

ÖĞRENME STRATEJİLERİ: TEORİK BOYUTLARI, ARAŞTIRMA BULGULARI VE UYGULAMA İÇİN ORTAYA KOYDUĞU SONUÇLAR

LEARNING STRATEGIES: THEORETICAL DIMENSIONS, RESEARCH FINDINGS AND IMPLICATIONS FOR PRACTICE

Yeşim SOMUNCUOĞLU
Doç. Dr. Ali YILDIRIM
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

ÖZET

Bu makalede, etkili öğrenme sürecinin işlevsel bir boyutu olarak görülen öğrenme stratejilerinin teorik temelleri ve bu konuda yapılan araştırmaların sonuçları incelenmiş, öğrenme stratejilerinin program geliştirme ve öğretim süreci yönünden ortaya koyduğu bazı önemli uygulama sonuçları tartışılmıştır.

ABSTRACT

In this article, theory and research on learning strategies, which are regarded as a functional component of effective learning, are presented. The implications of theory and research on learning strategies for relevant curricula and instructional processes are analysed.

GİRİŞ

'Öğrenme' kavramının tanımı ve kapsamı çağımız bilgi sistemlerinin sürekli değişen ve kendini yenileyen dinamiğinin gereği olarak yeni bir anlayışla ele alınmak zorundadır. Bu anlayışın önemli bir boyutu, öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerini yönlendirebilmeleri ve bu yönde özerk ve bağımsız öğrenme becerileri kazanmalarınıdır. Başka bir deyişle 'yaşam boyu öğrenme' çağımızın bir gereğidir ve bunun gerçekleşmesi için öğrencilerin taktik, beceri ve bilişsel araç donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeni anlayış bireyi ve dolayısıyla öğrenciyi, daha bütüncül bir anlayışla ele almakta ve süreç yönelimli 'neden' ve 'nasıl' soruları, 'ne' sorusuna göre daha çok geçerlilik kazanmaktadır.

Weinstein ve Mayer (1986) eğitimdeki bu yeni anlayışın gelecekte daha da önem kazanacağını vurgulayarak, öğrencilere öğrenme, hatırlama, düşünme ve kendini motive etme becerilerini öğretmenin artık

zorunlu hale geldiğini belirtmektedir. Bu şekilde öğrenciler, çevrelerinden sürekli artarak gelen bilgi birikimini düzenleme, işleme ve kendi düşünme biçimlerinin bir parçası haline getirme konusunda daha yeterli hale gelebilirler.

Bu yeni anlayış, öğrencinin ve öğretmenin rollerini yeniden düzenlemektedir. Öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katılımı temeldir. Başka bir deyişle, yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak öğrencinin başkalarına bağımlı olmaksızın öğrenebilmesi için kendi öğrenme işlemleri üzerinde daha çok kontrol ve inisiyatif sahibi olması ve öncelikle 'öğrenmeyi öğrenmesi' gerekmektedir. Dolayısıyla, öğretme süreci de 'bilgi yükleme' işlemi değil, öğrencinin sosyal, psikolojik ve bilişsel özelliklerini bir bütün olarak tanıma ve ona kendi öğrenme işlemlerini etkili ve verimli bir biçimde yönlendirebilmesini sağlayacak beceriler kazandırma süreci ve çabasıdır.

Bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirmek için gerekli olan taktik ve araçlar 'öğrenme stratejileri' olarak tanımlanır (Apps, 1990; Loranger, 1994; Weinstein ve MacDonald, 1986). Bu nedenle, Resnick'in "... öğrencilerin yeni bilgiyi anlamaları ve öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla yürüttükleri zihinsel işlemler" (Brandt,1988/1989, p.12) olarak tanımladığı öğrenme stratejileri, bağımsız öğrenmenin gerekleri olarak görülmektedir (Ellis ve arkadaşları, 1991; Lenz, 1992; Loranger, 1994; Scruggs ve Mastropieri, 1993; Weinert, 1983). Weinstein ve MacDonald (1986) bu yeni öğrenme modelinde, bir öğrencinin bilgiyi seçme, şifreleme, hafızaya aktarma ve gerektiğinde oradan geri çağırma sürecinde çeşitli stratejiler kullanan aktif bilgi işlemci, yorumcu ve sentezci olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadır.

Öğrenme stratejilerine olan ilgi, davranışçı teorilerden bilişsel teorilere geçişin ya da yönelimin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu iki teori arasındaki belirleyici farklılık ilkinin öğretme-öğrenme sürecini uyarı ve tepki modeliyle tanımlaması, diğerinin ise bu iki eylem arasında yaşanan sürecin, ya da bilginin nasıl işlendiğinin ve hafızada yapılandırıldığıının altını çizmesidir. Dolayısıyla, davranışçı modelde ön plana çıkan öğrenmenin, uyarıcı niteliğindeki çevreyi değiştirmenin doğrudan davranışsal sonucu olduğu anlayışı bilişsel modelde yerini, öğrencinin bilişsel yetkinliğini ve donanımını artırarak değiştirme anlayışına bırakır. Bu anlamda, öğrenme stratejileri, bilişsel öğrenme modelinde sunulan bilgi işleme ve şifreleme prensiplerine dayalı olarak bilişsel işlemleri kolaylaştıracak ya da etkin hale getirecek araçlar ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır.

ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ BOYUTLARI

Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme işlemini dört aşamada toplamaktadır. Bunların birincisi *seçme* aşamasıdır. Bu aşamada dikkatin odaklandığı bilgi aktif belleğe aktarılır. *Edinme* şeklinde adlandırılan ikinci aşamada bilgi aktif bellekten uzun-sürelili belleğe aktarılır. Üçüncü aşama olan yapılandırma sürecinde ise öğrenci, edindiği bilgiyi kendi içinde ilişkilendirerek anlamlandırır. Son aşama olan *entegrasyon* sürecinde ise uzun-sürelili bellekte daha önceden yerleşik olan diğer bilgiler taranır ve yeni edinilen bilgi ile ilişkilendirilir.

Weinstein ve Mayer (1986) bu dört aşamalı öğrenme işlemini kolaylaştıracak öğrenme stratejilerini sekiz başlık altında toplamaktadır: *Basit ezber stratejileri* (tekrarlama, sıralı bilgiyi ezberleme, vb.), *ileri ezber stratejileri* (önemli bilgiyi kopyalama ya da altını çizme, ezberden okuma, vb.), *basit anlamlandırma stratejileri* (seçilen kelimeleri ya da cümleleri zihinsel şekillerle ilişkilendirme, bilgiyi sıralayarak ilişkilendirme, vb.), *ileri anlamlandırma stratejileri* (özetleme, bilgiyi özgün cümle ve kavramlarla yeniden ifade etme, yeni edinilen bilgiyi daha önceden öğrenilenlerle ilişkilendirme, önemli bilgiyi detaylardan ayırt etme, vb.), *basit organizasyon stratejileri* (gruplama/sınıflandırma, kronolojik sıralama yapma, vb.), *ileri organizasyon stratejileri* (bilgileri ilişkilendirerek taslak çıkarma, okuma metnini sunulan bilgi ve düşüncelere göre anlamlı parçalara ayırarak parçaları ilişkilendirme, vb.), *anlamayı takip stratejileri* (kavramayı denetlemek amacıyla kendine sorular yöneltme, anladığını başka bilgilerle karşılaştırarak test etme, vb.), ve son olarak *duyuşsal stratejiler* (dikkati odaklama, konsantrasyonu koruma, performans kaygısıyla başatma, motivasyonu sağlama ve koruma, zamanı doğru kullanma, vb.). Weinstein ve Mayer'ın (1986) öğrenme işlemine ve bu süreci etkin kılacak sekiz tür öğrenme stratejisine ilişkin ortaya koyduğu kavramlar ve açıklamalar, öğrenme stratejilerini değerlendirmeye yönelik araştırmalar için genel bir model oluşturmuştur.

Çeşitli araştırmacılar, öğrenme stratejilerini tanımlamak ve sınıflandırmak için çeşitli taksonomiler öne sürmüşlerdir (Dansereau ve arkadaşları, 1983; Pintrich ve Garcia, 1991; Weinstein ve MacDonald, 1986; Weinstein ve Mayer, 1986). Ancak bu tanımlamaların ve sınıflandırmaların çoğunda öğrenme stratejileri iki temel gruba ayrılmaktadır: *Bilişsel stratejiler* ve *biliş yönlendirici stratejiler*.

Bilişsel stratejiler ezberleme, anlamlandırma ve organizasyon işlevlerini yerine getirerek yeni bilginin belleğe kaydedilmesini, düzenlenmesini ve gerektiğinde yeniden çağrılmasını sağlar. Diğer yandan *biliş yönlendirici stratejiler*, anlamaya hazırlanma, anlamayı takip etme ve anlamayı yönlendirme başlıkları altında öğrenme işlemlerinin kontrolünü ve yönetimini gerçekleştirir (Gall ve arkadaşları, 1990; Pintrich, 1988). Levin (1988) öğrenme stratejilerinin bilişsel boyutunun 'ne' ve 'nasıl' kavramlarını kapsadığını,

biliş yönlendirici boyutunun ise ‘ne zaman’ ve ‘neden’ kaygılarına yönelik olarak uygun öğrenme işlemi için uygun bilişsel strateji seçimi ve seçilen bilişsel stratejinin yararlılığı ve etkililiğinin gözlemlenerek sorgulanması işlemlerini yönlendirdiğini belirtmektedir.

Lenz (1992) bilişsel ve biliş yönlendirici stratejilerin neredeyse hiçbir zaman birbirinden bağımsız kullanılmadıklarını ve akademik işlemlerin hemen hepsinin bilişsel ve biliş yönlendirici stratejilerin beraber kullanımını gerektirdiğini savunmaktadır. Bu kapsamda Lenz, ‘strateji sistemleri’ adını verdiği ve her biri belirli problemlere ve süreçlere ilişkin olan dört strateji grubundan söz etmektedir: *Edinme stratejileri*, *belleğe yerleştirme stratejileri*, *ifade stratejileri* ve *yeterliliği sergileme stratejileri*. Dansereau ve arkadaşları (1983) ise öğrenme stratejilerini birbiriyile ilişkili iki genel gruba ayırmaktadır: Metindeki bilginin edinilmesini, belleğe yerleştirilmesini ve gereken durum ve şekilde kullanılmasını sağlayan *temel (metin bazlı) stratejiler* ve temel stratejilerin etkin kullanılmasına imkân verecek sağlıklı bilişsel ortamı düzenleyen ve koruyan konsantrasyon yönetimi, hedef saptama ve anlamayı takip tekniklerini içeren *destek (duyuşsal) stratejileri*. Aynı şekilde, Weinstein ve MacDonald (1986) benzer şekilde öğrenme stratejilerini iki ana gruba ayırmaktadır: *Aktif stratejiler* ve *destek stratejileri*. İlk grupta Dansereau ve arkadaşlarının da (1983) öne sürdüğü gibi bilişsel stratejiler yer alır. İkinci grupta ise Dansereau ve arkadaşlarının (1983) tanımlamalarına ek olarak uygun çalışma yer ve zamanının seçimi, dikkati odaklama ve çalışma kaygısı ile başatma teknik ve becerileri de yer alır.

