4-5/

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejileri ile baskın zeka alanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(6-1933)} = 8.970$; $p < 0.05$]. Bu farklılık sözel-dilbilimsel zeka ile görsel-uzamsal zeka, sözel-dilbilimsel zeka ile bedensel zeka, mantıksal-matematiksel zeka ile görsel-uzamsal zeka, mantıksal-matematiksel zeka ile bedensel zeka, müziksel zeka ile görsel-uzamsal zeka ve müziksel zeka ile bedensel zeka arasında sözel-dilbilimsel, mantıksal-matematiksel ve müziksel zeka alanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda dikkat stratejileri kullanımında

sözel-dilbilimsel, mantıksal-matematiksel ve müziksel zeka alanına sahip olanların görsel-uzamsal ve bedensel zekaya sahip olanlardan anlamlı düzeyde çok kullandıkları söylenebilir.

4.2.2. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejileri öğrenme stillerine göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin öğrenme stillerine göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.8 ve 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.8. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler

Zeka Alanları		n	\bar{X}	Ss
1	Ayrıştırma	1014	2,52	,34
2	Özümseme	252	2,43	,33
3	Değiştirme	222	2,44	,31
4	Yerleştirme	452	2,47	,38

Tablo 4.9. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2,680	3	,893	7,430	,000	
Gruplar içi	232,799	1936	,120			1-2/1-3
Toplam	235,479	1939				

Tablo 4.9’a göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin sahip olunan öğrenme stillerine göre anlamlı bir

şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(3-1936)} = 7.430$; $p < 0.05$]. Bu farklılık ayrıştırma ile özümleme ve yine ayrıştırma ile değiştirme arasında ayrıştırma öğrenme stili lehine olduğu tespit edilmiştir. Dikkat stratejilerinin ayrıştırma öğrenme stiline sahip olanlar tarafından değiştirme ve özümleme öğrenme stiline sahip olanlara göre daha anlamlı düzeyde çok kullanıldığı söylenebilir.

4.2.3. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin cinsiyete göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin cinsiyete göre durumunu test etmek için t testi analizi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin cinsiyete ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Kız	1031	2.52	.35	1938	4.334	.000	Kız öğrenciler lehine
Erkek	909	2.45	.34				

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(1938)} = 4.334$; $p < 0.05$) kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında dikkat stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yani kız öğrenciler dikkat stratejilerini erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde fazla kullanmaktadırlar.

4.2.4. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin betimsel veriler

Sınıflar	n	\bar{X}	Ss
4. sınıf	456	2,48	,35
5. sınıf	585	2,46	,36
6. sınıf	509	2,49	,37
7. sınıf	390	2,53	,30

Tablo 4.12. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,263	3	,421	3,479	,015	
Gruplar içi	234,216	1936	,121			5. sınıf-7. Sınıf
Toplam	235,479	1939				

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3-1936)}= 3.479$; $p<0.05$]. Bu farklılığın 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 7. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir değişle 7. sınıf

öğrencileri dikkat stratejilerini 5. sınıflara göre anlamlı düzeyde çok kullanmaktadırlar. Bununla birlikte sınıf düzeyleri açısından bakıldığında dikkat stratejilerinin sırasıyla 7, 6, 4, 5. sınıflar şeklinde en çok kullananlardan en az kullananlara doğru sıralandığı görülmektedir.

4.2.5. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumunu test etmek için t testi analizi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin sosyoekonomik düzeye ilişkin t testi sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	n	\bar{X}	Ss	Sd	T	p	Anlamlı Fark
Üst Düzey	1085	2.46	.38	1938	-3.411	.001	Alt düzey lehine
Alt Düzey	855	2.52	.31				

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(1938)} = -3.411$; $p < 0.05$) alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler ile üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yani alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler dikkat stratejilerini üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde fazla kullanmaktadırlar.

4.2.6. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.14 ve 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler

	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss
1	Okuryazar değil	82	2,44	,33
2	Okuryazar	138	2,50	,31
3	İlköğretim	921	2,50	,34
4	Lise	519	2,47	,35
5	Üniversite	280	2,49	,40

Tablo 4.15. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,414	4	,103	,851	,493	
Gruplar içi	235,066	1935	,121			YOK
Toplam	235,479	1939				

Tablo 4.15’e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)} = .851; p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6 ve

7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejileri annelerinin eğitim durumuna göre değişmemektedir.

4.2.7. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.16 ve 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.16. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss
1	Okuryazar değil	16	2,50	,34
2	Okuryazar	112	2,47	,31
3	İlköğretim	794	2,50	,32
4	Lise	565	2,49	,36
5	Üniversite	453	2,47	,39

Tablo 4.17. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,323	4	,081	,664	,617	
Gruplar içi	235,156	1935	,122			YOK
Toplam	235,479	1939				

Tablo 4.17'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)} = .664$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejileri babalarının eğitim durumuna göre değişmemektedir.

4.2.8. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.18 ve 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.18. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin betimsel veriler

	Meslek	n	\bar{X}	Ss
1	Memur	131	2,52	,37
2	İşçi	69	2,47	,32
3	Özel sektör	58	2,47	,38
4	Ev hanımı	1657	2,49	,34
5	Emekli	13	2,36	,60
6	İşsiz	12	2,46	,46

Tablo 4.19. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,390	5	,078	,641	,668	
Gruplar içi	235,089	1934	,122			YOK
Toplam	235,479	1939				

Tablo 4.19'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin anne meslek durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(5-1934)} = .641$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejileri annelerinin meslek durumuna göre değişmemektedir.

4.2.9. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.20 ve 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.20. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin betimsel veriler

	Meslek	n	\bar{X}	Ss
1	Memur	211	2,49	,40
2	İşçi	870	2,51	,32
3	Özel sektör	671	2,47	,37
5	Emekli	127	2,44	,36
6	İşsiz	61	2,48	,30

Tablo 4.21. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,712	4	,178	1,468	,209	
Gruplar içi	234,767	1935	,121			YOK
Toplam	235,479	1939				

Tablo 4.21'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin baba meslek durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)} = 1.468$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejileri babalarının meslek durumuna göre değişmemektedir.

4.3. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejileri

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin çoklu değişkenlere göre durumunu test etmek için yapılan hesaplamalar ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

4.3.1. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejileri baskın zeka alanına göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baskın zeka alanlarına göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.22 ve 4.23'de verilmiştir.

Tablo 4.22. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin betimsel veriler

	Zeka Alanları	n	\bar{x}	Ss
1	Sözel-dilbilimsel zeka	359	2,40	,35
2	Mantıksal-Matematiksel Zeka	519	2,41	,36
3	Görsel-uzamsal zeka	152	2,31	,37
4	Müziksel Zeka	254	2,38	,35
5	Bedensel Zeka	214	2,29	,37
6	İçsel Zeka	72	2,26	,40
7	Sosyal-bireylerarası zeka	370	2,31	,38

Tablo 4.23. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4,960	6	,827	6,272	,000	1-5
Gruplar içi	254,734	1933	,132			2-5
Toplam	259,694	1939				2-7

Tablo 4.23’de görüldüğü gibi Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejileri ile baskın zeka alanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(6-1933)} = 6.272$; $p < 0.05$]. Bu farklılık sözel-dilbilimsel zeka ile bedensel zeka, mantıksal-matematiksel zeka ile bedensel zeka ve mantıksal-matematiksel zeka ile sosyal arasında dilsel ve mantıksal-matematiksel zeka alanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kısa süreli bellekte depolama stratejisi kullanımında sözel-dilbilimsel ve mantıksal-

matematiksel zeka alanına sahip olanların bedensel zekaya sahip olanlardan anlamlı düzeyde çok kullanıldığı ve yine mantıksal-matematiksel zekaya sahip olanların sosyal-bireylerarası zekaya sahip olanlardan anlamlı düzeyde çok kullandığı söylenebilir.

4.3.2. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejileri öğrenme stillerine göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin öğrenme stillerine göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.24 ve 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.24. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler

Zeka Alanları		n	\bar{x}	Ss
1	Ayrıştırma	1014	2,39	,36
2	Özümseme	252	2,31	,38
3	Değiştirme	222	2,30	,38
4	Yerleştirme	452	2,35	,37

Tablo 4.25. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	2,366	3	,789	5,934	,001	
Gruplar içi	257,327	1936	,133			1-2/1-3
Toplam	259,694	1939				

Tablo 4.25'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin sahip olunan öğrenme stillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(3-1936)} = 5.934$; $p < 0.05$]. Bu farklılık ayrıştırma ile özümleme ve yine ayrıştırma ile değiştirme arasında ayrıştırma öğrenme stili lehine olduğu tespit edilmiştir. Kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin ayrıştırma öğrenme stiline sahip olanlar tarafından özümleme ve değiştirme öğrenme stiline sahip olanlara göre daha anlamlı düzeyde çok kullanıldığı söylenebilir.

4.3.3. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin cinsiyete göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin cinsiyete göre durumunu test etmek için t testi analizi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin cinsiyete ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Kız	1031	2.36	.36				
Erkek	909	2.35	.35	1938	.530	.596	YOK

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(1938)} = .596$; $p > 0.05$) kız öğrenciler ile erkek

öğrenciler arasında kısa süreli bellekte depolama stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

4.3.4. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.27 ve 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.27. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin betimsel veriler

Sınıflar	n	\bar{x}	Ss
4. sınıf	456	2,45	,36
5. sınıf	585	2,27	,36
6. sınıf	509	2,33	,37
7. sınıf	390	2,42	,34

Tablo 4.28. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	9,964	3	3,321	25,748	,000	4. sınıf-5. sınıf
Gruplar içi	249,730	1936	,129			4. sınıf-6. sınıf 7. sınıf-5. sınıf
Toplam	259,694	1939				7. sınıf-6 sınıf

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3-1936)} = 25.748$; $p < 0.05$]. Bu farklılığın 4. sınıf ile 5. sınıf arasında, 4. sınıf ile 6. sınıf arasında, 7. sınıf ile 5. sınıf arasında ve 7. sınıf ile 6. sınıf arasında 4. ve 7. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle hem 4. sınıf hem de 7. sınıf öğrencileri kısa süreli bellekte depolama stratejilerini 5. ve 6. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde çok kullanmaktadırlar. Bununla birlikte sınıf düzeyleri açısından bakıldığında kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin sırasıyla 4, 7, 6, 5. sınıflar şeklinde en çok kullanılan en az kullanılan doğru sıralandığı görülmektedir.

4.3.5. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumunu test etmek için t testi analizi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4.29’te verilmiştir.

Tablo 4.29. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin sosyoekonomik düzeye ilişkin t testi sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	n	\bar{X}	Ss	Sd	T	p	Anlamlı Fark
Üst Düzey	1085	2.35	.38				
Alt Düzey	855	2.56	.34	1938	-.576	.564	YOK

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farkın

olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(1938)} = -.576$; $p > 0.05$) alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler ile üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin kısa süreli bellekte depolama stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.3.6. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.30 ve 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.30. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler

	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss
1	Okuryazar değil	82	2,32	,34
2	Okuryazar	138	2,36	,36
3	İlköğretim	921	2,35	,36
4	Lise	519	2,35	,38
5	Üniversite	280	2,41	,38

Tablo 4.31. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,004	4	,251	1,878	,112	
Gruplar içi	258,689	1935	,134			YOK
Toplam	259,694	1939				

Tablo 4.31'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)}= 1.878$; $p>0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejileri annelerinin eğitim durumuna göre değişmemektedir.

4.3.7. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.32 ve 4.33'de verilmiştir.

Tablo 4.32. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler

	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss
1	Okuryazar değil	16	2,51	,30
2	Okuryazar	112	2,41	,36
3	İlköğretim	794	2,34	,34
4	Lise	565	2,35	,38
5	Üniversite	453	2,38	,38

Tablo 4.33. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,124	4	,281	2,103	,078	
Gruplar içi	258,570	1935	,134			YOK
Toplam	259,694	1939				

Tablo 4.33'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)} = 2.103$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejileri babalarının eğitim durumuna göre değişmemektedir.

4.3.8. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.34 ve 4.35’te verilmiştir.

Tablo 4.34. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin betimsel veriler

	Meslek	n	\bar{X}	Ss
1	Memur	131	2,42	,39
2	İşçi	69	2,33	,35
3	Özel sektör	58	2,37	,42
4	Ev hanımı	1657	2,35	,36
5	Emekli	13	2,37	,56
6	İşsiz	12	2,38	,41

Tablo 4.35. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,642	5	,128	,959	,442	
Gruplar içi	259,051	1934	,134			YOK
Toplam	259,694	1939				

Tablo 4.35’e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin anne meslek durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(5-1934)} = .959$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejileri annelerinin meslek durumuna göre değişmemektedir.

4.3.9. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.36 ve 4.37’te verilmiştir.

Tablo 4.36. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin betimsel veriler

	Meslek	n	\bar{x}	Ss
1	Memur	211	2,41	,37
2	İşçi	870	2,36	,35
3	Özel sektör	671	2,35	,38
5	Emekli	127	2,30	,35
6	İşsiz	61	2,32	,42

Tablo 4.37. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,038	4	,259	1,941	,101	
Gruplar içi	258,656	1935	,134			YOK
Toplam	259,694	1939				

Tablo 4.37’e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin baba meslek durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)}= 1.941$; $p>0.05$]. Bir

başka ifade ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejileri babalarının meslek durumuna göre değişmemektedir.

4.4. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejileri

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin çoklu değişkenlere göre durumunu test etmek için yapılan hesaplamalar ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

4.4.1. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejileri baskın zeka alanına göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baskın zeka alanlarına göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.38 ve 39’da verilmiştir.

Tablo 4.38. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin betimsel veriler

	Zeka Alanları	n	\bar{x}	Ss
1	Sözel-dilbilimsel zeka	359	2,29	,35
2	Mantıksal-Matematiksel Zeka	519	2,30	,36
3	Görsel-uzamsal zeka	152	2,19	,36
4	Müziksel Zeka	254	2,28	,36
5	Bedensel Zeka	214	2,17	,39
6	İçsel Zeka	72	2,23	,37
7	Sosyal-bireylerarası zeka	370	2,20	,35

Tablo 4.39. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	5,210	6	,868	6,631	,000	1-5
Gruplar içi	253,108	1933	,131			2-5
Toplam	258,318	1939				2-7

Tablo 4.39’de görüldüğü gibi Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejileri ile baskın zeka alanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(6-1933)} = 6.631$; $p < 0.05$]. Bu farklılık sözel-dilbilimsel zeka ile bedensel zeka, mantıksal-matematiksel zeka ile bedensel zeka ve mantıksal-matematiksel zeka ile sosyal-bireylerarası zeka arasında sözel-dilbilimsel ve mantıksal-matematiksel zeka alanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kodlama stratejisi kullanımında sözel-dilbilimsel ve mantıksal-matematiksel zeka alanına sahip olanların bedensel zekaya sahip olanlardan anlamlı düzeyde çok kullanıldığı ve yine mantıksal-matematiksel zekaya sahip olanların sosyal-bireylerarası zekaya sahip olanlardan anlamlı düzeyde çok kullandığı söylenebilir.

4.4.2. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejileri öğrenme stillerine göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin öğrenme stillerine göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.40 ve 4.41’de verilmiştir.

Tablo 4.40. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler

	Zeka Alanları	n	\bar{X}	Ss
1	Ayrıştırma	1014	2,28	,36
2	Özümseme	252	2,22	,35
3	Değiştirme	222	2,20	,36
4	Yerleştirme	452	2,23	,37

Tablo 4.41. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,629	3	,543	4,095	,007	
Gruplar içi	256,689	1936	,133			1-3
Toplam	258,318	1939				

Tablo 4.41'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin sahip olunan öğrenme stillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(3-1936)} = 4.095$; $p < 0.05$]. Bu farklılık ayrıştırma ile değiştirme arasında ayrıştırma öğrenme stili lehine olduğu tespit edilmiştir. Kodlama stratejilerinin ayrıştırma öğrenme stiline sahip olanlar tarafından değiştirme öğrenme stiline sahip olanlara göre daha anlamlı düzeyde çok kullanıldığı söylenebilir.

4.4.3. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin cinsiyete göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin cinsiyete göre durumunu test etmek için t testi analizi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4.42. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin cinsiyete ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Kız	1031	2.26	.37	1938	1.449	.147	Kız öğrenciler lehine
Erkek	909	2.24	.36				

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(1938)} = 4.334$; $p < 0.05$) kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında kodlama stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

4.4.4. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.43 ve 4.44’de verilmiştir.

