T.C.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ ve ÖĞRENME STİLLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Abdullah SARIKAYA

Tez Danışmanı: Prof.Dr. Zeki ARSAL

BOLU, KASIM-2017

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Abdullah SARIKAYA tarafından hazırlanan **"Türkçe Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ve Öğrenme Stilleri"** adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. ***(23.10.2017)***

Akademik Unvan ve Adı Soyadı		**İmza**
Üye (Tez Danışmanı)	:Prof. Dr. Zeki ARSAL	
Üye	:Yrd. Doç. Dr. Sevilay YILDIZ	
Üye	:Yrd. Doç. Dr. Mustafa Öztürk AKCAOĞLU	

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Abdullah SARIKAYA
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü

Sayın Abdullah SARIKAYA,

"Öğrenme Stilleri ve Üstbilişsel Okuma Sttratejileri Arasındaki İlişki" konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2016/2) Kurulumuzun 29.01.2016 tarihli ve 2016/1 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT(Üye)

Doç. Dr. Mithat DURAK(Üye)

Doç. Dr. Altay EREN (Üye)

Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)

Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye)

Av. Zuhal DEMİRCİ(Üye)

İÇİNDEKİLER

ETİK KURULU BELGESİ i
TABLOLAR DİZİNİ v
ŞEKİLLER DİZİNİ v
ÖZET vi
ABSTRACT vi
ÖNSÖZ ix
TEŞEKKÜR xii
I. BÖLÜM 1
1.Giriş 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Problem Cümlesi 7
1.3. Alt Problemler 7
1.4. Araştırmanın Amacı 7
1.5. Araştırmanın Önemi 7
1.6. Sayıltılar 9
1.7. Sınırlılıklar 9
1.8. Tanımlar 10
II. BÖLÜM 11
2.1. Teorik Temeller ve İlgili Literatür 11
2.1.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama 11
2.1.2. Okuma stratejileri 13
2.1.2.1.Okuma öncesi stratejiler 15
2.1.2.2. Okuma sırasında yapılan stratejileri 19
2.1.2.3. Okuma sonrası stratejiler 20
2.1.3. Üst Biliş ve Okuma Stratejileri 19
2.1.3.1. Üst Biliş 20
2.1.3.2. Üst biliş stratejileri 27
2.1.3.3. Okuma stratejileri 30
2.1.3.4. Üst biliş strateji çeşitleri 30

2.1.4. Öğrenme Stilleri 38
2.1.5. Öğrenme stili modelleri 42
2.1.5.1.Carl Jung'un Kişilik Tipleri Teorisi 42
2.1.5.2. Kolb'un Öğrenme Stili 43
2.1.5.3. Dunn ve Dunn öğrenme Stilleri Modeli 49
2.1.5.4. Keefe Öğrenme Stili Teorisi 52
2.1.5.5. Gregorc Öğrenme Stili Modeli 52
2.1.5.6. Felder ve Silverman Öğrenme Stilleri Modeli 55
2.1.5.7. Grasha ve Reichman Öğrenme Stilleri Modeli 58
2.1.5.8. Bernice McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Sistemi) 59
2.1.5.9. Fleming'in Öğrenme Stilleri Modeli 61
2.1.5.10. Lawrance Öğrenme Stili Modeli 61
2.2. Konu İle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar 63
2.2.1.Yurtiçi araştırmalar 63
2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar 79
III. BÖLÜM 85
3. Yöntem 85
3.1. Araştırmanın Modeli 85
3.2. Araştırma Grubu 85
3.3. Veri Toplama Araçları 86
3.3.1.Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri-Versiyon III (KÖSE-III) 86
3.3.2. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği 90
3.4. Verilerin Analizi 92
IV. BÖLÜM 93
4.1. Bulgular ve Yorumlar 93
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 93
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 94
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 95
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 96
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 98

V. BÖLÜM 100
5.1. Sonuçlar ve Öneriler 100
5.1.1. Sonuçlar 100
5.1.2. Öneriler 101
5.1.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 101
5.1.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 102
KAYNAKÇA 103
EKLER 120
Ek 1. Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği 120
EK-2. Kolb Öğrenme Stili Envanteri Son Versiyonu (KÖSE-III) 122

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Okuduğunu anlama stratejileri.....22

Tablo 3.1. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının sınıflara göre dağılımı 86

Tablo 3.2. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımı 86

Tablo 4.1.Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre dağılımları.....93

Tablo 4.2. Okuma stratejileri ile ilgili grup istatistikleri 94

Tablo 4.3. Cinsiyete ilişkin t testi sonuçları ve bulguları 95

Tablo 4.4. Öğretmen adaylarının üst biliş okuma stratejilerini kullanma durumlarının sınıf faktörüne göre değişkenliğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....96

Tablo 4.5. Varyansların homojenliğinin testi (Stil).....98

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Üst bilişsel bilginin alt boyutları 26

Şekil 2.2. Kolb öğrenme modeline göre öğrenme çemberi.....45

Şekil 3.1. Öğrenme stilleri envanteri analiz diyagramı 88

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ ve ÖĞRENME STİLLERİ

Sarıkaya, Abdullah

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr.: Zeki Arsal

Kasım- 2017, XI +123 sayfa

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının kullandıkları üst bilişsel okuma stratejilerinin baskın öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 1-2-3-4. sınıfta öğrenim gören; 314 kız ve erkek öğretmen adayı ile yapılmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek için Kolb tarafından geliştirilen ve Gencel tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğrenme Stilleri Envanteri-III" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini belirlemek için Taraban, Kerr ve Rynearson Tarafından geliştirilen ve Çöğmen tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler ve parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe Öğretmen adaylarının en az yerleştiren ve en fazla özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları, üst biliş okuma stratejilerini kullanma durumlarının ise iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre üst biliş okuma stratejilerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Farkın analitik, pragmatik ve toplamda cinsiyete göre kız öğretmen adayları lehine olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyine ilişkin üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik, pragmatik alt boyutlarında ve toplamda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Farkın analitik boyutta dördüncü sınıflar, pragmatik boyutta ve toplamda

ise üçüncü ve dördüncü sınıflar lehine olduğu bulunmuştur. Türkçe öğretmen adaylarının üst biliş okuma stratejilerinin öğrenme stillerine göre analitik, pragmatik alt boyutlarında ve toplamda anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Farkın analitik boyutta ayrıştıran öğrenme stili lehine; pragmatik boyutta yerleştiren öğrenme stili lehine; toplamda ise; ayrıştıran ile değiştiren öğrenme stilleri arasında ayrıştıran; ayrıştıran, özümseyen ve yerleştiren öğrenme stilleri arasında ise ayrıştıran ve özümseyen lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, okuma metinlerinin seçiminde ve okuduğunu anlama eğitimlerinde öğretmen adaylarının öğrenme stilleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının sahip oldukları her bir öğrenme stili için uygun okuma stratejisi saptanıp kullanılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretmeni Adayları, Üstbilişsel Okuma Stratejileri, Öğrenme Stilleri

ABSTRACT

METACOGNITIVE READING STRATEGIES AND LEARNING STYLES OF TEACHER CANDIDATES ENROLLED AT THE DEPARTMENT OF TURKISH LANGUAGE TEACHING

Sarıkaya, Abdullah

Master's Thesis

Division of Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr.: Zeki Arsal

November-2017, XI + 123 pages

The aim of this study is to determine whether metacognitive reading strategies used by Turkish teacher candidates differ significantly depending on the dominant learning styles.

The research was conducted with 314 male and female Turkish teacher candidates, studying at Turkish language teaching department, at Abant Izzet Baysal University. To determine the learning styles of Turkish teacher candidates "learning styles Inventory-III", developed by Kolb and adapted to Turkish by Gencel, was used in the study. To determine the cognitive reading strategies of teacher candidates "Metacognitive Reading Strategies Scale", developed by Taraban, Kerr and Rynearson, and adapted to Turkish by Çöğmen, was used. Descriptive statistics and parametric tests were used in the analysis of the research data.

According to the results of the research, Teacher candidates studying at the department of Turkish Language Teaching were found to have accommodating learning style least, and assimilated learning style most, and it was also found that their use of metacognitive reading strategies was high. Teacher Candidates' use of metacognitive reading strategies was found to differ significantly in terms of gender variable. The

difference was found to be in favor of female teacher candidates in total and also in terms of analytical and pragmatic dimensions. A significant difference was found in the analytical, pragmatic sub-dimensions of the metacognitive reading strategies as to the class level and in total. The difference was found to be in favor of the fourth classes in the analytical dimension and the third and fourth classes in the pragmatic dimension and in total. It was determined that the metacognitive reading strategies of the teacher candidates studying at the department of Turkish Language Teaching were significantly different in the analytical, pragmatic sub-dimensions of the learning styles and in total. It was found that the difference in the analytical dimension was in favor of converging learning style, it was in favor of accommodating learning style in the pragmatic dimension, and in total; it was in favor of converging learning style between converging and diverging learning styles; and the difference was in favor of converging and assimilating learning styles among converging, assimilating and accommodating learning styles.

As a result of the research, it can be concluded that the learning styles of the candidate teachers should be considered in the selection of reading texts and during trainings on reading and comprehension. In addition, the appropriate reading strategy should be determined and used for each learning style that the teacher candidates have.

Keywords: Turkish teacher candidates, metacognitive reading strategies, learning styles

ÖNSÖZ

Bilimve eğitim dünyasında yaşanan hızlı gelişmeler karşısında insanlar, içinde bulunduğumuz yüzyılı bilgi, teknoloji ve bilgisayar çağı olarak adlandırmışlardır.

Yaşamın her alanında olduğu gibi, bu süreç içerisinde bilgide de hızlı bir değişme ve gelişme olmuştur. Bu gelişmeleri yakından takip edip kişinin kendini güncelleyebilmesi için yazılı olan metinlerdeki karakterlerisesli ya da sessiz çözümlemesi, duygu ve düşünceleri iletilmek istendiği şekilde anlaması gerekir (Karatay,2010).

Okuma ve öğrenme kavramları birbiriyle ilişkili kavramlardır. Bu iki sürecin en iyi şekilde yerine getirilebilmesi için çağa uygun üst bilişsel yöntem ve stratejiler kullanarak okuma ve anlama seviyelerinin yükseltilmesi gerekir. Bireyin üst bilişe sahip olması, okuduğunu anlama ve kendisi için en uygun öğrenme stilini kullanıp etkili öğrenme sağlamasında kolaylıklar sağlayacaktır. Sonuç olarak kişinin kendisine uygun stilin ve üst biliş stratejilerin saptanıp kullanılmaya başlamasıyla bilgiye ulaşmadaki engeller ortadan kalkacaktır.

Araştırmanıngiriş bölümünde konuyla ilgili literatür destekli bir bilgi verilmiş ve bu çalışmanın amacı genel hatlarıyla oluşturulmuştur. Belirlenen problem durumuna göre çalışmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları ifade edilmiştir. Okuma, anlama, üst biliş, okuma stratejileri ve öğrenme stilleri ile ilgili kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Konuyla ilgili alan yazından yurt içi ve yurtdışı çeşitli çalışmalardan örnekler verilmiştir.

Araştırmanın yöntem bölümünde; çalışmanın evreni, örneklemi, veri toplama ve çözümlenmesinde kullanılanteknikler ve geliştirilen araçlara değinilmiştir. Devamında öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileriyle öğrenme stillerinden toplanan veriler, çeşitli değişkenlere göre yorumlanmıştır. Çalışmanın son bölümde ise, öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejisi ile öğrenme stillerinden elde edilen veriler, bir sonuca bağlanmış konuyla yakından ilgili diğer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmış ve bu konuda yapılması gereken çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

TEŞEKKÜR

Bu tezin oluşması esnasında başta, bilgi ve tecrübesi ile bana yol gösteren, her türlü desteğini esirgemeyen tez danışmanım, Sayın Hocam Prof. Dr. Zeki ARSAL'a,

Yüksek lisans eğitimim ve tezimin yazımı süresince bilgi, düşünce, öneri ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarıma,

Uygulamayı yaptığım 2015–2016 eğitim- öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi sınıf Türkçe Öğretmenliği bölümü 1-2-3-4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayı arkadaşlara,

Tez çalışmam sırasında emeği geçen herkese ve manevi desteğini esirgemeyen arkadaşlarıma,

Her zaman yanımda olan aileme ve dostlarıma teşekkürü bir borç bilir, saygılarımı sunarım…

Abdullah SARIKAYA

BOLU, 2017

I. BÖLÜM

1.Giriş

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri belirlendikten sonra mevcut çalışmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve ilgili bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireylerin yaşam kalitesini belirleyen okuma eylemi, yalnızca kitaplarda bulunan metinlerin okunmasıyla sınırlı kalmamalıdır. Bunun yerine okuma, günlük hayatta karşımıza çıkan TV, telefon ve internette bulunan yazılar, bir el ilanı, çeşitli ortamlarda yayınlanan reklam ve gazete gibi pek çok materyalde saklı bir beceri olarak düşünülebilir. Bu nedenle okuma, sadece harfleri anlamlandırmak sınırlandırmak değil; hayatın her anında herhangi bir durumu anlamlandırmada da önemli bir etkendir. Karşımızdaki kişinin sadece fiziki durumundan bile ruh halini anlayıp yorumlamaya çalışmak da okumadır. Okuma için çok geniş bir konu alanı var denilebilir.

Bireylerin okuma becerilerini tam anlamıyla elde etmesi küreselleşen dünyamızda önemli bir kazanım haline gelmiştir. Modern bir toplum oluşturmanın en önemli yolu bireylerin okuduğunu anlaması, eleştirel düşünebilmesi, anladığını yorumlayabilmesi ve çıkarımlarda bulunabilmesi gibi üst düzey becerilere sahip olmasından geçmektedir. Hem birey olarak hem toplum hem de uluslararası seviyede okuma önemli bir faktördür. Diğer bir deyişle gelişmişliğin önemli göstergesi hatta en önemlisi olarak; okuma yazma oranları ve okuduğunu anlama kabul edilmektedir.

Uluslararası ölçütlere göre okuduğunu anlama düzeyleri belirli sınavlarla belirlenmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) veUluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) olarak adlandırılan bu sınavlara birçok ülkeden insanlar katılarak okuduğunu anlama seviyelerini belirleyebilmektedirler. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) verilerine göre PISA 2006 ve PIRLS

2001 sınavlarına katılan ülkemizin okuma alanında elde ettiği puan, ortalamanın altında bir sonuçtur (OECD, 2010). PISA 2009 sınavında öğrencilerin okuma alanındaki bilgi ve becerileriyle birlikte, okuma ve öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık düzeyleri değerlendirilmiştir. PISA 2009 sınavına katılan 65 ülke içerisinde ülkemizin elde ettiği okuma becerileri alanında aldığı ortalama 464 puanının, OECD ortalaması olan 492 puana göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Türkiye'nin elde ettiği (%32) PISA2009 puanı, 407-480 puan aralığında olan ikinci seviyeye denk geldiği görülmektedir. Bu değerlendirme yöntemine göre ikinci seviyede bulunan öğrencilerin okuma parçası ile kişisel deneyimleri arasında bağıntı kurabildiği, bir özellik etrafında karşılaştırma yapabildiği, kapsamlı şekilde açıklanmış bir parçanın anlamını kavrayabildiği belirlenmiştir. Bu seviyedeki kişilerin basit düzeyde karşılaştırmalar ve temel düzeyde çıkarımlar yapabildiği değerlendirilmiştir. Yapılan bu çıkarımlara göre ülkemizde okuma ve okuduğunu anlama konusunda ciddi sorunlar olmasa da karşılaştırma ve çıkarımların ancak basit düzeyde yapılabilmesi konusunda önemli bir sorun olduğu görülmektedir. Mevcut eğitim sistemindeki eksiklik ve aksaklıkların giderilerek bu sorunun giderilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

PISA 2015 sınavına toplamda 72 ülke katılmış ve okuma becerileri alanında değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bu değerlendirmelere göre Singapur, Hong Kong – Çin, Kanada, Finlandiya ve İrlanda'nınokuma becerileri ortalama puanı en yüksek olduğu belirlenmiştir. En düşük okuma becerisi puanının ise Dominik Cumhuriyeti, Makedonya, Cezayir, Kosova ve Lübnan oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre başarı sıralamasında 535 puanla Singapur birinci ülke olurken ülkemiz 428 puanla 72 ülke arasında ancak 50. sıraya yerleşmiştir (MEB, 2016).

PISA'nın okuma becerisi ortalama puanları yıllara göre karşılaştırıldığında ülkemizin PISA 2009 ve PISA 2012 performansının PISA 2015 performansına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okuma becerileri alanında Türkiye'nin aldığı ortalama puan olan 428 puanın diğer bütün ülkelerin ortalaması olarak ortaya çıkan 460 puana göre oldukça düşük kaldığı saptanmıştır. Buradan anlaşılacağı üzere okuduğunu anlama konusunda sorunların devam ettiği ve başarı olarak da gelişimden ziyade

gerilemenin olduğu görülmektedir. Bu durum okuma ve okuduğunu anlama konusunda bazı eksiklerin ve sorunların olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun, en başta okuma alışkanlığının yetersizliği olmak üzere okuma yöntem ve stratejilerini kullanmamanın bir sonucu olduğu düşünülebilir.

Okuma iletişim ve anlamlandırmada önemli bir faktördür. Okumanın bilinçli ve anlamlı bir biçimde olabilmesi okuma stratejilerinin kullanımı ile mümkün olabilir. Özbay (2009)'a göre stratejik okuyucular, metnin başlığına, düzenine, görsellerine bakarak metnin türünü okumadan belirleyebilirler. Ayrıca kendi tecrübe ve düşünce biçimlerini kullanarak stratejik okuyucuların metni taradıkları, okuma amaçlarını belirledikleri, konuyla ilgili hazır bulunuşlukları gözden geçirdiklerini ve bildikleri kelimeleri tanımaya çalıştıkları da bildirilmiştir. Akkaya (2011)'ya göre ise okuma stratejileri kullanarak yapılan okumalarda, okuyucu okuduğunu anlamlandırmadaki başarısızlıklığının farkına vararak, düzeltilmesi için ne yapması gerektiğini anlayabilir. Bu sayede okuduğunu anlama konusunda hedefe yönelik direk bir çözüm üretme meydana gelir. Bu da ancak uygun bir okuma stratejisi ile mümkündür. Stratejik okumalarda, okuyucular bir anlamda yazarla konuşma havasına girerek yazarın anlatmak istediği konuya odaklanma gerçekleşir. Daha sonra kendini ve süreci sorgulayan stratejik okuyucular çoğu zaman tahminlerde ve çıkarımlarda bulunurlar ve ihtiyaç hissettiklerinde tekrar okur ve soru sorarak olayı çözümlemeye ve kontrol altında tutmaya çalışırlar (Özbay, 2009). Sonuç olarak okuma ve okumayı anlamlandırma esnasında okuma stratejisi kullanmak; okuma sürecinin her aşamasında daha kontrollü ve daha bilimsel hareket etmeyi sağlar. Sonuca en kısa ve en etkili yoldan ulaşıp okuduğunu anlamaya ve başarılı bir şekilde sonuçlandırmaya aracılık eder.

Okuma stratejilerinin yanı sıra bireyin zekâsı, öz farkındalığı, ailesi, sosyo-ekonomik düzeyi, güdülenme seviyesi ve kültürel değerleri gibi faktörler okuduğunu anlama üzerine doğrudan ya da dolaylı etki eden etkenlerdir. Erged (2003)'in,ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin okuma düzeyleri ve okuma kültürlerini tespit etmek amacıyla yaptığı bir araştırmasında, ailelerin kitap alma, okuma ve kitaba bir bütçe ayırmanın ailenin ihtiyaç listelerinde öncelikli sırada bulunmadığı bildirilmektedir. Bu çalışmada,

çoğu öğrencinin yeterli sayıda kitabının olmadığı, kitap okumak için ayrılan süre ve bütçenin de yetersiz kaldığı saptanmıştır.

Öğrenci merkezli öğretimin benimsendiği öğretim kurumlarında, öğrenme sırasında öğrencilerin sorumluluk bilincinin artırılması hedeflenerek, sadece bilgileri depolayan ezberci öğrencilerden ziyade yaratıcı, analitik ve eleştirel düşünen dinamik bireyler olmaları beklenmektedir (Babacan,2012). Öğrenci merkezli öğretim sayesindedaha gerçekçi ve ilgi çekici öğrenme ortamları oluşturularak sınıftaki yaratıcılığa ve yeniliğe güzel bir kapı aralanmış olur. Bu sayede yaratıcı ve yenilikçi bireylerin yetişmesi sağlanır, öğrenciler sadece bilgiye hâkim değil bilginin kaynağına ve farkındalığınada sahip bireyler olacaktır. Tüm bu verilen bilgilerin ışığında üst biliş(biliş ötesi, bilişsel farkındalık) kavramının öğrenen birey için ne denli önemli olduğu görülmektedir.

Üst biliş, bireyin kendisiyle ilgili bilgisi, içinde bulunduğu durumun farkına varması ve yapabileceği şeyleri planlamasıdır. Bu süreçte kişinin, sahip olduğu zayıflıklar ve güçlü taraflarını belirlemesi önemli bir kazanım olacaktır. Başka bir ifadeyle üst biliş, bireyin bilişsel faaliyetlerinin farkında olması ve bunları kontrol etmesiyle tanımlanmakla birlikte kendisinin zihinsel faaliyetleri hakkında tahmin yürütmesi, planlar yapması, izleme ve değerlendirmelerde bulunması gibi yeteneklerini de içermektedir (Özsoy ve Ataman, 2009). Bu yönüyle ele alındığında üst bilişin birbiriyle ilişkili olan "üst bilişsel bilgi (metacognitive knowledge)", "üst bilişsel kontrol (metacognitive control)" ve "üst bilişsel deneyimler (metacognitive experiences)"den oluşan üç önemli süreci içerdiği görülür (Akt: Özsoy ve Kuruyer, 2012). Coutinho(2007)'ya göre "üstbilişsel bilgi"de bireyler kendi zihinlerinde sahip oldukları bilgiyi, inançları ve neler yapabileceğini gösterirler. Gardner (1999)'a göre, zekâ farklılıkları her bireyin birbirinden farklı olmasına ve öğrenme yollarının da bireyselleşmesine yol açmaktadır. Gardner, insanın birkaç alanla sınırlandırılamayacak kadar çeşitli yeteneklere sahip varlıklar olduğunu bildirir. Bu bireysel becerilerinin farkına varan kişilerin güçlü yanlarını daha da artırması, zayıf yanlarını ise güçlendirmeye çalışması gerekir (Akt: Babacan, Dilci, 2012).

Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak bireyin üst bilişe sahip olduğu; kendi potansiyelinin ve yeteneklerinin farkında olmasının son derece önemli olduğunu gösterir. Bununla birlikte üst bilişe sahip bireyin, öğrenmeyen etkili ve çabuk şekilde gerçekleştirmek için kendine uygun öğrenme stratejilerini ve stillerini kullanması gerekmektedir. Eğitim öğretimde temel hedef öğrenme ve öğretme üzerinedir. Öğrenme söz konusu olunca bireyin öğrenme sürecinde izlediği yol ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu sebepleöğrenmenin en uygun ve etkili şekilde gerçekleşmesi ve öğrencinin en kısa yoldan bilgiye ulaşıp onu kullanması için kendisine en uygun öğrenme stilini belirlemesi gerekir.

Öğrenciye kendi öğrenme stiline uygun şekilde ortam sağlandığında, bu durum daha iyi öğrenmesini sağlamakla birlikte, öğrenme sürecinden zevk almasına da aracılık edecektir. Bu sayede öğrenme hem kolay olur, hem de süreklilik ve kalıcılık kazanılmış olacaktır. Ayrıca ilerleyen öğrenmeler için de rehber olup kişiye yol gösterir. Öğrenme farklı şekillerde gerçekleşir. Kimi öğrenciler gözlem yaparak daha kolay öğrenirken, bazıları da uygulamalı çalışarak daha etkili ve kolay öğrenebilmektedir (Yazıcı, 2004). Buradan hareketle her öğrencinin farklı öğrenme stiline ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin iyi analiz yöntemleriyle belirlenmesi öğretmenin de işini kolaylaştıracaktır. Bu sayede öğrenme daha az sürede ve daha kolay gerçekleşecektir.

Öğrenme stili ile ilgili yapılan yukarıdaki tanımların geneline bakıldığında; bireyin öğrenirken kendine uygun belirlediği düşünme ve anlama yolu, ortak özellik olarak göze çarpmaktadır; Öğrencilerin bireysel özellikleri araştırılarak öğrenme stilleri belirlenirse, öğrenme sürecinde daha fazla yardımcı olunabilir ve gelişimlerine daha çok katkıda bulunulabilir (Subaşı, 2010). Sonuç olarak verimli eğitim ve öğretim sürecinde doğru öğrenme ve öğrenme stillerinin önemli olduğu ortadadır. Hem öğrenci için hem de öğretmen için zamandan tasarruf sağlayan öğrenme stilleri bunun yanı sıra öğrenmenin en doğru şekilde gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıcaeğitim-öğretim ortamında öğretmene daha verimli bir ortam sunacak ve farklı etkinlikler için daha fazla zaman kazandıracaktır. Öğretmen öğrencilerin öğrenme stillerini göz ardı ettiğinde ise eğitim-öğretimde birçok sorun ortaya çıkabilir. Bu sorunların başında

verimsiz ve rastgele öğrenme ortamının oluşması gelmektedir. Öğrenciler için tek bir öğrenme stilinin kullanıldığı ortamda öğrenmenin doğru ve verimli şekilde gerçekleşmesi çok zor hatta imkânsız olabilir. Bu yüzden öğretmenler eğitmekle yükümlü oldukları öğrencilerin öğrenme stillerini tespit etmeli veeğitim-öğretim ortamını buna göre düzenlemelidir.

Öğrenme stilinin, eğitim- öğretim ortamında önemliği şu gerekçelerebağlanabilir (Littlewood, 1987; Akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005):

1. Her öğrencinin birbirinden farklı öğrenme ve düşünme yeteneğine sahip olduğunun daha çok farkına varılması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde buna yönelik bireysel çalışmaların ön plana çıkartıldığı öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğinin farkına varılması,

2. Mevcut öğretim yöntem ve tekniklerin bireyin öğrenme ihtiyacını karşılamasında yetersiz kalması,

3. Öğrencilerin aktif öğrenmeve öğretme yöntem ve teknikleri sayesinde gelişen bilgi ve becerilerini kullanabilmeleri için desteklenmeleri gerektiğinin anlaşılması,

4. Öğrenmenin ancak süreç içerisinde yaşantı yoluyla gerçekleşebileceğinden yola çıkarak, bu süreçte öğretmenin bir rehber görevinde olması gerektiği düşüncesinin yaygınlaşması olarak sıralanabilir.

Sonuç olarak en doğru ve verimli okumanın gerçekleşebilmesi için üst bilişi ve okuma stratejisini kullanmak gerekir. Diğer taraftan enetkili ve verimli öğrenmenin de öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olarak bu stratejiyi kullanmalarına bağlıdır. Bu yüzden bu araştırmada öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerinin öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Türkçe öğretmen adaylarının sahip oldukları üst bilişsel okuma stratejileri öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Alt Problemler

1. Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri nelerdir?

2. Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?

3. Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre üst biliş okuma stratejilerini kullanma düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Türkçe öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre üst biliş okuma stratejilerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

5.Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre üstbiliş okuma stratejilerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmen adaylarının okuma sürecinde kullandıkları üst biliş okuma stratejilerinin öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Okuma eylemi; yazma, dinleme ve konuşmayla birlikte dört temel dil becerisinden birisidir. Bireylerin toplumsal kabul edilebilirliliği, iletişim yetenekleri, etkili ve kalıcı öğrenme kabiliyetini kazanması ancak okuma ve diğer dil becerileriyle elde edilebilir. Türkçe öğretimi; bireylerin anlama, yorumlama ve iletişim kurma yeteneklerinin geliştirilmesini sağlayan bir eğitim şeklidir. Bu amaç doğrultusunda

Türkçe öğretimi yazma, okuma, konuşma, dinleme/izleme ve dil bilgisinin eğitimden oluşmaktadır. Bu öğrenme alanlarının birbiriyle etkileşim halinde olması nedeniyle, öğretim esnasında bir bütün olarak ele alınması gerekir (Karatay, 2010). Türkçe eğitim programında, Türk Millî Eğitim Sistemi'nin temel amaçları; kişinin okuduğunu, dinlediğini ve izlediğini özümseyerek ifade yeteneğini zenginleştirmesi, dil zevkini ve bilincini artırması, duygu, düşünce ve hayal dünyasında köklü değişikliklerin oluşmasını sağlaması olarak sıralanabilir. Ayrıca okuma yetisini kazanan öğrencinin yeni kaynaklara ulaşması bilgi ve deneyiminin artmasına ve olayları yorumlamasına önemli katkılar sunacaktır. Dolayısıyla okuma; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmenin oluşmasına aracılık eden bir süreçtir (MEB, 2009).

Alan yazın tarandığında okuma ve okuma eğitimine ilişkin stratejiler, üst bilişsel yeterlilikler, üst bilişsel okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları (Çeçen ve Alver, 2011; Karasakaloğlu, Karacaloğlu ve Yılmaz-Özelçi, 2012; Yılmaz ve Benli, 2010) ve öz yeterlik algıları (Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013) gibi alanlarda çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Diğer yandan Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri (Demir, 2008; Gürsoy, 2008; Maden, 2012), öğrenme stratejileri (Durukan, 2013), öğrenme stillerine uygun sözcük ve kalıp söz öğretimi üzerine bir eylem araştırmasının yapıldığı (Kansızoğlu, 2014) tespit edilmiştir. Ancak, yapılan çalışmalar arasında öğrenme stilleri ve üst bilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmanın olmaması, ayrıca pek çok araştırmacının bu doğrultuda önerilerde bulunması (Babacan, 2012; Sarıcaoğlu ve Arıkan, 2009; Susar Kırmızı, 2006; Tahriri ve Divsar, 2011) bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu fikrini oluşturmuştur.Ayrıca, İngilizce öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencileri, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği alanlarında öğrenim gören lisans öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejileri üzerine yapılan çalışmaların ise az sayıda olduğu belirlenmiştir(Babacan, 2012; Çeçen ve Alver, 2011; Karasakaloğlu vd., 2012; Sarıcaoğlu ve Arıkan, 2009; Susar Kırmızı, 2006; Razı, 2010).

Eğitimde öğrenmenin yerinin çok önemli olduğu ve en doğru öğrenmenin uygun öğrenme stili ile olacağı bilinmektedir. Ayrıca başta Türkçe öğretmen adayları olmak üzere tüm öğretmen ve öğrenciler için önemli bir yere sahip olan; okuma ve

okuduğunu anlama konusunda ülkemizin uluslararası ortalamanın çok altında olduğu bilinmektedir. PISA (2012)'dan hareketle bu iki konu başlığının hemtek başına alan yazında önemli bir yere sahip olduğu hem de birbirine katkı sağlayacağı görülmektedir. Başta Türkçe Öğretmen adayları olmak üzere eğitim sisteminin bütün kademelerindeki öğrenci ve öğretmenler için okuma çok önemli bir öğrenme ve öğretme alanıdır. Bu sebeple okuma, okuduğunu anlama ve okuma stratejileri konularının araştırılması ve özellikle bu konuyla en fazla ilgili Türkçe Öğretmen adaylarına uygulanmasının ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan Türkçe öğretmeni adayları olan lisans öğrencileriyle yürütülmesine karar verilmiştir.

1.6. Sayıltılar

1. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine uygulanan "Öğrenme Stilleri Ölçeği"ndeki soruları, "baskın olan öğrenme stilini" ortaya çıkaracak biçimde ve objektif bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

2. Çalışmamıza katılan öğrencilerin, kendilerine uygulanan "Üst bilişsel Okuma Stratejileri"ndeki soruları "kullandıkları stratejilerin düzeylerini" yansıtacak bir şekilde objektif olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

1.7.Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2015–2016 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde toplanan verilerle sınırlıdır.

2.Araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 314 Türkçe öğretmeni adayı ile sınırlıdır.

2. Araştırma Kolb tarafından geliştirilen "Öğrenme Stilleri Envanteri" ve Taraban, Kerr ve Rynarson tarafından geliştirilen "Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğinden" toplanan verilerle sınırlıdır.

5. AraştırmaTürkçe Öğretmenliği programında yer alan okuma eğitimi ile sınırlıdır.

6. Araştırma, öğrenme stilleri, üst biliş okuma stratejileri, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Okuma stratejileri: Okuma ile ilgili hedeflerin elde edilmesi için okuyucuların kullanmayı seçtikleri veya seçmedikleri yardımcı yollardır (Karatay, 2009).

Üst biliş: Bireylerin özellikleri, tamamlanması gereken bilişsel işlemlerin doğası ve bu görevlerin yerine getirilmesi için tercih edilen stratejilerin yapısı ile ilgili bilgiyi içeren; bireyin bilişsel sürecini izleyen ve düzenleyen gizli bir güçtür (Flavell, 1979).

Üst bilişsel stratejiler: Bireylerin okuma sürecinin düzenlemesini veya yönlendirmesini sağlayan uygulamalardır.

Öğrenme stili: Bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir (Kolb, 2002: Akt. Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Baskın stil: Bir öğrencinin fazlaca tercih ettiği ya da eğilimi olduğu öğrenme stilidir.

Öğretmen Adayı: Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1.2.3.4. sınıf öğrencileridir.

II. BÖLÜM

2.1.Teorik Temeller ve İlgili Literatür

2.1.1.Okuma ve Okuduğunu Anlama

İnsanlar, dünya tarihi boyunca çeşitli iletişim araçlarını ve şekillerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra kendi zihninde; çevresini, dünyayı ve evreni anlayıp, açıklayıp yorumlamaya çalışmışlardır. Okuma bu anlama ve yorumlama araçlarından belki de en önemlilerindendir. Okuma etkinliğinin sağlanması, insanlığın bilgi birikimini artırır, düşünce ve inançlarına şekil verir, bireye kişilik kazandırmada yardımcı olan aktif bir süreçtir. Bu süreç sadece zihinsel değil aynı zamanda fiziksel ve psikolojik bir süreçtir (Akkaya, 2011). Okuma, çağlar boyu kullanılan iletişim araçlarından birisi olmakla beraber; dinleme, konuşma ve yazmanın yanı sıra dört temel dil becerisinden birisidir (Karatay, 2010).

Yıldırım (2010) okumayı başlangıcı, gelişim aşaması ve sonucu olan bir süreç olarak da ifade etmiştir. Okuma etkinliğinin temel hedefi anlamadır. Bu yüzden okuma başta olmak üzere okuduğunu anlamaya yönelik sayısız tanımlama yapılmıştır: Okuma, "bilişsel davranışlar ve psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci" (Demirel, 2003; s.5). "Okuma, görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme, yorumlama ve seslendirme gibi" karmaşık duyusal ve zihinsel bir etkinlik (Karatay, 2010,s.10) olarak tanımlanabilir.

Okumayı tam anlamıyla açıklayabilmek için okumanın doğasını, kullanılabilirliğini ve özünü anlamak gerekir. Sever (2000) ve Yıldız (2006)'ya göre okuma, sözcüklerin duyu organlarıyla algılanması, anlam kazandırılması, kavranması ve yorumlanmasından ibaret zihinsel bir süreçtir. Nas (2003)'a göre okuma, gözlerin yazıyı görüp tanımasından, zihinde oluşan anlama çabasıyla birlikte karmaşık bir etkinliktir. Uluğ (1993)'a göre de okuma eylemi, bir konunun öğrenilmesi maksadıyla yazıya

geçirilmiş bir metnin sessiz ya da sesli bir şekilde çözümlenmesi işlemidir (Akt. Yıldız, 2006).

Okuma; anlamayı merkeze alan, akıcı, hızlı ve ekin, stratejik, karşılıklı etkileşime dayalı, dilsel ve sürekli olarak bir değerlendirme sürecini içermektedir (Grabe, 2009; Akt. Babacan,2012).Türkçe öğretim programında okuma sürecini, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak nitelendirmiştir. Bu sürecin işleyişişu şekilde açıklanmıştır:

Eğitim öğretim kurumlarında okuma sürecinin başlangıcında çizgi, harf ve semboller öncelikli olarak algılatılır. Algılama işlemi gerçekleştikten sonra dikkatinyoğunlaşması, kelime ve cümlelerin anlaşılması için ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler sunulur. Seçilen bilgiler sıralanır, sınıflanır, sorgulanır, ilişki kurulur, eleştirilir, analizi ve sentezi yapılır, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilir. İşlenen bilgilerin ön bilgilerle birleştirilmesinden sonra metinde sunulan görseller okunan metnin yeniden anlam kazanmasını sağlar. Anlamlandırmanın derecesi öğrencinin ilgisine, güdülenmesine, okuma amacına, dil bilgisine ve okuma deneyimlerine bağlı olarak değişir (MEB, 2009).

Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi; okuma dilsel yapılardan oluşmakta ve anlamlandırma temel olarak ele alınmaktadır. Ayrıca okuma, okuyucunun yazar ile konuşma gibi çift taraflı bir etkileşimin olduğu, okuyucunun kendiliğinden değerlendirme yapabildiği ve gerektiği durumlarda mevcut stratejilerden yararlandığı bir süreçtir. Bununla birlikte okumanın özünü kavrayabilmek için, okuduğunu anlamanın önemini, okuyucuların okuma süreçleri, stratejilerin kullanımı ve okumayı etkileyen etmenler hakkında geniş bilgi sahibi olmak gerekir.

Okuma sürecinde okuyucu önce kelimeyi tanır, anlam kazanan kelime ve cümleler de sürekli belleğe depolanır. Bu aşamada okuyucu ön bilgilerini de kullanarak ilgisine göre bütünün anlamını elde eder, uzun süreli belleğe aktarır. Bunun sonucunda da okuma ve anlama gerçekleşmiş olur. Bireylerin okuduğunu anlama düzeyleri okuyucunun istekliliğine, okumaya ilgisine, yargılarına, okuma amacına ve okumanın

gerçekleştiği ortama göre de değişmektedir (Akyol, 2005). Demirel ve Şahinel (2006)'e göre iki ayrı işlem gibi görünen "okuma" ve "anlama" işlemi birbirine neden – sonuç ilişkisi ile bağlı olan ayrılmaz bir bütündür. Bu nedenle okumanın birinci aşamasını iyi okumaktır, ikinci aşaması da okunan yazı bilgi birikimi ile ilişkilendirilerek anlam kazandırılmasıdır (Pardo, 2004; Akt. Özaslan, 2006).

Çelenk ve Çalışkan (2004)'e göre doğru ve uygun hızda okuma, okuduğunu doğru anlayabilme, dilini iyi kullanabilme, sözcük dağarcığı geniş olan bireylerin öğrenmeleri daha kolay ve başarıları da daha yüksek olabilmektedir. Ayrıca okuduğunu anlamak; okunulan konu üzerinde düşünmek, nedenlerini araştırmak, sonuç ya da sonuçlar elde etmek ve değerlendirmeden ibarettir. Bununla birlikte inceleme yapmak, seçmek, karar vermek, çevirmek, yorumlamak, ötelemek, analiz– sentez yapmak ve değerlendirmek de okuduğunu anlamayı sağlayan zihinsel faaliyetlerdir. Okuduğunu anlama bir metindeki sözcük veya kavramları yalnızca seslendirme veya ezberlemeden ibaret değildir. Bu nedenle okuduğunu anlama yazıya geçirilen, anlamlandırılan sözcüklere, kavramlara, cümle ve paragraflara hayat verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, yeniden anlamlandırma işlemidir (Güneş, 2004).

2.1.2.Okuma stratejileri

Okuma üzerine yapılan araştırmalarda okuduğunu anlayabilmek, eleştirme ve değerlendirme yapabilmek için okunan metne daha bilinçli yaklaşmak ve bazı stratejiler uygulamak gerektiği anlaşılmıştır. Demirel ve Şahinel (2006)'e göre anlayarak okuyabilmek için şu yöntemler kullanılabilir:

- Yazıda ele alınan konu belirlemelidir,
- Anlamı bilinmeyen kelimeler, anlaşılmayan cümleler ve paragraflar belirlenmelidir,
- Metnin genel düşüncesi ve anlatım yapısı belirlenmelidir,
- Metin anlaşılmadığı durumlarda okuma hızı azaltılmalıdır,
- Metnin ana fikri bulunmalıdır,
- Ana fikre bağlı yardımcı fikirleri bulanarak anlam bütünlüğü sağlanmalıdır.

Cooter ve Flynt(1996)'e göre okuduğunu anlama temel olarak üç şekilde meydana gelir:

> "a. Açık metin düzeyinde daha çok hatırlamaya ve doğrudan bulmaya dayanan bilgi düzeyinde öğrenmeler gerçekleşir
>
> b. Örtülü metin düzeyinde okur metinde verilen bilgileri yorumlar.
>
> c. Şema temelli metin düzeyinde okuyucunun, okuduğu metni, kendinde var olan bilgi, deneyim ve değerlerden yararlanarak, onlarla karşılaştırarak anlamlandırması söz konusudur."(Akt. Epçaçan, 2009).

Alan yazında yapılan araştırmalar (Kuşdemir Kayıran, 2007; Karatay, 2009; Çapar, 2015; Köse, 2016; Doğan, 2017) incelendiğinde okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin, öğrencinin metni anlama düzeyini geliştirdiğini gösterse de birçok sınıf içi öğretim etkinliği, bireysel okunan metin türlerini (hikâye, roman, makale vb.) anlama üzerine odaklanılmıştır. Oysa okuma ve okuma öğretiminde kullanılan stratejiler Baker ve Brown (1980)'a göre okurunanlama sürecindeki eksikleri fark etmelerine, nasıl okumaları gerektiğine karar vermelerine ve başarısızlık durumunda da eksiklikleri giderme ve hataları düzeltme adına yapılacakları belirlemeye yardımcı olmaktadır (Akt. Sarar Kuzu, 2004). Öğrencilerin etkili birer okur olabilmeleri için onlara okudukları her metinde kullanabilecekleri özel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi gerekmektedir. Okuma sürecinde hedefleneni gerçekleştirmek isteyen okuyucuların okuma stratejilerini nasıl kullanacakları ve onlardan nasıl faydalanacaklarını bilmeleri önemlidir (Ay, 2008).

Garner (1987)'a göre stratejiler, çoğunlukla etkin okuyucu kitlenin anlamada yaşadığı sorunlara çözüm yolları üreten, istendik ve planlı aktiviteler olarak tanımlanabilir (Akt. Ay, 2008). İyi okuyucular okuma sonrasında, metinden elde ettikleri fikirleri daha sonra nasıl kullanabileceklerini düşünürler. Edinilen bu fikirlerin daha sonra tekrar kullanıp kullanmayacağı düşüncesi de belirlenir (Pressley ve Afflerbach, 1995; Akt. Özbay, 2009).

Stratejik okuyucular okuma sırasındabir anlamda yazarla konuşur gibi davranırlar. Okuyucuların yazarın anlatmak istediğini anlamaya yoğunlaşması, kendini ve süreci sorgulaması tahminlerde ve çıkarımlarda bulunmasına aracılık eder. Eksiklikler olduğunu fark eden okuyucu gerekirse tekrar okur, soru sorar ve süreci devamlı kontrolü altında tutmaya çalışır. Okuma sonrasında ise stratejik okuyucuların, elde etmiş oldukları bilgileri, zihinsel süzgeçlerinden tekrar geçirerek yorumlarını belirginleştirirler. Bu aşamada metnin anlaşılıp anlaşılmadığı ortaya çıkar(Özbay, 2009).

Okuma stratejilerini okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası stratejiler olarak üç alt başlık altında inceleyebiliriz.

2.1.2.1. Okuma öncesi stratejiler

Okuma öncesi stratejiler, okuma sürecinin en önemli basamağıdır. Bu aşamada okuyucu amacını ve metinden ne almak istediğini belirler. Amaç belirlemeden okunan metinlerden arzu edilen seviyede bir faydalanma ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olması da beklenemez (Topuzkanamış, 2010).
Okuma öncesi stratejiler, genellikle şu başlıklar altında toplanabilir:

- Gözden geçirme/inceleme
- Okuma amaçlarını belirleme
- Önbilgileri harekete geçirme
- Tahminde bulunma/hipotez oluşturma
- Okuma hızını belirleme

Metni gözden geçirme; metni gözden geçirme işlemi, bireyin metnin önemli bölümlerini belirlemesine yardımcı olur. Bu işlem ile amaca uygun kısımlar saptanır ve metnin ne hakkında olduğu hissedilir(Beydoğan, 2010).

Gözden geçirme stratejisi kullanılırken şu işlemler yapılabilir:

"-Başlığı okuma.
-Eğer varsa alt başlıkları okuma.
-Metinde verilen görselleri inceleme (harita, grafik, çizelge, fotoğraf vb.).
-İtalik veya koyu yazılmış sözcük ya da cümleleri inceleme.
-Özeti, giriş ve sonuç paragrafını hızla okuma"(Tuna, 2016).

Okuyucu bu stratejiyi kullanarak şu sorulara yanıt arayabilir:

"-Metin hangi konuyla ilgilidir?
-Bu konuya hakkında neler biliyorum?
-Alt başlıklar, koyu, italik yazılan bölümler bana ne anlatıyor?
- Okuyacağım metnin türü nedir?
- Metne ilişkin tablo, şekil ve fotoğraflardan hangi yorumlar çıkarılabilir?" (Tuna, 2016).

Gözden geçirme, okuyucunun okumaya başlamadan önce metinle ilgili resimleri yorumlaması, grafik, şema ve ilgili tabloları incelemesinden ibarettir (Yılmaz vd. 2014). İyi bir okuyucu okuma öncesinde metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürer (Epçaçan, 2009). Metni okumadan önce gözden geçirmenin yapılması, öğrencinin tahminde bulunmasına yardımcı olduğu için oldukça önemli bir stratejidir. Bu strateji hızlı bir şekilde metnin genel düşüncesini belirlemeye yardımcı olur (Kırmızı, 2006).

Okuma amaçları ve hızını belirleme; bu aşamada kişinin okuyacağı metnin kendisine ne fayda sağlayacağını bilmesi, niçin okuyor olduğunu düşünmesi dikkatinin metnin üzerinde yoğunlaşması gerekir. Amaçsız okuma anlamlı okuma olmadığı için amaç olmadan okuma da olmamalıdır. İyi okuyucuların ise her zaman bir amacı vardır. Okuma amacı, okuyucunun metinden ne öğrenmek istediğini ve kullanacağı stratejiyi seçmesini belirler (Akyol, 2012).

Çelik (2006, s.20)'e göre okuma amaçlarını belirleme aşamasının önemi aşağıdaki gibi sıralanabilir:

"Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde etmek,

Boş zamanlarını düzeylerine uygun kitaplar okuyarak değerlendirmeyi öğrenmek; kitap sevgisini kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek.

Okuma zevklerine ve düzeylerine uyan ilgi çekici kitapları seçebilme yeteneğini kazanmak.

Sözcükleri tanıyarak, sözcük dağarcıklarını, okuma alışkanlığı kanalıyla geliştirip, zenginleştirmek.

Kitap okumanın, bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavramak.

Güzel ve doğru bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım güçlerini geliştirmek."

Yılmaz vd (2014)'e göre her okumanın bir amacı olmalıdır. Zevk için yapılan okuma ile sınava hazırlanmak için yapılan okumanın amacı ve yöntemi de birbirinden farklı olmalıdır. Bu nedenle okuyucu amacına göre bir yöntem belirlemelidir. Hoşça vakit geçirmek veya boş zamanı değerlendirmek amacıyla şiir, hikâye, roman veya gazete okumak birbirinden farklıdır. Bu nedenle okuyucu bunları okurken normal okuma hızını seçer, sınava hazırlanmak için ise yavaş okuma hızını seçmesi gerekir. Okuyucu önemli gördüğü yerlerin altını çizmeli, metnin kenarlarına not almalı, anlamadığı yerleri tekrar okumalı veya özet çıkarmalıdır. Yani okuma amacına uygun bir strateji belirlemelidir.

Önbilgileri harekete geçirme; okuyucu ön bilgilerini kullanarak metni anlamlandırmalıdır. Ön bilgiler okuma öncesinde okuyucu tarafından yerine getirilmelidir. Okuyucular metnin başlığını okur, ilgili görsel objeleri inceler, konuyla ilgili bilgilerini hatırlar. Ön bilgi metnin anlaşılmasını kolaylaştırır. Okuma sırasında metinde sunulan bilgi ile bireyin sahip olduğu ön bilgisi arasında bağlantı kururlur. Bu bilgilerin birleşmesi ile yeni bir bilgiye ulaşılmış olur (Yılmaz vd. 2014). Okunan metinlerden anlam çıkarmayı etkileyen en önemli faktör ön bilgilere sahip olmadır. Bu nedenle hakkında hiçbir bilgisi bulunmayan materyalleri öğrencinin anlaması ve anlam

kurması neredeyse imkânsızdır. Anlamın yapılandırılması için ön bilgilerle metinde olan bilgilerin birleştirilip bütünleştirilmesi gerekir (Akyol, 2012).

"Ön bilgi, metinde anlatılanların anlaşılmasına yardımcı olan bölümdür. Okuyucuların geçmiş bilgileri, ilgileri ve okuma durumları metnin anlaşılmasında etkilidir. Her bir okuyucu metindeki yeni bilgiyi eski bilgilerle bütünleştirmeyi bilmelidir. Okuduğunu anlama, okuyucunun materyallerden ne anladığına bağlıdır"(Yılmaz vd. 2014)

Tahminde bulunma/hipotez oluşturma; iyi okuyucular, sürekli tahmin yaparak okuma yapan okuyuculardır. Bu okuyucular tahminlerinin doğru çıkıp çıkmadığını da kontrol ederler (Akyol, 2012). Tahmin ederek okuma öğrencinin merak duygusunu geliştirir, öğrenci okuyacağı veya okuduğu metne karşı daha da ilgili duymuş olmaktadır (Gül, 2013).Tahmin etme aşaması genellikle metne başlanmadan önce metnin görsellerinden ve başlığından ya da okuma yapılırken okumanın durdurulması ve metin hakkında yorumların yapılması biçiminde yapılan okuma stilidir (Akyol, 2012).

Metni göz gezdirme stratejisi kullanıldıktan sonra ön bilgiler yardımıyla okuma öncesinde metinle ilgili tahminler yapılabilir. Metnin içeriği, metnin türü, metnin konusu hakkında tahminlerde bulunmak okuyanın ön bilgilerini okuma ortamına çevirmesine ve dikaktini okuduğu parçaya vermesine neden olur (Tuna, 2016).

Okuma hızını geliştirme; okuma hızı, öğrencinin sözcükleri tanıma süresine göre değişir. Göz bir duruşunda sözcüklerin harflerini ve yazılış şekillerine ilişkin bilgileri toplayarak, görüntüleri kaydetmekte ve beyne ulaştırmaktadır. Beyin, gelen bu bilgiler doğrultusunda sözcüğü zihinsel sözlükten bularak, sözcüğün anlamı ile birleştirmektedir. İlkokuma yazma sürecinin başında öğrencinin sözcüğü tanıması uzundur ancak öğrencinin sürekli okuma faaliyetiyle ve kelime görmesiyle bu süre kısalır. Böylece gözün duruş süresi kısalarak okuma hız kazanır. Okuma hızının geliştirilmesi sürekli okumaya bağlıdır (Güneş, 2014).

Okuduğunu anlamayı artıran stratejileri Daly, Chafouleas, Skinner(2005) dört grup altında incelemiştir (Akt. Epçapan, 2008). Bunlardan ilki:

Okuma öncesinde işe koşulan stratejiler: Okuma öncesinde öğrenciye okuma parçasının amacını açıklanmalı, öğrencinin parçanın başlığı, basım tarihi, yazarını incelemesi ve parçayı tarayarak konusunu tahmin etmesi sağlanmalıdır. Daha sonra başlığa tekrar bakıp incelemesi, anahtar sözcükleri incelemesi, okuma parçasına tekrar bakması ve öykü /kavram haritası (tells) çıkarması önemli bir stratejidir. Ayrıca, öğretim öncesindekelime bilgisi, kavram haritaları ve öykü haritası kavramları önceden öğretilmelidir. Okunacak materyalin dikkatlice seçilmesi ve bazı ölçütler doğrultusunda öğrencinin okuma parçasını seçmesine deizin verilmesi gerekir.

2.1.2.2. Okuma sırasında yapılan stratejiler

Okuma süreci okuyucunun en uzun zaman geçirdiğidönemdir. Okuyucu okuma öncesi amaçları doğrultusunda metnin değerlendirmesini yapar, anlama seviyesini kontrol eder, anlamadığı durumlarda ise eksik ve yanlışlıkları gidermek için çözüm yolları arar(Topuzkanamış, 2010).

Akkaya (2011) okuma anında uygulanan stratejileri şu şekilde ifade etmiştir. Bu aşamada sözcükler tanımlanır, ilişki kurulur, zihninde görselleştirmeye çalışılır, okuma öncesi sorulan sorulara yanıt aranır ve yeni sorular oluşturulur. Bireyler amaca odaklanır ve varsayımları kontrol eder, not alır ve karmaşık noktaları belirler.

Akyol (2012, s.40)'a göre okuduğunu anlamayı kontrol ederken şu teknikler kullanılabilir:

- Tahminleri Gözden Geçirme
- Kendi Kendini Sorgulama
- Zihinsel İmajları Kullanma
- Anlam Üniteleri Oluşturma
- Açıklığa Kavuşturma

Okuma sırasında ortaya çıkan küçük problemler üzerinde durmadan okumaya devam etmek, okuma hızını materyale göre ayarlamak, anlaşılmayan kısmı yeniden okumak, açıklayıcı bilgi edinmek için kaynaktan yardım alma gibi çeşitli yardımcı stratejilerden de faydalanalabilir. Okuma sırasında stratejik hareket etmek okumanın anlamlandırılmasını hızlandırır. Özellikle akıcı okuma, uygun hızda okuma, önemli görülen yerlerin altını çizme, kenarlara not alma önemli stratejilerdir (Tuna, 2016).

Okuduğunu anlamayı artıran stratejileriden ikincisi Daly, Chafouleas, Skinner(2005; Akt: Epçapan, 2008):

Okuma esnasında işe koşulan stratejiler: Okuma esnasında ise akıcı ve sürükleyici okumanın sağlandığı stratejilerdir. Bu strateji daha çok öyküleyici metinlerde kullanılır. Bu metinlerde öykü haritaları ve görsellerin kullanımına dikkat edilir. Açıklayıcı okuma parçaları için taslaklar, çalışma rehberleri kullanılmalıdır. Açıklayıcı metinler için not alma, zaman çizelgesi, akış şeması, karışık planlar ve tablolar yapılmalıdır.

2.1.2.3. Okuma sonrası stratejiler

Okuma sonrası süreç yapılan okumanın değerlendirildiği bölümdür. Okuyucu, okumanın kendi amaçları doğrultusunda gerçekleşip gerçekleşmediğini bu süreçte değerlendiri. Ayrıca metinde anlaşılmayan yerlerin varlığı, tahminlerin ne derece doğru olduğunun denetlenmesi de okuma sonrası yapılan eylemlerdir. Ayrıca, bu dönemde okunan parçadan edinilen bilgiler başkalarıyla tartışılarak çoğaltılabilir (Topuzkanamış, 2010).

Akkaya (2011)'e göre okuma sonrasında gerçekleştirilmesi gereken stratejiler özetleme, metinle ilgili değerlendirme sorularını yanıtlama, birleştirme, değerlendirme etkinlikleridir. Bu etkinlikler öğrencinin okumayı anlamlandırmasına aracılık eden önemli stratejilerdir. Okuyucunun metindeki önemli düşüncelerin farkına varması vebu

düşünceleri kendi sözcükleri, cümleleriyle anlatması üst düzey bilişsel süreçlerini yaşamasına neden olur.

Epçaçan(2009)'a göre de iyi bir okuyucu okuma sonrası seçici tekrarlı okumalar yaparak metnin genel anlamını ve düşüncelerini özetler. Metinle ilgili yansımalar yapararak gelecekte bu bilgiden nasıl yararlanılabileceğini ve faydasını düşünür.

"Özetleme okuduğunu anlama ve hem de okuyucunun kendi kelimeleriyle ifade etmesi demektir. Özetleme, okuyucunun metinden önemli fikirleri belirlemesini ve tutarlı bir şekilde kısaltmasıdır. Okunan metinde özetleme kullanılarak önemli olayların hatırlanmasını sağlayabilir (Akyol (2012).

Okuduğunu anlamayı artıran stratejileriden üçüncü ve dördüncüsü ise Daly, Chafouleas, Skinner(2005; Akt: Epçapan, 2008):

Okuma sonrasında işe koşulan stratejiler: Okuma sonrasında her türlü metin için özetleme yapmanın yanı sıra soru- cevap ilişkisinin de kullanıldığı stratejilerdir.

Okuma sürecinin tümünde işe koşulan stratejiler: Okuma sürecinin tamamında stratejik not alma gözlemleme, soro sorma, okuma, yansıtma, bakmadan cevaplama, yeniden gözden geçirme işlemleri uygulanmalıdır. Bunun haricinde;"çoklu geçişstratejisi (multipass)","karşılıklı öğretim (reciprocal teaching)", ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim? "(k-w-l) stratejisi","işbirlikli stratejik okuma (collaborative strategic reading)", "kavram haritaları ve grafik örgütlemeler (concept map and graphic organizers)", "okuduğunu anlama stratejisi (coop- disq)" kullanılmaktadır. Anlama stratejileri Tablo 2,1'de özetlenmiştir.

Tablo 2.1. Okuduğunu anlama stratejileri

Stratejinin İşe Koşulduğu Zaman	Stratejiler
Okuma Öncesi İşe Koşulan Stratejiler	• Okuma Amacını Açıklama • Öğrenciye Parçanın Başlığına, Basım Tarihine, Yazara Bakarak Ve Parçayı Tarayarak Konusunu Tahmin Etmesine Yardım Etme • Başlığa Bak – İncele – Anahtar Sözcüklere Bak – Okuma Parçasına Tekrar Bak – Öykü /Kavram Haritası Hazırla (TELLS) • Öğretim Öncesi Sözcük Bilgisi • Kavram Haritaları Ve Öykü Haritası Aracılığıyla Kavramları Önceden Öğretme • Okunacak Materyali Dikkatlice Seçme Ve Bazı Ölçütler Doğrultusunda Öğrencinin Okuma Parçasını Seçmesine İzin Verme
Okuma Sırası İşe Koşulan Stratejiler	• Akıcı Ve Sürükleyici Okumayı Sağlama • Öyküleyici Metinler İçin Öykü Haritasını Dikkate Alma • Açıklayıcı Okuma Parçaları İçin Taslaklar Ve Çalışma Rehberi Kullanma • Açıklayıcı Metinler İçin Stratejik Not Almayı Uygulama • Açıklayıcı Metinler İçin Zaman Çizelgeleri Ve Akış Şemalarını Kullanma • Karışık Planlar, Tablolar Yapma • Öyküleyici Metinler İçin Görseller Kullanma
Okuma Sonrası İşe Koşulan Stratejiler	• Her Türlü Metin İçin Özetleme Yapma • Soru- Cevap İlişkisini Kullanma
Okuma Sürecinin Tümünde İşe Koşulan Stratejiler	• Stratejik Not Alma • GSOYBY: Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, • Yeniden Gözden Geçirme (SQ4R) • Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass) • Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching) • Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L) • İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading) • Kavram Haritaları Ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map And Graphic Organizers) • İTS Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis-Q) • TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)

Kaynak: (Daly, Chafouleas, Skinner, 2005; Akt. Epçaçan, 2008).

2.1.3.Üst Biliş ve Okuma Stratejileri

2.1.3.1.Üst Biliş

1976 yılında çocukların ileri bellek becerileri ile ilgili araştırma yapan Flavell ilk kez "üst bellek (metamemory)" terimini kullanarak alan yazına girmesini sağlamıştır. Flavell, 1979 yılında da araştırmasını "üst bilişi (metacognition)" de içeren kuramını yeniden yapılandırmıştır(Akt. Özsoy, 2008).

Flavell'a göre üst biliş: "Bilişsel işlemleri gerçekleştirmek için kullanılabilen, kasıtlı, planlı, amaç-odaklı, geleceğe yönelik zihinsel bir işleme sürecidir. Üst biliş, bir kişinin bilişsel süreçleri ya da bununla ilişkili her şey hakkındaki bilgisidir. Örneğin; öğrenci eğer X konusunuY konusundan daha zor öğrendiğinin farkına varabiliyorsa, bu bir üst bilişsel düşünmedir. Üst biliş, bilişsel hedeflere ulaşmak için, düşüncelerin etkin bir şekilde takip edilmesini, devamlı kontrol edilmesini ve bilişsel süreçlerin birbirleriyle uyumlu çalışacak bir şekilde düzenlenmesini kapsamaktadır" (Webster, 2002; Akt. Muhtar, 2006:s.38).

Literatürdeki üst biliş kavramına ilişkin tanımlamalardan bazıları şu şekilde ifade edilmiştir: Flavell (1976), üst bilişi "*duyarlılık"*ve "*değişkenlik"*olarak iki ana başlık altında incelemiştir. Duyarlılığın genellikle gizil ve bilinçaltında işleyen davranışsal bilgilerden oluşması "*süreçsel üst biliş bilgisi"*tanımlamasıyla yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Değişkenliğin iseöğretimsel iş, bilinçli strateji ve bireyin gerekliliğine dair bilgiler ile ilişkilendirilmesi "*bildirimsel üst biliş bilgisi"* olarak ele alınmasına yol açmıştır (Akt. Akın ve Abacı, 2011).Flavell (1985), çalışmasında üst biliş kavramınıen temel manada "biliş üzerine biliş" ve "düşünmenin de üzerinde düşünme"olarak tanımlarken, bireyi amaçlarına ulaştıran bilişsel girişimlerin her anlamda düzenlenmesi olarak da ifade etmiştir(Akt: Akın ve Abacı, 2011; Özsoy, 2008). Baker ve Brown (1984)'a göre ise üst biliş, bireyin düşünme ve öğrenme sürecindeki sahip olduğu bilgisi ile beraber izleme yetisi olarak tanımlanmıştır.

Saint- Laurent, Hebert, Royer veDesbiens (1997)'e göre üst biliş, bireyin kendi bilişsel süreci açısından üzerinde düşündüğü ve elde etmiş olduğu bilgiyi problemin

çözümünü yönlendirmek amacıyla kullandığı bir süreçtir (Akt: Babacan, 2012). Kuhn (2000)'a göre ise üst biliş, bireylerin inanışı ve bilgisi ile ilgili bilişsel farkındalığın geliştirilmesi ve elde edilen bilginin kullanılması için geliştirilen stratejinin üst düzey bir şekilde denetimidir (Akt: Babacan, 2012). Bütün bilişsel girişimlerin oluşu üst bilişsel hedeflerle gerçekleşirken; stratejiler ise bu hedefleri gerçekleştirmek için geliştirilen taktiklerden ibarettir (Dinner, 2009; Akt: Babacan, 2012).

Üst biliş kavramı genel olarak, düşünmenin üzerine düşünme süreci olarak açıklanabilir. Bunun yanı sıra bireyin sahip olduğu fikrin yansıtılmasının ve analiz edilmesinin yönlendirilmesini, analizler sonucunda ne elde edebileceğini ve öğrenilenlerin nasıl uygulanacağı bilgisini düzenleyen süreçtir. Kısaca tanımlamak gerekirse üst biliş, bireyin kendini planlaması, izlemesi, düzenlemesi, sorgulaması, yansıtması veya yeniden gözden geçirmesiyle problem çözümünde geniş çaplı düşünme süreçlerinden oluşmaktadır. Üst biliş, yalnızca bir şeyin üzerine düşünmenin haricinde, bireyin hem düşünme hem yansıtma durumunu birleştirmeyi amaçlayan süreçtir. Bilişsel sürecin amacı, üst bilişin kontrolü ve denetimini gerçekleştirmektir (Hyde ve Bizar, 1989; Akt. Babacan, 2012).

Flavell (1979)'a göre üst biliş, çeşitli etkileşimlere bağlı olarak birbirini etkileyerek gerçekleşmesini sağlayan dört evrede gerçekleşmektedir:

1. "Üst biliş bilgisi (metacognitive knowledge) "

2. "Üst biliş deneyimi (metacognitive experience)"

3. "Üst biliş amaç veya hedefleri (metacognitive goals or tasks)"

4. "Üst biliş davranışları veya stratejileri (metacognitive action or strategies)"

"Üst Bilişsel Bilgi": Üst bilişin ilk aşaması olup "*bildirimsel bilgi", "süreçsel bilgi"*ve *"koşulsal bilgi"*olmak üzere üç önemli kısıma ayrılır. Bildirimsel bilgi, bir şey hakkında bilgili olmak; süreçsel bilgi, bir şeyin nasıl yapılacağı hakkında bilgili olmak; koşulsal bilgide üst bilişin niçin ve neden sorularını içermektedir.

"Üst biliş deneyimi": Üst biliş deneyimleri, öncelikle bireye yeni hedefler oluşturmaları veya eski hedefleri düzenlemeleri konusunda yol gösterirler. İkinci olarak, üst biliş deneyimleri sonucu elde edilen bilgiler, bireyin sahip olduğu üstbiliş bilgilerini; bunlara eklenmek, bunları silerek yerine geçmek veya yeniden düzenlemek suretiyle etkilemektedirler. Son olarak da üst biliş deneyimleri, bilişsel hedeflere ulaşmak içinstratejileri aktif hale getirirler.(Flavell; 1985).

"Üst biliş amaç veya hedefleri": Hedefler (görevler) ise bir bilişsel girişimin amaçlarıdır. Stratejiler (eylemler),öğrenme hedeflerine ulaşmak için uyguladığımız davranış ve düşünme süreçleridir. Üstbiliş bir insanın geliştirebileceği ve böylelikle nasıl düşündüğü veöğrendiğinin farkında olabilmesini sağlayan bir beceridir (Flavell, 1979).

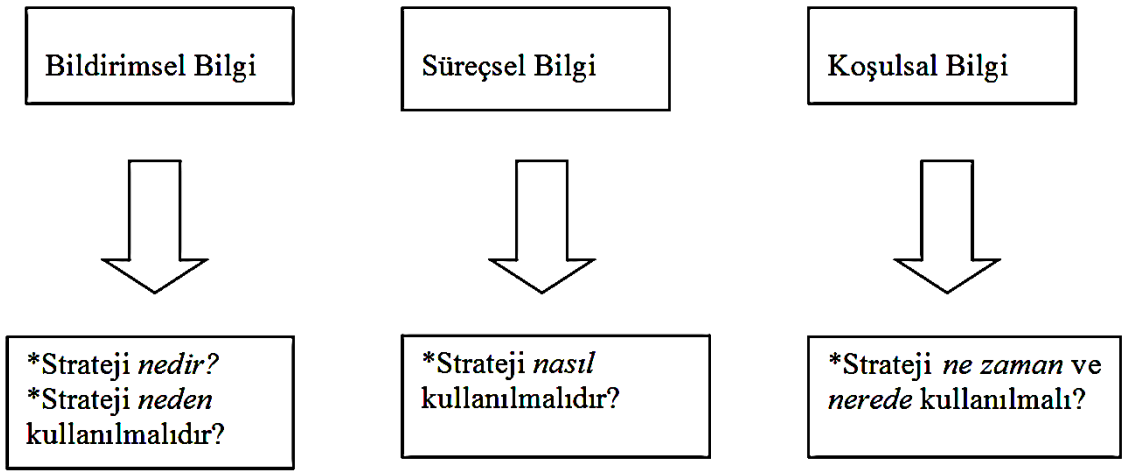
"Üst biliş davranışları veya stratejileri": Üstbiliş bilgisi, bireyin kendi öğrenme özellikleri ile ilgili, öğrenme birimi ile ilgili ve bilişsel stratejilerle ilgili bilgisinin etkileşiminin bir sonucudur ve "bireyin kendi bilişi ya da genel olarak biliş hakkındaki bilgisi" şeklinde tanımlanabilir. Kişinin Türkçe dersiyle karşılaştırdığında Matematik dersinde daha iyi olduğunu bilmesi üstbiliş bilgisine bir örnektir.

Anderson (2002)'a göre hedeflenen amaca yönelik karar verme eylemi hazırlık ve planlamanın yapılmasına bağlıdır. Belirli stratejileri seçme ve kullanma aşaması ise hangi stratejilerin kullanıldığı sorusuna bağlı olarak değerlendirilir (Akt. Özsoy, 2008). Flavell (1979)'ın oluşturduğu üst bilişsel modellenmeye göre; bildirimsel üst biliş bilgisi, bireyin kendisiyle ilgili kullandığı stratejinin ne olduğuna ve faydasına yönelik sahip olduğu bilgive farkındalıktır.

Diğer bir değişle öğrenciler kendisine verilen özetlemenin ne olduğu ve çeşitleri gibi okuma stratejisini bilebilirler. Süreçsel bilgi de, öğrencinin özeti nasıl yazacağını ve nasıl çalışacağını planlaması gibi sürecin nasıl yürütüleceğini gösteren bir bilgi bütünüdür (Winograd ve Hare, 1988; Akt. Babacan, 2012). Koşulsal bilgi aşaması, öğrencinin bir stratejiyi kullanması ve kullanım zamanını bilmesi ile ilgili belirlediği farkındalık olup okuyucuların strateji uygunluğunu ve yararını belirlemesi açısından

önemlidir. Üst bilişsel bilgi ise, "*birey", "görev"*ve "*strateji"*değişkenleri tarafından etkilenmektedir (Pookcharoen, 2009).

Şekil 1.1'deöğrencinin üst bilişsel bilgi sürecinde sorduğu sorular ve üst bilişsel bilginin alt boyutları bulunmaktadır (Carrell, Gajdusek, Wise, 1998; Akt. Babacan, 2012).



Şekil 2.1. Üst bilişsel bilginin alt boyutları (Carrell ve diğerleri, 1998; Akt. Babacan, 2012).

Üst biliş sayesinde bireyler hedefi ya da problemi belirlemek için uygun bir zihinsel model seçimi yapar. Daha sonra hedefi gerçekleştirmek için en uygun stratejinin ne olduğunu belirler, kaynakları zamanında ayarlar, ön bilgileri harekete geçirerek dikkatini görevi yerine getirme harcar (Gourgey, 1998; Akt. Çeçen ve Alver, 2011). Bir öğrenme görevinin yerine getirilmesi plan yapma, izleme ve değerlendirme süreçlerini yöneten ve kontrolünü sağlayan üst bilişsel süreçlere bağlıdır. Bu nedenle üst biliş(biliş ötesi)'in öğrenmede ve amaca ulaşmada ne kadar önemli olduğu ortadadır. Ayrıca üst bilişi kullanmanın yanı sıra; daha kapsamlı ve daha uygun üst biliş stratejilerinin belirlenip uygulanması da gerekmektedir.

2.1.3.2.Üst biliş stratejileri

Bilişsel stratejiler bireye özel bir amaca ulaşmak için yardım etmede kullanılırken; üst bilişstratejiler ise amaca ulaşılmasını garantiler. Üst biliş ve bilişsel stratejiler birbiriyle örtüşebilir. Örneğin okuma çalışmasında Öz- sorgulama, bilgi elde etme (bilişsel) veya ne okuduğunu gözleme (üst biliş) amacıyla kullanılabilir. Bilişsel ve üst bilişstratejiler, birbirlerine sıkı şekilde bağımlı ve girişiktir. Birbirinden bağımsız şekilde incelemek yetersiz kalacaktır (Pintrich, 2002; Akın ve Abacı, 2011).

Akın ve Abacı (2011)'ya göre üst biliş stratejiler, bireyin öğrenmede kontrol sağlaması ve bilişsel hedefe ulaşması için kullandıkları art arda gelen süreçtir. Üst bilişstratejiler, bireyin öğrenmesinin düzenlenmesine ve denetlemesine ciddi anlamda yardımcı olur. Örneğin öğrenci herhangi bir metni okuduktan sonra metindeki tartışılan kavram ya da konu hakkında kendini sorguya çekebilir. Bu öz-sorgulama bir biliş ötesi izleme stratejisidir. Öğrencinin bilişsel hedefi metni anlamak olmalıdır. Öğrencinin kendi sorularına yanıt verememesi, "metni anlamak" olan bilişsel amacını gerçekleştirmek için neye ihtiyacı olduğunu saptamalıdır. Kendi sorusuna cevap verebilmede yeterli hale gelmek amacıyla örneğin, metni tekrar okumaya karar verebilir. Eğer metni tekrar okuduktan sonra sorularınayanıt verebilirse konuyu anladığını gözlemleyebilir. Böylece "öz-sorgulama" olan biliş ötesi strateji, "kavrama"olan bilişsel hedefi yerine getirmiş olur.

Genel anlamda anaokulundan başlayarak eğitim- öğretimin tüm öğretim kademelerinde biliş ötesi bilginin açıkça öğretilmesine ihtiyaç vardır (Pintrich, 2002). Birçok öğretmen, bazı öğrencilerin biliş ötesi yetenekten uzak olduğunu düşünmüşlerdir. