

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇALIŞMALARINDA YAŞADIKLARI ÖĞRENME SORUNLARI VE KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ¹

The Learning Problems That the Pre-Service Teachers Faced in Their Studies and Their Learning Strategies

Levent VURAL²

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunlarını ve kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemektir. Araştırmanın katılımcılarını Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören 642 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri öğrenme stratejileri ölçeği aracılığıyla, nitel verileri ise geliştirilen açık uçlu anket aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizi SPSS 17.0 istatistik programı ve içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının en çok odaklanamama ve öğrenme içeriğini unutma sorunlarını yaşadıkları, ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine çalışmalarında çok yer vermedikleri belirlenmiştir. Öte yandan adaylar yaşadıkları sorunların nedenleri olarak ise öğretim elemanlarının ders işleme süreci ile etkili ders çalışamamayı göstermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme sorunları, öğretmen yetiştirme, öğrenme stratejileri, öğrenmeyi öğrenme.

Abstract

The purpose of the present study is to define the learning problems, which the pre-service teachers faced in their studies and the learning strategies that they have used. The participants of the present study are 563 pre-service teachers enrolled in different teacher training programs of education faculty at Anadolu University. The study was conducted through using qualitative and quantitative research techniques. The quantitative data of the present study were gathered by means of a learning strategy survey, whereas, the qualitative data were gathered by means of an open-ended survey. The analysis of the quantitative data was handled by means of SPSS 17.0 software program and the analysis of the qualitative data was handled through content analysis technique. The findings of the present study revealed that the mostly faced problems by the pre-service teachers are being unable to concentrate on the issues and forgetting the content of the subjects. It was also found that they do not use the elaboration strategies frequently in their studies. Additionally, it was found that the pre-service teachers believe that the instruction styles of their instructors as well as the lack of effective self-study skills originate the problems that they have faced in their studies.

Key words: learning problems, teacher training, learning strategies, learning to learn.

¹ Bu araştırma I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim kongresinde (Mayıs, 2010) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş. Gör, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Eskişehir, e-mail: lvural@anadolu.edu.tr

GİRİŞ

Öğretme-öğrenme süreci son yıllarda öğrenenin merkezde olduğu etkinlikler doğrultusunda şekillenmeye başlamış ve bu eğilim yeni öğretim programlarının hazırlanmasında da temele alınan bir yaklaşım olmuştur. Bu süreçle birlikte öğrenenler daha fazla sorumluluk almaya, öğrenme içeriği üzerinde kavramları belirleme, neden-sonuç ilişkileri kurma ve çıkarımlarda bulunma gibi öğretimsel işleri daha sıklıkla yapmaya başlamışlardır. Bu durum öğrenenlerin yoğun bireysel ve işbirlikli çalışmalarda bulunmalarını gerektirmektedir. Mayo (2001), öğrenenlerin yapmış oldukları bu çalışmalarda bilgiyi geçmiş yaşantılarına ve öğrenme alışkanlıklarına göre yapılandırdıklarını ve bu doğrultuda öğrenenlerin “bilgi mimarları” olarak görülebileceklerini belirtmektedir. Ramsland da (1998), gelişen çağ ile birlikte artık öğrenmenin başkalarına bağlı bir eylem olmaktan çıkmaya başladığını ve bağlılık durumunun bireyleri sistem içinde ister istemez edilgen konuma ittiğini vurgulamakta, en etkin eğitimin de kendi kendine yapılan eğitim olduğunu belirterek bunun da çok eğlenceli bir hale getirilebileceğini vurgulamaktadır.

Schmeck (1988) öğrenmeyi yaşantısal, davranışsal ve nörolojik olmak üzere üç farklı açıdan ele almaktadır. *Yaşantısal açıdan öğrenme*, öğrenme sürecine katılan bireyler tarafından tanımlanan ve oluşturulan bir şeydir. Öğrenenler, öğrenme sürecini geçirmiş oldukları yaşam deneyimlerine göre tanımlarlar. *Davranışsal açıdan öğrenme*, gözlemlenebilir değişiklikleri içermektedir. Eğitim yaşantısı sonucu oluşan davranış değişiminin göstergeleri de öğrenenlerin sınav araçlarına vermiş oldukları yanıtlar olarak kabul edilir. Öğrenmeye *nörolojik bakış açısı* ise öğrenmeyi, bireyin öğrenme etkinliği aracılığıyla sinir sisteminin dönüşüm süreci olarak görür. Öğrenme sırasında gerçekleştirilen düşünme etkinlikleri, geride izler bırakır ve bu zihinsel etkinlik nöronları değiştirir. Carnell ve Lodge de (2002) öğrenme sürecinin farklı şekillerde oluşturulduğu üç değişik modelden bahsetmektedir. Bunlardan *edilgen alıcı model*, öğrenenleri öğretici tarafından iletilen bilginin pasif alıcıları olarak görmektedir. Öğrenmenin, duygusal ve sosyal yönleri göz ardı edilerek süreç oluşturulur ve öğrenenler çoğunlukla ne kadar çok öğrenebilecekleri ile ilgilendirilir. Bu modelde öğreticinin ve öğrenenlerin rolleri birbirinden oldukça farklıdır. *Oluşturmacı modelde* ise, öğrenenlerin öğrenme içeriğindeki anlamı kendilerinin oluşturması gerektiği savunulur. Öğrenenler, anlam oluşturma sürecinin içerisindeyler ve bu süreç çeşitli tartışmalarla gerçekleştirilir. Öğrenenlere yeni bağlantılar oluşturmada ve yeni bakış açıları kazandırmada yardımcı olunmaya çalışılır. *Birlikte oluşturmacılık (co-constructivist) modeli* ise oluşturmacılığın daha da genişletilmiş şeklidir. Bu modelde bilginin oluşturulmasında bireysel çalışmalardan ziyade işbirlikli çalışmalara odaklanılır. Öğrenme süreci; analiz etme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve anlam çıkarma gibi öğrenenlerce yapılan işbirlikli çalışmaları içerir. Ayrıca bu model öğrenmeyi bütüncül bir yaklaşımla ele alır. Öğretme-öğrenme süreci ne şekilde düzenlenirse düzenlensin öğrenenler, yaptıkları çalışmalar sırasında çeşitli

öğrenme stratejilerini kullanmak ve önceden belirledikleri bu görevlerin üstesinden gelmek durumundadırlar. Bu kapsamda öğrenme stratejileri belirlenen öğretimsel işleri başarmada ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirmede önemli bir işleve sahiptir.

Yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrenenler için de öğretme-öğrenme süreci üstesinden gelmeleri gereken çeşitli öğrenme görevleri ile doludur. Bu düzeydeki öğrenenler, buldukları alanın özelliklerine göre çalışmalarında o ana kadar edinmiş oldukları çeşitli öğrenme stratejilerini işe koşarlar. Öğrenme stratejileri; öğrencilerin neyi, nasıl ve ne zaman öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri ile kendi öğrenmelerini yapılandırmaları ve yönlendirmeleri anlamına gelmektedir (Weinstein, 1986). Schemek (1988), strateji kavramının büyük bir askeri planın uygulanması sürecine dayanan askeri kökenli bir kavram olduğunu belirterek, kavramın genel olarak da bazı görevleri başarmak için gerçekleştirilen ve kendi içinde bütünlüğü olan birtakım uygulamalar olarak tanımlamaktadır. Bununla ilgili olarak öğrenme stratejileri kavramını ise öğrenme görevlerini başarmak için gerçekleştirilen uygulamalar dizisi olarak açıklar. Riding ve Rayner'a (1998) göre ise öğrenme stratejileri, çevrenin taleplerini karşılamak için bireyin gösterdiği tepkinin bir parçası olarak oluşturulur ve bu stratejiler belirli bir konuyu başarıyla tamamlamak için bireylere belirli oranda yardımcı olan bilişsel araçlar olarak görülebilir. Bayındır da (2008) öğrenme stratejilerini, öğrenmelerin niteliğini artırma amaçlı öğrencilerce kullanılabilen ve öğretmenlerce öğretilen zihinsel işlemleri içeren özel yollar olarak nitelendirmekte, kapsamını da bilgi yapılandırmalarını harekete geçirecek becerilerin işlenmesine yardımcı olmak olarak belirtmektedir.

Alanyazında çoğunlukla bilişsel stratejiler olarak da adlandırılan öğrenme stratejilerinin önemine ve yararlılığına ilişkin bir görüş birliği olmakla birlikte, belirgin bir tanımlama ve sınıflama için aynı şeyi söylemek oldukça güçtür. Bu nedenle, öğrenme stratejisi ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır (Güven, 2004). Bazı yazarlar öğrenme stratejisi yerine "bilişsel strateji" kavramını kullanmaktadırlar. Öğrenme stratejisi ile ilgili olarak kullanılan bir diğer kavram da "özdüzenleme"dir. Özdüzenleme, öğrencilerin kendi üst biliş düşünceleri, güdü ve davranışları açısından kendi öğrenme süreçlerine etkin olarak katılabildikleri bir süreç olarak tanımlanmakta, öğrenenlerin bilinçli olarak geçirmiş oldukları etkin öğrenme yaşantıları da "özdüzenlemeli öğrenme" olarak adlandırılmaktadır (Pintrich, 1996; Zimmerman, 1998). Pintrich ve arkadaşları (1991) özdüzenlemenin "güdü" ve "öğrenme stratejilerinden" oluştuğunu belirtmektedir. Geliştirmiş oldukları modelde "güdü" faktörünün altında değer, beklenti ve duyuşsal etmenler; "öğrenme stratejileri" faktörünün altında da bilişsel ve metabilşsel stratejiler ile kaynak yönetimi stratejileri olmak üzere üçer bileşen oluşturmuşlardır (Akt. Büyükoztürk ve diğ., 2004). Bilişsel stratejiler, öğrencilerin bir görevi tamamlamak ya da öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla öğrenme deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel süreçler ve davranışları içerir. Bilişsel stratejiler; tekrarlama, ilişkilendirme(açıklama), örgütlenme ve eleştirel

düşünme stratejilerini kapsar. Kaynakları yönetme stratejileri ise hem öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarına hem de kendi hedeflerine ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için çevrelerindeki ortamı değiştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu strateji; zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, arkadaştan öğrenme ve yardım arama boyutlarını içermektedir (Akt. Altun ve Erden, 2006). Çevre ve emek yönetimi; zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi ile öğrenme çabasının etkin kullanımını içerir. Zaman yönetimi, öğrenenin çalışma zamanını yönetmesini ve planlamasına ilişkin uygulamalardan oluşur. Bu durum sadece çalışma zamanının belli bir süreyle belirlemek değil, gerçekçi hedefler koyarak çalışma zamanını etkili kullanmayı içermektedir. Zaman yönetimi, bir gecelik çalışmalardan haftalık ve aylık düzenlemelere kadar değişkenlik gösterebilir. Çalışma ortamının yönetimi, çalışmanın yapılacağı yerin düzenlenmesine dayanır. İdeal olanı, çalışma ortamının görsel ve sesli uyaranlardan arındırılmış ve sessiz olarak düzenlenmesidir (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie; 1991).

Öğrenenlerin öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde kullanamamaları veya kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde düzenleyememeleri öğrenmelerinde birtakım sorunlar yaşamalarına ve ilgili öğrenme görevinin yeterince üstesinden gelememelerine neden olmaktadır. Bu durumun sonucu olarak da öğrenenler çeşitli akademik başarısızlık durumlarıyla karşılaşmaktadırlar. Her öğrenme düzeyinde bulunan öğrenenler için kimi öğrenme görevlerinin başarılabilmesi akademik başarısızlık durumlarını doğurabilmektedir. Can'a göre (1992) başarısızlık ve düşük başarı pek çok nedene bağlı olarak ortaya çıkan bir sorundur. Aktardığına göre, yapılan araştırmalarda düşük başarılı üniversite öğrencilerinin yetersiz akademik özgeçmiş, sosyo-ekonomik düzey, sunulan öğretim hizmetinin niteliği, kişilik ve karakter özellikleri ile uygun çalışma alışkanlık ve becerileri geliştirememiş olmak gibi birçok etmenin öğrenenleri yetenekleri ölçüsünde başarı göstermekten alıkoymaktadır. Koç, Avşaroğlu ve Sezer de (2004) üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve akademik başarı durumlarının ilişkisine yönelik olarak yapmış oldukları çalışmada sorun alanlarını; kişilerarası ilişkiler, depresyon, akademik mesleki sorunlar, aileye yönelik sorunlar, nevrotik eğilim ve yardım alamama olarak belirlemişlerdir. Özdiyar'ın (2008) yapmış olduğu çalışmada da sınıf öğretmenliği öğretmen adayları başarı durumlarının nedenlerini; ders sorumlusunun derse ilgi çekebilmesine ve dersi sevdirmesine, ders kazanımlarının anlamlı olmasına, ders konularına ilgi duymalarına ve dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmesine bağlamışlardır. Aynı çalışmada öğretmen adayları başarısızlıklarını ise; ders konularının derse ilgilerini çekmemesine, ders konularını ve ders sorumlusunu sevmemelerine ve ölçme araçlarının anlaşılmasına yüklemişlerdir. Kastory de (2010), üniversite öğrencilerinin akademik sorunlarını incelediği çalışmasında bazı sorunları; tükenme, hedef belirlemede başarısızlık, yanlış ders çalışma yöntemleri, öğrenme görevlerini düzenleyememe, zayıf zaman yönetim becerileri ve öğrenme görevlerini geciktirme olarak belirtmiştir.

Görüldüğü gibi yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrenenlerin akademik başarısızlıklarının kaynağı birçok nedene bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenler, çevresel kaynaklı nedenler (ailevi nedenler, barınma sorunları, yerleşim yerinden kaynaklanan sorunlar, öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlar vb.) ile öğrenen kaynaklı nedenler olarak sınıflandırılabilir. Bu araştırmanın konusu olan etkin çalışma becerileri geliştirememeye, güdülenme sorunları, öğrenmelerini düzenleyememe gibi sorunlar da öğrenen kaynaklı sorunlar arasında belirtilebilir. Bu sorunlar öğrenenlerin yaşamış oldukları akademik içerikli sorunların kaynağı olabileceği gibi başarısızlığı veya yetersizliği açıklamada da önemli değişkenler olarak sayılabilir. Bu kapsamda yapılacak olan çeşitli araştırmalarla bu sorunların neler olduğunun ortaya konulması gerekmektedir. Bu gereklilikten hareketle araştırma, öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları ve bu sorunların kaynakları ile kullandıkları öğrenme stratejilerine belirleyebilmeye yönelik olmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının herhangi bir öğrenme içeriğini özümsemeye yaşadıkları öğrenme sorunları ile çalışmalarında hangi öğrenme stratejilerine yer verdiklerini belirleyebilmektir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları nelerdir?
- Öğretmen adayların çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunlarının nedenleri nelerdir?
- Öğretmen adayları yaşamış oldukları öğrenme sorunlarının üstesinden gelmek için hangi yollara başvurmaktadırlar?
- Öğretmen adayları çalışmalarında hangi öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar?