Tablo 4.43. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin betimsel veriler

Sınıflar	n	\bar{x}	Ss
4. sınıf	456	2,28	,38
5. sınıf	585	2,19	,34
6. sınıf	509	2,26	,38
7. sınıf	390	2,30	,36

Tablo 4.44. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3,715	3	1,238	9,416	,000	5. sınıf-4. sınıf
Gruplar içi	254,603	1936	,132			5. sınıf-6. sınıf 5. sınıf-7. Sınıf
Toplam	258,318	1939				

Tablo 4.44’de görüldüğü gibi Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3-1936)}= 9.416$; $p<0.05$]. Bu farklılığın 5. sınıf ile 4, 6 ve 7. sınıf arasında 4, 6 ve 7. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir değişle 4, 6 ve 7. sınıf öğrencileri kodlama stratejilerini 5. sınıflara göre anlamlı düzeyde çok kullanmaktadırlar. Bununla birlikte sınıf düzeyleri açısından bakıldığında kodlama stratejilerinin sırasıyla 7, 4, 6, ve 5. sınıflar şeklinde en çok kullanılan en az kullanılan doğru sıralandığı görülmektedir.

4.4.5. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumunu test etmek için t testi analizi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4.45'te verilmiştir.

Tablo 4.45. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin sosyoekonomik düzeye ilişkin t testi sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	n	\bar{X}	Ss	Sd	T	p	Anlamlı Fark
Üst Düzey	1085	2.23	.37	1938	-2.134	.033	Alt düzey lehine
Alt Düzey	855	2.27	.35				

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(1938)} = -2.134$; $p < 0.05$) alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler ile üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin kodlama stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yani alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler kodlama stratejilerini üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde fazla kullanmaktadırlar.

4.4.6. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.46 ve 4.47'te verilmiştir.

Tablo 4.46. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler

	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss
1	Okuryazar değil	82	2,19	,34
2	Okuryazar	138	2,30	,39
3	İlköğretim	921	2,25	,35
4	Lise	519	2,25	,38
5	Üniversite	280	2,26	,38

Tablo 4.47. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,687	4	,172	1,289	,272	
Gruplar içi	257,631	1935	,133			YOK
Toplam	258,318	1939				

Tablo 4.47'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)} = 1.289$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejileri annelerinin eğitim durumuna göre değişmemektedir.

4.4.7. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.48 ve 4.49'de verilmiştir.

Tablo 4.48. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler

	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	Ss
1	Okuryazar değil	16	2,30	,37
2	Okuryazar	112	2,32	,36
3	İlköğretim	794	2,25	,35
4	Lise	565	2,25	,38
5	Üniversite	453	2,23	,38

Tablo 4.49. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,720	4	,180	1,353	,248	
Gruplar içi	257,597	1935	,133			YOK
Toplam	258,318	1939				

Tablo 4.49'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)} = 1.353$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejileri babalarının eğitim durumuna göre değişmemektedir.

4.4.8. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.50 ve 4.51’te verilmiştir.

Tablo 4.50. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin betimsel veriler

	Meslek	n	\bar{X}	Ss
1	Memur	131	2,24	,36
2	İşçi	69	2,25	,36
3	Özel sektör	58	2,24	,40
4	Ev hanımı	1657	2,25	,36
5	Emekli	13	2,29	,57
6	İşsiz	12	2,30	,449

Tablo 4.51. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,062	5	,012	,092	,993	
Gruplar içi	258,256	1934	,134			YOK
Toplam	258,318	1939				

Tablo 4.51’e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin anne meslek durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(5-1934)} = .092$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejileri annelerinin meslek durumuna göre değişmemektedir.

4.4.9. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.52. ve 4.53'te verilmiştir.

Tablo 4.52. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin betimsel veriler

	Meslek	n	\bar{X}	Ss
1	Memur	211	2,24	,36
2	İsçi	870	2,27	,36
3	Özel sektör	671	2,24	,37
5	Emekli	127	2,23	,40
6	İşsiz	61	2,21	,34

Tablo 4.53. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,599	4	,150	1,125	,343	
Gruplar içi	257,718	1935	,133			YOK
Toplam	258,318	1939				

Tablo 4.53'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin baba meslek durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)} = 1.125$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6

ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejileri babalarının meslek durumuna göre değişmemektedir.

4.5. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejileri

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin çoklu değişkenlere göre durumunu test etmek için yapılan hesaplamalar ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

4.5.1. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejileri baskın zeka alanına göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baskın zeka alanlarına göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.54 ve 4.55’de verilmiştir.

Tablo 4.54. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin betimsel veriler

	Zeka Alanları	n	\bar{x}	Ss
1	Sözel-dilbilimsel zeka	359	2,57	,47
2	Mantıksal-Matematiksel Zeka	519	2,62	,46
3	Görsel-uzamsal zeka	152	2,47	,51
4	Müziksel Zeka	254	2,60	,46
5	Bedensel Zeka	214	2,47	,55
6	İçsel Zeka	72	2,49	,51
7	Sosyal-bireylerarası zeka	370	2,52	,52

Tablo 4.55. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	5,907	6	,984	4,102	,000	
Gruplar içi	463,910	1933	,240			2-5
Toplam	469,817	1939				

Tablo 4.55’de görüldüğü gibi Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejileri ile baskın zeka alanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(6-1933)} = 4.102$; $p < 0.05$]. Bu farklılık mantıksal-matematiksel zeka ile bedensel zeka arasında mantıksal-matematiksel zeka alanı lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda geri getirme stratejilerinin kullanımında mantıksal-matematiksel zeka alanına sahip olanların bedensel zekaya sahip olanlardan anlamlı düzeyde çok kullandıkları söylenebilir.

4.5.2. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejileri öğrenme stillerine göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin öğrenme stillerine göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.56 ve 4.57’de verilmiştir.

Tablo 4.56. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler

	Zeka Alanları	n	\bar{x}	Ss
1	Ayrıştırma	1014	2,58	,47
2	Özümseme	252	2,52	,50
3	Değiştirme	222	2,50	,47
4	Yerleştirme	452	2,54	,54

Tablo 4.57. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,788	3	,596	2,466	,061	
Gruplar içi	468,029	1936	,242			YOK
Toplam	469,817	1939				

Tablo 4.57'ye göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin sahip olunan öğrenme stillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(3-1936)} = 2.466$; $p > 0.05$]. Bu sonuca göre öğrencilerin kullandıkları geri getirme stratejilerinin onların öğrenme stillerine göre değişmediği söylenebilir.

4.5.3. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin cinsiyete göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin cinsiyete göre durumunu test etmek için t testi analizi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4.58'da verilmiştir.

Tablo 4.58. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin cinsiyete ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Kız	1031	2.57	.51	1938	1.498	.134	YOK
Erkek	909	2.54	.48				

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(1938)} = 1.498$; $p > 0.05$) kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında geri getirme stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.5.4. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.59 ve 4.60’de verilmiştir.

Tablo 4.59. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin betimsel veriler

Sınıflar	n	\bar{X}	Ss
4. sınıf	456	2,57	,49
5. sınıf	585	2,52	,50
6. sınıf	509	2,54	,53
7. sınıf	390	2,61	,44

Tablo 4.60. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark LSD
Gruplar arası	1,975	3	,658	2,724	,043	
Gruplar içi	467,842	1936	,242			5. sınıf-7. sınıf 6. sınıf-7. Sınıf
Toplam	469,817	1939				

Tablo 4.60'a görüldüğü gibi Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3-1936)} = 2.724$; $p < 0.05$]. Farklılığın kaynağını test etmek için kullanılan **Scheffe** testinde farkın kaynağı tespit edilemediğinden daha hassa ölçümler yaptığı bilenen LSD testi kullanılmıştır. LSD testine göre farklılığın 5. sınıf ile 7. sınıf arasında ve yine 6. Sınıflar ile 7. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle 7. sınıf öğrencileri geri getirme stratejilerini 5 ve 6. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde çok kullanmaktadırlar. Bununla birlikte sınıf düzeyleri açısından bakıldığında geri getirme stratejilerinin sırasıyla 7, 4, 6, ve 5. sınıflar şeklinde en çok kullanılan en az kullanılan doğru sıralandığı görülmektedir.

4.5.5. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumunu test etmek için t testi analizi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4.61'de verilmiştir.

Tablo 4.61. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin sosyoekonomik düzeye ilişkin t testi sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	n	\bar{X}	Ss	Sd	T	p	Anlamlı Fark
Üst Düzey	1085	2.55	.52	1938	-.671	.502	YOK
Alt Düzey	855	2.56	.46				

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(1938)} = -3.411$; $p > 0.05$) alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler ile üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin geri getirme stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.5.6. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.62 ve 4.63'te verilmiştir.

Tablo 4.62. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler

	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	Ss
1	Okuryazar değil	82	2,40	,48
2	Okuryazar	138	2,55	,47
3	İlköğretim	921	2,57	,48
4	Lise	519	2,53	,52
5	Üniversite	280	2,59	,49

Tablo 4.63. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2,863	4	,716	2,966	,019	
Gruplar içi	466,954	1935	,241			1-5
Toplam	469,817	1939				

Tablo 4.63'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)} = 2.966$; $p < 0.05$]. Scheffe testine göre farklılığın anneleri okur yazar olmayan öğrenciler ile anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir değişle anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler, geri getirme stratejilerini anneleri okuryazar olmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde çok kullanmaktadırlar.

4.5.7. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.64 ve 4.65’te verilmiştir.

Tablo 4.64. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler

	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	Ss
1	Okuryazar değil	16	2,47	,46
2	Okuryazar	112	2,57	,45
3	İlköğretim	794	2,56	,46
4	Lise	565	2,54	,53
5	Üniversite	453	2,55	,52

Tablo 4.65. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,296	4	,074	,305	,875	
Gruplar içi	469,521	1935	,243			YOK
Toplam	469,817	1939				

Tablo 4.65’e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)} = .305$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4,

5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejileri babalarının eğitim durumuna göre değişmemektedir.

4.5.8. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.66 ve 4.67’te verilmiştir.

Tablo 4.66. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin betimsel veriler

	Meslek	n	\bar{x}	Ss
1	Memur	131	2,61	,49
2	İşçi	69	2,51	,49
3	Özel sektör	58	2,53	,53
4	Ev hanımı	1657	2,55	,49
5	Emekli	13	2,35	,69
6	İşsiz	12	2,54	,62

Tablo 4.67. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,197	5	,239	,988	,424	
Gruplar içi	468,620	1934	,242			YOK
Toplam	469,817	1939				

Tablo 4.67'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin anne meslek durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(5-1934)} = .988$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejileri annelerinin meslek durumuna göre değişmemektedir.

4.5.9. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.68 ve 4.69'da verilmiştir.

Tablo 4.68. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin betimsel veriler

	Meslek	n	\bar{x}	Ss
1	Memur	211	2,54	,54
2	İşçi	870	2,56	,47
3	Özel sektör	671	2,56	,51
5	Emekli	127	2,52	,50
6	İşsiz	61	2,53	,47

Tablo 4.69. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,213	4	,053	,220	,928	
Gruplar içi	469,604	1935	,243			YOK
Toplam	469,817	1939				

Tablo 4.69'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejilerinin baba meslek durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)} = .220$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejileri babalarının meslek durumuna göre değişmemektedir.

4.6. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejileri

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin çoklu değişkenlere göre durumunu test etmek için yapılan hesaplamalar ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

4.6.1. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejileri baskın zeka alanına göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baskın zeka alanlarına göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.70 ve 4.71'de verilmiştir.

Tablo 4.70. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin betimsel veriler

	Zeka Alanları	n	\bar{X}	Ss
1	Sözel-dilbilimsel zeka	359	2,28	,41
2	Mantıksal-Matematiksel Zeka	519	2,28	,40
3	Görsel-uzamsal zeka	152	2,10	,41
4	Müziksel Zeka	254	2,28	,42
5	Bedensel Zeka	214	2,20	,44
6	İçsel Zeka	72	2,21	,38
7	Sosyal-bireylerarası zeka	370	2,20	,46

Tablo 4.71. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	5,991	6	,998	5,635	,000	1-3
Gruplar içi	342,526	1933	,177			2-3
Toplam	348,517	1939				4-3

Tablo 4.71’de görüldüğü gibi Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejileri ile baskın zeka alanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(6-1933)} = 5.635$; $p < 0.05$]. Bu farklılık sözel-dilbilimsel zeka ile görsel-uzamsal zeka, mantıksal-matematiksel zeka ile görsel-uzamsal zeka ve müziksel zeka ile görsel-uzamsal zeka arasında dilsel, mantıksal ve müziksel zeka alanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda izleme stratejilerinin kullanımında sözel-dilbilimsel, mantıksal-matematiksel ve müziksel zeka alanlarına sahip olanların görsel-uzamsal zeka alanına sahip olanlara göre anlamlı düzeyde bu stratejiyi çok kullandıkları söylenebilir.

4.6.2. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejileri öğrenme stillerine göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin öğrenme stillerine göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.72 ve 473’de verilmiştir.

Tablo 4.72. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler

	Zeka Alanları	n	\bar{X}	Ss
1	Ayrıştırma	1014	2,28	,42
2	Özümseme	252	2,19	,41
3	Değiştirme	222	2,15	,41
4	Yerleştirme	452	2,23	,44

Tablo 4.73. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3,799	3	1,266	7,111	,000	
Gruplar içi	344,718	1936	,178			1-2/1-3
Toplam	348,517	1939				

Tablo 4.73'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin sahip olunan öğrenme stillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(3-1936)} = 7.111$; $p < 0.05$]. Bu farklılık ayrıştırma ile özümleme ve yine ayrıştırma ile değiştirme arasında ayrıştırma öğrenme stili lehine olduğu tespit edilmiştir. İzleme stratejilerinin ayrıştırma öğrenme stiline sahip olanlar tarafından özümseme ve değiştirme öğrenme stiline sahip olanlara göre daha anlamlı düzeyde çok kullanıldığı söylenebilir.

4.6.3. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin cinsiyete göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin cinsiyete göre durumunu test etmek için t testi analizi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4.74’te verilmiştir.

Tablo 4.74. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin cinsiyete ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Kız	1031	2.24	.43	1938	-.119	.905	YOK
Erkek	909	2.24	.42				

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(1938)} = -.905$; $p > 0.05$) kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında izleme stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.6.4. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.75 ve 4.76’de verilmiştir.

Tablo 4.75. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin betimsel veriler

Sınıflar	n	\bar{x}	Ss
4. sınıf	456	2,28	,43
5. sınıf	585	2,15	,44
6. sınıf	509	2,26	,41
7. sınıf	390	2,30	,38

Tablo 4.76. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	6,653	3	2,218	12,559	,000	
Gruplar içi	341,864	1936	,177			5. sınıf-4. sınıf 5. sınıf-6. sınıf 5. sınıf-7. Sınıf
Toplam	348,517	1939				

Tablo 4.76’da görüldüğü gibi Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3-1936)}= 12.559$; $p<0.05$]. Bu farklılığın 5. sınıf ile 4, 6 ve 7. sınıf arasında 4, 6 ve 7. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle 4, 6 ve 7. sınıf öğrencileri izleme stratejilerini 5. sınıflara göre anlamlı düzeyde çok kullanmaktadırlar. Bununla birlikte sınıf düzeyleri açısından bakıldığında izleme stratejilerinin sırasıyla 7, 4, 6, ve 5. sınıflar şeklinde en çok kullanılan en az kullanılan doğru sıralandığı görülmektedir.

4.6.5. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumunu test etmek için t testi analizi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4.77’de verilmiştir.

Tablo 4.77. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin sosyoekonomik düzeye ilişkin t testi sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	n	\bar{X}	Ss	Sd	T	p	Anlamlı Fark
Üst Düzey	1085	2.25	.44	1938	1.777	.076	YOK
Alt Düzey	855	2.22	.40				

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(1938)} = 1.777$; $p > 0.05$) alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler ile üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin izleme stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

4.6.6. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.78 ve 4.79’da verilmiştir.

Tablo 4.78. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler

	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss
1	Okuryazar değil	82	2,16	,39
2	Okuryazar	138	2,31	,41
3	İlköğretim	921	2,22	,41
4	Lise	519	2,24	,44
5	Üniversite	280	2,28	,46

Tablo 4.79. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark LSD
Gruplar arası	1,785	4	,446	2,491	,041	1-2
Gruplar içi	346,731	1935	,179			1-5
Toplam	348,517	1939				2-3

Tablo 4.79'a göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)} = 2.491$; $p < 0.05$]. Farklılığın kaynağını test etmek için kullanılan Scheffe testinde farkın kaynağı tespit edilemediğinden daha hassa ölçümler yaptığı bilenen LSD testi kullanılmıştır. LSD testine göre farklılığın anneleri okur yazar olmayan öğrenciler ile anneleri okuryazar fakat bir okul bitirmemiş olan öğrenciler arasında, anneleri okur yazar olmayan öğrenciler ile anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler arasında ve anneleri ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile anneleri okuryazar fakat bir okul bitirmemiş olan öğrenciler

arasında anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler ile anneleri okuryazar fakat bir okul bitirmemiş olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

4.6.7. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.80 ve 4.81’de verilmiştir.