Bilişsel stratejiler genel olarak *yüzeysel bilişsel stratejiler* ve *anlamaya dönük bilişsel stratejiler* olarak iki başlık altında toplanabilir. Metindeki bilgiyi sesli ya da sessiz tekrar tekrar okuma, ezbere okuma, önemli bilginin altını çizme, kopyalama gibi ezberleme işlemleri, *yüzeysel bilişsel stratejiler* olarak tanımlanır. Ezber stratejileri bir okuma metni ya da listedeki önemli bilginin ayırt edilerek seçilmesi ve kısa vadeli belleğe aktarılmasını sağlar (Garcia ve Pintrich, 1994; Pintrich ve Garcia, 1991; Weinstein ve Mayer, 1986). Ezber stratejileri bazı çalışmalar için faydalı olsalar da yeni bilginin uzun süreli bellekteki eski bilgiyle bütünleşmesini sağlamak için yeterli değildir. ‘Anlamlandırma’ ve ‘organizasyon’ olarak iki temel

işleve sahip *anlamaya dönük bilişsel stratejiler* ise hedeflenen bilginin uzun vadeli hafızada saklanabilmesini sağlar (Graham ve Golan, 1991; Nolen, 1988; Nolen ve Haladyna, 1990; Pintrich ve Garcia, 1991). *Anlamlandırma stratejileri*, öğrenilmesi gereken bilginin açıklanması ve özetlenmesi işlemlerinin yanı sıra yeni bilginin bellekteki eski bilgi şemalarıyla bütünleşmesini sağlayan benzerlik kurma, öznel yorumlarla not çıkarma ve soru-cevap üretme gibi işlemleri de kapsamaktadır. Bu bağlamda, anlamlandırma stratejilerinin, ezber stratejileri ile karşılaştırıldığında, daha anlamlı ve daha öznel öğrenme gerçekleştiriyor olmalarının nedeni, öğrencinin bu tür stratejileri kullanırken öğrenme işlemine daha çok doğrudan ve kişisel katkıda bulunarak yeni bilgiyi uzun süreli hafızadaki yerleşik bilgiyle ilişkilendirerek bütünleştiriyor olmasıdır. İkinci tür anlamaya dönük bilişsel strateji olan *organizasyon stratejilerinin* kapsadığı davranışlar genel olarak bir metindeki fikirleri bulmak, metnin planını çıkarmak, metni içindeki düşünceler bazında anlamlı parçalara bölerek aralarındaki ilişkiyi saptamak, ya da metinde yer alan bilgiyi kendi içinde ilişkilendirerek şekil ya da şema kalıbına aktarmaktır. Organizasyon stratejilerinin amacı, bir okuma metninde sunulan bilginin içindeki düşünce ya da tartışmaları saptayarak aralarındaki ilişkiyi şema, tablo, şekil gibi değişik görsel temsil kalıplarına aktarmaktır. Organizasyon stratejileri de, anlamlandırma stratejileri gibi, ezber stratejileri ile karşılaştırıldığında daha anlamlı öğrenme gerçekleştirir.

Biliş yönlendirici stratejiler, “öğrencilerin kendi bilişsel işlemlerini planlamalarını, takip etmelerini, yönlendirmelerini ve gerektiğinde düzeltmelerini sağlar” (Pintrich, 1988, p. 70). Araştırmacıların hemen hepsi biliş yönlendirici stratejilerin öğrenme stratejileri içinde değişmez ve önemli bir yeri olduğu konusunda benzer görüşlere sahiptir. Garner’ın (1987) bu konudaki saptamaları, ‘biliş yönlendirmenin’ tanımı ve yukarıda sözü edilen eylemlere katkısı çok açık bir biçimde ifade etmektedir. Garner biliş yönlendirmeyi, ‘bilişin bilgisi’ olarak tanımlamakta ve ‘biliş’in kavrama, anlama, hatırlama ve buna benzer eylemleri içerdiğini, ‘biliş yönlendirme’nin de kişinin kendi algısını ve anlayışını düşünmesi ve ona göre bilişsel etkinliklerini yönlendirmesi olduğunu ifade etmektedir. Pintrich ve Garcia (1991) biliş yönlendirici stratejileri üç bağımsız kategoride toplar: *Anlamaya hazırlanma*, *anlamayı takip etme* ve *anlamayı yönlendirme*.

Anlamaya hazırlanma stratejileri bir metni okumaya başlamadan önce hedef saptama, metinle ilgili sorular türetme ve metni hızlıca gözden geçirerek içindeki bilginin türünü ve nasıl düzenlendiğini saptama eylemlerini içerir (Pintrich, 1988; 1990; Pintrich ve Garcia, 1991). Bütün bu eylemlerin hedefi, bilişsel işlemlerin etkinliğini artıracak ve okuma metnindeki bilgilerin daha iyi kavranabilmesini sağlayacak bir temel oluşturmaktır.

Anlamayı takip etme stratejileri düşünme, kavrama ve tüm diğer öğrenme davranışlarının etkililiğini gözlemeye yöneliktir. Pintrich ve Garcia (1991) bu tür biliş yönlendirici stratejilerin içerdiği davranışları üç grupta toplar: 'Soru sorarak kavramayı sınama', 'dikkati odaklayarak konsantrasyonu bozabilecek etkenlere karşı koyma' ve 'zamanı etkin kullanma'. *Anlamayı takip stratejileri*, öğrencinin kavramaya ya da dikkate ilişkin olası yetersizliklerini gözleyerek, bu yöndeki farkında olma becerisinin ve kapasitesinin geliştirilmesini ifade eder.