Sınırlıklar

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın katılımcıları ile verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri ile buna uygun analiz teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu, öğretmen adaylarının öğrenme sorunlarının belirlenmesine yönelik olarak hazırlanan "açık uçlu anket" in uygulanması ve buna yönelik analizlerin yapılmasından oluşmaktadır. Bu bakımdan araştırma nitel açıdan "durum çalışması" olarak görülebilir. Durum çalışmasını, "nasıl" ve "niçin" sorularını

temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın nicel boyutunu ise öğretmen adaylarının çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik olarak ilgili ölçme aracının uygulanması ve buna yönelik olarak yapılan çeşitli analiz süreçleri oluşturmaktadır. Bu bakımdan araştırma “var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı” amaçladığından tarama modelindedir (Karasar, 2004).

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın nicel verileri, 2009-2010 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi bahar döneminde öğrenim gören öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları amaçlı yapılan uygulama ile araştırma verilerinin elde edilmesi amaçlı uygulama olmak üzere iki kez öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik kapsamında ölçek çeşitli öğretmenlik programlarında öğrenim gören 435 öğretmen adayına uygulanmış ve buna dayalı olarak çeşitli analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamanın ardından ilk uygulamada yer almayan öğretmen adaylarına öğrenme stratejileri ölçeği ikinci kez uygulanmış ve 207 adaydan elde edilen veriler araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

Araştırmanın nitel verileri de 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde araştırma sorularıyla ilintili olarak eğitim fakültesi 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden veri toplanmasının nedeni, eğitim fakültesi öğretmenlik programlarında alan derslerinin 3. sınıftan itibaren yoğunluk kazanması ve öğretmen adaylarının kendi öğrenme süreçlerini daha yakından gözlemleyebilme olanaklarının artması nedeniyledir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrenme stratejilerine ilişkin verilerin elde edilmesinde Büyüköztürk ve arkadaşları (2004) tarafından uyarlanarak Türkçe alanyazına kazandırılan “güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği”nden yararlanılmıştır. Ölçeğin orijinali, Pintrich ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen “motivated strategies for learning questionnaire” isimli ölçektir. “Güdülenme” ve “öğrenme strateji”lerine ilişkin önermeler ölçeğin iki temel yapısını oluşturmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında, bu iki temel yapının ayrı ayrı geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu bakımdan Büyüköztürk (2004), ölçeğin iki farklı ölçek gibi kullanılabileceğini de belirtmektedir. Ölçekte, öğrenme stratejileri dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Yineleme, düzenleme, ilişkilendirme (açıklama), eleştirel düşünme, yardım arama, akran işbirliği, anlamayı izleme, emek yönetimi ile zaman ve çalışma ortamı ölçekte bulunan alt boyutlardır. Bu alt boyutlara ilişkin olarak ölçekte toplam 50 önerme yer almaktadır.

Ölçeğin yükseköğretim düzeyinde bulunan öğrenenler üzerinde geliştirilmesi ve Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapılmış olması nedeniyle araştırmada belirtilen ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin araştırma sürecinde kullanımından önce gerekli izinleri alınmış ardından dil ve yapı geçerliğine tekrar bakılması gereği duyulmuştur. Bu amaçla orijinal ölçekte yer alan maddeler ile Türkçe ölçeğin maddeleri dilsel eşdeğerlilik için eğitim programları ve öğretim ile yabancı diller alanında yer alan uzmanlarından yararlanılarak tekrar karşılaştırılmış ve kimi maddelerde birtakım düzenlemelere gidilmiştir. Bu çalışmaların ardından ölçek 435 öğretmen adayına uygulanarak ölçeğin yapı geçerliğine bakılmıştır. Gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda Büyüköztürk ve ekibinin ulaştığı oldukları ve orijinal ölçekte aynı olan yapılara ulaşamamıştır. Analiz sonucunda ölçek 24 önerme ve dört faktörden oluşan bir yapıya indirgenmiştir. Elde edilen bu dört faktörlü yapı, orijinal ölçekten de yararlanılarak yeniden isimlendirilmiştir. Buna göre; 16., 20., 31., 35., 40. ve 50. maddeler “ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri” olarak, 1., 8., 10., 11., 23., 24., 28., 32., 41. ve 45. maddeler “bilişsel (tekrar ve örgütlenme) ve meta-bilişsel stratejiler” olarak, 12., 17., 39., 42. ve 43. maddeler “çevre ve emek yönetimi stratejileri” olarak, 19., 37. ve 44. maddeler ise “yardım alma ve akran işbirliği stratejileri” olarak düzenlenmiştir. Elde edilen verilerin yorumlanmasında da bu sınıflandırma kullanılmıştır. Ölçeğin geneli için iç tutarlılık (Cronbach-Alfa) güvenilirlik katsayısı değerleri de ilk uygulama için .884, ikinci uygulama için de .894 olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunlarının belirlenmesinde ise “öğrenme sorunları anketi” kullanılmıştır. Açık uçlu olarak düzenlenen anket üç sorudan oluşmaktadır. Anketin geliştirilmesi aşamasında kapsam geçerliği için uzman görüşlerinden yararlanılmış ve 30 öğretmen adayında ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucunda kimi sorularda birtakım düzenlemelere gidilmiş ve ankete son şekli verilmiştir. Son şekli verilen anket 144 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ankette yer alan açık uçlu sorular aşağıda belirtildiği gibidir:

- Herhangi bir konuyu öğrenmeye çalışırken yaşadığın öğrenme sorunları veya zorlukları (konuya odaklanamama, öğrenme içeriğini özümseyememe, öğrenilen bilgileri kısa sürede unutma, zorlandığın konularla ilgili nereden yardım alacağını bilememe vb.) nelerdir? Örneklerle açıklayabilir misin?
- Yaşamış olduğun bu öğrenme sorunlarının nedeni/nedenleri sence neler olabilir?
- Bu sorunların üstesinden gelmek için neler yapıyorsun?