Tablo 4.80. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler

	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss
1	Okuryazar değil	16	2,27	,41
2	Okuryazar	112	2,31	,38
3	İlköğretim	794	2,22	,40
4	Lise	565	2,23	,44
5	Üniversite	453	2,27	,45

Tablo 4.81. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,174	4	,294	1,635	,163	
Gruplar içi	347,342	1935	,180			YOK
Toplam	348,517	1939				

Tablo 4.81’e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde

farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)} = 1.635$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejileri babalarının eğitim durumuna göre değişmemektedir.

4.6.8. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.82 ve 4.83'te verilmiştir.

Tablo 4.82. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin betimsel veriler

	Meslek	n	\bar{X}	Ss
1	Memur	131	2,34	,44
2	İşçi	69	2,24	,44
3	Özel sektör	58	2,26	,50
4	Ev hanımı	1657	2,23	,42
5	Emekli	13	2,25	,56
6	İşsiz	12	2,21	,41

Tablo 4.83. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,419	5	,284	1,582	,162	
Gruplar içi	347,097	1934	,179			YOK
Toplam	348,517	1939				

Tablo 4.83'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne meslek durumuna göre anlamlı bir şekilde

farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(5-1934)} = 1.582$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejileri annelerinin meslek durumuna göre değişmemektedir.

4.6.9. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.84 ve 4.85'te verilmiştir.

Tablo 4.84. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin betimsel veriler

	Meslek	n	\bar{X}	Ss
1	Memur	211	2,30	,45
2	İşçi	870	2,24	,40
3	Özel sektör	671	2,24	,44
5	Emekli	127	2,22	,47
6	İşsiz	61	2,18	,34

Tablo 4.85. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,026	4	,257	1,429	,222	
Gruplar içi	347,490	1935	,180			YOK
Toplam	348,517	1939				

Tablo 4.85'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin baba meslek durumuna göre anlamlı bir şekilde

farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)} = 1.429$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejileri babalarının meslek durumuna göre değişmemektedir.

4.7. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejileri

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin çoklu değişkenlere göre durumunu test etmek için yapılan hesaplamalar ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

4.7.1. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejileri baskın zeka alanına göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baskın zeka alanlarına göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.86 ve 4.87’de verilmiştir.

Tablo 4.86. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin betimsel veriler

	Zeka Alanları	n	\bar{x}	Ss
1	Sözel-dilbilimsel zeka	359	2,63	,36
2	Mantıksal-Matematiksel Zeka	519	2,67	,38
3	Görsel-uzamsal zeka	152	2,43	,45
4	Müziksel Zeka	254	2,63	,37
5	Bedensel Zeka	214	2,56	,42
6	İçsel Zeka	72	2,46	,41
7	Sosyal-bireylerarası zeka	370	2,58	,43

Tablo 4.87. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baskın zeka alanına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	9,353	6	1,559	9,820	,000	3-1/3-2
Gruplar içi	306,841	1933	,159			3-4/3-7
Toplam	316,194	1939				2-6

Tablo 4.87’de görüldüğü gibi Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejileri ile baskın zeka alanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(6-1933)} = 9.820$; $p < 0.05$]. Bu farklılık sözel-dilbilimsel zeka ile görsel-uzamsal zeka, mantıksal-matematiksel zeka ile görsel-uzamsal zeka, müziksel zeka ile görsel-uzamsal zeka, sosyal-bireylerarası zeka ile görsel-uzamsal zeka ve mantıksal-matematiksel zeka ile kişisel zeka arasında dilsel, mantıksal-matematiksel müziksel ve sosyal-bireylerarası zeka alanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda duyuşsal stratejilerinin kullanımında sözel-dilbilimsel, mantıksal-matematiksel, müziksel zeka ve sosyal-bireylerarası zeka alanlarına sahip olanların görsel-uzamsal zeka ve içsel zeka alanlarına sahip olanlara göre anlamlı düzeyde bu stratejiyi çok kullandıkları söylenebilir.

4.7.2. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejileri öğrenme stillerine göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin öğrenme stillerine göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.88 ve 4.89’da verilmiştir.

Tablo 4.88. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler

	Zeka Alanları	n	\bar{X}	Ss
1	Ayrıştırma	1014	2,64	,39
2	Özümseme	252	2,54	,42
3	Değiştirme	222	2,50	,40
4	Yerleştirme	452	2,59	,42

Tablo 4.89. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin öğrenme stillerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	5,466	3	1,822	11,352	,000	
Gruplar içi	310,728	1936	,161			1-2/1-3
Toplam	316,194	1939				

Tablo 4.89'a göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin sahip olunan öğrenme stillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(3-1936)} = 11.352$; $p < 0.05$]. Bu farklılık ayrıştırma ile özümleme ve yine ayrıştırma ile değiştirme arasında ayrıştırma öğrenme stili lehine olduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal stratejilerinin ayrıştırma öğrenme stiline sahip olanlar tarafından özümseme ve değiştirme öğrenme stiline sahip olanlara göre daha anlamlı düzeyde çok kullanıldığı söylenebilir.

4.7.3. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin cinsiyete göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin cinsiyete göre durumunu test etmek için t testi analizi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4.90’da verilmiştir.

Tablo 4.90. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin cinsiyete ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	T	p	Anlamlı Fark
Kız	1031	2.63	.41	1938	3.291	.001	Kız öğrenciler lehine
Erkek	909	2.57	.40				

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(1938)} = 3.291$; $p < 0.05$) kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında duyuşsal stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yani kız öğrenciler duyuşsal stratejilerini erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde fazla kullanmaktadırlar.

4.7.4. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin sınıf düzeyine göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.91 ve 4.92’de verilmiştir.

Tablo 4.91. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin betimsel veriler

Sınıflar	n	\bar{x}	Ss
4. sınıf	456	2,57	,38
5. sınıf	585	2,57	,43
6. sınıf	509	2,62	,43
7. sınıf	390	2,65	,35

Tablo 4.92. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin sınıf düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2,327	3	,776	4,785	,003	
Gruplar içi	313,867	1936	,162			4. sınıf-7. Sınıf 5. sınıf-7. Sınıf
Toplam	316,194	1939				

Tablo 4.92’de görüldüğü gibi Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3-1936)}= 4.785$; $p<0.05$]. Bu farklılığın 4. sınıf ile 7. sınıf arasında ve 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 7. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir değişle 7. sınıf öğrencileri duyuşsal stratejileri 4 ve 5. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde çok kullanmaktadırlar. . Bununla birlikte sınıf düzeyleri açısından bakıldığında duyuşsal stratejilerinin sırasıyla 7, 6, 4, ve 5. sınıflar şeklinde en çok kullanılan en az kullanılan doğru sıralandığı görülmektedir.

4.7.5. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre durumunu test etmek için t testi analizi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4.93'te verilmiştir.

Tablo 4.93. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin sosyoekonomik düzeye ilişkin t testi sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	n	\bar{X}	Ss	Sd	T	p	Anlamlı Fark
Üst Düzey	1085	2.61	.44	1938	1.743	.081	YOK
Alt Düzey	855	2.58	.35				

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t_{(1938)} = 1.743$; $p > 0.05$) alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler ile üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin duyuşsal stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.7.6. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne eğitim durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.94 ve 4.95'te verilmiştir.

Tablo 4.94. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler

	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss
1	Okuryazar değil	82	2,46	,36
2	Okuryazar	138	2,58	,36
3	İlköğretim	921	2,58	,40
4	Lise	519	2,62	,41
5	Üniversite	280	2,67	,43

Tablo 4.95. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3,405	4	,851	5,266	,000	
Gruplar içi	312,789	1935	,162			1-4
Toplam	316,194	1939				1-5

Tablo 4.95'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)} = .851$; $p < 0.05$]. Bu farklılığın anneleri okur yazar olmayan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olan öğrenciler arasında ve anneleri okur yazar olmayan öğrenciler ile anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anneleri lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

4.7.7. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baba eğitim durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.96 ve 4.97’de verilmiştir.

Tablo 4.96. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin betimsel veriler

	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss
1	Okuryazar değil	16	2,45	,49
2	Okuryazar	112	2,58	,32
3	İlköğretim	794	2,58	,38
4	Lise	565	2,60	,42
5	Üniversite	453	2,64	,44

Tablo 4.97. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baba eğitim durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,207	4	,302	1,854	,116	
Gruplar içi	314,987	1935	,163			YOK
Toplam	316,194	1939				

Tablo 4.97’ye göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)} = 1.854$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6

ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejileri babalarının eğitim durumuna göre değişmemektedir.

4.7.8. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne meslek durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.98 ve 4.99’de verilmiştir.

Tablo 4.98. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin betimsel veriler

	Meslek	n	\bar{x}	Ss
1	Memur	131	2,72	,39
2	İşçi	69	2,52	,37
3	Özel sektör	58	2,60	,44
4	Ev hanımı	1657	2,59	,40
5	Emekli	13	2,53	,71
6	İşsiz	12	2,39	,64

Tablo 4.99. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark LSD
Gruplar arası	2,759	5	,552	3,405	,005	1-2
Gruplar içi	313,435	1934	,162			1-4
Toplam	316,194	1939				1-6

Tablo 4.99'a göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne meslek durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(5-1934)} = 3.405$; $p < 0.05$]. Farklılığın kaynağını test etmek için kullanılan Scheffe testinde farkın kaynağı tespit edilemediğinden daha hassa ölçümler yaptığı bilenen LSD testi kullanılmıştır. LSD testine göre farklılığın anneleri memur olan öğrenciler ile anneleri işçi olan öğrenciler arasında, anneleri memur olan öğrenciler ile anneleri ev hanımı olan öğrenciler arasında ve anneleri memur olan öğrenciler ile anneleri işsiz olan öğrenciler arasında anneleri memur olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

4.7.9. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumu

Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baba meslek durumuna göre durumunu test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.100 ve 4.101'de verilmiştir.

Tablo 4.100. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin betimsel veriler

	Meslek	n	\bar{x}	Ss
1	Memur	211	2,67	,43
2	İşçi	870	2,59	,36
3	Özel sektör	671	2,61	,44
5	Emekli	127	2,58	,44
6	İşsiz	61	2,51	,37

Tablo 4.101. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baba meslek durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,539	4	,385	2,365	,051	
Gruplar içi	314,656	1935	,163			YOK
Toplam	316,194	1939				

Tablo 4.101'e göre Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin baba meslek durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-1935)} = 2.365$; $p > 0.05$]. Bir başka ifade ile 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejileri babalarının meslek durumuna göre değişmemektedir.

4.8. Sosyal bilgiler dersi kapsamında 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri

4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemek için kullanılan öğrenme stilleri veri toplama aracına öğrencilerin verdikleri cevapların frekans ve yüzde puanları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.102. 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler

	Öğrenme Stilleri	F	%
1	Ayrıştırma	1014	52,3
2	Özümseme	252	13,0
3	Değiştirme	222	11,4
4	Yerleştirme	452	23,3
	Toplam	1940	100

Tablo 4.102'ye göre 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerin çok ayrıştırma öğrenme stiline (%52,3) sahipken bu öğrenme stilini sırası ile yerleştirme (% 23,3) ve özümseme (%13) öğrenme stilleri izlemektedir. En az sahip olunan öğrenme stili ise değiştirmedir (%11,4).

4.8.1. 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri

4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri için standart sapma ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.103. 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler

	Öğrenme Stilleri	F	%
1	Ayrıştırma	206	45,2
2	Özümseme	63	13,8
3	Değiştirme	69	15,1
4	Yerleştirme	118	25,9
	Toplam	456	100

Tablo 4.103'e göre 4. sınıf öğrencilerin çok ayrıştırma öğrenme stiline (% 45,2) sahipken bu öğrenme stilini sırası ile yerleştirme (% 25,9) ve değiştirme (% 15,1) öğrenme stilleri izlemektedir. 4. sınıf öğrencilerinin en az sahip olduğu öğrenme stili ise özümsemedir (% 13,8).

4.8.2. 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri

5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri için standart sapma ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.104. 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler

	Öğrenme Stilleri	F	%
1	Ayrıştırma	315	53,8
2	Özümseme	82	14,0
3	Değiştirme	66	11,3
4	Yerleştirme	122	20,9
	Toplam	585	100

Tablo 4.104'e göre 5. sınıf öğrencilerin çok ayrıştırma öğrenme stiline (% 53,8) sahipken bu öğrenme stilini sırası ile yerleştirme (% 20,9) ve özümseme (% 14) öğrenme stilleri izlemektedir. 5. sınıf öğrencilerinin en az sahip olduğu öğrenme stili ise değiştirmedir (% 11,3).

4.8.3. 6. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri

6. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri için standart sapma ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.105. 6. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler

	Öğrenme Stilleri	F	%
1	Ayrıştırma	284	55,8
2	Özümseme	66	13,0
3	Değiştirme	48	9,4
4	Yerleştirme	111	21,8
	Toplam	509	100

Tablo 4.105'e göre 6. sınıf öğrencilerin çok ayrıştırma öğrenme stiline (% 55,8) sahipken bu öğrenme stilini sırası ile yerleştirme (% 21,8) ve özümseme (% 13) öğrenme stilleri izlemektedir. 6. sınıf öğrencilerinin en az sahip olduğu öğrenme stili ise değiştirmedir (% 9,4).

4.8.4. 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri

7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri için standart sapma ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.106. 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin betimsel veriler

	Öğrenme Stilleri	F	%
1	Ayrıştırma	209	53,6
2	Özümseme	41	10,5
3	Değiştirme	39	10,0
4	Yerleştirme	101	25,9
	Toplam	390	100

Tablo 4.106'ya göre 7. sınıf öğrencilerin çok ayırıştırma öğrenme stiline (% 53,6) sahipken bu öğrenme stilini sırası ile yerleştirme (% 25,9) ve özümseme (% 10,5) öğrenme stilleri izlemektedir. 7. sınıf öğrencilerinin en az sahip olduğu öğrenme stili ise değiştirmedir (% 10).

4.9. Sosyal bilgiler kapsamında 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanları

4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanlarını belirlemek için kullanılan çoklu zeka veri toplama aracına öğrencilerin verdikleri cevapların frekans ve yüzde puanları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.107. 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanlarına ilişkin betimsel veriler

	Zeka alanları	F	%
1	Sözel-dilbilimsel zeka	359	18,5
2	Mantıksal-Matematiksel Zeka	519	26,8
3	Görsel-uzamsal zeka	152	7,8
4	Müziksel Zeka	254	13,1
5	Bedensel Zeka	214	11,0
6	İçsel Zeka	72	3,7
7	Sosyal-bireylerarası zeka	370	19,1
	Toplam	1940	100

Tablo 4.107'ye göre 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerin çok mantıksal-matematiksel zeka alanına (% 26,8) sahipken bu zeka alanını sırası ile sosyal-bireylerarası (% 19,1), sözel-dilbilimsel (18,5), müziksel (13,1), bedensel (11,0) ve

görsel-uzamsal (% 7,8) zeka alanları izlemektedir. En az sahip olunan zeka alanı ise kişisel zeka alanıdır (% 3,7).

4.9.1. 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanları

4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanları için standart sapma ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.108. 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanlarına ilişkin betimsel veriler

	Zeka alanları	F	%
1	Sözel-dilbilimsel zeka	112	24,6
2	Mantıksal-Matematiksel Zeka	112	24,6
3	Görsel-uzamsal zeka	44	9,6
4	Müziksel Zeka	56	12,3
5	Bedensel Zeka	56	12,3
6	İçsel Zeka	22	4,8
7	Sosyal-bireylerarası zeka	54	11,8
	Toplam	456	100

Tablo 4.108'e göre 4. sınıf öğrencileri en çok sözel-dilbilimsel ve mantıksal-matematiksel zeka alanlarına (% 24,6) sahipken bu zeka alanlarını sırası ile müziksel (12,3), bedensel (12,3), sosyal-bireylerarası (% 11,8) ve görsel-uzamsal (% 9,6) zeka alanları izlemektedir. 4. sınıf öğrencilerinin en az sahip oldukları zeka alanı ise kişisel zeka alanıdır (% 4,8).

