



Dil Öğrenme Stratejileri

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Serçe

2. Baskı



Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Serçe

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

ISBN 978-605-318-255-9

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2015, Pegem Akademi

Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları

Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd. Şti.ne aittir.

Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

1. Baskı: Eylül 2015, Ankara

2. Baskı: Ocak 2017, Ankara

Yayın-Proje: Özlem Sağlam

Dizgi-Grafik Tasarım: Didem Kestek

Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

Yayıncı Sertifika No: 14749

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay / ANKARA

Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51

Yayınevi Belgeç: 0312 435 44 60

Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08

Dağıtım Belgeç: 0312 431 37 38

Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60

E-ileti: pegem@pegem.net

İnternet: www.pegem.net

ÖN SÖZ

Bireyin öğrenme sürecinde hayatta kalabilmesi için öğrenmeyi öğrenmesi şarttır. Dolayısıyla, öğrenmeyi öğretme eğitimin temel görevi olmalıdır. Bu görevi yerine getirmede öğrenme stratejileri büyük bir öneme sahiptir. Farklı konu alanlarında olduğu gibi İngilizce öğrenme sürecinde de kendi öğrenme sorumluluğunu alan ve bağımsız bir şekilde öğrenen öğrenciler yetiştirmek için bu stratejilerin ne olduğunun ve nasıl kullanıldığının öğretilmesi gereklidir. Bu düşünceden hareketle ortaya çıkan kitabın temel amacı, özellikle dil öğrenme stratejileri ve öğretimine yönelik teorik ve uygulamaya dönük bilgiler vermektir.

Kitap dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrenme stratejilerinin öğrenme açısından kuramsal temellerine, tanımlarına ve sınıflamalarına yönelik genel bilgiler verilmiştir. İkinci bölüm, İngilizce öğrenmeye özgü dil öğrenme stratejilerine yoğunlaşmaktadır. Bu kapsamda ayrıca, İngilizce kelime öğrenme stratejilerine yönelik açıklamalar da yapılmıştır. Üçüncü bölümde, öğrenme stratejilerinin öğretilmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılan yaklaşım, yöntem ve tekniklere değinilmiştir. Dördüncü ve son bölümde ise İngilizce kelime öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik bilgi ve öneriler içeren bir rehber yer verilmiştir.

Kitap içerik olarak genel öğrenme stratejilerinden bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenmek için kullanılabilecek stratejilere doğru uzanan bir sıra izlemektedir. İngilizce öğrenme alanına yoğunlaşsa da burada açıklanan stratejiler farklı konu alanları ve dillerin öğrenilmesinde de uyarlanarak kullanılabilir. Bu yönüyle kitabın öğrenme stratejilerine yönelik öğrencilere, öğretmenlere, program geliştirme uzmanlarına ve araştırmacılara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iii
GİRİŞ.....	1

1. BÖLÜM

ÖĞRENME STRATEJİLERİ

1. Öğrenme.....	7
2. Bilgiyi İşleme Kuramı	9
3. Öğrenme Stratejileri.....	13
4. Öğrenme Stratejilerinin Önemi	17
5. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	21
6. Weinstein ve Mayer Öğrenme Stratejileri Sınıflaması.....	24
6.1. Yineleme stratejileri.....	25
6.2. Anlamlandırma stratejileri	26
6.3. Örgütlenme stratejileri	27
6.4. Anlamayı izleme stratejileri.....	28
6.5. Duyuşsal stratejiler	29

2. BÖLÜM

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

1. Dil Öğrenme Stratejileri	31
2. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	33
3. Oxford Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması	34
3.1. Doğrudan Dil Öğrenme Stratejileri.....	36
3.1.1. Bellek Destekleyiciler	36
3.1.2. Bilişsel Stratejiler	37
3.1.3. Telafi Stratejileri	39
3.2. Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri	40
3.2.1. Yürütücübiliş Strajileri	40
3.2.2. Duyuşsal Stratejiler	42
3.2.3. Sosyal Stratejiler	43

4. Kelime Öğrenme Stratejileri	44
5. Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	45
6. Schmitt Kelime Öğrenme Stratejileri Sınıflaması	46
6.1. Keşfetme Stratejileri.....	49
6.2. Pekiştirme Stratejileri	51

3. BÖLÜM

ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİ

1. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi.....	55
2. Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi	59
3. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Yaklaşımları.....	63
4. Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (CALLA)	67
5. Dil Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Yöntemleri	72
6. İlgili Araştırmalar	77

4. BÖLÜM

KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ REHBERİ

1. Keşfetme Stratejileri Rehberi	84
2. Pekiştirme Stratejileri Rehberi.....	90

KAYNAKÇA	113
----------------	-----

GİRİŞ

Her geçen gün gelişen modern dünyanın hızla değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmek için her ülke kendi vatandaşlarının daha eğitilmiş, farklı becerilerle donanımlı ve hayat boyu öğrenen bireyler olmasını amaçlamaktadır. Bunun için yapılan yatırımlarla okul öncesinden yükseköğretime kadar farklı seviyelerde açılan eğitim kurumlarının sayısının hızla artmasına ve farklı konu alanlarında daha yoğun eğitimler verilmesine rağmen öğrencilerin eğitiminde elde edilen sonuçlar yetersiz kalmaktadır. Bunun nedenleri araştırıldığında cevap kısmen öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk alarak bağımsız hareket edebilen, stratejik ve özdüzenleyici bireyler olarak yetiştirilmemesinde aranabilir (Weinstein vd., 2011: 51). Ülkemizde çeşitli öğretim kademelerinde öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlükleri neyi, nasıl öğreneceklerini bilmemelerinden yani etkili öğrenme konusundaki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin bu tür sorunların çözümünde öğrencilere daha çok çalışmalarını söylemeden önce onlara farklı öğrenme durumlarında kullanabilecekleri etkili yol ve yöntemler, bir başka deyişle öğrenme stratejileri öğretmeleri ve bu stratejileri kullanma ortamları sunmaları önem arz etmektedir. Bu, öğrenme sürecine etkin olarak katılan öğrenciler ve gelecekte aktif öğrenen bireyler yetiştirmek için de gereklidir (Tunçer ve Güven, 2007: 5; Dikbaş ve Hasırcı, 2008: 70).

Öğrenme stratejileri bilişsel öğrenme modelinde bilgiyi işleme ve kodlama ilkelerine dayalı olarak bilişsel işlemleri kolaylaştırmak için kullanılacak yöntem ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998: 30). Öğrenme stratejilerine davranıştan ziyade bilişsel öğrenme hedeflerine ulaşma ile ilgili olduğundan bilişsel stratejiler adı da verilmektedir (Arends, 1997: 244). Tanımları farklılık gösterse de öğrenme stratejilerinin bilişsel ve yürütücü biliş stratejileri kapsadığı görülmektedir. Bilişsel stratejiler bilgiyi edinme, seçme ve

örgütlenme; öğrenilecek materyali tekrar etme; yeni bilgi ile bellekte bulunan ön bilgileri ilişkilendirme; ve farklı türdeki bilgileri hatırlayarak geri getirme faaliyetlerini içermektedir. Buna karşın yürütücü biliş stratejileri öğrenme sürecinin çeşitli noktalarında plan yapma, amaç belirleme, örgütlenme, denetleme ve değerlendirme, izleme ve öngörme gibi etkinlikleri kapsamaktadır (Zimmerman, 1990: 4; Lee, 2002, 102;4).

Öğrencilerin çeşitli öğrenme görevlerini yerine getirmek için birçok öğrenme stratejisini bilmesi ve kullanması gerekir (Arends, 1997: 244). Bilhassa öğrencilerin başarıları için önemli görevlerin tamamlanması çoğunlukla tek bir stratejiden ziyade çeşitli bilişsel ve yürütücü biliş stratejilerin birlikte kullanılmasını gerektirir (Lenz, 1992). Tıpkı bir marangozun bütün işleri için en çok sevdiği çekici kullanmasının yeterli olmadığı, farklı tipte çekicileri de kapsayan bir alet takımına ihtiyaç duyduğu gibi öğrencilerin farklı öğrenme görevleri için sahip olmaları gereken bir strateji setine, bir başka deyişle strateji repertuarına ihtiyaçları vardır. Böylelikle bir öğrenci belirli bir durumda faydalı bulduğu strateji yada stratejileri seçebilir veya seçtiği stratejinin işe yaramadığı durumlarda bu repertuardan farklı stratejiler deneyebilir (Weinstein vd., 2011: 49). Farklı öğrenme durumlarında kendilerine uygun öğrenme stratejileri kullanabilen ve yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen öğrencilerin etkili öğrenmeyi gerçekleştirdikleri söylenebilir (Özer, 1998: 154).

Öğrenmeyi öğrenme düşüncesi eğitim savunucuları, program tasarımcıları, bilişsel psikologlar ve eğitim reformcuları gibi çeşitli grupların sürekli ilgisini çekmektedir. Hayatboyu öğrenmenin modern teknoloji toplumunun bir özelliği olması nedeniyle zorunlu eğitimin en önemli amacı sürekli öğrenme eğilimi olan ve öğrenmeyi öğrenebilen bireyler yetiştirmek olmalıdır (Nisbet ve Shucksmith, 1986: 11). Öğrenmeye yönelik mevcut yaklaşımlar etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenenin kendi öğrenmesini kendisinin yöneterek kontrol edebilmesinde etkin olması gereğini kabul etmektedir (McCombs, 1988: 153). Buna bağlı olarak sayısı gittikçe artan psikolog ve eğitimci öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmenin önemini vurgulamaktadır (Mayer, 2008: 392). Diğer taraftan öğrenmeyi öğrenme sürecindeki en temel öğelerden biri öğrenme stratejileridir (Güven, 2004: 44). Öğrenme stratejileri öğrenmeyi öğrenme olgusunun bir alt unsuru olarak işlev görmektedir (Weinstein, 1987: 590; Weinstein, 1988: 291). Alanyazında öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanarak kendi öğrenmesini kendisi sağlayabilen öğrencilere stratejik öğrenciler (strategic learners), bağımsız öğrenciler (independent learners), özdüzenleyici öğrenciler (self-regulated learners), öz öğretimli öğrenciler (self-instructing learners), öz yönelimli öğrenciler (self-directed learners) gibi çeşitli isimler verilmektedir (Arends, 1997: 245; Senemoğlu, 2010: 558). Bu bağlamda tüm stratejik ve öz düzenlemeli öğrenmeyi temel alan

kuramlar öğrenme stratejilerini kullanmayı kapsamaktadır (Weinstein vd., 2011: 46). Doğal olarak, öğrenme stratejileri öğretiminin temel amacı da öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasına yardım etmektir (Arends, 1997: 245, Senemoğlu, 2010: 558). Pek çok öğrencinin öğrenmede kendini motive edebilmesi ve kendi öğrenmesini kontrol edebilmesi için gereken strateji ve becerilerden yoksun olması yürütücü biliş, bilişsel ve duyuşsal strateji ve becerilerin etkili bir biçimde öğretilmesine yönelik ihtiyacı ortaya koymaktadır (McCombs, 1988: 153).

Öğrenme stratejileri öğrencilerin okul başarısı için çok önemli olabilir. (Mayer, 2008: 392). Öğrenme stratejileri kullanarak birey, kendi öğrenmelerini kendisi planlayıp yürütebilir, böylece daha kolay ve kalıcı biçimde öğrenebilir (Özer, 2002: 29). Öğrenme stratejilerini esnek bir biçimde kullanabilen ve kendi öğrenme süreçlerini izleyebilen öğrenciler sonuç olarak daha verimli şekilde öğreneceklerdir (Nisbet ve Shucksmith, 1986: 89). Dolayısıyla öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanmak daha fazla öğrenmeyle sonuçlanır (McKeachie, 1988: 3). Bu bakımdan öğrenme stratejilerine yönelik bilgi ve farkındalığımızı geliştirerek, bu stratejilerin etkilerini ölçerek ve öğrencilere öğretmeye çalışarak sınıf içindeki öğrenme düzeyini arttırabiliriz (Wittrock, 1988: 287). Bu doğrultuda öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarısını arttırıcı bir etkisi olduğu genel kabul görmektedir (Arends, 1997: 11; McCombs, 1988: 165; Klassen vd., 2001). Çok sayıda çalışma da öğrencilere etkili öğrenme stratejileri öğretildiğinde başarının artacağını ortaya koymaktadır (Wilson, 1988: 328).

Öğrenme stratejileri öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine, bağımsız olarak uygun kararlar vermelerine yardımcı olmanın yanı sıra motivasyon ve özgüvenlerini de arttırmaktadır (Lee, 2002: 102). Öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alabilmesi için uygun yürütücü biliş, bilişsel ve duyuşsal stratejileri etkin olarak kullanma bilgi ve becerisiyle birlikte yeterli motivasyona sahip olması gerekir (McCombs, 1988: 141). Strateji öğretimi boyunca öğrencilerin öğrendikleri ve kullandıkları stratejilerin performanslarını ve başarılarını arttırdığını görmeleri onların motivasyonunu yükseltmesi bakımından çok önemlidir (Pressley ve Harris, 1990: 33).

Alanyazın, öğrenme stratejileri ve öğretiminin yukarıda açıklanan katkılarının pek çok konu alanında olduğu gibi ikinci ve yabancı dil öğrenme alanında da geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Oxford'a (1990:1, 22, 201) göre dil öğrenme öğrenenin etkin bir şekilde öz yönelim yapmasını gerektirir. Dil öğrenmede kabul edilebilir bir iletişim yetkinliğine ulaşmak arzu ediliyorsa öğrenenin her zaman öğretmene bağımlı olması yeterli olmayacaktır. Bu bakımdan öğrenme stratejileri dil öğreniminde özellikle önemlidir çünkü stratejiler aktif, öz düzen-

lemeli öğrenmeyi destekleyen araçlardır. Araştırmalar dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenerek daha yetkin olmasına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, dil öğrenme stratejilerinin uygun bir şekilde kullanılması dil uzmanlık seviyesini ve özgüveni artırır. Bu kapsamda strateji öğretimi alan öğrencilerin almayanlara göre daha iyi öğrendikleri belirlenmiştir.

Oxford ve Crookall (1990: 9, 26, 27) kelime öğrenmedeki zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkmanın güçlükleri göz önünde bulundurulduğunda kelime öğretiminin yabancı dil öğretiminde en üstte yer alması gerektiğini ancak durumun tam tersi olduğunu belirtmektedir. Buna göre, yabancı dil öğretiminde okuma, konuşma, dinleme ve dil bilgisine yönelik derslerin yaygın olmasına rağmen kelime öğretimine çok az yer verilmektedir. Ayrıca, derslerde çoğunlukla ezberlenmesi gereken kelime listeleri verilerek ve nasıl kelime öğrenebileceklerine dair herhangi bir destek sağlanmayarak öğrenciler kelime öğrenmede yalnız bırakılmaktadır. Bu açıdan, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun sistematik bir kelime öğrenme stratejileri öğretiminin yapılması öğrencilerin kelime ve dil gelişimlerine yönelik önemli katkılar sağlayacaktır.

Sonuç olarak, eğitimcilerin paylaştığı temel amaç herkesi eğitebilmektir. Öğrenme stratejilerinin öğretimi bu amacı gerçekleştirmede çok önemli bir rol oynamaktadır (Wittrock, 1988: 287). Öğrenme stratejilerinin potansiyel gücü öğrencilerin eğitim sürecinin hayati ve aktif bir parçası olmasını amaçlamasıdır. Öğrenme stratejileri, daha önce yeterince geliştirilememiş ya da farkında olunmayan becerilere yönelik farkındalık yaratarak pasif konumdaki öğrenciyi harekete geçirme işlevini görür (Miles, 1988: 334). Öğrenmenin kendi doğası ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmanın getireceği zihinsel faydalar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin etkili öğrenme stratejileri geliştirme ve kullanmasının eğitim hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıracağı açıktır (Sünbül, 2010: 116). Bu kapsamda farklı eğitim basamaklarındaki öğrenciler üzerinde yapılan çeşitli araştırmalar da öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmeye ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur (Özer, 2002: 21). Uzun yıllardır eğitimciler öğrencilerin zamanla büyüdükçe ve okul deneyimleri arttıkça etkili öğrenme ve çalışma becerileri geliştirdiğini varsaymıştır. Bu kısmen doğru olsa da çoğu öğrenci öğrenme stratejilerine yönelik eğitim almadıkça etkili stratejiler kazanamaz (Weinstein vd., 1989: 17; Pressley ve Harris, 1990: 31). Ayrıca öğrencilere kendi başlarına keşfedebileceklerinden daha fazla strateji öğretilir (Pressley vd., 1989: 311). Bununla birlikte öğrencilerin öğrenme sürecinde öğrenme stratejileri kullanmasının nedenlerinden biri de öğretmenlerin okul sürecinde bu stratejileri öğretmemesidir (Pressley ve Harris, 1990: 31). Bu yüzden öğretmenler öğrencilerin

etkili öğrenme stratejileri geliştirmesinde ve strateji kullanırken yaşadıkları sorunların çözümünde önemli bir yere sahiptir (Weinstein, 1987: 593). Öğrencilerin öğrenme stratejilerine hakim olmasını ancak öğretmen mümkün hale getirebilir (Miles, 1988: 335). Öğrenme stratejilerini önemsememek öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmelerini ve keşfetmelerini engelleyebilir (Lee, 2002: 102). Unutulmamalıdır ki okul yıllarında iyi bir strateji öğretimi alan öğrenciler hayatları boyunca karşılaşacakları çeşitli öğrenme durumlarıyla başa çıkmada oldukça faydalı olacak bilgiler edineceklerdir. İnsanların okulda, iş eğitimlerinde ve ilgi alanlarına yönelik bilgi edinmede harcadıkları zaman göz önünde bulundurulduğunda öğrenme problemlerine dair iyi çözümler bulmadaki beceri hepimiz için en önemli düşünme becerisi olabilir (Derry, 1988: 10).