Anlamayı yönlendirme stratejileri ise "anlamayı takip eylemlerinden elde edilen bilgiler ışığında öğrenme davranışlarını ve işlemlerini gereken şekilde düzenlemeyi" içerir (Pintrich, 1990, p. 838). Okuma hızını ayarlama, yeniden okuma ve çalışma yöntemini dersin gereklerine göre düzenleme, anlamayı yönlendirme stratejilerine örnek davranışlardır. Bu eylemler bilişsel işlemleri gereken şekil ve zamanda düzenlemek ve ayarlamak amacıyla tüm bu süreç boyunca ve devamlı olarak gerçekleştirilir.

ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Değişik öğrenci grupları üzerinde yapılan araştırmalar öğrenme stratejileri eğitiminin öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığını göstermektedir. Özellikle bu konuda yapılan deneysel araştırmalar düzenli ve planlı strateji eğitimi alan öğrenme engelli, az başarılı ve sıradan öğrenci gruplarının öğrenme problemlerinin bu süreç sonucunda önemli ölçüde aşıldığını ya da öğrenme nitelik ve niceliğinin belirgin bir biçimde arttığını ortaya çıkarmıştır (Benton, 1992; Deshler ve Schumaker, 1986; Lenz, 1992; Losh, 1991; Nuttal, 1992; Paris ve arkadaşları, 1984; Ramos, 1991; Pessin, 1992). Benzer şekilde, Gilbert (1984) biliş yönlendirici strateji kullanımı eğitiminin, öğrencilerin öğrenme zorluklarını büyük ölçüde ortadan kaldırdığını öne sürmüştür.

Ayrıca, 'öğrenme stratejileri' kavramı, özerk/bağımsız öğrenme yetkinliğiyle doğrudan ilintili olduğu için, 'uzaktan eğitim programları' nın doğal gerekleri olarak görülmektedir. Uzaktan eğitim programları kapsamındaki öğrencilerin öğrenme stratejilerini ne ölçüde yetkin kullandıklarını ve akademik başarılarıyla ilişkisini inceleyen çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda, Köymen (1992) ve Sang-Jan'ın (1993) çalışmaları ortak özellikler taşımaktadır. Köymen (1992) Türkiye'deki geleneksel ve Açık-Öğretim Fakültesi öğrencilerinin kullandıkları öğrenme ve çalışma stratejilerini karşılaştırmış ve bu iki öğrenci grubu arasında bu anlamda önemli bir fark bulmamıştır. Ancak Sang-Jan (1993) uzaktan eğitim kapsamındaki bir grup lise öğrencisinin öğrenme stratejisi kullanımının ve öğrenme sürecine olan yaklaşımlarının akademik başarılarıyla ilişkisini incelemiş ve bu değişkenler arasında önemli bir ilişki saptamıştır. Bu çalışmada başarılı öğrencilerin daha az başarılı olanlara oranla daha etkili stratejiler kullandıkları ve akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Öğrenme stratejilerinin öğrenme nitelik ve niceliğini artırmada böylesine önemli olduğunu ortaya çıkaran bütün bu bilimsel çalışmaların üzerine eğitim psikologları, son yıllarda 'öğrenme stratejileri' konusuna yeni bir boyut kazandıran birtakım yeni tartışmalar ve kaygılar öne sürmektedirler. Resnick (Brandt,1988/1989) ve Weinstein ve arkadaşlarının (1989) da değindikleri gibi, öğrenme stratejileri eğitiminin yalnızca mekanik ve yüzeysel bir beceri eğitimi şekline dönüşmemesi için eleştirel düşünme boyutunun bu sürecin mutlak bir parçası olması gerektiği ve öğrencilerin strateji kullanmada gereken seçicilik ve esneklik olgunluğuna eriştirilebilmesi için kapsamlı bir 'strateji repertuarı' ile donanmış olmalarının önemi mutlaka kavranmalı ve vurgulanmalıdır.

Bu alanda yapılmış olan çalışmalar öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıyla ilişkisini net bir biçimde ortaya koymaktadır. Ancak etkili strateji kullanımı eğitiminde, strateji kullanımının özgün öğrenme etkinlikleri ya da problemlerle yakın ilişkisi önemle vurgulanmalı ve bu anlamdaki öğretme-öğrenme süreci eleştirel düşünme/problem çözme becerileri bağlamı içinde işlenmelidir.

ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Pintrich (1988) öğrenme stratejileri bilgisini üç başlık altında toplamaktadır: Stratejilerin ne olduklarını ve içeriklerini bilmeye yönelik 'tanımlayıcı bilgi', nasıl kullanıldıklarını bilmeye yönelik 'süreç bilgisi' ve neden ve ne zaman kullanıldıklarını bilmeye yönelik 'koşul bilgisi'. Bu bağlamda, öğrenme stratejilerinin teorik boyutlarının incelenmesi ve araştırılması yanında öğrencilere hangi stratejiyi nasıl ve ne zaman kullanabileceklerini ve bu süreci biliş yönlendirici stratejilerle destekleyerek nasıl etkili hale getirebileceklerini öğretmek gibi önemli pratik sorunlar da ele alınmalıdır.