4.9.2. 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanları

5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanları için standart sapma ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.109. 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanlarına ilişkin betimsel veriler

	Zeka alanları	F	%
1	Sözel-dilbilimsel zeka	82	14,0
2	Mantıksal-Matematiksel Zeka	145	24,8
3	Görsel-uzamsal zeka	39	6,7
4	Müziksel Zeka	68	11,6
5	Bedensel Zeka	73	12,5
6	İçsel Zeka	26	4,4
7	Sosyal-bireylerarası zeka	152	26,0
	Toplam	585	100

Tablo 4.109'a göre 5. sınıf öğrencilerin çok sosyal-bireylerarası zeka alanına (% 26) sahipken bu zeka alanını sırası ile mantıksal-matematiksel (24,8), sözel-dilbilimsel (14), bedensel (12,5), müziksel (% 11,6) ve görsel-uzamsal (% 6,7) zeka alanları izlemektedir. 5. sınıf öğrencilerinin en az sahip oldukları zeka alanı ise kişisel zeka alanıdır (% 4,4).

4.9.3. 6. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanları

6. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanları için standart sapma ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.110. 6. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanlarına ilişkin betimsel veriler

	Zeka alanları	F	%
1	Sözel-dilbilimsel zeka	78	15,3
2	Mantıksal-Matematiksel Zeka	139	27,3
3	Görsel-uzamsal zeka	37	7,3
4	Müziksel Zeka	80	15,7
5	Bedensel Zeka	40	7,9
6	İçsel Zeka	15	2,9
7	Sosyal-bireylerarası zeka	120	23,6
	Toplam	509	100

Tablo 4.110'a göre 6. sınıf öğrencilerin çok mantıksal-matematiksel zeka alanına (% 27,3) sahipken bu zeka alanını sırası ile sosyal-bireylerarası (23,6), müziksel (% 15,7), sözel-dilbilimsel (15,3), bedensel (7,9) ve görsel-uzamsal (% 7,3) zeka alanları izlemektedir. 6. sınıf öğrencilerinin en az sahip oldukları zeka alanı ise kişisel zeka alanıdır (% 2,9).

4.9.4. 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanları

7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanları için standart sapma ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.111. 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zeka alanlarına ilişkin betimsel veriler

	Zeka alanları	F	%
1	Sözel-dilbilimsel zeka	87	22,3
2	Mantıksal-Matematiksel Zeka	123	31,5
3	Görsel-uzamsal zeka	32	8,2
4	Müziksel Zeka	50	12,8
5	Bedensel Zeka	45	11,5
6	İçsel Zeka	9	2,3
7	Sosyal-bireylerarası zeka	44	11,3
	Toplam	390	100

Tablo 4.111'e göre 7. sınıf öğrencilerin çok mantıksal-matematiksel zeka alanına (% 31,5) sahipken bu zeka alanını sırası ile sözel-dilbilimsel (22,3), müziksel (% 12,8), bedensel (11,5), sosyal-bireylerarası (11,3) ve görsel-uzamsal (% 8,2) zeka alanları izlemektedir. 7. sınıf öğrencilerinin en az sahip oldukları zeka alanı ise kişisel zeka alanıdır (% 2,3).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlar açıklanmış ve araştırma sonuçlarını destekleyen ya da desteklemeyen çalışmalara değinilerek önerilere gidilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerinin çoklu değişkenlere göre durumunun araştırıldığı bu çalışmada veri toplama araçları ile elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

1. Sosyal bilgiler dersi kapsamında 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri en çok duyuşsal stratejileri, en az da izleme stratejilerini kullanmaktadırlar. Bununla birlikte duyuşsal stratejileri, geri getirmeyi artırıcı stratejileri, dikkat stratejileri ve kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejileri her zaman düzeyinde, kodlamayı güçlendirici stratejiler ve izleme stratejilerini ara sıra düzeyinde kullanılmaktadır.

Karalar (2006) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerini belirlediği araştırmasında öğrencilerin en fazla duyuşsal stratejileri kullandıklarını tespit etmiştir. Yine Ersözlü (2010), araştırmasında öğretmen adaylarının en fazla duyuşsal stratejileri kullandığı sonucu ulaşmıştır. Tay (2002) 4 ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin

duyuşsal stratejileri her zaman kullandıklarını belirlemiştir. Kontaş ise (2010) üstün yetenekli 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerin öğrenme stratejileri belirlenmesi araştırmasında öğrencilerin en fazla duyuşsal stratejileri kullandığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın duyuşsal stratejilerin en çok kullanılan strateji olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Bununla birlikte örneklem grubu farklı olmakla birlikte benzer sonuçlar Hamurcu (2002) ve Stefanou ve Salisbury-Glennon'un (2002) araştırmalarında yer almaktadır. Bu araştırmalar ve sonuçları şöyledir:

Hamurcu (2002) öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini belirlediği araştırmasında öğrencilerin en fazla tekrar ve duyuşsal stratejileri kullandığı sonucu yine araştırma bulgusunu desteklemektedir. Stefanou ve Salisbury-Glennon'un (2002) öğrenen merkezli okullarda öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin izleme stratejilerini az kullandıkları sonucuyla benzerlik gösterir.

Ayrıca araştırma bulguları Stoffa, Kush ve Heo (2011) tarafından yapılan araştırmada da Koreli göçmen öğrencilerin en fazla yineleme stratejilerini kullandıkları sonucuyla benzerlik gösterirken aynı araştırmada diğer çok kullanılan öğrenme stratejilerinden olan anlamlandırma stratejileri sonucuyla örtüşmemektedir. Diğer yapılan bir araştırma olan Talu (1997) 10. sınıfların öğrenme stratejilerini belirlediği araştırmasında öğrencilerin en fazla anlamlandırma stratejisini kullandığı bulgusuyla bu araştırma sonucu benzerlik göstermezken, diğer çok kullanılan öğrenme stratejisi olan tekrar stratejisiyle bu araştırma sonucu benzerlik göstermektedir. Aydın (2011) ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerinde

öğrenme stratejilerini belirlediği araştırmasında öğrencilerin en az planlama stratejilerini kullandığı sonucu araştırma sonucunu desteklemektedir.

a) 4. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal ve geri getirmeyi artırıcı stratejileri, en az da kodlamayı güçlendirici ve izleme stratejilerini kullanmaktadırlar. Yine 4. sınıf öğrencileri duyuşsal stratejileri, geri getirmeyi artırıcı stratejileri, dikkat stratejileri ve kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejileri her zaman düzeyinde, kodlamayı güçlendirici stratejiler ve izleme stratejilerini ara sıra düzeyinde kullanmaktadır. Tay ve Yangın (2008) 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenme stratejilerini belirledikleri araştırmada öğrencilerin en fazla tekrar, geri getirmeyi artırıcı ve duyuşsal stratejileri kullandıkları ve izleme stratejilerini hiçbir zaman kullandıkları sonuçlarıyla araştırma sonucuyla benzerlik gösterirken dikkat stratejisini her zaman kullanıldığı sonucuyla araştırma sonucu benzerlik göstermemektedir.

b) 5. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal stratejileri, en az da izleme stratejilerini kullanmaktadırlar. Bunun yanında 5. sınıf öğrencileri duyuşsal stratejileri, geri getirmeyi artırıcı stratejileri ve dikkat stratejileri her zaman düzeyinde, kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejileri, kodlamayı güçlendirici stratejileri ve izleme stratejilerini ara sıra düzeyinde kullanılmaktadır.

Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2008) 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde dikkat, zihinsel tekrar, gruplama, örtük ve açık tekrar, eklemleme, geri getirmeyi artırıcı, güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerini her zaman, örgütleme ve bellek destekleyici stratejileri ara sıra düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonucundan yürütücü biliş stratejilerinin her zaman kullanılan öğrenme

stratejileri türlerinden olması araştırma sonucunu desteklememektedir. Tay'ın (2002) araştırmasında 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde duyuşsal stratejileri her zaman kullanıyor olması sonucu ile araştırmanın sonucunun desteklendiği söylenebilir. Bununla birlikte Zimmerman ve Martinez Pons (1990) yaptığı araştırma sonucuna öğrencilerinin örgütleme, dönüştürme, amaç belirleme ve planlama stratejileri kullanımlarının 5.sınıfta bir artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

c) 6. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal stratejileri, en az da izleme stratejilerini kullanmaktadırlar. 6. sınıf öğrencileri duyuşsal stratejileri, geri getirmeyi artırıcı stratejileri, dikkat stratejileri ve kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejileri her zaman düzeyinde, kodlamayı güçlendirici stratejiler ve izleme stratejilerini ara sıra düzeyinde kullanmaktadır. Kontaş (2010) yaptığı araştırmada 6. sınıf üstün yetenekli öğrencilerin öğrencilerinin anlamayı izleme stratejilerini 7. Sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde fazla olması ayrıca altıncı sınıf öğrencilerinin örgütleme stratejilerini yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha fazla olduğu sonuçları araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

d) 7. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersinde en çok duyuşsal stratejileri, en az da kodlamayı güçlendirici ve izleme stratejilerini kullanmaktadırlar. Bununla birlikte duyuşsal stratejileri, geri getirmeyi artırıcı stratejileri, dikkat stratejileri ve kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejileri her zaman düzeyinde, kodlamayı güçlendirici stratejiler ve izleme stratejilerini ara sıra düzeyinde kullanmaktadır.

2. Öğrencilerin sahip oldukları zeka alanları ile kullandıkları öğrenme stratejileri (dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejiler) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

a) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejileri ile baskın zeka alanları arasında anlamlı farklılık sözel-dilbilimsel zeka ile görsel-uzamsal zeka, sözel-dilbilimsel zeka ile bedensel zeka, mantıksal-matematiksel zeka ile görsel-uzamsal zeka, mantıksal-matematiksel zeka ile bedensel zeka, müziksel zeka ile görsel-uzamsal zeka ve müziksel zeka ile bedensel zeka arasında sözel-dilbilimsel, mantıksal-matematiksel ve müziksel zeka alanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Dikkat stratejisi kullanılması için bireyin önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırması gerekir. Birey önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırması için zihnin belli bir öğrenme faaliyeti üzerine odaklanması gerekir. Sözel-dilbilimsel zekası güçlü olan bireyler dili kullanmada, yazmada ve dinlemede diğer bireylere göre daha başarılıdırlar. Bu etkinliklerin hepsi zihnin belli bir öğrenme faaliyeti üzerine odaklanmasıyla yakından ilişkilidir. Müziksel-ritmik zekası güçlü olan bireylerde herhangi bir enstürman kullanmada veya herhangi bir şarkıyı öğrenmede ve söylemede diğer bireylere göre daha başarılıdırlar. Bireyin herhangi bir enstürmanı kullanabilmesi veya bir şarkıyı söyleyebilmesi için zihnini yaptığı eyleme odaklaştırması gerekir. Dolayısıyla sözel-dilbilimsel ve müziksel-ritmik zekası güçlü olan birey dikkat stratejisini daha çok kullanıyor diyebiliriz. Birey önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırırken bilgiler arasında mantıksal bir bağ kurar. Mantıksal-matematiksel zekaya sahip bireyler ise nesnelere belli kategorilere ayırmada, olaylar arasında mantıksal ilişki kurmada ve soyut ilişkiler arasında mantıksal ilişki kurmada başarılıdırlar. Dolayısıyla mantıksal-matematiksel zekaya sahip bireylerin özellikleri ile dikkat stratejisinin özellikleri yakından ilişkili diyebiliriz. Dolayısıyla mantıksal-matematiksel, sözel-dilbilimsel ve müziksel zekası güçlü olan bireyler dikkat stratejisini daha fazla kullanırlar diyebiliriz.

b) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejileri ile baskın zeka alanları arasında anlamlı farklılık sözel-dilbilimsel zeka ile bedensel zeka, mantıksal-matematiksel zeka ile bedensel zeka ve mantıksal-matematiksel zeka ile sosyal arasında sözel-dilbilimsel ve mantıksal-matematiksel zeka alanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Kısa süreli bellek kalıcı öğrenme sürecinde geçici öğrenmelerin olduğu kapasitesi sınırlı bir geçiş evresidir. Kısa süreli bellek kapasitesi az ve bilgilerin bilgilerin kalış süresi az olması gibi iki tür sınırlılık içerir. Kısa süreli bellekte bu sınırlılığı azaltmak için yineleme ve gruplama stratejileri kullanılabilir. Yineleme stratejisi öğrenilecek olan bilgiyi ezberden okumayla ve bilgilerin basit şekilde tekrarlanmasından oluşur. Sözel-dilbilimsel zekanın dili etkili kullanma, okuma, yazma ve dinleme becerilerini diğer bireylerden etkin kullanabilme özelliği ile yineleme stratejinin özelliklerini ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda sözel-dilbilimsel zekası güçlü olan bireyler kısa süreli bellekte depolama stratejilerini daha çok kullanıyor diyebiliriz. Kısa süreli bellekte depolama stratejilerinden bir diğer ise gruplama stratejisidir. Kısa süreli belleğin kapasitesinin sınırlı olması nedeniyle bu sınırlılığı azaltmak için bilgilerin gruplandırılması gerekir. Bilgilerin gruplandırılması anahat çıkarma gibi çeşitli teknikler yoluyla yapılabilir. Dolayısıyla bireyin herhangi bir bilgiyi gruplama yapabilmesi için bilgiler içinde mantıksal bir bağ kurması, soyut düşünebilmesi ve bilgiler arasında neden sonuç ilişkiler kurması gerekir. Bu bağlamda mantıksal-matematiksel zekası güçlü olan bireyler kısa süreli bellekte depolama stratejilerini çok kullanır diyebiliriz.

c) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejileri ile baskın zeka alanları arasında anlamlı farklılık sözel-

dilbilimsel zeka ile bedensel zeka, mantıksal-matematiksel zeka ile bedensel zeka ve mantıksal-matematiksel zeka ile sosyal-bireylerarası zeka arasında sözel-dilbilimsel ve mantıksal-matematiksel zeka alanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Kodlama stratejisi öğrenilecek bilgiler arasında mantıksal bağlar kurularak bilgiyi uzun süreli bellekte depolamaya yardımcı olurlar. Mantıksal-matematiksel zekası güçlü olan bireylerin en önemli özelliği öğrenilecek bilgiler üzerine mantıksal ilişkiler kurmalarıdır. Bu bağlamda mantıksal-matematiksel zekası güçlü olan bireyler kodlama stratejisini çok kullanırlar diyebiliriz. Açıklama, not tutma, özetleme kodlama stratejilerinde en çok kullanılan yöntemlerdendir. Sözel-dilbilimsel zekası güçlü olan bireyler bu yöntemleri diğer bireylere göre daha etkin kullanırlar. Dolayısıyla sözel-dilbilimsel zeka özellikleriyle, kodlama stratejilerinde kullanılan bazı yöntemler arasında benzerlikler kurulabilir.

d) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejileri ile baskın zeka alanları anlamlı farklılık mantıksal-matematiksel zeka ile bedensel zeka arasında mantıksal-matematiksel zeka alanı lehine olduğu tespit edilmiştir. Geri getirme stratejilerinde en sık kullanılan yöntemler kendi kendine soru sorma, bellek destekleyicilerdir. Mantıksal-matematiksel zekası güçlü olan bireyler soyut düşünebilme ve bilgiler arası mantıksal ilişki kurmada diğer bireylere göre daha başarılıdırlar. Bu bağlamda geri getirme stratejilerinde kullanılan yöntemler ile mantıksal-matematiksel zekası güçlü bireylerin özellikleri arasında bir ilişki kurulabilir ve mantıksal-matematiksel zekası güçlü olan bireyler geri getirme stratejilerini çok kullanırlar diyebiliriz.

e) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejileri ile baskın zeka alanları arasında anlamlı farklılık sözel-dilbilimsel zeka ile görsel-uzamsal zeka, mantıksal-matematiksel zeka ile görsel-uzamsal zeka ve müziksel zeka ile görsel-uzamsal zeka arasında sözel-dilbilimsel, mantıksal-matematiksel ve müziksel zeka alanları lehine olduğu tespit edilmiştir. İzleme stratejisi öğrenme olayının farkında olarak öğrenme olayını düzenleyebilmesidir. Mantıksal-matematiksel, sözel-dilbilimsel ve müziksel zekası güçlü olan bireylerin en önemli özelliklerinden biri öğrenme olayını mantık süzgecinden geçirerek öğrenme durumlarını düzenleyebilmesidir. Dolayısıyla izleme stratejisi ile mantıksal-matematiksel, sözel-dilbilimsel ve müziksel zekası güçlü bireyler arası bir ilişki kurulabilir.

f) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejileri ile baskın zeka alanları arasında anlamlı farklılık uzaysal sözel-dilbilimsel zeka ile görsel-uzamsal zeka, mantıksal-matematiksel zeka ile görsel-uzamsal zeka, müziksel zeka ile görsel-uzamsal zeka, sosyal-bireylerarası zeka ile görsel-uzamsal zeka ve mantıksal-matematiksel zeka ile kişisel zeka arasında dilsel, mantıksal, müziksel ve sosyal-bireylerarası zeka alanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal stratejiler; öğrenme ortamındaki rahatsız edici nesnelere ortadan kaldırma, öğrenme için güdülenme ve kaygıyı azaltmadır. Sosyal-bireyler arası zekası güçlü bireyler genellikle dış çevreyle olumlu ilişkiler kurar ve öğrenmelerini genellikle duyuşsal özellikleriyle karşılayan bireylerdir. Dolayısıyla sosyal-bireylerarası zekası güçlü olan bireyler duyuşsal stratejileri fazla kullanır diyebiliriz. Müziksel zekası güçlü olan bireyler genellikle öğrenmelerini duyuşsal özellikleriyle karşılar. Bu bağlamda müziksel zeka ile duyuşsal stratejiler arasında bir ilişki

kurulabilir. Birey duyuşsal stratejilerini kullanabilmesi için mantığını da aynı anda işe koşması gerekir.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinden dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, izleme ve duyuşsal stratejilerde sözel-dilbilimsel ve mantıksal-matematiksel zekaya sahip olan öğrencilerin bu stratejileri daha çok kullandıkları söylenebilir. Ayrıca tüm öğrenme stratejilerinin kullanımında mantıksal-matematiksel zeka alanı baskın olan öğrencilerin strateji kullanımında diğer zeka alanlarına göre daha önde olduğu görülmektedir. Buna ek olarak dikkat, izleme ve duyuşsal stratejilerin kullanımında müziksel zekaya sahip öğrencilerin de bu stratejiyi diğer bazı zeka alanlarına sahip olanlardan daha çok kullandığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde öğrenme stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında ilişki olduğunu belirten çalışmalar vardır. Bu çalışmalardan bazıları şöyledir:

Hajhashemi, Ghombavani ve Yazdi Amirkhiz (2011) araştırmasında lise öğrencilerinin öğrenme stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında düşük korelasyonlu bir ilişki bulunmuştur. Öztürkmen (2006) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulmuştur. Bu iki değişken arasındaki en yüksek ilişki kişiler arası zeka alanı ile grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisi arasındadır. İflazoğlu Saban (2010) araştırmasında polis meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme stratejileri toplam puanları ile sosyal/işsel, doğa, matematiksel/mantıksal sözel/dilsel görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik zeka alt ölçek puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlemiştir.

3. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejilerinden geri getirme stratejileri dışındaki tüm stratejiler (dikkat, kısa süreli, kodlama, izleme ve duyuşsal stratejiler) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık olan öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri aşağıdaki gibidir:

a) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejilerinin sahip olunan öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık ayrıştırma ile özümleme ve yine ayrıştırma ile değiştirme arasında ayrıştırma öğrenme stili lehine olduğu tespit edilmiştir. Fikirlerin mantıksal analizini yapma ve karar verme ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin genel özelliklerindedir. Dolayısıyla dikkat stratejinde sık kullanılan yöntemlerden olan metindeki bilgileri analiz ederek anahtar kelimelerin altını çizme veya çeşitli işaretler koyma, ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin genel özellikleriyle ilişki kurulabilir. Bu bağlamda ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireyler dikkat stratejisini fazla kullanır diyebiliriz.

b) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin sahip olunan öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık ayrıştırma ile özümleme ve yine ayrıştırma ile değiştirme arasında ayrıştırma öğrenme stili lehine olduğu tespit edilmiştir. Kısa süreli bellekte depolama stratejilerinde en sık kullanılan yöntemlerden olan gruplama stratejisini birey yapabilmesi için bilgilerin mantıksal bir analizini yaparak bilgileri gruplandırır. Bu bağlamda ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin bilgilerin mantıksal analizini

yapma özellikleri nedeniyle, ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin kısa süreli bellekte depolama stratejilerini çok kullanırlar diyebiliriz.

c) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejilerinin sahip olunan öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık ayrıştırıcı ile değiştirme arasında ayrıştırıcı öğrenme stili lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin genel özellikleri, problem çözme, fikirlerin mantıksal analizini yapma, karar vermedir. Özetleme, sebep sonuç ilişkisi kurma, bilgiler arasında mantıksal ilişki kurma, sonuç çıkarma kodlama stratejilerinde en sık kullanılan yöntemlerdendir. Dolayısıyla ayrıştırıcı öğrenme stili özellikleri ile kodlama stratejilerinde kullanılan yöntemler arasında bir ilişki kurulabilir.

d) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin sahip olunan öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık ayrıştırıcı ile özümleme ve yine ayrıştırıcı ile değiştirme arasında ayrıştırıcı öğrenme stili lehine fark olduğu tespit edilmiştir. Planlama ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin genel özelliklerindedir. İzleme stratejileri ise bireyin kendi öğrenme durumunu planlayabilmesidir. Dolayısıyla ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireyler izleme stratejilerini çok kullanırlar diyebiliriz.

e) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin sahip olunan öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık ayrıştırıcı ile özümleme ve yine ayrıştırıcı ile değiştirme arasında ayrıştırıcı öğrenme stili lehine olduğu tespit edilmiştir.

Örnekleme grubu farklı olmakla birlikte Arsal ve Özen (2007) araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucu çalışma sonucu ile benzerdir. Yine Nunn (1995) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısını etkilediği sonucu da çalışmanın sonucunu destekler durumdadır. Buna ek olarak Güven'in (2004) araştırmasında izleme ve duyuşsal stratejilerin kullanımı ile öğrenme stilleri arasında bir fark olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma sonuçlarının da araştırma sonuçlarını desteklediği düşünülebilir.

Bununla birlikte Güven'in (2004) araştırmasında lise öğrencilerinin kodlama ve dikkat stratejileri içinde değerlendirilen yineleme stratejilerinin kullanımı ile öğrenme stilleri arasında bir fark bulunmamıştır. Yine Pei-Shi (2012) araştırmasında üniversite öğrencilerinin öğrencilerin öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerinin ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaların sonuçları ile çalışmanın sonuçları örtüşmemektedir.

4. Öğrencilerin kullandıkları dikkat stratejileri ile duyuşsal stratejiler cinsiyete göre değişirken kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme ve izleme stratejileri cinsiyete göre değişmemektedir. Her iki stratejide de kız öğrenciler erkek öğrencilere göre bu stratejileri daha çok kullanmaktadırlar. Kız öğrencilerin dikkat ve duyuşsal stratejileri erkek öğrencilerden fazla kullanması kız öğrencilerin yapısal olarak erkek öğrencilerden farklı olması sebebiyle olabilir.

Örnekleme grubu farklı olmakla birlikte Çelikkaya (2010) tarafından yapılan araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dikkat stratejilerini

kullanmalarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş olması çalışma sonucunun desteklediğini gösterebilir. Yine Güven'nin (2004) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin dikkat stratejilerin olan yineleme stratejilerinin kullanımında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kullandıkları sonucu da çalışma sonucunu destekler durumdadır. Fakat yapılan başka çalışmalarla (Güven, 2004; Karakış, 2006; Taşdemir ve Tay, 2007; Karakış ve Çelenk, 2007) araştırma sonuçlarının örtüşmediği de görülmektedir.

5. Öğrencilerin sınıf düzeyleri (4, 5, 6 ve 7. sınıf) ile kullandıkları öğrenme stratejileri (dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejiler) arasında anlamlı bir farklılık vardır.

a) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 7. sınıflar lehinedir. Dikkat stratejisi kullanımının 7. sınıf öğrencileri lehine olması eğitim düzeyinin artmasına, yaşa ve ders içeriklerine bağlanabilir.

b) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılığın 4 ve 5. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında 7. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal stratejisi kullanımının 7. sınıf öğrencileri lehine olması dikkat stratejisiyle benzer nedenler olan yaş ve eğitim düzeyine bağlanabilir.

c) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları geri getirme stratejileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık 7. sınıflar lehinedir. 7. sınıf öğrencileri geri getirme stratejilerini 5 ve 6. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde çok kullanmaktadırlar. Geri getirme stratejisi kullanımı 7. sınıf

öğrencileri lehine olması öğrencilerin yaşları ve eğitim düzeyinin artmasıyla açıklanabilir.

d) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kısa süreli bellekte depolama stratejileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık 4. sınıf ile 5. sınıf arasında, 4. sınıf ile 6. sınıf arasında, 7. sınıf ile 5. sınıf arasında ve 7. sınıf ile 6. sınıf arasında 4. ve 7. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle hem 4. sınıf hem de 7. sınıf öğrencileri kısa süreli bellekte depolama stratejilerini 5. ve 6. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde çok kullanmaktadırlar. Kısa süreli bellekte depolama stratejisi kullanımının 4. ve 7. sınıf öğrencileri lehine olması ders içerikleri ve yaşla ilgili olabilir.

e) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kodlama stratejileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılığın 5. sınıf ile 4, 6 ve 7. sınıf arasında 4, 6 ve 7. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle 4, 6 ve 7. sınıf öğrencileri kodlama stratejilerini 5. sınıflara göre anlamlı düzeyde çok kullanmaktadırlar. 4, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kodlama stratejilerini fazla kullanıyor olması ders içerikleri ve yaşla ilgili olabilir.

f) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. 4, 6 ve 7. sınıf öğrencileri izleme stratejilerini 5. sınıflara göre anlamlı düzeyde çok kullanmaktadırlar. İzleme stratejisi kullanımının 4,6 ve 7. Sınıf öğrencileri lehine olması yaşla ve ders içerikleriyle ilgili olabilir.

Öğrenme stratejileri Mayer (1987: 81) tarafından bireyin gelişim süreçleriyle ilişkisi dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaya göre 7. sınıf öğrencileri

son dönemdedir ve bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmış durumdadır, yetişkin öğretimine gerek kalmadan uygun şekilde kullanılabilir. Ayrıca bu düzeyde çocuklar stratejilerini kendi öğrenme hedeflerine göre düzenleyebilirler. Bu düzey stratejiye bağlı olmak üzere ortaokul ve lise yıllarını ve yetişkinliği kapsamaktadır. 5. sınıf öğrencileri ise geçiş dönemindedir. Bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmış durumdadır; ancak öğrenmeyi artırmak için kendilinden kullanılmaz. Öğrenciler bu dönemde yetişkinler tarafından dışsal öğretim yoluyla öğrenme stratejilerini kullanabilirler. Bu düzey ilkokul yıllarını içermektedir. Dolayısı ile 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin tamamında diğer sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde fazla kullanması bu durum ile açıklanabilir. Buna karşın Öztürkmen (2006) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanmalarının sınıf düzeyine göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç ile araştırma sonucu örtüşmemektedir.

6. Öğrencilerin kullandıkları dikkat ve kodlama stratejileri sosyoekonomik düzeye göre değişirken kısa süreli bellekte depolama, geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejileri sosyoekonomik düzeye göre değişmemektedir. Alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler, dikkat ve kodlama stratejilerini üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde fazla kullanmaktadırlar. Alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin dikkat ve kodlama stratejilerini fazla kullanıyor olması öğrencilerin içinde buldukları psikolojik ve sosyolojik nedenlere bağlanabilir.

Güven (2004) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin izleme ve duyuşsal stratejileri kullanımlarının sosyoekonomik düzeylerine göre değişmediği sonucuna

ulaşmıştır. Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) da araştırmalarında öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin sosyo-ekonomik duruma göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma sonucunu desteklemektedir. Fakat Güven (2004) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin anlamlandırma (kodlama) stratejileri kullanımlarının sosyoekonomik düzeylerine göre değişmediği sonucu ile çalışmanın sonucu örtüşmemektedir.

7. Öğrencilerin kullandıkları dikkat, kısa süreli bellekte depolama ve kodlama stratejileri, öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre değişmezken geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejileri öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre değişmektedir. Anne eğitim durumu ile geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejilerindeki anlamlı farklılığın eğitim düzeyi yüksek olan anneler lehine olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumuna göre ortaya çıkan farklılıklar aşağıdaki gibidir: Geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejisi kullanımının anne eğitim düzeyi yüksek öğrenciler lehine olması stratejisi kullanımında annelerin büyük etkisi olduğu sonucuna varılabilir.

a) Anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler, geri getirme stratejilerini anneleri okuryazar olmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde çok kullanmaktadırlar. Geri getirme stratejisi kalıcı bilgi edinme sürecinde önemli bir evreyi oluşturur. Dolayısıyla bu sonuç anne eğitim düzeyinin yükselmesi çocuklarının eğitimi üzerine büyük etkisi olduğu sonucunu göstermektedir.

b) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları izleme stratejilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık anneleri okuryazar olmayan öğrenciler ile anneleri okuryazar olan öğrenciler arasında, anneleri

okuryazar olmayan öğrenciler ile anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler arasında ve anneleri ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile anneleri okuryazar olan öğrenciler arasında anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler ile anneleri okuryazar olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

c) Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık, anneleri okuryazar olmayan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olan öğrenciler arasında ve anneleri okuryazar olmayan öğrenciler ile anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anneleri lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubu farklı olmakla birlikte Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin anne eğitim durumuna göre değişmediği sonucu ile bu araştırmadaki dikkat, kısa süreli bellekte depolama ve kodlama stratejilerinin öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre değişmediği sonucu örtüşmektedir.

8. Öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile kullandıkları öğrenme stratejileri (dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejiler) arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Burada da Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) yaptığı araştırmada sonucu ile araştırma sonucunun her ne kadar örneklem farklı olsa da birbirini desteklediği söylenebilir. Bununla birlikte Kontaş (2010) araştırmasında üstün zekalı öğrencilerin yineleme, anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerinin kullanımının öğrencilerin baba eğitim durumuna göre değiştiği sonucuna ile araştırma sonuçlarının örtüşmediği

görülmektedir. Bu sonuç baba eğitim durumunun öğrencilerin stratejisi kullanımında herhangi bir etkisi olmadığını göstermektedir.

9. Öğrencilerin annelerinin meslek durumları ile kullandıkları öğrenme stratejilerinden duyuşsal stratejiler dışındaki tüm stratejiler (dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme ve izleme stratejileri) arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrenme stratejilerinin anne meslek durumuna göre değişmediğine dair benzer sonuç Saracaloğlu ve Karasakaloğlu'nun (2011) sınıf öğretmeni adayları üzerine yaptığı araştırmalarında da bulunmuştur. Sosyal bilgiler derslerinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerinin anne meslek durumuna göre anlamlı farklılık anneleri memur olan öğrenciler ile anneleri işçi olan öğrenciler arasında, anneleri memur olan öğrenciler ile anneleri ev hanımı olan öğrenciler arasında ve anneleri memur olan öğrenciler ile anneleri işsiz olan öğrenciler arasında anneleri memur olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun annelerin eğitim durumu ile de ilişkili olduğu söylenebilir.

10. Öğrencilerin babalarının meslek durumları ile kullandıkları öğrenme stratejileri (dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, geri getirme izleme ve duyuşsal stratejiler) arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuç baba meslek durumunun öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanımında herhangi bir etkisi olmadığını göstermektedir.

11. 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin en çok ayrıştırma öğrenme stiline (%52,3) sahipken bu öğrenme stilini sırası ile yerleştirme (% 23,3) ve özümseme (%13) öğrenme stilleri izlemektedir. En az sahip olunan öğrenme stili ise değiştirmedir (%11,4). Öğrencilerin daha çok ayrıştıran öğrenme stiline sahip olması, öğrencilerin

problem çözüme, fikirleri mantıksal analiz etme, öğrenmelerini planlayabilme ve karar verme özelliklerine sahip olduklarını gösterir. Öğrencilerin en az değiştiren öğrenme stiline sahip olması, öğrencilerin somut durumları birçok açıdan gözden geçiremedikleri, öğrenme durumlarında nesnel, sabırlı ve dikkatli olmadıklarını gösterir.