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin girişi ve analizi SPSS 17,0 istatistik programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinde öğretmen adaylarının görüşlerinin alınmasında “kesinlikle doğru” için (7), “kesinlikle yanlış” için ise (1) puan

üzerinden veri girişi yapılmış, maddelerin yorumlanmasında ise aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır. Maddelerin veri girişlerinde olumsuz anlam içeren maddelerin puan değerleri ters çevrilmiş ve analizlerde hem maddelerin tek tek hem de grup olarak yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerini oluşturan öğrenme sorunları anketinde ise verilerin yorumlanması “içerik analizi” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma verilerinin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla eğitim programları ve öğretim alanında görev yapan alan uzmanından yararlanılmıştır. Alan uzmanına, öğretmen adaylarından elde edilen anketler verilip değerlendirilmesi istenmiş ardından da araştırmacının verileriyle karşılaştırmalar yapılmıştır. İlk 56 anketin incelenmesi sonucu yapılan değerlendirmede araştırmacının bulguları ile alan uzmanının bulguları arasında kimi farklılıklar olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak da anket maddelerine verilen yanıtların araştırmacı ve alan uzmanı tarafından farklı şekillerde yorumlanmasından hareketle oluştuğu sonucuna varılmıştır. Bunun giderilmesi için araştırmacı ve alan uzmanı anketleri en baştan birlikte değerlendirme yoluna gitmişler ve temaları uzlaşısı sonucu belirlemişlerdir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde ölçme araçlarından elde edilen bulgular ve buna yönelik olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunlarına Ait Bulgular

Araştırmanın ilk alt amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunlarının neler olduğu belirlenmiştir. Bu amaçla sorulan açık uçlu soruya öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar ve buna göre oluşturulan öğrenme sorunları aşağıda belirtildiği gibidir:

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunlarının Dağılımı

Tema Adı**	Sayı	Yüzde*
Odaklanma ve dikkat eksikliği	72	50
Unutma	70	48
İçeriği özümseyememe	30	21
Güdülenme eksikliği	10	7
Ön öğrenmelerdeki eksiklik	7	5
Yardım alamama	5	3,5
Kavramların soyut kalması	4	3

*Katılımcılar birden fazla öğrenme sorunu belirtebildikleri için toplam yüzde %100'ü geçebilmektedir.

**Temaların sunumunda sayısal değeri üçün altında olan verilere yer verilmemiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adayları çalışmalarında en çok “odaklanma ve dikkat eksikliği” (%50) ile çalışılan öğrenme içeriğinin “unutulması” (%48) sorunlarını yaşamaktadırlar. Bu sorunları %21 ile “içeriği özümseyememe” ve %10 ile “güdülenme eksikliği” izlemektedir. Ön öğrenmelerdeki eksiklik, yardım alma ve kavramların soyut kalması sorunları diğer sorunlara oranla daha az yüzdeye sahiptir. Öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları bu sorunlar kendi içerisinde gruplandırıldığında; odaklanma ve dikkat eksikliği ile güdülenme eksikliğinin duyuşsal içerikli, öğrenme içeriğini unutma ile içeriği özümseyememe sorunlarının ise bilişsel içerikli sorunlar olduğu belirtilebilir. İçeriğin özümsememesi sorununun sonuçlarından birinin öğrenme içeriğinin unutulması olabileceği düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının daha çok duyuşsal sorunlar ile karşı karşıya oldukları söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunlarının Nedenlerine Ait Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarından ikincisi öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunlarının nedenlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Öğretmen adayları sorunların nedenlerine yönelik olarak oldukça farklı görüşler belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunların nedenlerine yönelik olarak belirtmiş oldukları görüşleri aşağıda görüldüğü gibidir:

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Sorunlarının Nedenlerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Tema Adı**	Sayı	Yüzde*
Öğretim elemanlarının etkili ders işleme ve değerlendirme süreçlerini kullanmaması	39	27
Etkili ders çalışmama	21	14,5
Öğrenme içeriğinin gerçek yaşamla ilintili olmaması	16	11
Fazla ders ve zor içerik yükü	16	11
Çalışma ortamı	15	10,5
Güdülenme eksikliği	15	10,5
İçeriğin ilgi çekici olmaması	13	9
Bölümü veya dersi sevmeme	7	5
Dersler karşı olumsuz tutum	7	5
Arkadaş çevresi	4	3
Ön öğrenmelerdeki eksiklik	4	3

*Katılımcılar birden fazla öğrenme sorunu belirtebildikleri için toplam yüzde %100’ü geçebilmektedir.

**Temaların sunumunda sayısal değeri için altında olan verilere yer verilmemiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adayları öğrenme sorunlarının nedenleriyle ilgili olarak çok farklı görüşler belirtmişlerdir. Hiçbir değişken tek başına büyük bir oran ile öğrenme sorunlarının açıklayıcısı olamamıştır. Bu değişkenler içerisinde %27 ile “öğretim elemanlarından kaynaklanan

nedenler” en yüksek yüzdeye sahiptir. Bunun nedeni öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve uyguladıkları değerlendirme yaklaşımlarını öğretmen adaylarının kendi çalışmalarına güdülenmelerinde olumsuz bir etmen olarak görmüş olmaları olabilir. Ayrıca bu durum dış kaynaklı etmenlerin öğrenme sorunlarının oluşmasında daha öncelikli olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının öğrenme sorunlarının nedenlerine yönelik olarak belirtmiş oldukları ikinci etmen yaklaşık %15 ile “etkili ders çalışmama”dır. Bu neden öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Özellikle bu durum öğrenme sorunları olarak belirtilen “içeriği özümseyememe” sorununun kaynağı olarak da görülebilir. Öğrenme içeriğinin gerçek yaşam durumlarında işlevsel olmaması (%16) ile fazla ders ve içerik yükü (%16) de adayların belirtmiş oldukları diğer nedenler arasındadır. Bu nedenler de dışsal ve duyuşsal tabanlı öğrenme sorunlarının kaynakları arasında sayılabilir. Bu durumun nedeni, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması çalışmalarına giden öğretmen adaylarının okul öğrenmelerinin gerçek durumlarda işlevsel olmadıklarına ilişkin çeşitli deneyimler yaşamış olmaları ile ilgili olabilir. Öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları öğrenme sorunlarının nedenlerine ilişkin diğer etmenler de; %15 ile çalışma ortamı ve güdülenme eksikliği, %13 ile içeriğin ilgi çekici olmaması, %7 ile bölümü ve dersi sevmeme ile derslere karşı olumsuz tutum olarak sayılabilir.

Öğretmen Adaylarının Sorunların Üstesinden Gelme Yollarına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunlarının giderilmesi ile ilgili olarak tercih ettikleri uygulamaların çok çeşitlilik gösterdiği ve sorunların üstesinden gelmede farklı çözüm yollarını tercih ettikleri görülmektedir. Bu konuyla ilgili elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmen adayları yaşamış oldukları sorunlarla ilgili farklı çözüm yolları geliştirmişlerdir. Sorunların çözüm yolları ile ilgili olarak geliştirilen yöntemler dikkatle incelendiğinde daha çok yüzdeye sahip olan yöntemlerin Tablo 1’de belirtilen ve en çok yaşanan sorunla paralellik gösterdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak yaşamış oldukları sorunların duyuşsal ağırlıklı olduğu düşünüldüğünde, çözüm yolları da öncelikli olarak buna yönelik olmuştur. Dersi sevmeye çalışma %16 ile motivasyonunu arttırmayı çalışma ise %11 ile bu yöntemlerden en başta gelenleridir. Öğretmen adaylarının bilişsel içerikli olarak yaşamış oldukları sorunlarla ilgili olarak da uygulamaya çalıştıkları birtakım çözüm yollarının olduğu görülmektedir. Bu çözüm yolları olarak derslerde not tutma ve derse etkin olarak katılma (%13) ile yazarak çalışma ve içeriği dikkat çekici hale getirme (%11) belirtilebilir. Bunun yanında öğretmen adaylarının kendi çalışma stratejilerine uygun olarak kimi uygulamalar içerisinde oldukları da görülmektedir. Bu durum adayların meta-bilişsel stratejileri kullanarak kendi yöntemlerini geliştirdikleri ve bu uygulamaları da öğrenme süreçlerine yansıtmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu

uygulamalara örnek olarak; %6 ile çalışma yerini önceden hazırlama, %5 ile zamanı planlamaya çalışma, %4 ile de sessiz ortamlarda çalışma ile sabahları çalışmayı tercih etme gösterilebilir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Sorunlarının Üstesinden Gelme Yollarına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Tema Adı	Sayı	Yüzde
Derse odaklanma ve derse sevmeye çalışma	23	16
Herhangi bir şey yapmama	21	14,5
Motivasyonunu arttırmaya çalışma	16	11
Derslerde not tutma ve derse etkin katılma	13	9
Konuları tekrar etme	12	8
Arkadaşlarından yardım alma	8	5,5
Kendi kendine çalışma, internetten yararlanma	8	5,5
Yazarak çalışma ve içeriği dikkat çekici hale getirme	7	5
Çalışma yerini toplama, önceden hazırlama	6	4
Öğretim elemanlarıyla konu ile ilgili tartışma	5	3
Zamanı planlamaya çalışma	5	3
Öğrenmek için kendini zorlama	5	3
Önüne hedefler koyma ve sonunda kendini ödüllendirme	5	3

*Katılımcılar birden fazla öğrenme sorunu belirtebildikleri için toplam yüzde %100'ü geçebilmektedir.

**Temaların sunumunda sayısal değeri üçün altında olan verilere yer verilmemiştir.

Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Kullandıkları Öğrenme Stratejilerine Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının çalışmalarında yer verdikleri öğrenme stratejilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'de gösterildiği gibidir:

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Dağılımı

Soru No	Ölçek Maddeleri	\bar{X}	Ss
Bilişsel (Tekrar ve Örgütlenme) ile Meta-bilişsel Stratejiler			
1	Derslerde verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi örgütlememe yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım.	4,74	1,71
8	Konuları kendi kendime tekrar ederek çalışırım.	5,01	1,84
10	Derslerle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım.	5,77	1,59
11	Ders çalışırken, okuduklarım ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli fikirleri veya noktaları bulmaya çalışırım.	5,72	1,53
23	Yeni bir ders kaynağını ayrıntılı çalışmadan önce nasıl düzenlendiğine göz gezdiririm.	4,51	1,76
24	Çalıştığım derse anladığımdan emin olmak için kendime	5,03	1,63

	sorular sorarım.		
28	Derslerle ilgili önemli kavramları hatırlamak için anahtar kelimeleri ezberlerim.	5,57	1,65
32	Ders çalışırken sınıfta aldığım notları gözden geçirir ve önemli kavramlara ilişkin ana hatları çıkarırım.	5,58	1,62
41	Derslerle ilgili önemli kavramların bir listesini oluşturur ve listeyi ezberlerim.	4,01	1,92
45	Ders çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.	5,40	1,50
Ortalama		5,13	1,67
İlişkilendirme ve Eleştirel Düşünme Stratejileri			
16	Sınıftaki tartışmalarda ya da okuduğum şeylerde bir kuram, yorum ya da sonuçla karşılaştığımda bunları destekleyen yeterli kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	4,53	1,53
20	Derslerde verilen kaynakları bir başlama noktası olarak kabul edip, dersle ilgili kendi görüşlerimi oluşturmaya çalışırım.	4,54	1,58
31	Mümkün olduğu sürece, derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.	4,87	1,58
35	Derslerde öğrendiklerimle ilgili kendi düşüncelerimin neler olduğunu belirlemeye çalışırım.	5,06	1,40
40	Derslerle ilgili ne zaman bir görüş ya da sonuç okusam ya da duysam bunun olası alternatiflerini düşünürüm.	4,34	1,47
50	Ders kaynaklarından okuyarak edindiğim fikirleri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	5,05	1,56
Ortalama		4,73	1,52
Çevre ve Emek Yönetimi Stratejileri			
12	Ders çalışmak için ayırdığım zamanı etkili kullanırım.	4,50	1,67
17	Derslerde yaptığımız etkinlikleri sevmesem de derste başarılı olmak için çok çalışırım.	4,45	1,67
39	Derslerimle ilgili haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yaparım.	3,39	1,74
42	Derslere devamsızlık yapmamaya özen gösteririm.	5,10	1,84
43	Derslerin materyalleri sıkıcı ve ilgi çekici olmasa bile, onları bitirinceye kadar çalışmaya devam ederim.	4,47	1,87
Ortalama		4,38	1,75
Yardım Alma ve Akran İşbirliği Stratejileri			
19	Ders çalışırken, çoğu zaman çalıştığım konuyu arkadaşlarımla tartışmak için zaman ayırırım.	3,70	1,60
37	Derslerde herhangi bir konuyu anlamazsam, sınıftaki bir başka arkadaşımdan yardım isterim.	5,63	1,50
44	Sınıfta gerek duyduğumda yardım isteyebileceğim arkadaşlarımı belirlemeye çalışırım.	5,33	1,63
Ortalama		4,88	1,57
Genel Ortalama		4,78	1,62

Tablo 4’de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde tüm gruplarda

yüksek bir ortalamaya sahip oldukları söylenebilir. Bu faktörler içerisinde en yüksek ortalama $\bar{X}=5,13$ ile bilişsel ve metabilşsel stratejilerin kullanımına yönelik olan stratejiler oluşturmaktadır. Ardından yardım alma ve akran işbirliği ($\bar{X}=4,88$) ile ilişkilendirme ve eleştirel düşünme ($\bar{X}=4,73$) stratejileri gelmektedir. Çevre ve emek yönetimi stratejileri ise diğer stratejilere oranla daha düşük bir ortalamaya $\bar{X}=4,38$ sahip olan grup olmuştur. Genel olarak öğretmen adaylarının her alandaki öğrenme stratejilerine çalışmalarında yer verdikleri görülmektedir. Bu bakımdan her gruptaki ortalamanın $\bar{X}=3,5$ 'dan daha yüksek bir ortalamaya sahip olması olumlu bir durum olarak görülebilir.

Bilişsel ve meta-bilişsel stratejilerde, 10., 23., 24. ve 45 maddeler meta-bilişsel stratejileri, diğerleri de düzenleme (1, 11 ve 32) ve tekrar (8, 28 ve 41) stratejilerini oluşturmaktadır. Bu stratejiler bütün olarak incelendiğinde en yüksek ortalamaya $\bar{X}=5,34$ ile öğrenme içeriğinin düzenlenmesine yardımcı olan stratejilerin sahip olduğu görülmektedir. İçeriğin düzenlenmesi ile ilgili olan stratejiler $\bar{X}=4,74$, $\bar{X}=5,58$ ve $\bar{X}=5,72$ 'lik aritmetik ortalamaya sahiptirler. Bu sonuca bakarak öğretmen adaylarının çalışmalarında içeriği özümsemeye öncelikle konunun özüne odaklandıklarını ve konunun önemli noktalarını bulma amacıyla oldukları söylenebilir. Ayrıca öğretmen adayları aralarında yakın değerler olsa da düzenleme stratejilerine, yineleme stratejilerine oranla çalışmalarında daha çok yer vermektedirler. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde meta-bilişsel stratejilerin de ortalamalarının 5'in üzerinde olduğu ($\bar{X}=5,17$) görülmektedir. Bu strateji grubu incelendiğinde en çok kullanılan stratejinin “derslerle ilgili bir şey okurken kafam karıştığında geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım” olduğu görülmektedir.

İlişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri, öğretmen adaylarının uzun süreli belleklerinde yer alan bilgi bütünleri ile yeni bilgiyi ilişkilendirmede kullandıkları stratejilerdir. Bu strateji grubu bütün olarak incelendiğinde, düzenleme ve tekrar stratejilerinden daha düşük bir ortalamaya $\bar{X}=4,73$ sahiptir. Kalıcı bilgilerin oluşturulmasında bu stratejilerin önemi düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının öğrenme içeriğini kendi içerisinde düzenleme ve belli bilgi bütünlerini ezberleme stratejilerini daha çok tercih ettikleri ve diğer bilgi öğeleri ile karşılaştırma veya eşleştirmelerde bulunma gibi stratejileri pek kullanmadıkları söylenebilir. Bu grup içerisindeki en düşük ortalamanın da $\bar{X}=4,34$ “derslerle ilgili ne zaman bir görüş ya da sonuç okusam ya da duysam bunun olası alternatiflerini düşünürüm” maddesine ait olması öğretmen adaylarının oluşturmaya bir öğrenme süreci içerisinde olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Çevre ve emek yönetimi stratejileri, strateji grupları içerisindeki en düşük ortalamaya $\bar{X}=4,38$ sahip stratejiler olmuştur. Bu stratejiler içerisinde en düşük ortalamaya $\bar{X}=3,39$ ile öğretmen adaylarının çeşitli öğrenme görevlerini yapmadaki düzensizliklerini belirten maddede gerçekleşmiştir. Öğretmen adayları benzer bir şekilde ilgilerini çekmeyen öğrenme içeriğine yönelik çalışmalarını sürdürmede de düşük bir katılım $\bar{X}=4,47$ göstermişlerdir. Bu grup stratejiler genel olarak incelendiğinde çalışmayı sürdürmede ve düzenli bir çalışma alışkanlığı edinmede öğretmen adaylarının birtakım sıkıntılar yaşadıkları söylenebilir.

Yardım alma ve akran işbirliğine yönelik stratejilerin, genel ortalamanın üstünde bir ortalamaya $\bar{X}=4,88$ sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlardan, öğrenme içeriğinin anlaşılmasına yönelik sınıf arkadaşlarıyla tartışmalarda pek bulunmadıkları ($\bar{X}=3,70$) ama anlayamadıkları noktalara yönelik olarak arkadaşlarından yardım isteyebildikleri ($\bar{X}=5,63$) anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Ulusal alanyazın incelendiğinde yükseköğretim düzeyindeki sorunların belirlenmesine yönelik olarak yapılan çalışmalar (Atılğan, 1998; Ayhan, 1999; Sağlam; 1999; Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004; Arslanoğlu, 2006; Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Günal, 2006; Özdiyar, 2008; Erkan, 2009; Memduhoğlu ve Tanhan, 2009) farklı konu alanlarını içermektedir. Bu çalışmalar içerisinde “öğrenme sorunları” konusunun lisans düzeyindeki öğrenenler için sıklıkla çalışılan konular içerisinde yer almadığı söylenebilir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının herhangi bir akademik içeriği özümsemeye yaşamış oldukları öğrenme sorunları ile çalışmalarında yer verdikleri öğrenme stratejileri üzerine odaklanılmaya çalışılmış, verilerin elde edilmesi ile analizinde nitel ve nicel yöntemlerden yararlanılmıştır.

Çalışmanın, öğrenme sorunları ile ilgili bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının duyuşsal ve bilişsel içerikli çeşitli sorunlarının olduğu görülmektedir. Adayların yarısı duyuşsal içerikli sorunlarla ilgili olarak “çalışma içeriğine odaklanamama ve dikkat eksikliği” sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında “dikkat” kavramı, uyarıcılar üzerinde bilinçli bir odaklaşma süreci, eğitimsel anlamda da istenen davranışlar üzerinde yoğunlaşılması ve uyanık bir şekilde bunun uzun bir süre devam ettirilmesi olarak tanımlanmakta, dikkatin yoğunlaşacağı bilginin seçiminde ise dışsal ve içsel özelliklerin etkili olduğu belirtilmektedir (Öztürk ve Kısaç, 2002). Dikkat eksikliği ise hiperaktivite bozukluğu ile birlikte yer almakta (DEHB) ve aşırı hareketlilik, dikkat sorunları, istekleri erteleyememe belirtileriyle ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir sorun olarak tanımlanmaktadır (Ercan, 2008). Amerikan Psikoloji Birliği (2000), dikkat eksikliği, dürtüsellik ve aşırı hareketliliğin belirtilerini çeşitli örnek durumlar yardımıyla ortaya koymuştur (Boğaziçi Üniversitesi, 2010). DEHB, her yaş ve düzeyde bulunan öğrenenler için

öğrenme güçlüğü yaratan bir durumdur. Bilimsel olarak bu sorunun varlığından söz edebilmek için, yedi yaşından önce ve en az altı ay süreyle ortaya çıkmış olması gerektiği belirtilmekte ve toplumun %3-5'inde görülen bir durum olduğu da alanyazında vurgulanmaktadır (Ercan, 2008). Uyan da (2008) yapmış olduğu tıpta uzmanlık tezinde, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun okul öncesi çağdan başlayıp yetişkinliğe dek uzandığının kabul edildiğini ve DEHB olan çocukların en az ikisinden birinin erişkin yaşta da bu sendromu taşıyabileceğini belirtmektedir. Araştırma bulgularıyla paralel olarak öğretmen adaylarının da yarısının bu sorunu yaşamış olduklarını belirtmesi, DEHB'nin toplumda görülme olasılığı göz önüne alındığında sorunun nöro-gelişimsel bir sorun olmadığını ortaya koymaktadır. Sorunun yaşanmasında güdülenme eksikliği veya diğer dış ve iç etmenlerin rolünün olduğu düşünülebilir. Yaşanılan sorunların nedenlerine ilişkin olarak adaylarca belirtilen; öğrenme içeriğinin gerçek yaşamla ilintili olmaması, fazla ders ve içerik yükü, öğretim elemanlarının ders işleme süreçleri gibi dış odaklı etmenler öğrenenlerin içeriğe odaklanmaları ve bunu sürdürmelerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Bu soruna paralel olarak öğretmen adaylarının güdülenmelerinde de kimi sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Öğrenme güdüsünde görülen eksiklik, bireyin herhangi bir öğrenme görevinin üstesinden gelmede göstermiş olduğu "azmetme derecesi"nin de düşüklüğü anlamına gelmektedir (Özçelik, 1992). Öğrenme içeriğine odaklanamama, güdülenme eksikliği ve azmetme derecesinin düşüklüğü öğrenenlerin akademik erteleme davranışı göstermelerine yol açabilmektedir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006). Akademik erteleme, Bembenuity ve Karabenick (1998) tarafından "bireyin zamansal olarak uzak olan önemli ve değerli akademik ödül, hedef ve amaçlar için anlık olarak ulaşabileceği ve dürtülerini memnun edecek anlık fırsatları ertelemesi" olarak tanımlanmıştır (akt. Avcı, 2008). Çakıcı (2003) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada üniversite öğrencilerinin ortaöğretim öğrencilerinden daha çok akademik erteleme davranışı içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır. Akademik erteleme davranışı gösteren yükseköğretim düzeyinde bulunan öğrenenlerin; zamanı etkili kullanma, özdüzenleme, etkili çalışma stratejileri kullanma, çalışmaya karşı olumlu tutum ve dikkati sürdürmede başarısızlıklar yaşadığı belirlenmiştir (Solomon ve Rothblum, 1984; Orpen, 1998, Onwuegbuzie, 2004).

Öğretmen adaylarının duyuşsal olarak yaşamış oldukları odaklanamama, dikkat eksikliği ve düşük öğrenme güdüsü sorunlarının yanında önemli bilişsel içerikli sorunlar yaşadıkları da araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. "Unutma" ve "içeriği özümseyememe" öğretmen adaylarının yaşamış oldukları bilişsel içerikli sorunlardandır. Unutma, alanyazında öğrenilen ya da bellenen şeylerin, ya birdenbire yahut da zamanla kaybolmasıdır. Bu nedenle; unutmaya, hatırlamanın tersi de denilebilir. Zihinde tutma eğrisi, zamana bağlı olarak düşer ya da unutma miktarı zamanla artar (Binbaşıoğlu, 1991). Akbaba'nın (1995), belirttiğine göre unutma ile güdü ve unutma ile anlamlı bilginin öğrenilmesi arasında ters bir ilişki

bulunmaktadır. Öğrenme güdüsü ne kadar yüksek ve öğrenme içeriği öğrenen açısından ne kadar anlamlı ise unutmada o oranda az olmaktadır. İçeriği özümseyememenin bir sonucu olarak da unutmadan bahsedilebilir. Bu bakımdan unutmamanın hem duyuşsal hem de bilişsel nedenleri bulunmaktadır. Etkili ders çalışmama, fazla ders ve zor içerik yükü öğrenenleri öğrenme içeriğini sadece bellemeye zorlamaktadır. Bellenilen bilgiler, tekrar edilmemesi ve diğer öğrenilmiş içerik ile anlamlı ilişkiler kurulamaması sonucu kısa zamanda unutulmaktadır. Öğretmen adaylarının “unutmama” ve “içeriği özümseyememe” sorununu yaşıyor olmaları bellemeye yönelik olarak çalıştıklarını, ilişkilendirme ve örgütleme stratejilerine çalışmalarında pek yer vermediklerini ve kendi öğrenmelerini yapılandıramadıklarının bir sonucu olabilir. Nitekim öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerine yönelik veriler de bu bulguyu doğrulamaktadır. Öğrenme stratejilerine ilişkin bulgular incelendiğinde; en düşük ortalamanın ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine ait olduğu görülmektedir. İlişkilendirmeye yönelik stratejilerden elde edilen ortalama, genel ortalamadan daha düşüktür. Ayrıca, öğrenme stratejileri ölçeğinde yer alan “derslerimle ilgili haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yaparım” önermesinin ölçeğin en düşük ortalamasına $\bar{X}=3,39$ sahip olması yukarıdaki sonuçları destekleyen bir bulgudur. Yani öğretmen adayları sadece bellemeye yönelik stratejileri kullanmakta ve bunu da düzenli olarak yapmamaktadırlar. Öğretmen adaylarının kullanmış oldukları öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik çeşitli araştırmalarda ise (Şahin ve Çakar, 2009; Karakış, Gürcan ve Demirtaş, 2009), bu araştırmanın sonuçlarından farklı bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda öğretmen adaylarının ilişkilendirme stratejilerini; tekrarlama, örgütleme ve zihne yerleştirme stratejilerinden daha çok kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Çelenk ve Karakış'ın (2007) yürütmüş oldukları çalışmada da öğretmen adaylarının dikkat ve bilişi yönetme stratejilerine, Çelikkaya'nın (2010) araştırmasında ise öğretmen adaylarının en çok dikkat stratejilerine çalışmalarında yer verdikleri görülmüştür.

Öğretmen adayları yaşamış oldukları sorunların nedenlerine ilişkin olarak da çok çeşitli kaynakları göstermişler ve en çok “öğretim elemanlarını” sorun kaynağı olarak belirtmişlerdir. Sorunların kaynağı olabilecek nedenlerin tümü incelendiğinde çoğunlukla öğrenenlerin dışında bulunan nedenlerin ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının etkili ders işleme ve değerlendirme süreçlerini kullanmaması, içeriğin gerçek yaşamla ilintili ve ilgi çekici olmaması ile fazla ders ve zor içerik yükü belirtilen dış kaynaklı nedenlerdendir. Öğretim elemanlarının derslerinde daha çok öğretmen merkezli uygulamalara yer vermeleri ve sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımlarını kullanması öğrencileri bellemeye yönelik öğrenme süreçlerini kullanmalarında temel bir etmen olarak belirtilebilir. Semerci'nin (2004), çalışmasında da öğretmen adayları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin işlenişini orta düzeyde, alan bilgisi ve genel kültür derslerinin işlenişini ise alt düzeyde olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Taş'ın (2009) yapmış olduğu

başka bir çalışmada ise teknik eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla öğretim elemanlarının etkileşimine odaklanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları öğretim elemanlarının takdir ve iltifat etmediği, herkese eşit ve önyargısız davranmadığı ve derslerini coşkulu şekilde işlemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Şen ve Erişen'in (2002) "öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri"ni belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, öğrencilerin etkili öğretmenlik özelliklerine büyük önem verdikleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, öğretim elemanlarının sınıf içerisinde çeşitli öğretim stratejilerini uygulama ile iletişim becerilerini iyi kullanmalarını temel etkili öğretmenlik davranışı olarak nitelendirmişlerdir. Bu araştırma sonuçları paralelinde Açıköz'ün 1988 yılında gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın sonuçlarından birinin de öğrencilerin okudukları bölüm ve alandan memnun görünmekle birlikte; uygulamaya dönük derslerin olmayışı, öğretim etkinliklerinin öğrenciyi de etkin kılacak bir biçimde düzenlenmeyişi ve iletişimsizlik gibi sorunların olması yükseköğretimde etkin öğrenme süreçlerinin yıllar geçmesine rağmen hala gerçekleştirilememiş olduğunu göstermektedir. Bunun yanında öğretmen adayları ders çalışmalarını da etkin bir şekilde düzenleyememektedirler. Öğretmen adaylarının tüm bu sorunların üstesinden gelmek için de daha çok duyuşsal içerikli yollara başvurdukları görülmektedir. Dersi sevmeye çalışma, güdülenme, kendini süreç sonunda ödüllendirme bunlar arasında sayılabilir. Bu yollardan bazıları da çevre ve emek yönetimi ile ilgili uygulamalardır. Arkadaşlarından yardım alma, çalışma yerini toplama ve önceden hazırlama, zamanını planlamaya çalışma, sessiz ortamlarda çalışmayı tercih etme bu uygulamalara örnek olarak gösterilebilir. Fakat bu uygulamaların diğer çözüm yollarına oranla daha düşük yüzdelerde oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin veriler incelendiğinde de "çevre ve emek yönetimine ilişkin stratejiler"nin ortalamasının diğer strateji gruplarına oranla en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bakımdan öğrenme stratejilerinden elde edilen bulgular ile öğretmen adaylarının sorunların üstesinden gelmek için uyguladıkları çözüm yolları arasında bir paralellik bulunmaktadır.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular doğrultusunda şunlar söylenebilir:

- Öğretmen adaylarının çeşitli duyuşsal ve bilişsel içerikli öğrenme sorunlarının olduğu görülmektedir. Bu sorunlardan duyuşsal içerikli sorunlar daha çok görülen sorunlar arasındadır.
- Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının ders işleyiş ve değerlendirmeye yönelik yaklaşımlarından memnun görünmemektedirler. Süreç içerisinde öğrenciyi daha çok etkin kılacak yöntem ve uygulamalara yer vermek gerekmektedir.
- Öğretmen adayları çalışmalarında daha çok bellemeye yarayan ve tekrarlamaya yönelik stratejilere yer vermektedirler. İlişkiler kurmaya

ve eleştirel düşünmeye yol açan stratejileri ise çalışmalarında daha az kullanmaktadırlar.

- Öğretmen adaylarının düzenli çalışma alışkanlıkları bulunmamaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda da aşağıdaki öneriler getirilebilir:
- Eğitim fakültelerinde “öğrenmeyi öğrenme” vb. isimli dersler programlara konularak ya da başka derslerin altında konular şeklinde düzenlenerek öğretmen adaylarının bu konudaki farkındalıkları artırılmalıdır.
- Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerinin içerikleri gerçek yaşam durumlarından örneklerle ve uygulamalarla zenginleştirilmelidir. Bu durum öğretmen adaylarının yaşadığı öğrenme sorunlarının (unutma, dikkat eksikliği, içeriği özümseyememe vb.) nedenlerini azaltıcı yönde etkisi olabilir.
- Öğretim elemanları sınıflarında öğretmen adaylarının öğrenme içeriğine yönelik ilişkiler kurma ve eleştirel düşünmeye yönelik stratejileri kullanmalarına fırsatlar tanınmalıdır.
- Bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılar, yükseköğretim düzeyinde bulunan öğrenenlerle görüşmeler yaparak daha derinlemesine veriler elde edebilirler.

KAYNAKÇA

- Altun, S. ve Erden, M. (2006). Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Edu 7, Cilt 2, Sayı 1*
- Akbaba, S. (1995). *Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamlarında Öğrenme Psikolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları
- Arslanoğlu, B. (2006). Meslek Yüksekokullarında Snavsız Geçiş ile Birlikte Ortaya Çıkan Sorunlar. *Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi
- Atılğan, M. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi
- Ayhan, Y. Z. (1999). Orta ve yükseköğretimde yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın nedenleri. *Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Avcı, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Gelecek Zaman Arzularını Erteleme Konusundaki İsteklilikleri, Algılanan Araçsallıkları, Sosyo Ekonomik düzeyleri ve Akademik Başarı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örtütüsü. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Balkıs, M., Duru, E., Duru, S., ve Buluş, M. (2007). Akademik Erteleme Eğilimi, Öğrenme ve Çalışma Stratejileri, *Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresinde sunulmuş bildiri*, Çeşme, İzmir.
- Bayındır, N. (2008). Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminde Öğretmen. *Milli Eğitim Dergisi, (180)*, 24-31
- Binbaşoğlu, C. (1991). *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Boğaziçi Üniversitesi (2010). *Boğaziçi Üniversitesi Engelliler Komisyonu Misyonu*. http://www.boun.edu.tr/students/disabled_students_misyon.html adresinden 13.04.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci ve Ö., Demirel, F. (2004). Gütülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4(2)*, 231-239
- Can, G. (1992). *Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

- Carnell, E. ve Lodge, C. (2002). *Supporting Effective Learning*. London: P. Chapman Pub.
- Çakıcı, Deniz Ç. (2003) Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 65-84.
- Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Erkan, M. A. (2009). İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflar Yeni İngilizce Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi*, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Günel, S. Ö. (2006). Yükseköğretimde Yönetim Sorunları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Karakış, Ö., Gürcan, Z. ve Demirtaş, Z. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim, İzmir bildiri olarak sunulmuştur.
- Kastory, J. (2010). *The Solutions to Academic Problems in College*. www.cedu.niu.edu/~shumow/it/college%20academic%20problems.pdf adresinden 12.02.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Koç, M., Avşaroglu, S. ve Sezer, A. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Problem Alanları Arasındaki İlişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 438-498
- Memduhoğlu, H. B. ve Tanhan, F. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeğinin Geliştirilmesi, *The First International Congress of Educational Research, 1-3 May, Çanakkale* bildiri olarak sunulmuştur.
- Mayo, J. A. (2001). Constructivist Pedagogical Applications: Student Centered Learning Across the Undergraduate Curriculum. <http://teachpsych.org/resources/e-books/eit2008/eit08-06.pdf> adresinden 13.03.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic Procrastination and Statistics Anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, 3-19.
- Orpen, C. (1998). The Causes and Consequences of Academic Procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21, 73-75.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Özdiyar, Ö. (2008). Başarı ve Başarısızlığa Yüklenen Nedenlere İlişkin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrenci Görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2002). Bilgiyi İşleme Modeli. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (3.baskı)*. (Ed: Binnur Yeşilyaprak), Ankara: Pegem Yayınları
- Pintrich, P. R., Smith, F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for the Learning Questionnaire*. The Regents of University of Michigan.
- Pintrich, P. R. (1996). *Motivation in Education*. Englewood Cliffs, N.J: Merrill.
- Ramsland, K. (1998). *Öğrenme Sanatı*. Çev: İbrahim Sener, Selma Senol, İstanbul: Beyaz Yayınları
- Riding, R. ve Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. England: David Fulton Publishers Ltd.
- Sağlam, M. (1999). Uzaktan Eğitim Yoluyla Öğrenim Gören Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Ders Çalışma ve Öğrenme Stratejilerini Uygulama Düzeyleri, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(1-2), 10-27.
- Schmeck, R.R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Semerci, N. (2004). Öğrenci görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenliği Derslerinin İşleyişi. XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, Malatya bildiri olarak sunulmuştur.

- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Şahin ve Çakar (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *The First International Congress of Educational Research, 1-3 May, Çanakkale* bildiri olarak sunulmuştur.
- Şen, H., Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:22, Sayı:1*, 99-116.
- Taş, S. (2009). Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Davranışlarının Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimine Yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(9), 171-191
- Uyan, Z. (2008). Ergenlerde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Sıklığının Araştırılması. *Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 7.basım, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Weinstein, C. ve Mayer, R. (1986). "The Teaching of Learning Strategies", *Handbook of Research on Teaching*. NEW YORK: Mocomillar Company, 3rd Edition
- Zimmerman, J. B. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. (Ed. Zimmerman, B. and Schmeck, D. H.) *Self-regulated learning from teaching to self reflective practice*. Newyork: Guilford Press.