



International

Journal of Human Sciences

ISSN:2458-9489

Volume 14 Issue 3 Year: 2017

**An examination of the learning strategies used by middle school 7th grade students to learn social studies courses<sup>1</sup>**

**Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenmek için kullandıkları öğrenme stratejilerinin incelenmesi**

**Neslihan Şahin<sup>2</sup>  
Nevin Özdemir<sup>3</sup>**

#### **Abstract**

The purpose of this study is to examine the learning strategies used by middle school 7th grade students in learning social science lessons in terms of different variables. The sample of the study consisted of 473 students who were educated in 7th grade of nine middle schools selected randomly from Atakum, Canik and İlkadım districts of Samsun province (Turkey) in the fall semester of 2013-2014 academic year. A survey form was used as data collection tool in the research. In the first part of this questionnaire, there are questions about the demographic characteristics of the sample and in the second part, there is the scale of learning strategies. The data obtained from this measurement was interpreted as being based on the level of use of learning strategies by students participating in the study and in relation to some demographic variables (gender, education and age characteristics of parents) of these learning strategies. The research findings showed that the students who participated in the study use always the working environment strategies, often the attention strategies, occasionally the meaning

#### **Özet**

Bu araştırmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini, farklı değişkenler açısından incelemektir. Çalışmanın örneklemini 2013–2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde Samsun ili Atakum, Canik ve İlkadım ilçelerinden rastgele seçilen dokuz ortaokulun 7. sınıflarında öğrenim gören 473 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak bir anket formu kullanılmıştır. Bu anket formunun birinci bölümünde örneklemin demografik özellikleriyle ilgili sorular, ikinci bölümü ise öğrenme stratejileri ölçeği yer almaktadır. Ölçme aracından elde edilen veriler, çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve bunların bazı demografik değişkenlerle (cinsiyet ve ebeveynlerin eğitim ve yaş özellikleri) ilişkisi çerçevesinde yorumlanmıştır. Araştırma bulguları çalışmaya katılan öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini her zaman, dikkat stratejilerini sık sık, anlamlandırma ve emek yönetimi stratejilerini ise ara sıra kullandıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kullandıkları

<sup>1</sup> This article is derived from the first author's master's thesis which was prepared by consulting of second author and accepted by the Institute of Educational Sciences of the University of Ondokuz Mayıs in May 2015.

<sup>2</sup> M.A., [neslisahin55@hotmail.com](mailto:neslisahin55@hotmail.com)

<sup>3</sup>Corresponding author, Assoc. Prof. Dr., Ondokuz Mayıs University, Education Faculty, Department of Social Sciences and Turkish Education, [nevin@omu.edu.tr](mailto:nevin@omu.edu.tr).

and the labor management strategies. In addition, it has been found that there is a significant relationship between some demographic variables and the level of learning strategies used by students.

**Keywords:** Learning strategies; social studies course; 7th grade students; attention strategies; meaning strategies; working environment strategies; labor management strategies.

öğrenme stratejilerinin düzeyi ile bazı demografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme stratejileri; sosyal bilgiler dersi; 7 sınıf öğrencileri; dikkat stratejileri; anlamlandırma stratejileri; çalışma ortamı stratejileri; emek yönetimi stratejileri.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

## 1. Giriş

Gerçek anlamda öğrenme, öğrenmeyi öğrenmekle başlar. Günümüz öğrencilerinin hızla gelişme gösteren bilgi çağına uyum sağlayabilmeleri için her şeyden önce bilgiye erişme yollarını bilmeleri ve edindikleri bilgileri etkili bir şekilde kullanma becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Hiç kuşkusuz ihtiyaçlar, amaçlar ve hedeflerle ilişkilendirilmeyen, sorgulanmayan bilgiler öğrenilmez; bu bilgiler sadece ezberlenir. Bu yüzden de görülen, duyulan, algılanan birçok bilginin çok azı bellekte kalır. Öğrenme sırasında yeni edinilen bilgilerin ileride işine yarayabileceğinin farkına varan öğrenci, bu yeni bilgiyi niçin öğrendiğinin farkında olarak kendine özgü hatırlama yöntemlerini geliştirecek; öğrendiği bu bilgiyi diğer öğrenmelerle ilişkilendirmeyi öğrenecektir. Bu sayede öğrenciler analiz, sentez ve yorumlama becerilerini de geliştirecek ve dolayısıyla öğrenmeyi öğrenebilecektir (Meydan, 2004: 2). Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olabilmek bilgi çağının gereğidir. Öğrencilerin bu beceriyi kazanabilmeleri için bir takım teknik ve bilişsel özelliklerle donatılması gerekmektedir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998: 31). Bu nedenle okul müfredatlarında yer alan derslerin temel kavram ve ilkeleri öğretilirken, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenecekleri konusunda rehber olacak öğrenme stratejilerinin de öğretilmesi öğrencilerin akademik başarısı, derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Nitekim konuyla ilgili araştırmalar uygun çalışma ve öğrenme stratejilerine sahip olan ve bunları etkin bir şekilde kullanan bireylerin tüm yaşantıları boyunca başarılı performanslar elde ettiklerini göstermektedir (Sünbül, 1998: 3). Bununla birlikte öğrenme stratejilerinin öğrencinin bilinçli öğrenmesine katkı sağladığı, öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırdığı, öğrenciye bağımsız öğrenebilme yeteneğini kazandırdığı ve böylece öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesini sağladığı bildirilmektedir (Özer, 2002: 19). Weinstein ve Mayer (1983: 3) ise kendi öğrenme stratejilerinin farkında olan öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenebileceğini, öğrendikleri bilgileri daha kolay hatırlayabileceğini ve kendilerini öğrenmeye daha iyi bir şekilde güdüleyebileceklerini vurgulamaktadırlar. Bunu sağlayabilmek için de eğitimin her kademesinde, derslerin içeriğinin gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir. Subaşı (2000: 4)'nın da belirttiği gibi, “iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl anımsayacaklarını, nasıl düşüneceklerini, güdülenmelerini nasıl sağlayacaklarını öğretmeyi içerir.”

Öğrenme stratejileri ile ilgili alan yazın incelendiğinde, öğrenme stratejilerine ilişkin farklı tanımlar olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenme stratejileri alanında kapsamlı çalışmalarda bulunan Weinstein ve Mayer (1986: 315) öğrenme stratejisini, “öğrencinin davranış ve düşünceleriyle kendi kodlama etkinliklerini etkilemeyi amaçlayan çabalar” şeklinde tanımlamışlardır. Arends (1997), öğrenme stratejilerinin belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme stratejileri olduğuna dikkat çekmektedir. Riding ve Rayner (1998: 6) öğrenme stratejilerini, “bireyin sahip olduğu öğrenme stilini en etkili şekilde

kullanma yöntemi” olarak, Zhang ve Sternberg (2001: 168) ise “bireyin etkili karar alma sürecinde kullandığı işlem basamakları” olarak ifade etmektedirler. Öğrenme stratejisinin öğrenme sürecinde öğrenmenin sonucunu iyileştirmeyi amaçlayan bir öğrencinin faaliyeti olduğunu ifade eden Mayer (1988: 360), öğrenme stratejilerini bilişsel, metabilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç ana kategoriye ayırmaktadır. Kontaş (2010: 3) ise öğrenme stratejisini “yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bu bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçleri” olarak tanımlamıştır.

Bu tanımlardan yola çıkılarak öğrencilerin yeni bilgileri alırken ve aldıkları bu bilgileri anlamlandırırken kullandıkları öğrenme stratejileri, öğrencilerin daha kolay ve etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayarak hem öğrenmedeki verimliliği artırdığı hem de öğrenmenin kalıcı olmasını sağladığı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin çalışmaya ayırdıkları sürenin de azalmasına ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki performansların artmasına olanak sağlayacaktır. Kendi öğrenme yollarının farkında olan ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilen öğrencilerin, öğrenme durumlarında daha başarılı olacakları düşünülebilir.

Hiç kuşkusuz öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi konusunda öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejileri ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında, öğretme ve öğrenme süreci içerisinde olması gereken öğretmen özellikleri konusunda önemli açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu öğretmen özelliklerinin başında, öğretmenin konuyla ilgili alan bilgisi, konuyla ilgili seçilen öğretme stratejisi ve bu strateji ile nasıl öğrettiği gibi konular gelmektedir. Bunlardan öğretme stratejileri, öğretmenin öğretme sürecinde ne öğrettiği ne zaman öğrettiği ve nasıl öğrettiği gibi konuları içermektedir. Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme çevrelerinde yer alan öğrenci özelliklerini ise öğrencinin ilgili durum, işlem ve stratejilere göre var olan bilgisi şeklinde ifade etmektedirler. Araştırmacılar, öğrencilerin öğrenme sürecinde duyuşsal ve bilişsel açılarından düşüncelerini kodlama davranışlarının, öğrencilerin yeni bilgiyi ayırt etme, örgütlenme ve bütünleştirme gibi içsel bilişsel süreçleri kapsadığını ifade etmektedirler.

Öğrenme stratejileri üzerinde çalışan birçok eğitimci ve araştırmacı öğrenme stratejilerini farklı şekillerde sınıflandırmışlardır. Tay (2002: 17) öğrenme stratejileri üzerine yapmış olduğu çalışmada Gagne (1985)'nin öğrenme stratejilerini dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, kodlamayı artırma stratejileri, geri getirmeyi (hatırlamayı) kolaylaştıran stratejiler ve izleme- yöneltme stratejileri olmak üzere beş ayrı gruba ayırmakta olduğunu bildirmektedir. Öğrenme stratejileri ile ilgili kapsamlı çalışmalar yapmış olan Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini 8 kategoride toplamıştır. Bu gruplamada yineleme, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerini temel ve karmaşık olarak ikişer gruba ayırmıştır. Her bir kategori öğrenme sonucu ve performansının bir ya da daha fazla türlerini kolaylaştırmak için kodlama sürecinin belli yönlerini etkilemesi için tasarlanmış metotları içermektedir. Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) öğrenme stratejilerini bilişsel stratejiler ve kaynakları yönetme stratejileri olarak iki ana kategoriye ayırmışlardır. Bunlardan kaynakları yönetme stratejileri öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarının yanı sıra onların kendi hedeflerine ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için çevrelerindeki ortamı değiştirmelerine de yardımcı olmaktadır (Pintrich, 1999). Bu stratejiler; zaman ve çalışma ortamı çevresinin düzenlenmesi, emek yönetimi, akran iş birliği ve yardım arama boyutlarını içermektedir. Özer (2002: 4) ise öğrenme stratejilerini yineleme, anlamlandırma, örgütlenme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olmak üzere olarak beş grupta ele almıştır. Erden ve Akman (2006) tekrar, anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri olmak üzere öğrenme stratejilerini üç grupta ele almıştır. Senemoğlu (2003: 562) öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramındaki bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine göre ele almış ve bu stratejileri dikkat, kısa süreli bellekte depolamayı arttıran, anlamlandırmayı (kodlamayı) arttıran, geri getirmeyi (hatırlamayı) arttıran, güdüleme ve yürütücü biliş (izleme) stratejileri olarak sınıflandırmıştır.

Öğrenme stratejileri alanında yapılmış olan önceki çalışmalar, öğrencilerin öğrendikleri derslere göre değişebilen kendilerine özgü çalışma ve öğrenme yolları olduğunu göstermektedir. Araştırmamıza konu olan sosyal bilgiler dersi, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konuları yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2004). Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi sosyal bilgiler dersi disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. Bununla birlikte bu dersin iki temel ayırıcı özelliği bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğrencilere vatandaşlık yeterliliklerini kazandırmak; ikincisi ise öğrencilerde bütüncül, disiplinler arası bir anlayış oluşturmaktır (Öztürk ve Dilek, 2002: 16). Sosyal bilgiler dersleri müfredatındaki öğrenme alanları içeriğindeki üniteler, çoğu zaman içerisinde birçok soyut kavramın aldığı uzun okuma metinlerinden oluşmaktadır. Bu durum, özellikle matematik gibi sayısal ağırlıklı dersleri seven öğrenciler için sosyal bilgiler dersinin öğrenilmesi zor ve çalışılması sıkıcı derslerden biri olarak nitelendirilmesine neden olabilmektedir. Çoğu zaman ise öğrenciler sosyal bilgiler derslerinin sınavlarından geçer not alabilmek için öğrenmeleri gereken bilgileri ezberlemeyi; kısa süreli bellekte tuttukları bilgiyle de sınavı geçişirme yolunu tercih etmektedirler. Hiç kuşkusuz öğrenilmesi gereken bilgilerin ezberlenip kısa sürede unutulmasından ziyade bu öğrenmelerin öğrenciler tarafından daha anlamlı hale getirilerek uzun süreli belleğe aktarılması beklenmektedir. Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde ezberlenmesi gerektiğini düşündükleri olay, olgu, kavram ve tarihleri kendilerine göre anlamlı bütünler ya da parçalar haline dönüştürdüklerinde daha kalıcı öğrenmeler edinmiş olacaktırlar. Anlamlı hale getirilen bilgiler, ezberde olduğu gibi hemen unutulmayacak; daha sonra öğrenilecek konular için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini arttıracaktır. Bu yolla sosyal bilgiler dersi amaçlarına da ulaşılacaktır (Tay, 2005: 15). Nitekim önceki çalışmalar öğrencilere sosyal bilgiler öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini, akademik başarısını artırdığını ve derse yönelik tutumlarına olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Dikbaş, 2008).

Bunun yanı sıra konuyla ilgili önceki çalışmalar bazı öğrencilerin bilgilerin uzun süreli bellekte kalmasını sağlayacak öğrenme stratejileri geliştirdiğini göstermektedir. Bu çalışmalardan birinde Çelikkaya ve Kuş (2010), öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenirken anlamadıkları yeri tekrar tekrar okumak, çalışırken koyu yazılmış yerlere dikkat etmek, dersi dikkatlice dinlemek gibi stratejiler geliştirdiklerini bildirmektedirler. Diğer bir çalışmada ise Medo (2000), lise öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken not alma, altını çizme, yineleme, çizelge oluşturma, özetleme, soru sorma gibi stratejiler kullandıklarını tespit etmiştir. Tay ve Yangın (2008), dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma, tekrar, güdüleme, geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejileri her zaman kullandıklarını bildirmektedirler.

Bu bağlamda eldeki çalışmanın amacı ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin derslerinden biri olan sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini araştırmaya yöneliktir. Bu genel amaç çerçevesinde bu çalışma ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri nasıldır?
- 2- Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Ebeveynlerin eğitim düzeyi,
  - c. Ebeveynlerin yaş grupları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 2. Yöntem

Eldeki çalışmada betimsel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olan enlemesine (kesitsel) araştırma yöntemi (cross-sectional comparative study) tercih edilmiştir. Bu tür betimsel araştırma deseninde çalışma evrenini temsil eden örneklemden bir kesit alınarak bir seferde ölçüm yapılmakta ve bu ölçüm sonuçlarını çalışma evrenine genellemek kolay olmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2010).

Araştırmanın ilk olarak sınırlandırılmış evreni veya Arseven (1993: 92) ve Karasar (1991: 110)'ın tanımladığı gibi çalışma evreni seçilmiştir. Bunun için Samsun şehir merkezinde yer alan üç büyük belediyenin- Atakum, Canik, İlkadım- idari sınırları içerisindeki ortaöğretim okullarının, 2013-2014 öğretim yılında yedinci sınıflarında öğrenim gören öğrenciler çalışma evreni olarak seçilmiştir. Bu çalışma evreninden, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden biri olan basit rastgele örnekleme ile üç ortaöğretim kurumu seçilmiştir. Araştırma için veri toplamaya yönelik olarak Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve örnekleme alınan her okulun rastgele iki 7. sınıf şubesindeki öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak veri toplama aracını cevaplamaları sağlanmıştır.