Palas Aktaş ve Mirzeoğlu (2008) ilköğretim II. kademe (6, 7, ve 8. sınıf) öğrencilerinin en çok değiştiren sonra sırasıyla özümseyen, ayrıştıran ve yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının birbiriyle örtüşmediği söylenebilir.

a) 4. sınıf öğrencileri en çok ayrıştırma öğrenme stiline (% 45,2) sahipken bu öğrenme stilini sırası ile yerleştirme (% 25,9) ve değiştirme (% 15,1) öğrenme stilleri izlemektedir. 4. sınıf öğrencilerinin en az sahip olduğu öğrenme stili ise özümsemedir (% 13,8).

b) 5. sınıf öğrencileri en çok ayrıştırma öğrenme stiline (% 53,8) sahipken bu öğrenme stilini sırası ile yerleştirme (% 20,9) ve özümseme (% 14) öğrenme stilleri izlemektedir. 5. sınıf öğrencilerinin en az sahip olduğu öğrenme stili ise değiştirmedir (% 11,3).

c) 6. sınıf öğrencileri en çok ayrıştırma öğrenme stiline (% 55,8) sahipken bu öğrenme stilini sırası ile yerleştirme (% 21,8) ve özümseme (% 13) öğrenme stilleri izlemektedir. 6. sınıf öğrencilerinin en az sahip olduğu öğrenme stili ise değiştirmedir (% 9,4).

d) 7. sınıf öğrencileri en çok ayrıştırma öğrenme stiline (% 53,6) sahipken bu öğrenme stilini sırası ile yerleştirme (% 25,9) ve özümseme (% 10,5) öğrenme stilleri izlemektedir. 7. sınıf öğrencilerinin en az sahip olduğu öğrenme stili ise değiştirmedir (% 10).

Arslan ve Babadoğan (2005), ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin %50,9'unun ayrıştırma, %21,9'unun, özümseyen, %15,8'inin, değiştiren ve %11,4'ünün yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu göstermiştir. Evin Gencil ve Saracaloğlu (2009), 7. sınıf öğrencilerin %33,3'ünün özümseme, %26,8'inin yerleştirme, %20,8'inin ayrıştırma ve %19,2'sinin değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

12. 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri en çok mantıksal-matematiksel zeka alanına (% 26,8) sahipken bu zeka alanını sırası ile sosyal-bireylerarası (% 19,1), sözel-dilbilimsel (18,5), müziksel (13,1), bedensel (11,0) ve görsel-uzamsal (% 7,8) zeka alanları izlemektedir. En az sahip olunan zeka alanı ise kişisel zeka alanıdır (% 3,7). Öğrencilerin en fazla mantıksal-matematiksel zekası güçlü olması öğrencilerin öğrenmelerinde mantıksal ilişki kurduklarını, en az ise kişisel zekası güçlü olması öğrencilerin öğrenmelerinde kendi kişisel özelliklerini ve fikirlerini dikkate almadıklarını gösterebilir.

Karakurt (2012), ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zeka alanlarından en güçlü oldukları zeka alanının kişisel ve en zayıf oldukları zeka alanının görsel-uzamsal zeka olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir (2006), araştırmaya katılan çocukların yedi zeka alanına göre öğrenme esnasında baskın olarak kullandıkları zeka alanları sırasıyla; görsel-uzamsal

zeka, bedensel-kinestetik zeka, mantıksal-matematiksel zeka, sözelsözel-dilbilimsel zeka, kişilerarası-sosyal-bireylerarası zeka, kişisel-kişisel zeka ve ritmik-müzikal zeka bulunmuştur. Nuhoğlu Çamurcu (2007), ilköğretim II. kademe öğrencilerin doğa zekalarının baskın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altınok (2008), öğrencilerin en çok kişisel zeka, sosyal-bireylerarası zeka ve bedensel-kinestetik zeka, en az ise müziksel-ritmik zeka, doğacı zeka alanlarının baskın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pehlivan (2008), öğrencilerin en fazla bedensel-kinestetik ve sosyal-kişilerarası zeka alanı, en az ise sözel-sözel-dilbilimsel zeka alanı baskın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gülfil (2010), öğrencilerin en fazla sosyal-bireylerarası zeka alanına, sonra sırasıyla bedensel-kinestetik, doğacı, öze dönük-içsel ve en az da görsel-uzamsal zeka alanına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Demiray (2010), öğrencilerin bütün zeka alanları gelişmiş olmakla beraber en gelişmiş zeka alanının mantıksal-matematiksel zeka olduğunu tespit etmiştir..

a) 4. sınıf öğrencileri en çok dilsel ve mantıksal-matematiksel zeka alanlarına (% 24,6) sahipken bu zeka alanlarını sırası ile müziksel (12,3), bedensel (12,3), sosyal-bireylerarası (% 11,8) ve görsel-uzamsal (% 9,6) zeka alanları izlemektedir. 4. sınıf öğrencilerinin en az sahip oldukları zeka alanı ise kişisel zeka alanıdır (% 4,8).

Karagöz Işık (2007), öğrencilerin en çok kullandıkları söyledikleri zeka alanları; matematiksel-mantıksal-matematiksel zeka (20), sosyal-bireylerarası zeka (16), müziksel-ritmik zeka (17), doğa zekası (16), bedensel-kinestetik zeka (16), görsel-uzamsal zeka (18), kişisel zeka (17) ve sözel-dilsel-zeka (18)'dir.

b) 5. sınıf öğrencileri en çok sosyal-bireylerarası zeka alanına (% 26) sahipken bu zeka alanını sırası ile mantıksal-matematiksel (24,8), sözel-dilbilimsel

(14), bedensel (12,5), müziksel (% 11,6) ve görsel-uzamsal (% 6,7) zeka alanları izlemektedir. 5. sınıf öğrencilerinin en az sahip oldukları zeka alanı ise kişisel zeka alanıdır (% 4,4).

c) 6. sınıf öğrencileri en çok mantıksal-matematiksel zeka alanına (% 27,3) sahipken bu zeka alanını sırası ile sosyal-bireylerarası (23,6), müziksel (% 15,7), sözel-dilbilimsel (15,3), bedensel (7,9) ve görsel-uzamsal (% 7,3) zeka alanları izlemektedir. 6. sınıf öğrencilerinin en az sahip oldukları zeka alanı ise kişisel zeka alanıdır (% 2,9).

d) 7. sınıf öğrencileri en çok mantıksal-matematiksel zeka alanına (% 31,5) sahipken bu zeka alanını sırası ile sözel-dilbilimsel (22,3), müziksel (% 12,8), bedensel (11,5), sosyal-bireylerarası (11,3) ve görsel-uzamsal (% 8,2) zeka alanları izlemektedir. 7. sınıf öğrencilerinin en az sahip oldukları zeka alanı ise kişisel zeka alanıdır (% 2,3).

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında, araştırmada edinilen bulgular ışığında geliştirilen öğretmenlere, araştırmacılara ve velilere yönelik öneriler bulunmaktadır.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. İlkokul ve ortaokul öğrencileri (4, 5, 6 ve 7. sınıf) sosyal bilgiler dersi kapsamında en çok duyuşsal stratejileri, en az da izleme stratejilerini kullanmaktadırlar. İzleme stratejileri kendi kendine öğrenen öğrencilerin öğrenmelerini yönetmesi anlamına gelmektedir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin kendi öğrenmelerini yönetebilmede yeterli olmadığı araştırma sonucundan hareketle

öğrencilere bu stratejilerin öğretilmesi önerilebilir. Bununla birlikte bu öğrenci grubu kodlama stratejilerini de ara sıra düzeyinde kullanılmaktadır. Kodlamanın uzun süreli bellekte bilginin yerleştirilmesi ve kalıcı hale getirilmesine yaradığı düşünüldüğünde öğrencilere bu stratejinin de öğretilmesi önerilebilir.

2. Sosyal bilgiler dersi kapsamında 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinden dikkat, kısa süreli bellekte depolama, kodlama, izleme ve duyuşsal stratejilerde dilsel ve mantıksal/matematikselsel zekaya sahip olan öğrencilerin bu stratejileri daha çok kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte dikkat, izleme ve duyuşsal stratejilerin kullanımında müziksel zekaya sahip öğrencilerin de bu stratejiyi diğer bazı zeka alanlarına sahip olanlardan daha çok kullanmaktadırlar. Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde öğretmenlerin bu zeka alanları ile ilgili özellikleri bilmeleri ve derslerini buna göre planlamaları önerilebilir. Buna ek olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersine girdikleri öğrencilerin öğrenme stratejilerini ve çoklu zeka alanlarını tespit etmeleri de önemli olabilir.

3. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejilerinden geri getirme stratejileri dışındaki tüm stratejiler (dikkat, kısa süreli, kodlama, izleme ve duyuşsal stratejiler) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Yine araştırma sonucuna göre öğrencilerin en çok ayrıştırma öğrenme stiline sahip oldukları betimlenmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler derslerinin ayrıştırma öğrenme stili başta olmak üzere tüm öğrenme stilleri özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi önerilebilir. Bununla birlikte sosyal bilgiler

öğretmenlerinin kendi öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerini de betimleyerek buna dayalı derslerini desenlemeleri önemli olabilir.

4. Araştırma sonucunda öğrencilerin zeka alanları ile öğrenme stratejisi kullanma durumları arasında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin zeka alanlarını belirleyerek, zeka alanlarına uygun olarak öğrenme stratejileri öğretebilirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada öğrencilerin kullandıkları dikkat ve kodlama stratejilerinin sosyoekonomik düzeye göre alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı olduğu sonucu bulunmuştur. Bunun nedenleri araştırma kapsamında ele alınmamıştır. Bu durumun nedeni yapılacak nitel bir çalışma ile ortaya çıkarılabilir.

2. Araştırmada öğrenme stratejileri ile demografik özelliklerden bazıları ile ilişkisi araştırılmıştır. Yapılacak olan diğer araştırmalarda öğrencilerin akademik başarı, dersaneye gitme durumu, özel ders alma, etüt gibi değişkenler de demografik özellikler içerisine katılarak öğrenme stratejileriyle ilişkisi incelenebilir.

3. Araştırma sonucunda baba eğitim ve meslek durumunun öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak olan diğer araştırmalarda bunun nedeni kapsamlı olarak araştırılabilir.

4. Araştırma sonucunda 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin en güçlü zeka alanlarının mantıksal-matematiksel zeka ve sözel-dilbilimsel zeka olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak olan diğer araştırmalarda mantıksal-matematiksel zeka ile sözel-dilbilimsel zeka arasındaki ilişki incelenebilir.

5. Araştırma sonucunda ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin duyuşsal stratejileri fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat duyuşsal stratejiler ile ayrıştıran öğrenme stilleri özelliklerinin farklı özellikler içermektedir. Yapılacak olan diğer araştırmalarla bunun nedeni kapsamlı olarak araştırılabilir.

6. Araştırma sonucunda öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri ve çoklu zeka alanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yapılacak olan diğer araştırmalarda lise ve üniversite öğrencileri üzerinde bu üç alanın ilişkili olup olmadığı incelenebilir.

Velilere Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada öğrencilerin kullandıkları geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejileri öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre değişmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin annelerine de öğrenme stratejileri öğretilbilir ve çocukların öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri artırılabilir.

2. Araştırma sonucunda baba eğitim ve baba meslek durumu ile öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanma durumları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Bu bağlamda babalara öğrenme stratejileri eğitimi verilerek, babaların çocuklarının öğrenme stratejileri kullanma durumları üzerindeki etkisi artırılabilir.

3. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının anne eğitim düzeyinin yükselmesi ile doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda anne eğitim durumu düşük anneler daha fazla öğrenme stratejileri kullanma konusunda bilinçlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- ALTINOK, E. (2008). *Beden Eğitimi Öğrencilerinde Çoklu Zeka Alanlarının Bazı Değişkenlere göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- AMES, C. ve ARCHER, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- ARSAL, Z. ve ÖZEN, R. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Biçimi Tercihlerinin İncelenmesi. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 151-164.
- ARENDS, R. I. (1997). *Classroom Instruction and Management*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- ARSLAN, B. ve BABADOĞAN, C. (2005). İköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35 – 48.
- AŞKAR, P. ve AKKOYUNLU, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri." *Eğitim ve Bilim*, 87 (17), 37-47.
- AYDIN, F. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Derslerinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (2), 199-212.
- AZİZOĞLU, N. ve ÇETİN, G. (2009). 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Fen Dersine Yönelik Tutumları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 171-182.

- BABADOĞAN, C. (2009). İngilizce Öğretmenlik Sertifika Programı Öğrencilerinin Öğrenme Tercihleri. *İlköğretim Online*, 8 (2), 520-533.
- BAGHERİ, M. S., YAMİNNİ, M. ve RİAZİ, A. (2009). Motivational and Learning Strategies of Iranian EFL Learners Exposed to an E-Learning Program. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 1 (1), 1-35.
- BAKER, A. C., JENSEN, P. J. ve KOLB, D. A. (2002). *Conversational Learning an Experiential Approach to Knowledge Creation*. Westport, Connecticut: Quorum.
- BARMEYER, C. I. (2004). Learning Styles and Their Impact on Cross-Cultural Training: An International Comparison in France, Germany and Quebec. *International Journal of Intercultural Relations*, 28 (6), 577-594.
- BARTH, J. L. ve DEMİRTAS, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler, Kaynak Üniteler*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Yayınları.
- BAYINDIR, N. (2006). *Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- BLYTHE, T. ve GARDNER, H. (1990). A School for All Intelligences. *Educational Leadership*, 47 (7), 33-37.
- BOYATZIS, R. E. ve KOLB, D. A. (1991). Assessing Individuality in Learning: The Learning Skills Profile. *Educational Psychology*, 11 (3), 279-295.
- BOYATZIS, R. E. ve KOLB, D. A. (1995). From Learning Styles to Learning Skills: The Executive Skills Profile. *Journal of Managerial Psychology*, 10 (5), 3-17.

- BRATEN, I. ve OLAUSSEN, B. S. (1998). The Learning and Study Strategies of Norwegian First Year College Student. *Learning and Individual Differences*, 10 (4), 309–327.
- BULUŞ, M., DURU, E., BALKIS, M. ve DURU, S. (2011). Öğretmen Adaylarında Öğrenme Stratejilerinin ve Bireysel Özelliklerin Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 186-198.
- BÜMEN, N. (2005). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CAMPBELL, L. (1997). Variations on a Theme: How Teachers Interpret MI Theory. *Educational Leadership*, 55 (1), 14-19.
- CHI-CHING, Y. ve NOI, L. S. (1993). Learning Styles and Their Implications for Cross-Cultural Management in Singapore. *The Journal of Social Psychology*, 134 (5), 593–600.
- CORNFORD, I. R. (2002). Learning-to-Learn Strategies as a Basis for Effective Lifelong Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (4), 357-368.
- ÇALIŞKAN, M. (2010). *Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- ÇELENK, S. ve KARAKIŞ, Ö. (2007). Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri “A.İ.B.Ü” Örneği. *A.İ.B.Ü, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 26-46.
- ÇELİKKAYA, T. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 65-84.

- ÇELİKKAYA, T. ve KUŞ, Z. (2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 321-336.
- DAHL, T. I., BALS, M., ve TURI, A. L. (2005). Are Students' Beliefs About Knowledge and Learning Associated with Their Reported Use of Learning Strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 257–273.
- DELANEY, C. J. ve KELLER SHAFER, F. (2007). Teaching to Multiple Intelligences by Following a “Slime Trail”. *Middle School Journal*, 39 (1), 38-43.
- DEMİREL, Ö, BAŞBAY, A. ve ERDEM, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zeka: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMBO, M. H. (2001). Learning to Teach is not Enough: Future Teachers Also Need to Learn How to Learn. *Teacher Education Quarterly*, 28 (4), 23–35
- DEMBO, M. H. (2004). *Motivation and Learning Strategies for College Success: A Self-Management Approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- DEMİRAY, G. (2010). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Çoklu Zekanın Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- DEMİREL, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Akademi.

- DERRY, S. J. and MURPHY, D. A. (1986). Designing Systems that Train Learning Ability: From Theory to Practice. *Review of Educational Research*, 56 (1), 1-39.
- DOGAN, H. (1997). *Egitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- DOGANAY, A. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi. İçinde: Öztürk C. ve Dilek, D. (Eds.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 17–52.
- DİKBAŞ, Y. (2008). *Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- DİKBAŞ, Y. ve KAF HASIRCI, Ö. (2008). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (2) 69-76.
- DUNN, R. S. ve DUNN, K. J. (1979). Learning Styles/Teaching Styles: Should They... Can They... be Matched? *Educational Leadership*, 36 (4), 238-244.
- DUNN, R. (2000). Capitalizing on College Students' Learning Styles: Theory, Practice, and Research. İçinde: *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education* (Eds: R. Dunn ve S. A. Griggs). Bergin & Garvey Westport, CT, 3-18.
- EKİCİ, G. (2002). Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27 (123), 42-47.
- EMIG, V. B. (1997). A Multiple Intelligences Inventory, *Educational Leadership*, 55 (1), 47-50.

- ERDAMAR KOÇ, G. (2010). Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerini Etkileyen Bazı Değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 82-93.
- ERSÖZLÜ, Z. N. (2010). Determining of The Student Teachers' Learning and Studying Strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5147–5151.
- ERTÜRK, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları,
- EVİN GENCEL, İ. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneysimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişim Düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- EVİN GENCEL, İ. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Kolb'un Deneysimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitimin Tutum, Akademik Başarı, ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. *İlköğretim Online*, 7 (2), 401-420.
- EVİN GENCEL, İ. ve SARACALOĞLU, A. S. (2009). Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Sosyal Bilgiler Programının Hedeflerine Erişim Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim*, 183, 330-348.
- FARKAS, R. D. (2003). Effects of Traditional Versus Learning-Styles Instructional Methods on Middle School Students. *The Journal of Educational Research*, 97 (1), 42-51.
- FELDER, R. M. ve SILVERMAN, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engr. Education*, 78 (7), 674–681.
- FELDER, R. M. ve SPURLIN, J. (2005). Applications, Reliability and Validity of The Index of Learning Styles. *Int. J. Engng Ed.*, 21 (1), 103-112.
- FILCHER, C. ve MILLER, G. (2000). Learning Strategies for Distance Education Students. *Journal of Agricultural Education*, 41 (1), 60-68

- FİDAN, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Akademi.
- FLOWERS, L. A. (2003) Test-Retest Reliability of The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI): New Evidence. *Reading Research and Instruction*, 43 (1), 31-46.
- FOX, R. L. ve RONKOWSK, S. A. (1997) Learning Styles of Political Science Students. *Political Science*, 30 (4), 732-737.
- GAGNE, R. M. ve DRISCOLL, M. P. (1988). *Essentials of Learning for Instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- GARDNER, H. (1997). Multiple Intelligences as a Partner in School Improvement. *Educational Leadership*, 20-21.
- GARDNER, H. (2006). On Failing to Grasp The Core of MI Theory: A Response to Visser et al. *Intelligence*, 34 (5), 503–505.
- GARDNER, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: A Member of the Perseus Books Group.
- GARDNER, H. (2013). *Çoklu Zeka: Yeni Ufuklar*. Çeviren: Asiye Hekimoğlu Gül, İstanbul: Optimist Yayınları.
- GARGALLO, B, SUAREZ-RODRIGUEZ, J. M., ve PEREZ-PEREZ, C. (2009). The CEVEAPEU Questionnaire. An Instrument to Assess The Learning Strategies of University Students. *RELIEVE (e-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation)*, 15 (2), 1-26.
- GARVEY, M, BOOTMAN, J. L., MCGHAN, W. F ve MEREDITH, K. (1984). An Assessment of Learning Styles Among Pharmacy Students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 48 (2), 134-140.

- GREENHAWK, J. (1997). Multiple Intelligences Meet Standards. *Educational Leadership*, 55 (1), 62-64.
- GUSENTINE, S. D. ve KEIM, M. C. (1996) The Learning Styles of Community College Art Students. *Community College Review*, 24 (3), 17-26.
- GÜRBÜZ, R. (2008). *Matematik Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına göre Tasarlanan Öğrenme Ortamlarından Yansımalar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- GÜVEN, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- GÜVEN, M. (2008). Development of Learning Strategies Scale: Study of Validation and Reliability. *World Applied Sciences Journal*, 4 (1), 31-36.
- HAJHASHEMİ, K, GHOMBAVANI, F. P. ve YAZDİ AMİRKHİZ, S. Y. (2011). The Relationship Between Iranian EFL High School Students' Multiple Sntelligence Scores and Their Use of Learning Strategies. *English Language Teaching*, 4 (3), 214-222.
- HARRELSON, G. L., LEAVER DUNN, D. ve MARTIN, M. (2003). Learning Styles of Athletic Training Educators. *Human Kinetics*, 8 (4), 62-64.
- HARRIS, R. N., DWYER, W. O. ve LEEMING, F. C. (2003). Are Learning Styles Relevant in Web-Based Instruction? *J. Educational Computing Research*, 29 (1), 13-28.
- HARTLEY, J. (1998). *Learning and Studying: A Research Perspective Psychology Focus*. Taylor & Francis Routledge, London.
- HAMURCU, H. (2002). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.

- HEWITT, D. (2008), *Understanding Effective Learning: Strategies for the Classroom*. England: Open University Press.
- İFLAZOĞLU SABAN, A. (2010). Polis Meslek Yüksekokulu Giriş ve Akademik Başarı Puanları ile Çoklu Zeka Alanları, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 83-106.
- İFLAZOĞLU SABAN, A. ve Tümkaya, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ile Sosyo- Demografik Özellikler ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (1), 1-22.
- İFLAZOĞLU SABAN, A, SHEARER, B, KUŞDEMİR KAYIRAN, B. ve IŞIK, D. (2012). The Validity and Reliability Study of Turkish Version of The Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales. *International Journal of Human Sciences [Online]*, 9 (2), 651-666.
- JONES, C. REICHARD, C. ve MOKHTARI, K. (2003). Are Students' Learning Styles Discipline Specific? *Community College Journal of Research and Practice*. 27 (5), 363–375.
- JOY, S. ve KOLB, David A. (2009). Are There Cultural Differences in Learning Style? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 69–85.
- JUNG, C. G. (1923). Psychological Types. Translation by H. Godwyn Baynes. <http://psychclassics.yorku.ca/Jung/types.htm> adresinden 25.10.2012 tarihinde erişilmiştir.
- KARADENİZ, C. B. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Coğrafya Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 39, 69-80.

- KARAGÖZ IŞIK, D. (2007). *Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- KARAKIŞ, Ö. (2006). *Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- KARAKURT, E. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- KARALAR, F. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- KAUR, M. ve EMBİ, M. A. (2011). The Relationship Between Language Learning Strategies and Gender Among Primary School Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (10), 1432-1436.
- KAYA, F, ÖZABACI, N. ve TEZEL, Ö. (2009). Investigating Primary School Second Grade Students' Learning Styles According to The Kolb Learning Style Model in Terms of Demographic Variables. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 11-25.
- KARADENİZ, Ş., BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., AKGÜN, Ö. E., KILIÇ-ÇAKMAK, E. ve DEMİREL, F. (2008). The Turkish Adaptation Study of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) for 12–18 Year Old Children: Results of

Confirmatory Factor Analysis. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7 (4), 108-117.

KHALIFELU, Z. A., GHOLIZADEH, H. GHAREHCHOPOGH, F. S. ve MAHMOUDI, F. (2011). Learning Styles Classification: Learner Control Implications in Instruction and Education. *International Journal of Engineering Science and Technology (IJEST)*, 3 (12), 8538-8547.

KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö., E., KARADENİZ, Ş., BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. ve DEMİREL, F. (2008). İlköğretim İkinci Kademe ve Lise Öğrencilerinin Ders ve Sınıf Düzeylerine göre Öğrenme Stratejileri ve Güdülenme Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 1-27.

KILINÇER, Ö. (2013). *Piyano Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

KIRICI, M. (2009). *Ortaöğretim Fen bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

KOLB, D. A. (1976). Management and The Learning Process. *California Management Review*, 18 (3), 20-31.

KOLB, D. A. (1981). Learning Styles and Disciplinary Differences. İçinde: *The Modern American College* (Ed. Chickering). San: Francisco: Josey-Bass, 232-255.

KOLB, D. A. (1984). *The Experiential Learning: Experience As The Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, New Jersey.

- KOLB, D. A., BOYATZIS, R. E. ve MAINEMELIS, C. (2000). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. İçinde: *Perspectives on Cognitive, Learning, and Thinking Styles*, (Eds.: Sternberg, R. J. ve Zhang, L. F.). NJ: Lawrence Erlbaum.
- KOLB, A. Y. ve KOLB, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning ve Education*, 4 (2), 193–212.
- KOLB, A. Y. ve KOLB, D. A. (2008). Experiential Learning Theory “ A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development”. İçinde: *The SAGES Handbook of Management Learning, Education and Development* (Eds.: Armstrong, S. J. ve Fukami, C.). London: Sage Publications, 1-59
- KOLB, A. Y. ve KOLB, D. A. (2009). The Learning Way Meta-Cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation ve Gaming*, 40 (3), 297-327.
- KONTAŞ, H. (2010). Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1148-1158.
- KORKMAZ, Ö. , YEŞİL, R. ve AYDIN, D. (2009). Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 221-239.
- KÖSE, A. (2010). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Ders Çalışma Stratejileri Fen Bilgisi Öğretimi Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki (ÇOMÜ Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- KURBANOĞLU, S. ve AKKOYUNLU, B. (2008), Bilgi Yönetimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 22 (3), 296-307.

- KÜÇÜK, M. (2010). *Çevrimiçi Öğrenenlerin Öğrenme Biçimi, Öğrenme Stratejileri ve Eşzamansız Tartışmalara Katılımları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- LAM, S. S. K. (1998). Organizational Performance and Learning Styles in Hong Kong. *The Journal of Social Psychology*, 138 (3), 401–402.
- LEWALTER, D. (2003). Cognitive Strategies for Learning From Static and Dynamic Visuals. *Learning and Instruction*, 13, 177–189,
- MARRIOTT, P. (2002). A Longitudinal Study of Undergraduate Accounting Students' Learning Style Preferences at Two UK Universities. *Accounting Education*, 11 (1), 43–62.
- MATLIN, M. W. (2005). *Cognition*. USE: John Wiley & Sons, Inc.
- MAYER, R. E. (1980). Elaboration Techniques That Increase the Meaningfulness of Technical Text: An Experimental Test of the Learning Strategy Hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 72 (6), 770-784.
- MAYER, R. E. (1988). Learning Strategies: An Overview. İçinde: Weinstein, C. E., Goetz, E. T. ve Alexander, P. E. (Eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment Instruction, and Evaluation* (ss.11-22). New York: Academic Press.
- McCARTHY, M. (2010). Experiential Learning Theory: From Theory to Practice. *Journal of Business & Economics Research*, 8 (5), 131-139.
- MELANCON, J. G. (2002). Reliability, Structure, and Correlates of Learning and Study Strategies Inventory Scores. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 1020-1027.

- METTETAL, G., JORDAN, C. ve HARPER, S. (1997). Attitudes Toward a Multiple Intelligences Curriculum. *The Journal of Educational Research*, 91 (2), 115-122.
- NORDELL, S. E. (2009). Learning How to Learn: A Model for Teaching Students Learning Strategies. *Bioscene: Journal of College Biology Teaching*, 35 (1), 35-42.
- NUHOĞLU ÇAMURCU, S. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Yönelik Dağılım Düzeylerinin Tespit Edilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- NUMANOĞLU, G. ve ŞEN, B. (2007). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (2), 129-148.
- NUNN, G. D. (1995). Effects of A Learning Styles and Strategies Intervention Upon At-Risk Middle School Students Achievement and Locus of Control. *Journal of Instructional Psychology*, 22 (1), 34-40.
- OLIVER, J. M. (2012). *The Relationship Between Learning / Study Strategies and Gains in Algebra I Competency Among Developmental Mathematics Students*, PhD Theses, Regent University.
- O'MALLEY, J. M., ve CHAMOT, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- ORMROD, J. E. (1990). *Human Learning: Theories, Principles and Educational Applications*, Columbus, Merrill Publishing Company.

- OTRAR, M. (2006). *Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- ÖNDER, S. (2009). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- ÖZDEMİR, B. (2006). *4-6 Yaş Grubu Çocukların Öğrenme Sürecinde Çoklu Zeka Teorisinin Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- ÖZDEMİR, N. ve KESTEN, A. (2012), Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 361-377.
- ÖZDEN, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- ÖZER, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. İçinde Hakan, A. (Ed), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler* (ss. 147-164). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:559.
- ÖZTÜRK, B. (1995). *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- ÖZTÜRK, C. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinerarası Bir Bakış. İçinde: Öztürk, C. (Ed), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi "Yapılandırmacı Bir Yaklaşım"*, (21-50). Ankara: Pegem A Yayıncılık

- ÖZTÜRK, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. İçinde: Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. (ss. 1-31). Ankara: Pegem A Akademi.
- ÖZTÜRK, M. B. (2012). *Anasınıfına Devam Eden Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- ÖZTÜRKMEN, B. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- PALAS AKTAŞ, İ. ve MİRZEOĞLU, D. (2008). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Demografik Özellikleriyle İlişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 173-188.
- PEI-SHI, W. (2012). The Effect of Learning Styles on Learning Strategy Use By EFL Learners. *Journal of Social Sciences*, 8 (2), 230-234.
- PEKER, M. (2005). İlköğretim Matematik Öğretmenliğini Kazanan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 200 – 210.
- PERRY, C. Ve BALL, I. (2004). Teacher Subject Specialisms and Their Relationships to Learning Styles, Psychological Types and Multiple Intelligences: Implications for Course Development. *Teacher Development*, 8 (1), 9-28.

- PINTRICH, P.R., SMITH, D. A. F., GARCIA, T., ve McKEACHIE, W. J. (1991). *A Manual for The Use of The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC., Report no: NCRIPAL-91-B-004.
- POKAY, P. ve BLUMENFELD, P. C. (1990). Predicting Achievement Early and Late in the Semester: The Role of Motivation and Use of Learning Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 41-50.
- POYRAZ, C., ÇAĞIRGAN GÜLTEN, D. ve SOYTÜRK, İ. (2012). Öğrenme Stillerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-11.
- PREVATT, F., PETSCHER, Y., PROCTOR, B. E., HURST, A., and ADAMS, K. (2006). There Vised Learning and Study Strategies Inventory: An Evaluation of Competing Models. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 448-458.
- PRITCHARD, A. (2009). *Ways of Learning: Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*. London and Newyork: Taylor & Francis Group.
- PUNGENTE, M. D., WASAN, K. M. ve MOFFETT, C. (2003). Using Learning Styles to Evaluate First-Year Pharmacy Students' Preferences Toward Different Activities Associated with The Problem-Based Learning Approach. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 66, 119-124.
- REID, J. M. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. *TESOL QUARTERLY*, 21 (1), 87-110.
- REID, C. ve ROMANOFF, B. (1997). Using Multiple Intelligence Theory to Identify Gifted Children. *Educational Leadership*, 55 (1), 71-74.

- RIDING, R. Ve RAYNER, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behavior*. London: David Fulton Publishers.
- SABAN, A. (2005). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SABAN, A. (2010). *Çoklu Zeka Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SAFRAN, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. İçinde: *Özel Öğretim Yöntemleriyle: Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Eds: B. Tay ve A. Öcal). Ankara: Pegem A Akademi, 1-19.
- SANKARAN, S. R. ve BUI, T. (2001). Impact of Learning Strategies and Motivation on Performance: A Study in Web-Based Instruction. *Journal of Instructional Psychology*, 28 (3), 192-198.
- SARACALOĞLU, A. S. ve KARASAKALOĞLU, N. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Çalışma ve Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 98-115.
- SARIBAYRAKTAR, S. (2006). *Ortaöğretim Tarih Derslerinde, Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- SENEMOĞLU, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- SHARMA, G. ve KOLB, D. A. (2010). The Learning Flexibility Index: Assessing Contextual Flexibility in Learning Style. *Case Western Reserve University*, 1-30.

- SHEARER, C. B. (2012). An Inter-Rater Reliability Study of A Self-Assessment for The Multiple Intelligences. *International Journal of Psychological Studies*, 4 (3), 131-138.
- SHRAGER, L. ve MAYER, R. E. (1989). Note-Taking Fosters Generative Learning Strategies in Novices. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 263-264.
- STEFANOU, C. R. ve SALISBURY-GLENNON, J. D. (2002). Developing Motivation and Cognitive Learning Strategies Through an Undergraduate Learning Community. *Learning Environments Research*, 5, 77-97.
- STOFFA, R., KUSH. J. C. ve HEO, M. (2011). Using The Motivated Strategies for Learning Questionnaire and The Strategy Inventory for Language Learning in Assessing Motivation and Learning Strategies of Generation 1.5 Korean Immigrant Students. *Education Research International*, ID 491276, 1-8.
- SUSAR KIRMIZI, F. (2006), *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- ŞEKER, M. ve YILMAZ, K. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stillерinin Kullanılmasının Öğrencilerin Öğrenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 251-266.
- ŞİMŞEK, A. ve BALABAN, J. (2010). Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students. *Contemporary Educational Technology*, 1 (1), 36-45.