Öğrenme stratejilerinin 'konu temelli' ya da 'genel' olarak öğretilmesi gerek teorik literatürde, gerekse uygulamada halen tartışılan önemli bir konudur. Birinci görüşü savunan araştırmacılar, (örneğin Brandt, 1988/1989; Levin, 1986) strateji kullanımının, konu alanının içeriği ve gereklerine göre değişkenlik gösterdiğini vurgulayarak, strateji öğretiminin konu alanından bağımsız bir program değil, konu alanı öğretiminin bir parçası olması gerektiğini savunmaktadır. Diğer görüşü savunan araştırmacılar, (örneğin Weinstein ve Mayer, 1986) strateji öğretiminin konu temelinde olması halinde uygulamada öğretmen bilgi ve becerisiyle ilgili farklılıklardan kaynaklanabilecek aksaklıklara dikkat çekerek, strateji öğretiminin özellikle bu amaç için geliştirilmiş genel bir program kapsamında verilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Lenz (1992) bu iki farklı yaklaşımın uzlaştırılarak her ikisinin de sağlayacağı yararların bu amaçla geliştirilen programlarda bütünleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Lenz (1992) öğrenme stratejileri programında olması gereken sekiz özelliği şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenme strateji, basit kurallar ya da yönergeler listesi olarak değil, belirli bir konudaki öğrenme etkinliğini başarıyla tamamlamada izlenecek aşamaların anlamlı bütünü olarak ele alınmalıdır.
2. Bu süreç belirli koşullarda öğrencinin öğrenme etkinliğini en yetkin biçimde tamamlamasını sağlayacak yaklaşım ve yöntemleri içermelidir.
3. Gerekli bilişsel ve biliş yönlendirici stratejiler bu öğrenme sürecinin işlevsel bir parçası olmalıdır.

4. Bu süreç öğrenciye öğrenme etkinliğinin gerçekleştirilmesinde gereken yöntem, kural ve becerilerin ne zaman ve nasıl seçileceğini doğrudan tanıtmalıdır.
5. Öğrenci süreç boyunca gerçekleştirilen eylemler üzerinde sürekli olarak düşünmeye yönlendirilmelidir.
6. Stratejileri kullanmada harcanılan zaman mümkün olduğunca kısa olmalıdır. Bir saatten daha uzun zaman alan öğrenme etkinliğinin (ödevler, projeler gibi) başarıyla gerçekleştirilebilmesi için önce alt stratejiler öğretilmeli, daha sonra bunlar birbirleriyle ilişkilendirilmeli ve hepsinin birlikte nasıl kullanılacağı üzerinde durulmalıdır.
7. Stratejinin içeriği anlamlı bir bütün oluşturmalıdır. Stratejinin aşamaları, öğrenme etkinliğini gerçekleştirmek için izlenmesi gereken sürecin kilit noktaları üzerinde yoğunlaşmalıdır. Öğrenciye sunulan ön bilgi, onun detaylara takılmadan bu kritik süreci açıkça görmesi ve kavramasını kolaylaştıracak nitelikte olmalıdır. Öğrencinin stratejiyi kullanma deneyimi arttıkça süreç daha anlamlı hale gelecek ve detayları kendiliğinden öğrenilecektir.
8. Stratejinin neden ve nerede kullanılması gerektiğine ait bilgi ya da yönlendirme stratejinin bir parçası olmalıdır. Strateji kullanımıyla ilgili bu koşul bilgisi, öğrencinin öğrenme yaklaşımını oluşturmasında en az stratejinin aşamalarını bilmesi kadar önemlidir (p. 218-219).

Strateji öğretimiyle ilgili en önemli sorun belirli koşullarda belirli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için kullanılan stratejinin başka öğrenme koşullarına ya da problemlere aktarılması ya da 'genelleştirilebilmesi'dir (Pintrich, 1988; Scruggs ve Mastropieri, 1993). Bu bağlamda, genel öğrenme stratejileri programlarının 'koşul bilgisi'ni diğer iki tür strateji bilgisinden (tanımlayıcı bilgi ve süreç bilgisi) daha çok vurgulamaları gerekmektedir. Koşul bilgisine odaklanmış bir öğrenme stratejileri programı öğrencinin biliş yönlendirme bilgi ve becerisini artırmaya yönelik olmalıdır. Bu anlamda motivasyon faktörü öğrenme stratejileri kullanımının genelleştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Paris ve arkadaşları, 1984; Pintrich, 1988). Öğrenci, içinde bulunduğu öğrenme koşulları ve öğrenme

etkinliğinin özellikleri doğrultusunda kişisel hedeflerini dikkate alarak en uygun stratejiyi seçer. Koşul bilgisi aynı zamanda strateji kullanımının önemini ve nedenini kavramaktır (Paris ve arkadaşları, 1984).

Strateji kullanımının genelleştirilmesi öğrenciye öğrenilen stratejiyi farklı konularda ama benzer sebep ve koşullarda kullanabilme yetkinliğinin kazandırılmasıdır. Ellis ve arkadaşları (1987a; 1987b) strateji öğretimi sürecinde kullanılması gereken dört aşamalı genelleştirme etkinliklerini şöyle açıklamaktadır:

1. Öğrencilerin, belirli öğrenme etkinliklerinin kendi yaşamlarını nasıl etkilediğini, bu etkinlikleri ne ölçüde başarı ile gerçekleştirebildiklerini ve başarısızlık durumunda ne gibi olumsuz tecrübeler yaşayabileceklerini anlamalarına yardım etmek. Bu aşamadaki etkinlikler strateji öğretim sürecinin hemen öncesinde yer alır ve “ön genelleme aktiviteleri” olarak adlandırılır.
2. Öğrencilerin, stratejinin kullanılabilmesi problemleri belirlemelerine ve stratejiyi hem sınıf içi öğrenme etkinliklerinde hem de gerçek yaşamda karşılaşılabilecek türden etkinliklerde uygulamalarına yardımcı olmak. Bu aşamadaki etkinlikler öğretim süreci boyunca yer alır ve ‘sürece ilişkin genelleme etkinlikleri’ olarak adlandırılır.
3. Öğrencilerin, stratejinin nerede kullanılabilmesini saptamasına yardım etmek ve stratejiyi uygun ortam ve koşullarda bağımsız ve aktif olarak kullanabilme becerisi ve yöntemi geliştirmelerine yardım etmek. Bu aşamadaki etkinlikler, strateji tamamen öğrenildikten sonra gerçekleştirilir ve ‘son genelleme etkinlikleri’ olarak adlandırılır.
4. Öğrencilerin, stratejinin değişik boyutlarını derinlemesine incelemelerine, gereken uyumu sağlamalarına ve daha genel kullanımlar için ‘içselleştirme’lerine yardım etmek ve onların, stratejiyi uzun vadeli kullanımdaki başarılarını gözlemleyebilecek beceriler ve yöntemler geliştirmelerine yardım etmek. Bu aşamadaki etkinlikler, stratejinin değişik koşullarda rutin kullanımından sonra yer alır ve ‘bağımsız genelleme etkinlikleri’ olarak adlandırılır (p. 222-223).

Ellis ve arkadaşları (1991) strateji öğretiminin yedi temel ilkeye dayanması gerektiğini savunmaktadır: (1)

strateji öğretimi başlamadan önce gerekli ön becerilerin öğretilmesi, (2) düzenli ve yoğun bir program izlenmesi, (3) kişisel çabanın vurgulanması, (4) öğrenme stratejilerinin doğru ve akılcı kullanılması yöneliminin kazandırılması, (5) farklı öğrenme stratejilerinin bütünleştirilmesi, (6) kullanılan bilişsel işlemlerin doğrudan açıklanması ve sergilenmesi ve (7) genellemenin vurgulanması.

Ellis ve arkadaşları (1991) strateji eğitimi için sekiz temel aşamalı bir model önermektedir. Bu modelde öğrenmeyi ve motivasyonu artırmaya yönelik unsurlar yer almaktadır. Bu modelin *birinci aşamasında* öğrencinin stratejiyi öğrenmeye motive olmasını sağlamak amacıyla bu konuda kendi performansını ölçmesini sağlayacak bir öntest yapılır. *İkinci aşamada* strateji ile ilgili tanımlayıcı bilgi ve süreç bilgisi verilir. *Üçüncü aşamada* stratejiyi kullanma süreci, bütün bilişsel ve fiziksel aşamalarıyla ve örneklerle anlatılır. *Dördüncü aşamada* öğrenciler stratejik süreci kendi sözcükleriyle tanımlar ve aşamaları sırasıyla ezberlerler. *Beşinci aşamada* strateji kontrollü koşullarda (öğrenme materyalleri, stratejinin kullanıldığı bağlam ve öğretmen yönlendirmesi açısından) denenir. *Altıncı aşamada* öğrenci stratejiyi daha ileri düzeyde ödev ve materyallerde uygulamayı öğrenir. Bu aşamada strateji öğretimi akademik ya da yaşama ilişkin gerçek gereksinimlerde stratejinin nasıl uygulandığına yönelir. *Yedinci aşamada* uygulanan bir sontest ile öğrencinin stratejiyi kullanma becerisi ve olgunluğu saptanır ve belgelenir. Genelleme aşaması olarak tanımlanan *son aşamada* ise öğrencinin stratejiyi farklı bağlamlarda ve farklı konularda gerektiği gibi kullanabilmesi amaçlanır. Bu son aşama sırasıyla dört bölümden oluşur: (1) yönelme (öğrenciyi stratejinin farklı bağlamlarda uygulanabileceği konusunda bilgilendirme), (2) uygulama (stratejinin farklı bağlamlarda uygulanması), (3) adaptasyon (strateji kullanma sürecini koşullara ve amaca uygun olarak yeniden düzenleme ve değiştirme) ve (4) devamlılık (öğrencinin stratejiyi uzun vadede ve değişik bağlamlarda kullanmayı sürdürmesi).

Anlamlandırma stratejileri, strateji öğretim programlarının en çok üzerinde durduğu konular olarak gözlemlenmektedir (Levin, 1988; Vauras ve arkadaşları, 1994; Wood ve arkadaşları, 1994). Levin (1988) kavrama, öğrenme ve belleği güçlendirmek için öğrenilen bilgiye anlam katma ya da anlamlı

yapılandırma olarak tanımladığı anlamlandırmanın bellek güçlendirme ve metin işleme stratejilerinin kapsamında kullanıldığını öne sürmektedir. Bellek güçlendirme stratejileri özellikle yeni kelime öğrenme ya da basit bilgi öğrenmede kullanılan ve yeni bilgiyle daha önce bilinenler arasında çağrışım yoluyla bir bağ oluşturarak ezberlemeyi kolaylaştıran tekniklerdir. Metin işleme stratejileri kapsamında kullanılan anlamlandırma türleri metinden not çıkarma, soru-cevap üretme, öznel ifadelerle bilgiyi yeniden ifade etme ya da özetleme ve metindeki bilgiyi kendi içinde ve daha önceden bilinenlerle ilişkilendirme olarak özetlenir (Levin, 1988). Winograd ve Paris (1988/1989) etkin okuma becerisini geliştirmek için öğretmenlerin daha yaratıcı yeni yöntemler kullanmak zorunda olduklarını belirterek, her düzeyde ve her okuma programında kullanılabilecek dört yöntemi açıklamaktadır: (1) sesli okuyarak etkin okuma stratejilerini örnekleme, (2) dersin amacı ve kullanılması gereken stratejileri doğrudan açıklama, (3) bireysel yönlendirme, gözlem ve değerlendirme ve (4) işbirliğine dayalı öğrenme.