Tablo 1'den de görüldüğü gibi çalışmanın örneklemindeki 9 okuldan, 230 (%49) erkek ve 243 (%51) kız öğrenci olmak üzere toplam 473 öğrenci veri toplama aracını cevaplamışlardır. Verilerin toplandığı 2012-2013 öğretim yılında, Samsun il merkezi genelinde 79 214 ilköğretim öğrencisi olup bunun 40 666'sı erkek, 38 548'i ise kız öğrencisidir. Samsun şehir merkezi sınırları içerisinde ise toplam 53 821 ilköğretim öğrencisi olup bunun 27 860'sı erkek, 25 961'i ise kız öğrencidir (MEB, 2014: 72). Bu veriler dikkate alındığında çalışmanın örnekleme büyüklüğü (N=473) %95 güven düzeyinde,  $\pm 5\%$  hata payı ile çalışma evrenini temsil etme yeteneğini taşıyan bir sayı olduğuna kanaat getirilmiştir.

**Tablo 1. Çalışmaya katılan öğrencilerin okullara ve cinsiyete göre dağılımı**

İlçe	Okul adı	Cinsiyet				Toplam	
		Erkek N	%	Kız N	%	N	%
Atakum	Adnan Kahveci Ortaokulu	32	50	32	50	64	13
	Deniz Evleri Ortaokulu	23	41	33	59	56	12
	Seyfi Demirsoy Ortaokulu	27	49	32	51	59	13
	Toplam	82	46	97	54	179	38
Canik	Kocatepe Ortaokulu	25	58	18	42	43	9
	Teyfik İleri Ortaokulu	23	45	28	55	51	10
	Toptepe Ortaokulu	28	62	17	38	45	10
	Toplam	76	55	63	45	139	29
İlkadım	Belediye Ortaokulu	24	53	21	47	45	10
	Gülsüm Sami Kefeli Ortaokulu	28	53	25	47	53	11
	Yıldırım Beyazıt Ortaokulu	20	35	37	65	57	12
	Toplam	72	46	83	54	155	33
<b>Genel Toplam</b>		<b>230</b>	<b>49</b>	<b>243</b>	<b>51</b>	<b>473</b>	<b>100</b>

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini tespit etmek amacıyla, Çelikkaya (2010) tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 40 maddeden oluşan beşli likert tipinde olup ölçekte yer alan maddelerin cevap seçenekleri "5= her zaman", "4= sık sık", "3= ara sıra", "2= nadiren" ve "1= hiçbir zaman" şeklinde düzenlenmiştir. Çelikkaya (2010) tarafından geliştirilen orijinal ölçek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini test etmek için geliştirilmiştir. Bu ölçeğin eldeki çalışmanın yaş grubuna (12- 13 yaş grubu) uygunluğunu test etmek için, çalışmanın örnekleminde yer alan okulların 7. sınıflarında öğrenim gören 150 öğrenci ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Uygulama sonunda toplanan verilerin analizlerinde betimsel ve yordamsal istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Her bir soruya ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde-frekans



değerlerinin incelenmesi araştırmanın betimsel boyutunu, ölçme aracının güvenilirlik düzeyi ve alt boyutlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan istatistikler ise araştırmanın yordamsal boyutunu ilgilendirmektedir.

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett's Test of Sphericity (BTS) testleri araştırma örneklemin yeterliliğini ölçmek için kullanılmıştır. KMO testinin 0,50'den daha büyük değerleri, faktör analizinin uygulanabilmesi için yeterli görülmüştür. KMO istatistiği sonuçları 0,50-0,70 değerleri arasında ise orta; 0,70-0,80 değerleri arasında ise iyi; 0,80-0,90 değerleri arasında ise çok iyi; 0,90 ve üzerinde değerlere sahip ise mükemmel olarak adlandırılmaktadır (Field, 2009). Bu çalışmada veri kullanılan sosyal bilgiler öğrenme stratejileri ölçeğinin KMO test sonucu 0,88 olarak tespit edilmiştir ve bu değer "çok iyi" düzeyindedir. Bunun yanı sıra çalışmadan elde edilen verilerin BTS testi de yüksek düzeyde (%99 güven aralığında) anlamlıdır ( $B = 2711,39$ ;  $p < 0,00$ ). Bu analiz sonuçlarına göre veriler üzerine yapılan faktör analizinin güvenilir sonuçlar vereceğine karar verilmiştir.

Örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesinden sonra, ölçeğin faktör yapısını belirlemek için döndürülmemiş temel bileşenler analizi (Tabacnick ve Fidell, 2001) uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda 0,40 faktör yüküne sahip maddeler işleme alınmış ve 0,40'tan küçük faktör yüküne sahip maddeler anketten çıkarılmıştır. Bu işlemler sonucunda elde edilen toplam açıklanan varyans ve ortak varyans tabloları ölçme aracının, öz değeri 1,00'den büyük dört faktör altında toplandığını göstermektedir. Bunun yanı sıra ölçme aracının yapı geçerliğini test etmek için kullanılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ölçekteki bazı maddelerin birden fazla faktör üzerine yüklendiği veya faktör yüklerinin düşük olduğunu göstermiştir. Orijinal ölçekteki 13 madde bu durumda olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bütün bu işlemlerden sonra orijinal ölçekten geriye kalan 27 maddenin analizi sonunda ölçek maddelerinin dört boyut altında toplandığı anlaşılmıştır. Ölçeğin bu dört boyutu toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın yaklaşık %47,48'lik kısmını açıklamaktadır. Ölçeğin 27 maddelik son halinin iç tutarlılık güvenilirliği (Cronbach Alpha) ise 0,80 olarak hesaplanmıştır.

Bu pilot çalışma sonrasında 27 maddeye indirilen sosyal bilgiler öğrenme stratejileri ölçeğini, çalışmanın örnekleminde yer alan 9 öğretim kurumundaki 473 yedinci sınıf öğrencisi cevaplamışlardır. Bu çalışmadan elde edilen verilere göre de ölçeğin 4 faktör altında toplandığı ve Cronbach Alpha değerinin ise 0,83 olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme stratejileriyle ilgili alan yazın dikkate alınarak ölçme aracının boyutlarındaki maddelerin içeriklerine göre ölçme aracının boyutları isimlendirilmiştir. Bu bağlamda Gagne ve Driscoll (1988) sınıflandırması esas alınarak anahtar sözcüklerin veya temel fikirlerin altını çizme, metin kenarına not alma gibi dikkati çekici yöntemlerin ölçekte yer aldığı maddelerden oluşan birinci boyut **dikkat stratejileri** olarak adlandırmıştır. Zihinsel imge oluşturma, özetleme ve kendi cümleleriyle not alma birçok çalışmada (Weinstein ve Mayer, 1986; Öztürk, 1995; Özer, 1998) anlamlandırma stratejileri kapsamında ele alınmıştır. Dolayısıyla bu tür maddelerin yer aldığı ölçeğin ikinci boyutuna **anlamlandırma stratejileri** denilmiştir.

Giriş kısmında belirtildiği gibi Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) öğrenme stratejilerini bilişsel stratejiler ve kaynakları yönetme stratejileri olarak ikiye ayırmıştır. Ölçeğin kaynakları yönetmelerini çağrıştıran maddelerin yer aldığı boyutlardan biri **çalışma ortamı stratejileri**, diğeri ise **emek yönetimi stratejileri** olarak adlandırılmıştır. Çalışma ortamı stratejileri arasında çalışma ortamının sessiz olmasına ve/veya düzenli olmasına dikkat edilmesi, ders çalışırken masada çalışmasına özen gösterilmesi, çalışma zamanının doğru kullanılması gibi stratejiler sayılabilir. Ders çalışırken bir şeyler yiyip içme, dolaşarak hareketli çalışma, mola vererek ders çalışma ve ders çalışırken sesli olarak çalışma emek yönetimi stratejisi için birkaç örnek teşkil etmektedir.

Buna göre dört faktörlü ölçeğin "Dikkat Stratejileri" boyutunda 9 madde, "Anlamlandırma Stratejileri" boyutunda 10 madde, "Çalışma Ortamı Stratejileri" boyutunda 4 madde ve "Emek Yönetimi stratejileri" boyutunda 4 madde yer almaktadır. Bu boyutlarda yer alan maddeler ve bunların Varimax rotasyonuna göre belirlenen faktör yükleri ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Faktör yükleri 0,32–0,44 değerleri arasında olan maddeler kötü; 0,45–0,54 değerleri arasında olan maddeler normal; 0,55–0,62 değerleri arasındaki maddeler iyi; 0,63–0,70 değerleri arasındaki maddeler çok iyi; 0,70 ve üzerindeki değerlere sahip maddeler ise mükemmel değişim gösterdiği kabul edilmektedir (Reise, Waller ve Comrey, 2000). Tablo 2’de de görüldüğü gibi ölçeğin boyutlarının faktör yükleri, dikkat stratejileri boyutunda 0,447- 0,627, anlamlandırma stratejileri boyutunda 0,454–0,689, çalışma ortamı stratejileri boyutunda 0,514–0,651, emek yönetimi stratejileri boyutunda 0,406–0,706 değerleri arasında değişmektedir. Bu durum ölçekteki faktör yüklerinin 13 madde için normal, 9 madde için iyi, 5 madde için ise çok iyi değişim gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeği’ni (SBÖSÖ) oluşturan dört alt faktörün, tüm ölçek puanları içindeki varyansın %48,48’ini açıkladığı görülmektedir. Bu dört faktör içinde 1. faktör (Dikkat Stratejileri: DS) toplam varyansın %16’lık kısmını, 2. faktör (Anlamlandırma Stratejileri: AS) toplam varyansın %15’lik kısmını açıklamaktadır. Buna karşılık 3. faktör (Çalışma Ortamı Stratejileri: ÇOS) toplam varyansın %10’luk kısmını, 4. faktör (Emek Yönetimi Stratejileri: EYS) ise toplam varyansın %8’lik kısmını açıklamaktadır.

**Tablo 2: Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki Maddelerin Faktör Yükleri.**

Madde No	Ölçek boyutları	
	Dikkat stratejileri	Faktör yükleri
25	Anlamadığım yerleri tekrar tekrar okuyarak çalışırım	,627
24	Çalışırken önemli gördüğüm noktalarda durur, zihnimde okuduğum kısmı tekrar ederim	,608
4	Dersi dikkatlice dinlerim	,602
3	Derste yapılan her türlü etkinliğe katılırım.	,556
26	Çalışmaya başlarken metindeki şekil, grafik, tablo, resim vb’nin altındaki açıklamaları okurum.	,528
9	Kendi ders notlarına çalışırım.	,505
27	Konuyu önce genel okur, sonra önemli yerlerin altına kalemle çizerim.	,496
5	Konuyu çalışırken farklı kaynaklardan yararlanırım	,467
22	Ezber yaparak değil, mantığı kavrayarak çalışırım.	,447
<b>Anlamlandırma stratejileri</b>		
14	Çeşitli kavramları hikâyeye dönüştürerek çalışırım	,689
19	Kavram haritaları oluştururum	,687
16	Kendime soru hazırlarım.	,62
15	Hatırlamayı kolaylaştırmak için kavramları günlük yaşantımla ilişkilendirmeye çalışırım	,555
20	Konunun ana başlıklarının alt dalları varsa, onları maddeler haline getiririm.	,523
21	Özet çıkararak ders çalışırım.	,508
23	Aynı konuyu belirli arayla (her gün, haftada bir gibi) tekrar ederim.	,485
2	Haftalık program hazırlar ve ona uyarım.	,474
17	Ders anlatırken not tutarım.	,468
18	Konuları zihnimde canlandırarak öğrenirim	,454
<b>Çalışma ortamı stratejileri</b>		
6	Ders çalışırken masada çalışmayı tercih ederim.	,651
11	Çalışma ortamının düzenli olmasına dikkat ederim.	,635
12	Çalışma ortamının sessiz olmasına dikkat ederim.	,588
10	Kendi başıma çalışırım.	,514
<b>Emek yönetimi stratejileri</b>		
8	Ders çalışırken bir şeyler yiyip içerim.	,706
1	Dolaşarak, hareketli çalışırım.	,567
7	Saatlerce ders <u>çalışmam</u> , mola vererek ders çalışırım.	,560
13	Ders çalışırken kalıcılığı artırmak için sesli olarak çalışırım.	,408

Bununla birlikte güvenilirlik analizi sonuçları tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,83 olduğunu; alt faktörlerin Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayılarının ise 0,51 ile 0,75 arasında değiştiğini göstermektedir (Tablo 3).

**Tablo 3. SBÖSÖ'nin Alt Faktörlerin Betimsel İstatistik Sonuçları ve Güvenirlilik Sonuçları**

Faktörler	N	$\bar{X}$	Varyans	$\alpha$
Faktör 1		4,08	1,08	0,75
Faktör 2		3,26	1,57	0,79
Faktör 3	473	4,22	1,07	0,55
Faktör 4		3,11	1,65	0,51
Toplam		3,66	1,34	0,83

Araştırmanın amacına uygun olarak, elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (SD) dağılımları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, çoklu değişkenlerle karşılaştırma yapmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov normallik testi ile karar verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre testin dikkat ve çalışma ortamı stratejileri boyutlarında verilerin normal dağılıma uymadığı; anlamlandırma ve emek yönetimi stratejileri boyutlarında ise verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bu nedenle dikkat ve çalışma ortamı stratejileri boyutlarında parametrik olmayan testlerden, anlamlandırma ve emek yönetimi stratejileri boyutlarında ise parametrik testlerden faydalanılmıştır. Buna göre iki değişkenli karşılaştırmalarda parametrik olmayan boyutlar için Mann-Whitney U Testi, üç ve daha fazla değişkenlerde ise Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Bu test sonunda anlamlı farklılık tespit edildiğinde, farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu anlayabilmek için ikili karşılaştırmalar Mann-Whitney U Testi ile yapılmıştır. Buna karşılık testin normal dağılıma uyan anlamlandırma ve emek yönetimi stratejileri alt boyutlarında, iki değişken için bağımsız örneklem t testi; üç ve daha fazla değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizlerinde anlamlı farklılık bulunduğu, farklılığın kaynağı Scheffe testi ile analiz edilmiştir.

### 3. Bulgular:

#### 3.1. Öğrenme stratejilerinin düzeyi:

Ölçeğin aralık genişliği, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 1996) formülü ile hesaplanmıştır. Buna göre araştırma bulguları yorumlanırken aritmetik ortalama aralığı 1,00-1,80 arasındaki değerler “hiçbir zaman”; 1,81-2,60 arasındaki değerler “nadiren”; 2,61-3,40 arasındaki değerler “ara sıra”; 3,41- 4,20 arasındaki değerler “sık sık” ve 4,21-5,00 arasındaki değerler ise “her zaman” şeklinde ifade edilmiştir.

Çalışmada kullanılan beşli Likert tipindeki SBÖSÖ’ndeki maddelerin puanlaması 1 (kesinlikle katılmıyorum)’den 5 (kesinlikle katılıyorum)’e doğru olduğu için, puanlar 5’e yaklaştıkça öğrencilerin verilen önermeye katılım düzeylerinin yüksek olduğu; buna karşılık puanlar 1’e yaklaştıkça öğrencilerin verilen önermeye katılım düzeylerinin düşük olduğu kabul edilmiştir. Buna göre, çalışmaya katılan öğrenciler çalışma ortamı stratejilerini “her zaman”, dikkat stratejilerini “sık sık”, anlamlandırma ve emek yönetimi stratejilerini ise “ara sıra” kullandıkları anlaşılmaktadır (Tablo 4).

**Tablo 4. SBD’de öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeyi**

Öğrenme stratejileri	N	$\bar{X}$	Varyans	Düzye
Dikkat		4,08	1,08	Sık sık
Anlamlandırma		3,26	1,57	Ara sıra
Çalışma Ortamı	473	4,22	1,07	Her zaman
Emek Yönetimi		3,11	1,65	Ara sıra

#### 3.2. Ölçeğin dikkat stratejileri boyutuyla ilgili bulgular:

Çalışmaya katılan öğrencilerin SBÖSÖ’nin dikkat stratejileri alt boyutundan almış oldukları puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir. Bu tablodan da görüldüğü gibi, 231 erkek ve 242 kız öğrenciden oluşan gruplar arasında kızların puanlarının sıra ortalamaları erkeklerin puanlarının



sıra ortalamalarından daha yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $U=23417$ ,  $p < 0.05$ ). Başka bir ifade ile dikkat stratejilerini kızlar erkeklere göre daha fazla kullanmaktadır.

**Tablo 5. Dikkat stratejilerinin cinsiyete ilişkin U testi sonuçları**

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Erkek	231	217,37	50213	23417	,002*
Kız	242	255,74	61888		

Çalışmaya katılan öğrencilerin dikkat stratejilerinin kullanma düzeyleri ile ebeveynlerinin eğitim durumu arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 6'dan da görüldüğü gibi, çalışmaya katılan 30 öğrencinin annesi okula hiç gitmemişken 32 öğrencinin annesi üniversite mezunudur. Buna karşılık örneklemdaki öğrencilerin yaklaşık yarısının annesi ilkokul mezunu, yaklaşık üçte biri ise lise mezunudur. Sekiz yıllık eğitim alan ortaokul mezunu anne sayısı ise 61'dir.

**Tablo 6. Dikkat stratejilerinin anne- baba eğitim durumuna göre Kruskal-Wallis testi sonuçları**

Grup	Eğitim durumu	N	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Anne	Okula gitmemiş	30	200,97	4	11,294	,02*
	İlkokul	232	234,22			
	Ortaokul	61	205,25			
	Lise	118	255,53			
Baba	Üniversite	32	283,19	4	9,946	,04*
	Okula gitmemiş	32	181,63			
	İlkokul	145	228,10			
	Ortaokul	84	235,75			
	Lise	141	243,68			
	Üniversite	71	268,35			

**Anne anlamlı fark:** Okula gitmemiş/lise, okula gitmemiş/üniversite, ortaokul/ lise, ortaokul/üniversite.

**Baba anlamlı fark:** Okula gitmemiş/ortaokul, okula gitmemiş/lise, ilkokul/üniversite.

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ( $\chi^2 = 11,294$ ,  $p < 0.05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan U testi sonuçlarına göre ise anlamlı farklılığın, annesi okula gitmemiş ile annesi lise mezunu ve üniversite mezunu olanlar arasında, annesi ortaokul mezunu olanlar ile annesi lise mezunu ve üniversite mezunu olanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile annesi üniversite ve lise mezunu olan öğrenciler dikkat stratejilerini, annesinin eğitim seviyesi düşük olan öğrencilere göre daha iyi bir şekilde kullanabilmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim seviyesinin annelerinin eğitim seviyelerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak örneklemdaki öğrencilerin yaklaşık %37'sinin babası ya okula gitmemiş ya da beş yıllık ilkokul mezunudur. Buna karşılık yaklaşık %15'i üniversite eğitimi (ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora) almıştır. Öğrencilerin yaklaşık %30'unun babası lise mezunu, % 18'i de sekiz yıllık ortaöğretim mezunudur.

Baba eğitim seviyesinin öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını anlamak için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları, baba eğitim seviyesinin anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ( $\chi^2 = 9,95$ ;  $p < 0,05$ ). Mann-Whitney U testi sonuçları ise bu farklılığın babası okula gitmemiş olanlar ile babası ortaokul mezunu ve babası lise mezunu olanlar arasında; babası ilkokul mezunu olanlar ile babası üniversite mezunu olanlar arasında olduğunu göstermektedir. Yani babası lise veya üniversite mezunu olan öğrenciler dikkat stratejilerini, babasının eğitim seviyesi daha düşük olan öğrencilere göre daha sıklıkla kullanmaktadır.

SBÖSÖ'nin dikkat stratejileri boyutu ile ebeveynlerin yaş grubu arasında ilişki Tablo 7'den anlaşıldığı gibi, çalışmaya katılan 473 öğrencinin annelerinin yaşı minimum 25, maksimum 55 yaş arasındadır. Örneklemden yer alan öğrencilerin annelerinin %57'sinin yaşı 36-45 yaş grubunda, %36'sının yaşı 25-35 yaş grubunda ve sadece yaklaşık %7'sinin yaşı 46-55 yaş grubundadır. Ölçeğin dikkat stratejileri boyutuyla ilgili Kruskal-Wallis testi sonuçları, anne yaşının öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ( $\chi^2 = 6,91$ ;

p<0.05). Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu anlamak için yapılan U testi analizi sonuçları, bu anlamlı farklılığın, öğrencilerin annelerinin yaşı 36-45 yaş aralığında olanların lehine olmak üzere, 25-35 yaş grubu ile 36-45 yaş grubu arasında olduğunu göstermektedir.

**Tablo 7. Dikkat stratejilerinin anne- baba yaş grubuna göre Kruskal-Wallis testi sonuçları**

Gruplar	Anne grubu	yaş	N	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Anne	25-35		172	215,97	2	6,910	,03
	36-45		269	250,96			
	46-55		32	232,72			
Baba	30-35		71	207,31	2	5,560	,04
	36-45		320	237,85			
	46-55		82	259,38			

**Anne Anlamlı fark:** 25-35 / 36-45 arasında;

**Baba Anlamlı fark:** 30-35/46-55 yaş grupları arasında

Baba yaşı değişkeni incelendiğinde öğrencilerin babalarının yaşını minimum 30, maksimum 55 olarak bildirmiş oldukları anlaşılmıştır. Buna göre örneklemdaki öğrencilerin yaklaşık %68'inin babası 36-45 yaş grubunda yer almaktadır. Buna karşılık yaklaşık %15'i 30-35 yaş grubunda, geri kalan %17'si ise 46-55 yaş grubunda yer almaktadır.

Dikkat stratejilerinin baba yaş grubuna göre Kruskal-Wallis testi sonuçları, anne yaşı değişkeninde olduğu gibi, babanın yaşının da öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ( $\chi^2 = 5,56$ ; p<0.05). Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, bu farklılığın babaları 30–35 yaş grubunda olan öğrenciler ile babaları 46–55 yaş grubunda olanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile babası 46-55 yaş grubunda olan öğrencilerin dikkat stratejilerini, babaları diğer yaş grubunda olanlara göre daha sıklıkla kullanmaktadırlar.

### 3.3. Ölçeğin anlamlandırma stratejileri boyutuyla ilgili bulgular:

Çalışmaya katılan öğrenciler anlamlandırma stratejilerini ara sıra kullanmaktadır. Tablo 8'deki anlamlandırma stratejilerinin cinsiyete göre t testi sonuçlarına göre, cinsiyetin öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (t= 2,57; p<0.05]. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri ( $\bar{X} = 0,12$ ), kız öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeylerine ( $\bar{X} = 0,11$ ) göre daha yüksektir. Yani çalışmaya katılan erkek öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini daha sıklıkla kullandığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 8. Anlamlandırma stratejilerinin cinsiyete göre t testi sonuçları.**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	231	,120	,98	471	2,57	,01*
Kız	242	,114	1,00			

Anlamlandırma stratejilerinin ebeveynlerin eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları (Tablo 9), sosyal bilgiler derslerinde 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları anlamlandırma stratejilerinin düzeyi üzerinde anne eğitim durumunun anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir [F(4–468)= ,2.059; p>0.05]. Aynı şekilde anlamlandırma stratejilerinin baba eğitim durumuna göre de anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [F (4–468)= ,2.224; p>0.05].

**Tablo 9. Ebeveynlerin eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları**

Grup	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Anne	Gruplar arası	8,165	4	2,041	2,059	,09
	Gruplar içi	463,835	468	,991		
	Toplam	472,000	472			
Baba	Gruplar arası	8,806	4	2,202	2,224	,067
	Gruplar içi	463,194	468	,990		
	Toplam	472,000	472			

Anlamlandırma stratejilerinin ebeveynlerin yaş durumuna göre ANOVA sonuçları anne ve baba yaşının, öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir (Tablo 10).

**Tablo 10. Anlamlandırma stratejilerinin anne-baba yaş durumuna göre ANOVA sonuçları**

Grup	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Anne	Gruplar arası	,121	2	,060	,060	,942
	Gruplar içi	471,879	470	1,004		
	Toplam	472,000	472			
Baba	Gruplar arası	5,718	2	2,859	2,882	,06
	Gruplar içi	466,282	470	,992		
	Toplam	472,000	472			

### 3.4. Ölçeğin Çalışma Ortamı Stratejileri Boyutuyla İlgili Bulgular

Mann-Whitney U testi sonuçları (Tablo11), kız ve erkek öğrencilerin çalışma ortamı stratejileri kullanma düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (U: 24408,  $p < 0,05$ ). Kızların çalışma ortamı stratejileri puanlarının sıra ortalamaları, erkeklerin çalışma ortamı stratejileri puanlarının sıra ortalamalarından daha yüksektir. Başka bir ifade ile örneklemden kız öğrenciler çalışma ortamı stratejilerini erkeklere göre daha sıklıkla kullanmaktadır.

**Tablo 11. Çalışma ortamı stratejilerinin cinsiyete ilişkin U testi sonuçları**

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Erkek	231	221,66	51204	24408	,017
Kız	242	251,64	60897		

Kruskal-Wallis testi sonuçları ise öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeylerinde ebeveynlerin eğitim durumunun istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir (Tablo 12).

**Tablo 12. Çalışma ortamı stratejilerinin anne-baba eğitim durumuna göre Kruskal-Wallis testi**

Grup	Eğitim durumu	N	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Anne	Okula gitmemiş	30	220,90	4	4,59	,33
	İlkokul	232	234,70			
	Ortaokul	61	253,79			
	Lise	118	247,34			
	Üniversite	32	198,63			
Baba	Okula gitmemiş	32	236,31	4	3,89	,42
	İlkokul	145	248,59			
	Ortaokul	84	219,39			
	Lise	141	244,16			
	Üniversite	71	220,25			

Çalışma ortamı stratejilerinin ebeveynlerin yaş grubuna göre Kruskal-Wallis testi sonuçları ise Tablo 13'te verilmiştir. Analiz sonuçları çalışma ortamı stratejilerinin hem anne hem de baba yaş grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

**Tablo 13. Çalışma ortamı stratejilerinin anne-baba yaş grubuna göre Kruskal-Wallis testi.**

Grup	Yaş grubu	N	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Anne	25-35	172	243,33	2	,62	,74
	36-45	269	232,86			
	46-55	32	237,84			
Baba	30-35	71	237,41	2	,008	,99
	36-45	320	237,21			
	46-55	82	235,82			

### 3.5. Emek Yönetimi Stratejileri Boyutuyla İlgili Bulgular:

Emek yönetimi stratejilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir (Tablo 14). Analiz sonuçları, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında emek yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ( $t(471)=1,54$ ;  $p > 0.05$ ).

**Tablo 14. Emek yönetimi stratejilerinin cinsiyete göre t testi**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	231	,072	,99	471	1,54	,12
Kız	242	,068	1,00			

Emek yönetimi stratejilerinin ebeveynlerin eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları da istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir (Tablo 15).

**Tablo 15. Emek yönetimi stratejilerinin anne-baba eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları.**

Gruplar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Anne	Gruplar arası	1,984	4	,496	,494	,74
	Gruplar içi	470,016	468	1,004		
	Toplam	472,000	472			
Erkek	Gruplar arası	3,531	4	,883	,882	,48
	Gruplar içi	468,469	468	1,001		
	Toplam	472,000	472			

Benzer sonuçlar emek yönetimi stratejilerinin ebeveynlerin yaş durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçlarında da gözlenmektedir (Tablo 16). ANOVA sonuçları, çalışmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenirken kullandıkları emek yönetimi stratejilerinin hem anne hem de baba yaş durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği ile ilgili tek yönlü varyans analizi sonuçları bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

**Tablo 16. Emek yönetimi stratejilerinin anne-baba yaş durumuna göre ANOVA sonuçları.**

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,191	2	,595	,594	,552
Gruplar içi	470,809	470	1,002		
Toplam	472,000	472			
Gruplar arası	2,542	2	1,271	1,272	,28
Gruplar içi	469,458	470	,999		
Toplam	472,000	472			

#### 4. TARTIŞMA

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenmede en çok çalışma ortamı stratejilerini, en az ise emek yönetimi stratejileri ile anlamlandırma stratejilerini kullanmakta olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte dikkat stratejilerini de sık sık kullanmaktadırlar.

İlköğretim veya ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileriyle ilgili önceki çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlar tespit etmek mümkündür. Bu tür çalışmalardan birinde Tay (2002), 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken duyuşsal stratejileri her zaman kullandıklarını bildirmektedir. Karalar (2006) ise ortaöğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersinde en fazla duyuşsal stratejileri kullandıklarını; bunu tekrar stratejilerinin izlediğini, en az da örgütleme stratejilerini kullandıklarını tespit etmiştir. Buna karşılık Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2008), 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde dikkat, zihinsel tekrar, gruplama, örtük ve açık tekrar, ekleme, geri getirmeyi artırıcı, güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerini her zaman; örgütleme ve bellek destekleyici stratejileri ara sıra düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Güven (2004), ortaöğretim öğrencilerinin anlamlandırma stratejilerini ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullandıklarını; duyuşsal stratejileri, yineleme stratejilerini ve örgütleme stratejilerini daha az kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırma bulguları cinsiyet değişkeninin öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenirken kullandıkları dikkat, anlamlandırma ve çalışma ortamı stratejileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu; öğrencilerin en az kullandıkları emek yönetimi stratejileri üzerinde ise cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Çalışmaya katılan kız öğrenciler dikkat ve çalışma ortamı stratejilerini erkek öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadır. Buna karşılık erkek öğrenciler anlamlandırma stratejilerini kız öğrencilere göre daha sıklıkla kullanmaktadır. Konuyla ilgili önceki bazı çalışmalar da cinsiyetin öğrenme stratejilerinin bazıları üzerinde etkisinin olduğunu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları belirtilmektedir (Güven, 2004; Aydın, 2011). Ortaöğretim öğrencileriyle ilgili çalışmalarında Çelikkaya ve Kuş (2010), kız öğrencilerin dikkat stratejisini, erkek öğrencilerden daha fazla kullandığını; tekrar, anlamlandırma ve sosyo-duyuşsal stratejiler olarak belirttikleri stratejiler üzerinde ise cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığını bildirmişlerdir. Sosyal bilgiler derslerinde 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini araştıran Tay (2014)'ün çalışmasında ise, cinsiyet değişkeninin öğrenme stratejilerinin bazılarında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu, ancak bazı öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığı bildirilmektedir. Sosyal bilgiler derslerinde kullanılan öğrenme stratejileriyle ilgili başka bir çalışmada da kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla öğrenme stratejileri kullandıkları ifade edilmektedir (Özkal ve Çetingöz, 2006). Bu sonuçlar Medo (2000)'nun ve Lin (1992)'in araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Ebeveynlerin eğitim durumunun öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini sınavan analiz sonuçları sadece dikkat stratejileriyle ilgili anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Buna göre ebeveynlerin eğitim seviyesi yüksek olan öğrenciler dikkat stratejilerini daha sıklıkla kullanmaktadır. Buna benzer şekilde ebeveynlerin yaşının sadece dikkat stratejileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonuçları anneleri 36-45 yaş grubunda olan öğrenciler ile babaları 46-55 yaş grubunda olan öğrencilerin dikkat stratejilerini daha sıklıkla kullandıklarını göstermektedir. Konuyla ilgili önceki bazı çalışmalarda da ebeveynlerin eğitim ve yaşlarının öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin bazıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Kafadar, 2013; Konaş, 2010).

Bu çalışmada çalışma ortamı stratejileri olarak adlandırılan öğrenme stratejileri içerisinde çalışılan konuyu başkasına anlatma, çalışma ortamının sessiz olmasına dikkat edilmesi, çalışma ortamının düzenli olmasına dikkat edilmesi, ders çalışırken masada çalışmasına özen gösterilmesi, konsantrasyonu koruma, test kaygısıyla başa çıkma, güdü sağlama ve koruma, zamanı doğru kullanma vb. gibi öğrenmede güdüsel ve duyuşsal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejiler alan yazında ya duyuşsal stratejiler (Senemoğlu, 2003) ya da kaynakları yönetme stratejileri (Pintrich vd., 1991) olarak geçmektedir. Buna göre çalışmaya katılan öğrencilerin ders çalışırken masada olmayı



tercih etmeleri, çalışma ortamının düzenli ve sessiz olmasına dikkat etmeleri, duyuşsal olarak öğrenme sürecini verimli bir şekilde kullandıklarını düşündürmektedir. Ayrıca bu durum öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını, dikkat, ilgi ve kaygı düzeylerini kontrol edebilme yeteneklerini de geliştirmiş olabileceklerini düşündürmektedir. Buna karşılık çalışmaya katılan öğrencilerin ders çalışırken bir şeyler yiyip içme, dolaşarak hareketli çalışma, mola vererek ders çalışma ve ders çalışırken sesli olarak çalışma gibi emek yönetimiyle ilgili stratejilere ise pek başvurmadıkları anlaşılmaktadır.

Genel olarak yeni bilgilerin geçmiş yaşantılarda kazanılan bilgilerle ilişkilendirmesi esasına dayanan anlamlandırma stratejilerinin (Erden ve Akman, 2006) çalışmaya katılan öğrenciler tarafından sosyal bilgiler derslerinde ara sıra kullanıldığı anlaşılmaktadır. Zihinsel imgeler oluşturma, anahtar sözcük ve bellek destekleyiciler kullanma, kendi kelimeleriyle özet çıkarma, benzerlikler kurma, soruları yanıtlama ve kendi düşünceleriyle not alma gibi yöntemler başlıca anlamlandırma stratejileri olarak kabul edilmektedir (Weinstein ve Mayer, 1986). Başka bir ifadeyle anlamlandırma stratejileri, bireylerin daha önce öğrenmiş oldukları bilgileri yeni öğrenecekleri bilgileri anlamlandırmada kullanarak zihinlerinde kendilerine özgü yollarla yorumlamaları ve daha sonra kullanmak üzere bu yeni bilgileri uzun süreli belleğe aktarmalarıdır. Dolayısıyla bu şekilde öğrenilen yeni bilgiler hemen unutulmayacak ve ezber stratejileri ile karşılaştırıldığında daha anlamlı ve daha öznel öğrenmeler gerçekleşerek öğrenme ortamlarında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinde olumlu etkisi olacaktır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998; Tay, 2004). Özellikle sosyal bilgiler dersi gibi öğrencilerin sınavlarda başarılı olmak için bilgileri ezberleme yoluna sıklıkla başvurdukları derslerde anlamlandırma stratejilerinin etkili kullanımı bilgilerin kalıcılık düzeyini artıracaktır.

Öğrencilerin akademik başarıları büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olarak kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır (Senemoğlu, 2003). Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirmesi ise öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmelerine bağlıdır. Pressley ve Harris (1990), hangi durumlarda hangi stratejilerin nasıl kullanılacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanamayacağını bildirmektedirler. Dolayısıyla etkili bir öğretim için öğrenciye öğrenme, öğrendiklerini hatırlama, tutma, kendi kendini güdüleme ve kendi öğrenmesini etkili bir şekilde kontrol edip yönlendirme konusunda rehberlik edilmelidir (Weinstein ve Mayer, 1986; Mayer, 1996). Bunun için ilköğretimin birinci kademesinden başlanarak ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak, hangi derslerde hangi öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağı konusunda öğrenciler bilgilendirilmelidir. Nitekim konuyla ilgili alan yazın, öğrenme stratejilerinin öğretilmesiyle ilgili çeşitli yaklaşımların veya yöntemlerin geliştirilmiş olduğunu göstermektedir. Bu tür çalışmalardan birinde Weinstein ve Mayer (1986), bağımsız ve bütünlük öğretim yaklaşımları olarak adlandırdıkları bir model önermektedirler. Bu yaklaşımlardan birincisi öğrenme stratejilerinin derslerin öğretim programları dışında, özel olarak düzenlenen programlar ya da etkinliklerle öğrencilere doğrudan öğretilmesiyle ilgilidir. Diğer yaklaşımda ise öğrenme stratejileri derslerin öğretim programlarıyla bütünleştirilerek, onların bir parçası olarak öğrencilere öğretilmesi esasına dayanır. Her iki öğretim stratejileri öğretim yaklaşımları beş aşamadan oluşur. Bunlar bilgilendirme, öğretme, örnek uygulama yapma, değerlendirme ve uygulamaya geçirme aşamalarıdır. Bu aşamaların amacı öğrencilerin öğrenme stratejileri konusunda edindikleri bilgileri gerçek öğrenme ortamlarında uygulayarak öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip olmalarını sağlayabilmektir (Özer, 2004). Bu nedenle gerek velilerin gerekse öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin öneminin farkında olarak konuyla ilgili bilgi ve beceri sahibi olmaları ve bu bilgi ve becerilerini öğrencilere aktarmaları gerekir.

## Referanslar

- Arends, R. (1997). *Classroom instruction and management*. New York: Mc Graw-Hill Companies.
- Arseven, A. D. (1993). *Alan araştırma yöntemi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Aydın, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri, *Turkish Studies*, 6(2), 199-212.
- Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 65-84.
- Çelikkaya, T. ve Zafer, K. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 321-336.
- Dikbaş, Y. (2008). *Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dikbaş, Y. ve Kaf Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Abi Evran Üniversitesi Karşebir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi-gelişim, öğrenme, öğretme* (15. Baskı), Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Gagne, R. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. ve Driscoll, M. C. (1988). *Essentials of learning for instruction* (2. Edition), Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kafadar, T. (2013). *Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Karalar, F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (4. baskı), Ankara: Sanem Yayıncılık.
- Kontaş, H. (2010). Learning strategies of gifted elementary students. *İlköğretim Online*, 9(3), 1148-1158.
- Lin, K. L. (1992). *The relationship of learning strategies to reading comprehension among college freshmen using narrative and expository texts*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Oklahoma State University.
- Mayer, R. E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review*, 8(4), 357-371.
- Medo, M. A. (2000). The status of high school students' learning strategies: What students do when they read to acquire knowledge? <https://search.proquest.com/docview/304607814?accountid=16701>.
- Meydan, A. (2004). *Sosyal bilgiler dersi coğrafya ünitelerinin işlenişinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- MEB. (2004). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretimprogramlari/icerik/72>
- MEB. (2014). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2012-2013. Online from, [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2012\\_2013.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2012_2013.pdf).
- Mcmillian, H. J. ve Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry* (7. Baskı). Boston: Pearson.
- Özer, B. (1998). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. A. Hakan (Ed.), içinde *Öğrenmeyi Öğretme* (ss. 147-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özer, B. (2004). Öğretmenlerin yeni görevi öğrenmeyi öğretme. [http://irep.emu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11129/2618/%C3%96%C4%9Fretmenleri\\_n%20Yeni%20G%C3%B6revi.pdf?sequence=1](http://irep.emu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11129/2618/%C3%96%C4%9Fretmenleri_n%20Yeni%20G%C3%B6revi.pdf?sequence=1)

- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(2), 259-275.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara: Pegem A.
- Pintrich, R. P., David A. F. S., García, T. ve McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Pintrich, R. P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.
- Pressley, M. ve Harris, K. R. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational Leadership*, 48(1), 31-34.
- Reise, P. S., Waller, N.G. ve Comrey, A. L. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological Assessment*, 12(3), 287-297.
- Riding, R. ve Rayner, S. (2012). *Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning and behavior*. New York: Routledge.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 31-39.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 1-4.
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlara etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, N. (2015). *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Tabacjnick, G. B. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4. Baskı), Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5 sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tay, B. (2004). Sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerinin yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-12.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Tay, B. ve Yangın, B. (2008). 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 73-88.
- Tay, B. (2014). Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, *Turkish Studies*, 9(2), 1499-1515.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. In Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3. Baskı) (ss. 315-327). New York: Macmillan.
- Zhang L. ve Sternber, R. J. (2001). *Thinking styles across cultures: their relationships with student learning*. In: Ed. Zhang Li-fang & Robert J. Sternber, 2001 *Perspectives On Thinking, Learning And Cognitive Styles*, pp: 197-226.

### Extended English Abstract

**The Problem:** The previous studies in the field of learning strategies demonstrate that the students have distinctive study and learning ways, which may vary according to the courses they get. The subject of our research, the social sciences course is an elementary school lesson that reflects subjects of citizenship knowledge and social sciences such as history, geography, economics, sociology, anthropology, psychology, philosophy, political science, and law with the purpose of helping individuals to realize their social existence; consists of gathering learning fields under a single unit or theme; examines the human interaction with social and physical environment in the context of past, present,

and future; and is formed with the collective teaching mentality (MBE, 2004). As it is also understood from this definition, social studies course is an interdisciplinary and multidisciplinary course. When the students transform the incidents, facts, concepts and dates, which they believe to be necessary to memorize, into meaningful wholes or parts, they will be able to acquire more lasting learnings. The information that is made meaningful will not be forgotten almost immediately as they are when memorized, and then it may increase the readiness level of the students for the subjects to be learned. By this way, the social studies course will be able to achieve its goals (Tay, 2005: 15). Hence, the previous studies indicate that teaching students the strategies of learning social studies increases the usage level of learning strategies by the students and the academic success of the students, and also positively contributes to the attitudes of the students for the course (Dikbas, 2008).

In this context, the purpose of the current study is to explore the learning strategies used by the students while learning the social studies course which is one of the courses of secondary school 7<sup>th</sup> grade students. Within the frame of this general purpose, answers had been sought for the following questions in this study:

- 3- What is the level of usage of learning strategies by the students participating in the study while learning the social studies course?
- 4- Does the level of usage of learning strategies by the students participating in the study while learning the social studies course significantly differ based on the following variables?
  - d. Gender,
  - e. Education level of parents,
  - f. Age group of the parents.

**Methodology:** In this research, cross-sectional comparative research method –one of the descriptive research methods- has been used. For this, the seventh grade students from the secondary education schools, within the administrative borders of three large municipalities, Atakum, Canik and Ilkadim which are located at the city center of Samsun, in the school year of 2013-2014 have been selected as the population of the study. Among this population, three secondary education institutions have been selected through simple random sampling, which is one of the contingent sampling methods. As also observed in Table 1, in total 473 students, 230 (49%) male students and 243(51%) female students, among 9 schools in the sample of the study, have responded the data collection tool.

In order to determine the learning strategies used by the participants while learning the social studies course, the learning strategies scale developed by Celikkaya (2010) has been modified and used as the data collection tool. This scale had been developed in order to determine the learning strategies of prospective social studies teachers, and it was deemed suitable to test the conformity of this original scale to the current age group (age group of 12-13) of the study. For that purpose, a pilot study has been conducted with 150 seventh grade students studying at the schools included in the sample of the study. Following this pilot study, it has been determined that the scale of social studies learning strategies, which was reduced to 27 items, fell under 4 factors, and that its Cronbach Alpha value was 0,83. Moreover, internal consistency coefficients have been examined for each sub-dimension of the measuring tool. As the result of these analyses, it has been determined that the Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) reliability coefficients of the sub-factors varied from 0.51 to 0.75 (Table 3).

Considering the literature regarding learning strategies, the dimensions of the measuring tool have been named as per the content of the items in the measuring tool's dimensions. According to this, there were 9 items in the "Attention Strategies" dimension of the four-factor scale, 10 items in its "Interpretation Strategies" dimension, 4 items in its "Study Environment Strategies" dimension, and 4 items in its "Effort Management Strategies" dimension. The items in these dimensions, and the factor loads they had are displayed in Table 2.

According to the result of Kolmogorov Smirnov normality test, it has been understood that the data didn't conform to normal breakdown in the attention and study environment strategies dimensions of the test, and that the data has showed a normal breakdown in the interpretation and effort management strategies dimensions. For this reason, nonparametric tests have been used in the attention and study environment strategies dimensions, and parametric tests have been used in the interpretation and effort management strategies dimensions. According to this, in comparisons with two



variables, Mann-Whitney U Test has been used for nonparametric dimensions, and in comparisons with three or more variables, Kruskal-Wallis H Test has been used. When a significant difference was determined as a result of this test, paired comparisons have been performed by Mann-Whitney U Test in order to understand from which variables the difference arose. On the other hand, in the interpretation and effort management strategies sub-dimensions of the test that conformed to the normal breakdown, unpaired t test has been used for two variables, and one-way analysis of variance has been used for three or more variables. When a significant difference was found in one-way analyses of variance, the source of difference has been analyzed by Scheffe test.

**Findings:** It is understood that the students participating in the study use the study environment strategies the most, and the effort management and interpretation strategies the least. In addition, it is observed that attention strategies are also frequently used.

The findings of the research suggest that the gender variable has a significant effect on attention, interpretation and study environment strategies used by the students while learning social sciences, and that it does not have a significant effect on the effort management strategies that were used the least by the students. The female students participating in the study used the attention and study environment strategies more compared to the male students. On the other hand, the male students used the interpretation strategies more frequently compared to female students.

The results of analysis, which examine the effect of educational statuses of parents on the learning strategies, indicate that there is only a significant difference on the attention strategies. According to this, the students whose parents have a high education level use the attention strategies more frequently. Similarly, it is also understood that the age of parents has a significant effect only on attention strategies. The results of the analysis show that the students, whose mothers are in the age group of 36-45 and whose fathers are in the age group of 46-55, use the attention strategies more frequently.

**Suggestions:** The academic success of the students majorly depends on their ability to direct their own learning while being aware of their own ways of learning (Senemoğlu, 2005). A student's ability to direct his/her learning depends on the ability to effectively use learning strategies. Pressley and Harris (1990) state that the students, who do not have sufficient knowledge on which strategy to use and how and under which conditions to use it, will be unable to effectively use the learning strategies. Thus, for an effective education, students should be guided on learning, keeping what they learned in their memory, self-motivation, and effectively controlling and directing their own learning (Weinstein and Mayer, 1986). Therefore, the students should be informed, starting from the first grade of elementary education and considering their developmental characteristics, on which learning strategy to use and how and in which course to use it. Hence, the literature on the subject point outs that various approaches or methods have been developed on teaching the learning strategies. For instance, Weinstein and Mayer (1986) suggest independent and integrated teaching approaches in teaching of learning strategies. In the first one, the learning strategies are directly taught to the students in an extracurricular manner through specially organized programs or events. And in the other one, the learning strategies are taught in integration with the curriculum, as a part of the courses. Both teaching strategies consist of five stages including providing information on teaching approaches, teaching them, performing model practices, evaluation, and implementation. The purpose of these stages is to enable the students to have the skill of effectively using the learning strategies by implementing the knowledge, which they acquired on the learning strategies, in real learning environments (Özer, 2004). For that reason, it is necessary for both parents and teachers to be aware of the importance of the learning strategies and to have knowledge and skills related to this subject as well as to convey them to the students.