1. BÖLÜM

ÖĞRENME STRATEJİLERİ

1. Öğrenme

İnsanoğlunun yaşamını sürdürebilmesi büyük ölçüde çevresindeki değişimlere başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmesine bağlıdır. Bu uyum ancak öğrenme ile mümkündür. İnsanoğlunun çevreye nasıl uyum sağlayacağını öğrenmesi yaşamını sürdürebilmesi için temel bir koşuldur. O halde öğrenme bu uyumun sağlanmasında temel bir araçtır. Diğer taraftan insan davranışlarının büyük çoğunluğu sonradan öğrenilmiş davranışlardan oluşur. (Senemoğlu, 2010: 86, 87). Bu bakımdan hayatın her aşaması öğrenme ile ilgilidir (Selçuk, 2005: 121).

Öğrenme içsel ve dışsal pek çok faktörden etkilenen ve yaşam boyu gerçekleşen bir süreçtir (Erden ve Akman, 2005: 16; Yayıcı, 2005: 211). Aydın (2003: 185) öğrenmeyi kısaca “yaşantısal deneyimler yoluyla davranışlarda oluşan kalıcı ve izli değişimler” olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Senemoğlu (2010: 88) öğrenmeyi “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişim” olarak tanımlar. Mayer’e (2008: 7) göre öğrenme, sahip olunan deneyimlerin bir sonucu olarak kişinin bilgisinde meydana gelen kalıcı değişikliklerdir. Bu tanıma göre öğrenmenin üç özelliğinden bahsedilebilir. İlk olarak öğrenme kısa süreli değil uzun sürelidir. Birkaç saat sonra kaybolan bir değişim öğrenmeyi yansıtmaz. İkinci olarak öğrenme kendisini davranış olarak yansıtan bilişsel bir değişimdir. Şayet bu tür bir değişim yoksa öğrenme gerçekleşmemiş demektir. Üçüncüsü, öğrenme öğrenenin deneyimlerine dayanır. Yorgunluk gibi sadece psikolojik bir durumdan kaynaklanan değişim öğrenme değildir.

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiğini açıklamak için 20. yüzyılın başlarında başlayan ilk bilimsel ve deneysel araştırmalar sonucunda gelişen farklı öğrenme kuramlarını davranışçı-çağırışım ve bilişsel olarak iki temel grupta in-

celemek mümkündür (Erden ve Akman, 1998: 130; Selçuk, 2005: 121; Demirel, 2008: 27; Senemoğlu, 2010: 93). Öğrenmeyi doğrudan gözlenebilen uyarıcı ile tepki arasında ilişki kurarak açıklamaya çalışan davranışçı-çağrışım kuramları, daha çok gözlenebilen davranışlar, bu davranışlarda meydana gelen değişimler ve bu değişimlere sebep olan uyarıcılarla ilgilenirken gözlenemeyen zihinsel süreçleri göz ardı ederler (Erden ve Akman, 2005: 129; Selçuk, 2005: 122; Senemoğlu, 2010, 93). Buna göre davranışta kalıcı ve izli değişimlerin oluşabilmesi benzer uyarıların belli bir sayıda tekrar edilmesi ve verilen tepkilerin olumlu ya da olumsuz olarak pekiştirilmesine bağlıdır (Hartley, 1998: 17; Aydın, 2003: 186). Öğrenmenin böylesine basit ve tek boyutlu bir süreç içinde gerçekleşmediğini savunarak bilişsel süreçlerin önemini vurgulayan bilişsel alan kuramları ise öğrenmenin doğrudan gözlemlenemeyen içsel bir süreç olduğu görüşünden hareketle algı, bellek ve hatırlama gibi zihinsel süreçler ile ilgilenirler (Aydın, 2003: 188; Erden ve Akman, 2005: 130). Bireyin edilgin bir uyarı alıcısı olmadığını, aksine insan zihninin çevreden gelen uyarıcıları etkin bir biçimde işleyerek onları yeni biçimlere dönüştürdüğünü ileri süren bilişsel yaklaşım, öğrenme sırasında bilginin nasıl alındığı, bellekte nasıl işlendiği ve yapılandırıldığı üzerinde yoğunlaşarak temelde zihinsel süreçlerin nasıl örgütlendiğini ve çalıştığını açıklamayı amaçlamaktadır (Sünbül, 1998: 12; Selçuk, 2005: 122). Bu iki temel yaklaşımın ilkeleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo-1: Davranışçı ve Bilişsel Yaklaşımların Temel İlkeleri

Davranışçı Yaklaşım	Yaparak öğrenerek aktif olma esastır. Tekrar, genelleme ve ayırt etme düşüncesine dayanır. Pekiştirme öğreneni motive eden en önemli öğedir. Amaçların açıkça belirlenmesi öğrenmeye yardım eder.
Bilişsel Yaklaşım	Ön bilgiler önemlidir. Anlayarak öğrenme mekanik tekrardan daha iyidir. Öğretim iyi organize edilmeli ve yapılandırılmalıdır. Bilişsel dönüt öğrenen başarısı için gereklidir. Bireyler arasındaki farklar öğrenmede önemlidir.

Sonuç olarak öğrenmenin tanımının nasıl yapılacağı öğrenmeye hangi açıdan bakıldığına göre değişmektedir. Davranışçı açıdan öğrenme yaşantı sonucu gözlenebilen davranışlarda ortaya çıkan kalıcı değişiklik olarak tanımlanırken bilişsel açıdan öğrenme bireyin zihinsel yapılarında görülen değişimlerdir (Selçuk, 2005: 121, 124, 125). Davranışçı öğrenme kuramları arasında klasik koşullanma, bitişiklik kuramları, bağ kuramı, edimsel koşullanma ve sistematik davranış kuramı bulunmaktadır. Bilişsel öğrenme kuramları arasında ise Gestalt kuram ve bilgiyi işleme kuramı yer almaktadır (Senemoğlu, 2010: 94). Öğrenme kuramları öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını betimlemeye ve açıklamaya çalışır (Tay ve Yangın, 2008: 74; Senemoğlu, 2010: 93). Ancak öğrenme kuramlarının her biri farklı bir öğrenme türünü en iyi açıkladığından dolayı hiçbir öğrenme kuramı öğrenmeye ilişkin tüm sorunları açıklamak ve çözmek için yeterli değildir (Senemoğlu, 2010: 94). Bilişsel yaklaşımda en sistemli ve kapsamlı biçimde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklaması bakımından bilgiyi işleme kuramı çok önemli bir yere sahiptir (Güven, 2004: 12; Çalışkan, 2010: 14).

2. Bilgiyi İşleme Kuramı

İnsanın nasıl öğrendiği ve etkili bir şekilde öğrenmesini sağlayacak çabaların neler olması gerektiği ile ilgili uzun bir geçmişe sahip çalışmalar sonucunda çeşitli öğrenme kuramları geliştirilmiş ve belirli dönemlerde bu kuramlardan bazıları daha fazla savunulmuştur. Günümüzde kendisinden önceki kuramların eksikliklerini tamamlayarak öğrenmeyi en kapsamlı ve bilimsel olarak açıklayan ve yaygın kabul görerek üzerinde pek çok araştırmanın yapıldığı öğrenme yaklaşımı bilgiyi işleme kuramıdır (Öztürk, 1995: 20). Bu kuram temel olarak dört soruyu cevaplamaya çalışmaktadır (Senemoğlu, 2010: 266): 1) Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır? 2) Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir? 3) Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır? 4) Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmede zihnin ve bellek sisteminin çalışması bilgisayarın işleyişine benzetilerek girdilerin işlenip çıktılara dönüştürülmesi olarak görülmektedir (Arends, 1997: 250; Gagne ve Driscoll, 1998: 12; Erden ve Akman, 2005: 159; Selçuk, 2005: 175; Yayıcı, 2005: 212). Buna göre kuram üç temel öğeden meydana gelmektedir: bilgi depoları, bilişsel süreçler ve yürütücü biliş. İlk öğe olan bilgi depoları, bilgisayardaki merkezi işlem birimi ve harddisk'in karşılığı olarak duyuşal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek adı verilen üç tür bellekten oluşur. İkinci öğe olan bilişsel süreçler, bilginin bir bellekten diğerine aktarılmasını sağlayan içsel, zihinsel eylemleri kapsamaktadır. Son olarak yürütücü biliş (yürütücü kontrol) ise bireyin kendi bilişsel süreçleriyle ilgili sahip olduğu bilgileri ve bunların denetimini içerir (Selçuk, 2005: 177; Çalışkan, 2010: 144).

Senemoğlu (2010: 267, 268) pek çok kuramcı ve yazarın üzerinde birleştiği öğeleri dikkate alarak bilgiyi işleme kuramının temel öğelerini ve öğrenme süreçlerini açıklamıştır. Buna göre çevredeki uyarıcılar alıcılar (duyu organları) yolu ile alınır ve duyuşsal kayıt yoluyla bilgi kaydedilir. Dikkat ve seçici algı süreçlerinin harekete geçirilmesi yoluyla duyuşsal kayıta gelen bilgi seçilerek kısa süreli belleğe iletilir. Bilginin bir süre kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarlar yapılır. Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için kısa süreli bellekte anlamlı kodlama yapılır. Kodlanan bilgi uzun süreli bellekte depolanır. Depolanan bilgi uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri getirilir ve tepki üreticiye gönderilir. Tepki üretici bilgiyi vericilere (kaslara) gönderir ve öğrenen performansını açığa çıkarır. Son olarak tüm bu süreçler yürütücü biliş (yürütücü kontrol) tarafından kontrol edilir ve düzenlenir.

Bilgiyi işleme çevreden gelen uyarıcıların alınmasıyla başlar. Bilgi depolarından biri olan duyuşsal kayıt duyuş organlarına gelen uyarıcıların algılanmasından sorumludur. Duyuşsal kayıt çok kısa bir süre için uyarıların tam bir kopyası biçimindeki bilgiyi tutar. Bu süre bazı yazarlara göre yarım saniyeden daha az, bazılarına göre de bir ile dört saniye arasındadır. Süre olarak sınırlı olmasına karşın duyuşsal kaydın kapasitesi sınırsızdır ve her duyuş için ayrı bir deposu olduğu düşünülmektedir. Daha uzun bir süre depolanması istenen bilgiler kısa süreli belleğe iletilir. Bilginin duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe iletilmesinde dikkat ve seçici algı süzgeç görevi yapar. Bir başka deyişle, duyuşsal kayıta gelen sınırsız uyarıcıdan sadece dikkat edilenler bilgi olarak kısa süreli belleğe iletebilir. Dikkat edilmeyen, algı alanına girmeyen uyarıcılar ise kısa süreli belleğe iletilmeden duyuşsal kayıttan azalarak kaybolur (Selçuk, 2005: 177; Yayıncı, 2005: 217; Senemoğlu, 2010: 269, 270).

Dikkat edilen ve algılanan bilgi duyuşsal kayıttan bir diğer bir bilgi deposu olan kısa süreli belleğe aktarılır. Kısa süreli belleğin birbiriyle ilişkili iki temel işlevi bulunmaktadır. İlk olarak sınırlı miktardaki bilgiyi sınırlı bir zaman süresince geçici olarak depolama işlevi vardır. Bu işlevi nedeniyle aynı zamanda kısa süreli bellek adını almaktadır. Telefon numarası gibi belirli bir anda ihtiyaç duyulan ve sonra unutulmasında bir sakınca olmayan bilgiler kısa süreli belleğe alınır. Duyuşsal kayıttan farklı olarak kısa süreli bellekte bilinçli olarak bilginin farkına varılmaktadır. İkinci işlevi ise zihinsel işlemleri yapmaktır ve bu nedenle işleyen bellek olarak da adlandırılır. Kısa süreli bellek duyuşsal kayıt ve uzun süreli bellekten bilgiler alarak veri akışını düzenler. Zihinsel işlemlerin büyük ölçüde burada yapılması sebebiyle kısa süreli bellek çok meşgul bir kavşak görünümünü vermektedir. Kısa süreli bellekteki bilgi uyarıların tam bir zihinsel kopyası değil algılanan gerçeğe göre değişikliğe uğramış biçimlidir. Kısa süreli belleğin iki sınırlılığı vardır.

Birinci sınırlılığı kapasite azlığıdır. Yetişkin bir bireyin kısa süreli belleği beş ile dokuz birim arasında değişebilen bilgi miktarını depolayabilmektedir. Bu sınırlılık bilginin gruplanması yoluyla birimin kapsamı genişletilip, birim sayısı azaltılarak en alt düzeye indirilebilir. Kısa süreli belleğin ikinci sınırlılığı ise bilginin burada kalış süresinin kısa olmasıdır. Bu süre yetişkinler için yirmi saniye civarındadır ancak sesli ya da sessiz tekrar yapılarak bu sınırlılık giderilebilir. Yani yetişkin bir bireyde kısa süreli bellek beş ile dokuz birim arasında değişen bir bilgiyi zihinsel tekrar yapmadıkça en fazla yirmi saniye depolayabilmektedir. Sonuç olarak kısa süreli belleğe gelen bilgi şunlardan biri ile sonuçlanmaktadır: 1) Zihinsel tekrar yoluyla bir süre hatırd tutulup tepki üreticilere gönderilir ve davranış olarak açığa çıkar; 2) Yirmi saniye içinde tamamen kaybolup unutulabilir; 3) Zihinsel tekrar ve kodlama yapılarak uzun süreli belleğe aktarılır. (Selçuk, 2005: 184-185; Senemoğlu, 2010: 271-274).

Son bilgi deposu olan uzun süreli bellek yeni gelen bilgilerin eskilerle örgütlenerek iyi öğrenilen bilgilerin depolandığı daimi depodur ve kapasitesinin sınırsız olduğu kabul edilir. Otuz saniye geçtikten sonra hatırlanan her bilgi uzun süreli bellekten geri getirilir. Uzun süreli belleğe getirilen bilgi bir kodlama sürecinden geçer. Kodlama yeni bilginin bellekte bulunan mevcut bilgilerle bütünleştirilerek transfer edilmesi sürecidir. Kısa süreli bellekte bilgi kaybolduğunda geri getirilemezken uzun süreli bellekte bilgi o an hatırlanmasa da sonradan geri getirilebilir. Dolayısıyla uzun süreli bellekte unutma bilginin kaybolmasından ziyade ulaşamama ya da geri getirememe sorunundan kaynaklanır. Bu durum kütüphanede kitap aramaya benzetilebilir. Kitabın bulunamaması kitabın var olmadığını değil yanlış rafta arandığını gösterir. Bu yüzden bilginin hatırlanması büyük ölçüde zihne uygun bir şekilde kodlanması, organize edilmesi ve yerleştirilmesine bağlıdır (Erden ve Akman, 1998: 158; Selçuk, 2005: 187, 188; Senemoğlu, 2010: 277, 278). Uzun süreli belleğin anısal bellek, anlamsal bellek ve işlemsel bellek olarak üç bölümden oluştuğu söylenebilir. Anısal bellek kişisel yaşantıların saklandığı bölmedir. Burada bilgi, oluşma zamanı ve yerine göre organize edilmiş imajlar halinde depolanır. Anlamsal bellekte çoğunlukla okulda öğrenilen konu alanı kavramları, olguları, genellemeleri ve kuralları depolanır. Anlamsal bellekte hem sözel hem de görsel olarak birbirine bağlı şekilde kodlanan bilgi, önerme ağları ve şemalar halinde depolanır. Birbirleriyle ilintili olan önermelerin bir araya gelmesi ile şemalar genişletilir. Çoğunlukla bu bellekteki şemalar yoluyla çevredeki olaylara anlam verilir. İşlemsel bellek ise herhangi bir şeyin (örneğin yüzme, araba kullanma) nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi ve işlemlerin depolandığı bölümdür. Tekrar edildikçe işlemler otomatik ve pürüzsüz hale gelir. İşlemsel belleğin oluşumu çok zaman alıcı olmasına karşın bir kez meydana geldiğinde güçlü bir kalıcılık ve hatırlanma özelliğine sahiptir (Erden ve Akman, 2005: 163, 164; Senemoğlu, 2010: 278-286).

Bilgi depolarından sonra bilgiyi işleme kuramının ikinci temel ögesi bilişsel süreçlerdir. Bilişsel süreçler bilginin bir bilgi deposundan diğerine aktarılmasını sağlayan dikkat, algı, tekrar, kodlama ve geri getirmeden oluşan bilişsel etkinlikleri kapsar. Bu bağlamda bilginin duyuşal kayıttan kısa süreli belleğe iletilmesinde dikkat ve seçici algı, kısa süreli depolama için zihinsel tekrar ve gruplama, uzun süreli belleğe transfer edilmesinde ise kodlama ve uzun süreli bellekten geri getirme süreçleri önem arz etmektedir (Selçuk, 2005: 177; Senemoğlu, 2010: 286, 287).

Yürütücü biliş (yürütücü kontrol) sistemi bilgiyi işleme kuramının son temel ögesidir. İngilizce 'metacognition' kelimesinin karşılığı olarak yürütücü biliş kavramı alanyazında, biliş ötesi ve metabiliş gibi farklı isimler de almaktadır (Çalışkan, 2010: 40). Yürütücü biliş terimini 1970 yılında ilk olarak tanıtan John Flavell, bu konu ile ilgili bilinen en üretken ve saygın yazar olma durumundadır. Kişinin kendi öğrenmesi hakkında bilgi sahibi olma ve bir probleme ya da göreve nasıl tepki verdiğini ya da vereceğini düşünerek yansıtma yapma gücüne alanyazında yürütücü biliş adı verilmektedir (Nisbet ve Shucksmith, 1986: 30). Bu doğrultuda yürütücü biliş kavramı, bireyin kendi yürütücü kontrol sisteminin, bir başka deyişle öğrenmede kullandığı kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması olarak tanımlanmaktadır. Yürütücü bilişin iki temel ögeye sahip olduğu konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Bunlar biliş hakkındaki bilgi (yürütücü biliş bilgisi) ve bilişi (anlamayı) izlemedir. Yürütücü biliş bilgisi bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkındaki bilgi ve anlayışının yanı sıra belirli öğrenme durumlarında kullanılacak öğrenme stratejileri hakkındaki bilgisini de kapsamaktadır. Bilişi izleme ise bilişi kontrol, izleme, düzenleme gibi öz-düzenleme mekanizmasını oluşturur. Bilişi izleme bireyin öğrenme durumunun özelliklerine göre uygun öğrenme stratejilerini seçme, kullanma, izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenleme yapma yeteneğini kapsar. Bu bağlamda yürütücü kontrol sistemi de bireyin kendi öğrenmesinde hem güdüsel hem de bilişsel süreçleri kontrol etmesini sağlar. Güdüsel açıdan bu sistem bireyin bir şeyi yapma ya da bir amaca ulaşma niyet ve isteğini bilinçli olarak kontrol etmesini sağlar. Bilişsel açıdan ise sistem bilginin alıcılardan duyuşal kayda, duyuşal kayıttan kısa süreli belleğe, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe ya da tepki üreticilere iletilmesi ve bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesindeki tüm bilişsel süreçleri kontrol eder. Bazı yazarlar yürütücü kontrol sistemdeki bu süreçleri yürütücü biliş stratejileri olarak da adlandırmaktadır. Özetle yürütücü kontrol sistemi güdüsel süreçlerde dahil olmak üzere bilginin dışarıdan alınıp performans olarak ortaya çıkması ile sonuçlanan tüm bilişsel süreçleri yürütür (Arends, 1997: 260, 261; Senemoğlu, 2010: 334, 335, 575).

Flavell'a (1979) göre bireyin kendi bilişsel etkinliklerini düzenlemesi, yürütücü biliş bilgisi, yürütücü biliş yaşantısı, öğrenme birimi (amaçlar) ve öğrenme stratejileri (eylemler) olmak üzere dört öğenin etkileşimi sonucunda oluşur. Buna göre birey, belli bir öğrenme birimine yönelik amaçlarına ulaşmak için yürütücü biliş yaşantılarına dayalı olarak edindiği yürütücü biliş bilgisi doğrultusunda hangi öğrenme stratejilerini kullanacağına karar vererek uygular. Uygulama sonucunda birey amaçlarına ulaşmış ise yürütücü biliş bilgisi doğrulanır. Aksi takdirde mevcut durumda kazandığı yeni yürütücü biliş yaşantısı bireyin yürütücü biliş bilgisinde bir değişim meydana getirir. Birey böylece kullandığı bilişsel stratejilerin kendi amacına ulaşmasında etkili olmadığına karar verir ve amaca ulaşmasını sağlayacak başka bir stratejiyi uygulama girişiminde bulunur. Birey ne kadar çok yürütücü biliş yaşantısı kazanırsa hangi durumda hangi stratejiyi kullanarak amaca ulaşacağına yönelik doğru karar verme olasılığı artar ve böylece kendi öğrenmesini etkili bir şekilde kendisi düzenleyebilir (Senemoğlu, 2010: 339).

Öğrenme stratejileri bilgiyi işleme kuramının eğitim alanında sunduğu en önemli katkılardan biridir (Güven, 2004: 12; Tay, 2005: 212). Bilgiyi işleme kuramında görüldüğü gibi bireyin yeni bir bilgiyi kazanması, bir başka deyişle uzun süreli belleğe kodlaması için belli bir çaba göstermesi gerekir. Bu nedenle yeni bilgiyi öğrenmeye çalışan her bir birey okuduğunu tekrarlama, not alma, altını çizme, özetleme gibi farklı yöntemler, bir başka deyişle stratejiler kullanır (Erden ve Akman, 1998: 161; Yayı, 2005: 226). Dolayısıyla bilgiyi işleme kuramı ile öğrenme stratejileri arasında önemli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılabilir.

3. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejilerinin tarihi çok eski çağlara dayanmaktadır. Bazı antropologlar mağara çizimlerinin o dönemlerdeki insanların, hayvanların göç zamanı ya da yoğun yağış mevsimi gibi bilgileri hatırlamasına yardımcı olduğuna inanmaktadır. Eski Yunanlılar basit yazı araçları ve biçimlerinin gelişiminden önce konuşmalarında belirtcekleri noktaları hatırlamalarına yardımcı olması için bellek destekleyiciler kullanmaları ile ünlüdür (Weinstein vd., 2011: 45, 46). Öğrenme sırasında kullanılan stratejiler çok eski olsa da bu stratejilerin bilgiyi işleme kuramına ve kuramsal bir çerçeveye dayalı olarak geliştirilmesi oldukça yenidir (Erden ve Akman, 1998: 161).

Öğrenme stratejileri temel olarak öğrenmeyi açıklayan bilişsel öğrenme ve bilgiyi işleme kuramlarına dayanmaktadır (Arends, 1997: 11). Davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma doğru bir yönelmenin sonucu olarak öğrenme stratejilerine olan ilgi ortaya çıkmıştır (Sünbül, 1998: 12; Güven, 2004: 45). Öğrenenin

bilgi kazanma faaliyetini gerçekleştirirken kullandığı zihinsel süreçler öğrenme stratejilerini ön plana çıkarmaktadır (Öztürk, 1995: 27). Öğrenme stratejilerine dönük ilgi, okulların öğrencilere, başarılı bir şekilde bilişsel süreçlerini kontrol edebilmelerine, öğrenmeyi ve hatırlamayı öğrenmelerine yardımcı olması gerektiği düşüncesine dayanmaktadır. Buna göre öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretme amacına ulaşabilmek için öğrenme sürecini ve insanların nasıl öğrendiklerini anlayabilmek önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğrenme stratejilerini incelemek öğrenenlerin öğrenme, hatırlama ve düşünme düzeylerini geliştirmelerine nasıl yardımcı olunabileceğini anlamaya çalışmayı kapsamaktadır (Mayer, 1988: 11, 21). Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu yüklenerek öğrenmeye etkin olarak katılması gereğine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle bu alandaki çalışmalar son yıllarda öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmıştır (Sübaşı, 2000:1). Bu kapsamda araştırmacılar ve öğretmenler belirli öğrenme stratejileri geliştirerek öğrencilerle kullanmaya başlamışlardır. Bu stratejilerin çoğu başlangıçta okuma becerisi üzerine yoğunlaşmış olsa da daha sonra matematik, fizik ve yazma gibi pek çok alanda başarılı bir şekilde kullanılmaktadır (Arends, 1997: 244).

Strateji kelimesi köken olarak eski Yunancada askeri yönetim, savaş sanatı gibi anlamlara gelen ‘strategia’ teriminden gelmektedir. Daha özel anlamda strateji, planlı bir savaş içinde askeri birliklerin, gemilerin ya da uçakların en uygun biçimde yönetilmesini kapsar. Askeri anlamı dışında strateji bir hedefe ulaşmak için yapılan plan, izlenen adım ya da bilinçli hareket anlamında kullanılmaktadır (Oxford, 1990: 7). Schmeck’ e (1988: 5) göre strateji terimi öncelikle geniş çaplı askeri operasyon planlarının uygulanma işlemlerini işaret eden askeri bir terim olarak kullanılmaktaydı. Planın uygulanmasındaki daha özel adımlar ise taktik olarak isimlendirilmekteydi. Daha genel anlamda ise strateji bir şeyi başarmaya yönelik bir dizi taktiğin uygulanması anlamında kullanılmaktadır. Bu doğrultuda öğrenme stratejisi de öğrenmede bir hedefe ulaşmak için kullanılan bir dizi öğrenme taktiği olarak tanımlanabilir.

Strateji kavramını daha iyi anlayabilmek için beceri, yetenek, strateji, taktik ve stil kavramları arasındaki farka değinmek faydalı görünmektedir. Schmeck (1988: 5) ve Kirby (1988: 230) bu kavramlara açıklık getirmektedirler. Buna göre psikoloji alanındaki kuram ve araştırmalar bilişsel süreçleri beceriler ve stratejiler olarak iki bölüme ayırmışlardır. Beceriler, pratik yaptıkça gelişen ve davranış olarak ifade edilebilecek yetenek ya da yeterliklerdir. Basit bir anlatımla beceriler otomatik ya da bilinçli olarak yapabileceğimiz şeylere işaret eder. Beceriler temelde yeteneklerle ilgilidir çünkü kişinin becerilerini geliştirme düzey ve hızını yetenekler belirler. Stratejiler ise taktikler, stratejiler ve stillerden oluşur. Taktik belirli bir beceriyi

kullanmaya yönelik verilen karardır. Taktik, strateji kavramına göre daha dar kapsamlıdır. Bu bağlamda strateji de bir problemi çözmeye yönelik tutarlı bir planın parçası olarak seçilen ve kullanılan çeşitli taktiklerin birleşimi anlamında daha genel bir yaklaşım ya da plana işaret eder. Dolayısıyla, strateji ve taktikler becerileri seçmek, birleştirmek ve uygulamak için verdiğimiz bilinçli kararları kapsar (örneğin bir problemi çözmek için cebir ve aritmetik kullanmaya karar vermek gibi). Diğer taraftan stil ise alışılmış şekilde benzer bir strateji grubunu sürekli kullanmaya olan eğilime işaret eder (örneğin analitik stile sahip bir kişinin bir problemin çözümünde problemi parçalarına ayırma gibi stratejileri kullanması). Sonuç olarak, hem beceri alanı hem de strateji alanı sürekli birbiriyle etkileşim içindedir ve birinin diğerine üstünlüğü olmadığı gibi biri olmadan diğeri de var olamaz. Stratejiler hangi becerilerin kullanılacağını belirlerken beceriler de hangi stratejilerin muhtemelen kullanılacağını etkiler. Benzer şekilde Derry (1988: 5) öğrenme stratejisi ve öğrenme taktiği kavramları arasındaki ilişkiyi şöyle tanımlar: öğrenme stratejisi bir amaca ulaşmak için bireyin hazırladığı tam bir plandır, öğrenme taktiği ise planı uygularken bireyin kullandığı işlem tekniğidir. Bir başka deyişle öğrenme stratejisi, belirli bir öğrenme problemine yönelik bir ya da daha fazla öğrenme taktiğinin farklı kombinasyonlarda kullanılmasıdır.

Eğitimsel anlamda alanyazında öğrenme stratejileri kavramının çok sayıda araştırmacı tarafından yapılan tanımı bulunmaktadır. En geniş anlamıyla öğrenme stratejileri öğrenmeyi kolaylaştıran davranış ve düşüncelerdir. Bu stratejiler ana fikrin altını çizme gibi basit çalışma becerilerinden önceki bilgi ile yeni bilgiyi ilişkilendirmek için benzeşim kurma gibi karmaşık düşünme süreçlerine doğru uzanmaktadır (Weinstein vd., 1989: 17). Öğrenme stratejilerini bireyin öğrenirken kullandığı ve onun kodlama sürecini etkileyen davranış ve düşünceler olarak tanımlayan Weinstein ve Mayer'e göre (1983: 3) öğrenme stratejileri, öğrenenin motivasyon ve duyuşsal durumunun yanı sıra onun yeni bilgiyi seçme, edinme, örgütleme ve önceki bilgileriyle bütünleştirme yollarını da etkileme amacı güder. Bu bağlamda bireyin bir öğrenme durumunda kaygısını azaltmak için kendisiyle olumlu konuşmalar yapması, bir şeyi hatırlamak için zihinsel imgeler oluşturmaması, okuduğu bir metinde bölüm özetleri yapması veya önemli bölümler için not alması öğrenme stratejilerine örnek olarak verilebilecek etkinliklerdir. Derry ve Murphy (1986: 2) öğrenme stratejilerini, "bilgi ya da becerilerin kazanılmasını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tümü" olarak tanımlamaktadır. Mayer (1988: 11) öğrenme stratejilerini öğrenenin bilgiyi işleme yollarını etkileme amacı güden davranışlar olarak tanımlamaktadır. Örnekler arasında bir okuma parçasında anahtar fikirlerin altını çizme, bir derste sunulan fikirleri ana hatları ile özetleme, veya yeni öğrenilen bil-