- TALU, N. (1997). *Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- TAŞDEMİR, 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. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- TAY, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 209-225.
- TAY, B. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akademik Başarıya Etkisi. *Milli Eğitim "Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 35 (173), 87-102.
- TAY, B. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü Bugünü ve Yarını. İçinde: *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (Eds: R. Turan ve K. Ulusoy). Ankara: Pegem A Akademi, 2-16.
- TAY, B. ve YANGIN, B. (2008). 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (3), 73-88.
- TAY, B. (2013). Elobaration and Organization Strategies Used by Prospective Class Teachers While Studying Social Studies Education Textbooks. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 229-252.

- TRINH, M. P. ve KOLB, D. A. (2012). Eastern Experiential Learning “ Eastern Principles for Learning Wholeness”. İçinde: *Journal of Career Planning and Adult Development*, Special Issue “ Recovering Craft: Holistic Work and Empowerment (Ed. W. Charland).
- TRULUCK, J. E. ve COURTENAY, B. C. (1999). Learning Style Preferences Among Older Adults. *Educational Gerontology*, 25, 221–236.
- UYANGÖR, S. M. ve DİKKARTIN, T. (2009). 4MAT Öğretim Modelinin Öğrencilerin Erişileri ve Öğrenme Stilllerine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*. 3 (2), 178-194.
- UYSAL, E. (2006). *Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Çoklu Zeka Kuramına göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ÜREDİ, I. Ve ÜREDİ, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 250-260.
- VARIŞ, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:157.
- WARR, P. ve DOWNING, J. (2000). Learning Strategies, Learning Anxiety and Knowledge Acquisition. *The British Journal of Psychology*, 91 (3), 311-333.
- WEINSTEIN, C. E. (1977). Cognitive Elaboration Learning Strategies. *Advanced Research Projects Agency (DOD)*, Washington, DC., (ss: 1-19), Report no: DAHC19-76-0026.

- WEINSTEIN, C. E. ve MAYER, R.E. (1983). The Teaching of Learning Strategies. *Innovation Abstracts*. 5 (32), 1-4.
- WEINSTEIN, C. E. ve MAYER, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. İçinde: Wittrock M. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (ss. 315-327), New York: Springer-Verleg.
- WEINSTEIN, C.E., RIDLEY, D.S., DAHL, T. ve WEBER, E. S. (1988, 1989). Helping Students Develop Strategies for Effective Learning, *Educational Leadership*.
- WERNKE, S., WAGENER, U., ANSCHUETZ, A. ve MOSCHNER, B. (2011). Assessing Cognitive and Metacognitive Learning Strategies in School Children: Construct Validity and Arising Questions. *The International Journal of Research and Review*, 6 (2), 19-38.
- WOLTERS, C. A. (1999). The Relation Between High School Student's Motivational Regulation and Their Use of Learning Strategies, Effort and Classroom Performance. *Learning and Individual Differences*, 11 (3), 281-299.
- YAMAZAKI, Y. (2006). Learning Styles and Typologies of Cultural Differences: A Theoretical and Empirical Comparison. *Journal of Intercultural Relations*, 29 (5), 521-548.
- YEL, S., TAŞDEMİR, A. ve YILDIRIM, K. (2011). Sosyal Bilgilerde Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri. İçinde: *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Eds.: B. Tay ve A. Öcal). Ankara: Pegem Akademi, 37-90.

YILMAZ, D. (2011). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

EKLER

EK 1: İzin Yazıları

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

11.10.2012*029976

Sayı : B.08.4.MEM.0.38.20.02.605.01-

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı (Genelge 2012/13) emirleri.

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Tuğba KAFADAR** tarafından İlimiz Melikgazi İlçesindeki Besime Özderici, Hacı Mustafa Gazioğlu, Şehit Jandarma Komando Er Hacı Aydıncı ve Mustafa Kemal İlkokulları ve Ortaokullarında öğrenim görmekte olan 4.,5.,6. ve 7. Sınıf öğrencilerine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak **“Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerini Etkileyen Faktörlerin Çoklu Değişkenler Açısından İncelenmesi”** konulu anket çalışması yapma isteği ile ilgili Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 26/09/2012 tarih ve 4656 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.


Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Tuğba KAFADAR** tarafından İlimiz Melikgazi İlçesindeki Besime Özderici, Hacı Mustafa Gazioğlu, Şehit Jandarma Komando Er Hacı Aydıncı ve Mustafa Kemal İlkokulları ve Ortaokullarında öğrenim görmekte olan 4.,5.,6. ve 7. Sınıf öğrencilerine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak **“Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerini Etkileyen Faktörlerin Çoklu Değişkenler Açısından İncelenmesi”** konulu anket çalışmasını yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Osman ELMALI
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
11.10.2012
İ. Halil ÇOMAKTEKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:
1-Yazı Örneği ve Ekleri (13 sayfa)

	Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü – ARGE Osman Kavuncu Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ Tel: 352 330 1125 Faks:352 320 95 03 İnternet Adresi: http://kayseri.meb.gov.tr , http://www.kayseriarge.org	Bilgi: Mehmet ŞAHİN (Şb.Md.) (138) E-posta: msahin38@windowslive.com Hüseyin YANDIM (Şef) (160)
---	---	---

EK 2: Öğrenme Stratejileri Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz

- Kız
 Erkek

2. Sınıfınız

4. Sınıf
 5. Sınıf
 6. Sınıf
 7. Sınıf

3. Anne ve Babanızın Eğitim Durumu

Annemiz Babanız

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|--------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. Okuryazar değil |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. Okuryazar |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. İlköğretim |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. Lise |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. Üniversite |

4. Anne ve Babanızın İş Durumu

Annemiz Babanız

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|--------------------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. Kamu Sektörü Memur |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. Kamu Sektörü İşçi |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. Özel Sektör Düzenli Ücretli |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. Özel Sektör Kendi Hesabına |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. İşçi |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 6. Ev hanımı |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 7. Emekli |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 8. İşsiz |

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Öğrenme Stratejileri Envanteri

Sevgili öğrenciler; Bu ölçekte, sizlerin Sosyal Bilgiler dersinde kullandığınız öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla hazırlanmış cümleler bulunmaktadır. Bu cümlelerin hiçbirinin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her bir cümleyi okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olanına (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cümlelerin hiçbirini cevapsız bırakmayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
Sosyal bilgiler dersinde;			
1. Öğreneceğim konuyu, önceden öğrendiğim konularla benzerliklerini bularak öğrenmeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ders kitabından konu işlenirken öğretmenimin önemli dediği yerlerin altını çizerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ders kitabından konu işlenirken öğretmenimin önemli dediği yerlerin başına kendimce anlamlı işaretler (yıldızlar, büyük noktalar vb.) koyarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Kitaptan çalışırken kitabın kenarına not tutarak tekrar ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Konu işlenirken konunun içinde geçen tanımları, fikirleri ve önemli bilgileri daha dikkatli dinlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Anlayamadığım kelime ya da kavramları defterime yazarım ve derste öğretmenime sorarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.Ders işlenirken öğretmenimin önemli dediği ve duraksadığı yerlerde öğretmenimle birlikte söylediklerini hemen zihnimden tekrar ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.Konu işlenirken kendimce anlamlı olan bilgileri hemen tekrar ederim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.İşlenen konunun içinde geçen bilgileri ortak özelliklerine göre sınıflandırarak öğrenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.Tarihi konuları öğrenirken olayları oluş sırasına (kronolojik) göre öğrenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.Hikayeleştirildiğinde daha iyi öğrenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Sıralı bilgileri öğrenirken bu bilgilerin ilk harflerinden cümleler oluşturarak öğrenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.Sıralı bilgileri öğrenirken bu bilgilerin ilk harflerinden kelime türeterek öğrenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Benden öğrenmemi istenilen yerleri tekrar tekrar okurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Öğretmenimin önemli dediği yerleri öğretmenimle birlikte hemen zihnimden tekrar ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Konu işlenirken öğretmenimin önemli dediği bilgileri defterime öğretmenimin cümleleriyle not alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Ders sırasında işlenen konuyu ders kitabının üzerinde bularak önemli yerlerin altını çizerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ders başlamadan önce işlenecek olan konuya temel oluşturacak bilgileri gözden geçiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Yeni öğrendiğim bilgi ile eski öğrendiklerim arasındaki benzerlikleri bulur, öğrenmemi gerçekleştiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Öğrenmem gereken bilgi ya da kavramları tablolar oluşturarak öğrenmeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. İşlenen konunun içinde geçen kavramları basitten karmaşığa doğru sıralarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Ders başlamadan önce işlenecek olan konunun ana ve alt başlıklarını çıkarırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Ders konularını çalışırken konuyu kavram haritası oluşturarak öğrenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Konu işlenirken konuda geçen bilgileri önemli ve önemsiz olarak seçer ve defterime not olarak yazarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Konuları öğrenirken özet çıkarırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Öğrenmem gereken temel cümleyi seçer (bulur), bu cümleyi kendi kelimelerimle ifade eder ve tekrarlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Ders başlamadan önce o günün konusu hakkında sorular çıkarır ve dersi bu sorular çerçevesinde dinlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Öğrenmekte zorlandığım bir konuyu, konunun içinde geçen kavramları ya da bilgileri seçerek çevremdeki eşyalara ad vererek öğrenmeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Öğrenmekte zorlandığım bir konu ya da kavramlar bütünü parçalara ayırarak biri diğerini hatırlatacak şekilde cümleler oluştururum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Sıralı bilgileri öğrenirken (İç Anadolu Bölgesinin dağları, duyu organlarımız vb.) bu bilgileri sayılarla eşleştiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Öğrenmem gereken konuyu maddeleştirir ya da maddeli bir bilginin ilk harflerinden anlamlı ya da anlamsız kısaltmalar, sözcükler oluşturarak öğrenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Hatırlamam gereken bilgiyi, ilk öğrendiğim çevreyi zihnimde canlandırarak hatırlamaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Önceden öğrendiğimiz bir konu hakkında derste öğretmenim bir soru sorduğunda sorunun cevabını, bilgiyi öğrenirken geçirdiğim yaşantıları aşamalı olarak hatırlamaya çalışarak cevaplandırırım (nerede ne yaptım? sonuçları ne olmuştu? gibi sorularla bilgiyi hatırlamaya çalışırım).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Öğrenmelerimi denetlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Konuyu öğrenmeden önce nasıl öğrenebileceğime dair bir plan yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Dersi önceden nasıl dinleyeceğimi planlar ve dersi yapmış olduğum plan dahilinde dinlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Konu öğrenirken belirlediğim planın öğrenmem için doğru olup olmadığını sınırlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Konu öğrenirken uygun plan kullanmıyor isem planımı değiştiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Konuyu öğrenirken öğrenme yerimi kendim için en uygun hale getiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Öğrenmeye olan güvenim tamdır. (Ben bunu başaracağım, bu konuyu öğreneceğim gibi kendime motive edici konuşmalar yaparım)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Öğreneceklerimin bana yararı olacağını düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Konuyu öğrenmek için ısrarcı olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Öğrenme eksikliklerimi ve yetersizliklerimi tespit ederek, tamamlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Konuyu öğrenirken beni rahatsız eden uyarıcıları ortadan kaldırmaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK 3: Öğrenme Stilleri Veri Toplama Aracı

Öğrenme Stilleri Envanteri

Değerli Öğrenci, Aşağıda öğrenme stilinizi belirlemek amacıyla 12 adet yarım bırakılmış ifade verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz ve bu yarım kalmış ifadeyi tamamlamak üzere verilen seçenekleri, size en uygun olana 4 puan vererek en az uygun olana doğru 3, 2, 1 puan veriniz.

Örnek,

Öğrenirken,

---3-- Mutlu olurum

---2-- Dikkatli olurum

---1-- Hızlı davranırım

---4-- Kendi fikrimi oluştururum

Ölçekteki cümlelere doğru yada yanlış cevap verme gibi bir durum söz konusu değildir. Burada sizden istenen ve önemli olan bu cümlelerle ilgili sizin görüşünüzdür. Bu nedenle gerçek ve samimi duygu ile düşüncelerinizi yansıtmamız son derece önemlidir. Lütfen her maddeyi yanıtlayınız. Yanıtlarınız hiçbir kişiye ya da kuruma gösterilmeyecektir.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

ENVANTER SORULARI

1.Öğrenirken ...,

-----Duygularımı da öğrenmeye katarım.

-----Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.

-----Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.

-----İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.

2.En iyi öğrenme yolum...,

-----Dikkatle dinlemek ve izlemektir.

-----Kendi mantığımla yorumlamaktır.

-----Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir.

-----Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır.

3.Öğrenirken...,

-----Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.

-----Öğrenmede sorumlu olduğumu hissedirim.

-----Derse katılmadan sessizce izlerim

-----Derse yoğun bir şekilde katılırım.

4.En iyi...,

-----Duygularımla öğrenirim.

-----Yaparak öğrenirim.

-----İzleyerek öğrenirim.

-----Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim.

5.Öğrenirken...

- Konuyla ilgili yeni bilgilere/fikirlere açığım.
- Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.
- Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.
- Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan hoşlanırım

6.Öğrenirken...

- Gözlem yapan biriyim.
- Öğrenmeye katılan biriyim.
- Duygularıyla hareket eden biriyim.
- Mantıklı davranan biriyim.

7.En iyi öğrenme yolum...

- Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.
- İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.
- Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir.
- Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.

8.Öğrenirken...

- Çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.
- Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim.
- Acele etmekten hoşlanmam.
- Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissedirim.

9.En iyi öğrenme yolum...

- İzlemektir.
- Hissettiklerimi dikkate almaktır.
- Öğrendiklerimi uygulamaktır.
- Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.

10.Öğrenirken...

- Çekingen biri olurum.
- Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim.
- Sorumluluklarını bilen biriyim.
- Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim.

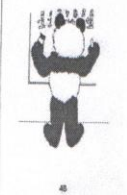
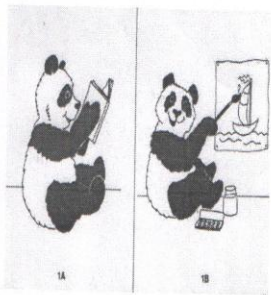
11.Öğrenirken...

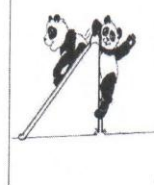
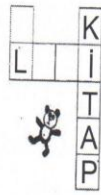
- Derse katılırım.
- Derse katılmadan izlerim.
- Öğrendiklerimi değerlendiririm.
- Aktif olmaktan hoşlanırım.

12.En iyi öğrenme yolum...

- Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır.
- Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.
- Dikkatli olmaktır.
- Anlatılanları uygulamaktır.

EK 4: Çoklu Zeka Veri Toplama Aracı







17A



17B



18A



18B



19A



19B



20A



20B



21A



21B



22A



22B



23A



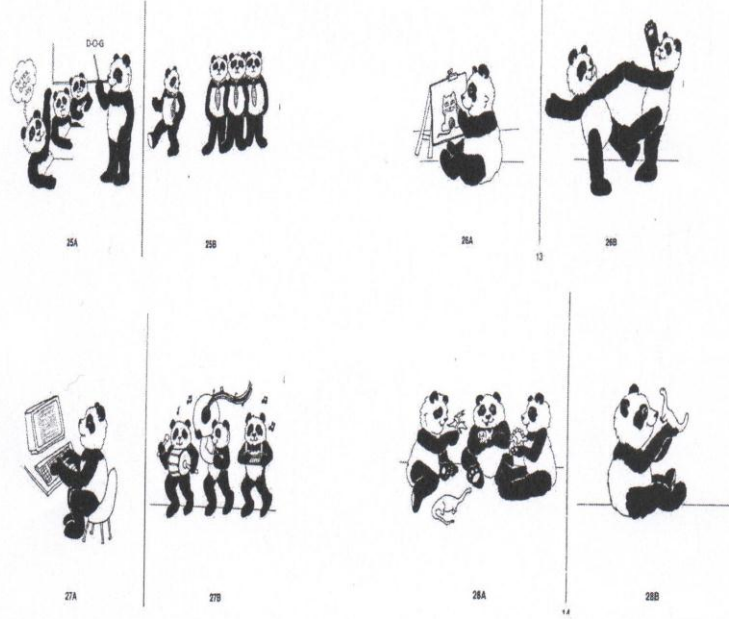
23B



24A



24B



Adınız ve Soyadınız:

Sorular	A	B	Sorular	A	B
1	O	O	15	O	O
2	O	O	16	O	O
3	O	O	17	O	O
4	O	O	18	O	O
5	O	O	19	O	O
6	O	O	20	O	O
7	O	O	21	O	O
8	O	O	22	O	O
9	O	O	23	O	O
10	O	O	24	O	O
11	O	O	25	O	O
12	O	O	26	O	O
13	O	O	27	O	O
14	O	O	28	O	O