Öğrenme stratejileri öğretiminde okul yönetimi açısından iki önemli konu öğretmen eğitimi ve organizasyondur. Resnick (Brandt, 1988/1989) ve Weinstein ve arkadaşları (1988/1989) öğretmen eğitiminin strateji öğretim programlarının etkinliği açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Weinstein ve arkadaşları bu anlamda, öğretmen eğitiminin 'farkındalık', 'öğretme yöntemleri' ve 'materyal hazırlama' boyutlarını tartışmakta ve bu konuda öğretmen eğitimi veren kurumların bazı öğrenme stratejileri etkinliklerine yer vermeleri gerektiğini savunmaktadır. Lenz (1988) strateji öğretiminin okul bazında bir bütün olarak ele alınması gerektiğini ve etkinliğini artırmak için (özellikle genelleşme açısından) okul içinde öğretmen ve yöneticiler arasında iletişim ve işbirliğinin şart olduğunu dile getirmektedir.

SONUÇ

Resnick'in (Brandt, 1988/1989) öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla yürütülen zihinsel işlemler olarak tanımladığı öğrenme stratejileri etkili ve bağımsız öğrenmenin vazgeçilmez bir boyutudur.

Yaşam boyu öğrenme, öğrencinin kendi öğrenme sürecini etkin bir biçimde yönlendirebilmesi ve

geliştirebilmesi ile yakından ilgilidir. Bu nedenle, öğrenme stratejilerinin bilişsel ve biliş yönlendirici boyutları bir bütün olarak ele alınmalı ve öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmede yürütülen her iki boyuttaki işlemler, kullanılan stratejiye yönelik tanımlayıcı bilgi, süreç bilgisi ve koşul bilgisi çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Bu amaca yönelik olarak öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi, stratejilerin genel bir program kapsamında ayrıca öğretilmesi ya da konu temelli olarak müfredatın içinde uygulanması, ya da her iki yaklaşımın benimsendiği bir birleştirilmiş program ile mümkündür. Bu yaklaşımlarda öğrenilen stratejinin farklı koşullar ve konular için genellenebilmesi için tanımlayıcı bilgi ve süreç bilgisinden çok, koşul bilgisi vurgulanmalıdır.

Strateji öğretiminde yöntemsel etkinlik, öğretmen eğitimi ve okul organizasyonunun bu doğrultuda geliştirilmesini öngörür. Bu anlamda, eğitim sistemimizde bu yeni anlayışa yönelik yapılması gereken düzenlemeler Milli Eğitim Bakanlığı'nın program geliştirme, öğretmen eğitimi ve örgütsel yapılanma konularını bu doğrultuda bir bütün olarak ele almasıyla mümkündür. Öğrenme stratejilerinin yaygın olarak her düzeyde ve konuda programlara yerleştirilmesi, ilgili öğretim yöntem ve süreçlerinin etkin olarak yürütülebilmesi ve gerekli yönetsel desteğin sağlanabilmesi için program geliştirmecilerin ve öğretmenlerin teori ve uygulamaya yönelik eğitimi vazgeçilmezdir. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nca başlatılacak bir örgün hizmet-içi eğitim programı (öncelikle öğretim yöntemleri ve materyal hazırlamaya ilişkin) bireysel okullar bazında özelleştirilerek yaygınlaştırılmalıdır. Bu yeni yaklaşımın uygulamadaki etkililiği ve yaygınlığı okul içinde (farklı konular ve düzeyler için), okullararası, okullar ve MEB arasında işbirliği ve iletişim sürecinin gerekli biçimde yürütülebilmesi ile olasıdır. Bu bağlamda, öğrenme stratejileri yönelimli bir eğitimin disiplinlerarası anlayışla ilişkilendirilmesi ya da bu anlayışı uygulamada kolaylaştırması da düşünülebilir.

Öğrenme stratejileri alanında teorik ve pratik bilginin geliştirilmesi açısından uzun vadeli (düzey sürekliliği içinde) araştırma ve uygulamalara gerek vardır. Ayrıca öğrenme stratejileri öğretiminin, bilişsel boyutu yanında, duyuşsal (motivasyon, ilgi, tutum, vb) ve sosyal (öğrenme ortamının dinamikleri) boyutları da incelenmeli ve geliştirilmelidir. Böylece öğrenme

stratejilerinin çeşitli düzeylerde (okul, öğretmen eğitimi ve bireysel) ele alınması ve geliştirilmesine yönelik çabalar daha anlamlı ve geçerli olacaktır.

KAYNAKÇA

- Apps, J.W. (1990) *Study skills for today's college student*, New York: McGraw-Hill, Inc.
- Benton Hartley, S.E. (1992) "Metacognitive behavior in good and poor readers" (Good readers, reading strategies, learning disabilities) (Doctoral dissertation, University of Waterloo-CANADA, 1990), *Dissertation Abstracts International*, 52(2), 444A.
- Brandt, R. (1988/1989) "On learning research: A conversation with Lauren Resnick" *Educational Leadership*, 46(4), 12-16.
- Dansereau, D.F., Brooks, L.W., Holley, C.D., & Collins, K.W. (1983) "Learning strategies training: Effects of sequencing", *Journal of Experimental Education*, 51(3), 102-108.
- Deshler, D.D., & Schumaker, J.B. (1986) "Learning strategies: An instructional alternative for low-achieving adolescents", *Exceptional Children*, 52(6), 583-590.
- Ellis, E.S., Lenz, B.K. & Sabornie, E.J. (1987a) "Generalization and adaptation of learning strategies to natural environments: Part 1. Critical agents", *Remedial & Special Education*, 8 (1), 6-21.
- Ellis, E.S., Lenz, B.K. & Sabornie, E.J. (1987b) "Generalization and adaptation of learning strategies to natural environments: Part 2. Research into practice", *Remedial & Special Education*, 8 (2), 6-24.
- Ellis, S.E., Deshler, D.D. & Lenz, B.K. (1991) "An instructional model for teaching learning strategies", *Focus on Exceptional Children*, 23(6), 1-24.
- Gall, M.D., Gall, J.P., Jacobsen, D.R. & Bullock, T.L. (1990) *Tools for Learning*, ASCD Publication.
- Garcia, T. & Pintrich, P. R. (1994) "Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies", In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (127-153), Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Garner, R. (1987) *Metacognitive and reading comprehension*, Norwood, NJ: Albex Publishing.
- Gilbert, L.C. (1984) "Inducement of metacognitive strategies for map learning: Task knowledge, instructions, and training" (Cognitive) (Doctoral dissertation, Indiana University, 1983), *Dissertation Abstracts International*, 45(2), 460A.
- Graham, S. & Golan, S. (1991) "Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing", *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 187-194.
- Köymen, Ü.S. (1992) "Comparison of learning and study strategies of traditional and open learning system students in Turkey", *Distance Education*, 13(1), 108-116.
- Lenz, B.K. (1992) "Self-managed learning strategy systems for children and youth", *School Psychology Review*, 21(2), 211-228.
- Levin, J.R. (1986) "Four cognitive principles of learning-strategy instruction", *Educational Psychologist*, 21, 3-17.
- Levin, J.R. (1988) "Elaboration-based learning strategies: Powerful theory=powerful application", *Contemporary Educational Psychology*, 13, 191-205.
- Loranger, A.L. (1994) "The study strategies of successful and unsuccessful high school students", *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 347-360.
- Losh, M.A. (1991) "The effect of the strategies intervention model on the academic achievement of junior high learning-disabled students" (Doctoral dissertation, The University of

- Nebraska-Lincoln), *Dissertation Abstracts International*, 52(3), 880A.
- Nolen, S.B. (1988) "Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies", *Cognition and Instruction*, 5(4), 269-287.
- Nolen, S.B., & Haladyna, T.M. (1990) "Motivation and studying in high school science", *Journal of Research in Science Teaching*, 27(2), 115-126.
- Nuttal, A.E. (1992) "The effect of task-related learning strategy training on performance and motivation" (study skills) (Doctoral dissertation, Kent State University, 1991), *Dissertation Abstracts International*, 52(7), 2473A.
- Paris, S.G., Cross, D.R., & Lipson, M.Y. (1984) "Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension", *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239-1252.
- Pessin, M.Y. (1992) "Portfolio assessment as a means of evaluating the effects of an interactive learning-study strategies program integrated within a departmentalised sixth-grade" (study skills) (Doctoral dissertation, Hostra University, 1991), *Dissertation Abstracts International*, 52(12), 4306A.
- Pintrich, P.R. (1990) "Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education", In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (826-857), New York: Macmillan.
- Pintrich, P.R., & Garcia, T. (1991) "Student goal orientation and self-regulation in the college classroom", In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol.7: 371-402), Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P.R. (1988) "A process-oriented view of student motivation", In J. Stark & L. Mets (Eds.), *Improving teaching and learning through research: New directions for instructional research* (Vol.57: 65-79), San Francisco: Jossey-Bass.
- Ramos-Cancel, M.L. (1991) "Learning statistics concepts with a spatial study system that requires the use of organizational cognitive learning strategies" (learning strategies) (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin), *Dissertation Abstracts International*, 52(4), 1269A.
- Sang-Jan, P. (1994). "Learning strategies and attitudes of adults in a distance basic education program in Thailand and their relationship to the students' academic achievement" (Doctoral dissertation, University of Oregon, 1993), *Dissertation Abstracts International*, 54(9), 3409A.
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1993) "Special education for the twenty-first century: Integrating learning strategies and thinking skills", *Journal of Learning Disabilities*, 26(6), 392-398.
- Vauras, M., Kinnunen, R., Kuusela, L. (1994) "Development of text-processing skills in high-, average-, and low-achieving primary school children", *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 361-389.
- Weinert, F.E (1983) "Practicing learning strategies: Memory training", *Universitas- Stuttgart*, 25(2), 99-105.
- Weinstein, C.E., & MacDonald, J.D. (1986) "Why does a school psychologist need to know about learning strategies?", *Journal of School Psychology*, 24(3), 257-265.
- Weinstein, C.E., Ridley, D.S., Dahl, T. & Weber, E.S. (1988/1989) "Helping students develop strategies for effective learning", *Educational Leadership*, 46(4), 17-19.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986) "The teaching of learning strategies", In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (315-327), New York: MacMillan.
- Winograd, P. & Paris, S.G. (1988/1989) "A cognitive and motivational agenda for reading instruction", *Educational Leadership*, 46(4), 30-36.
- Wood, E., Willoughby, T., Kaspar, V. & Idle, T. (1994) "Enhancing adolescents' recall of factual content: The impact of provided versus self-generated elaborations", *The Alberta Journal of Educational Research*, 40(1), 57-65.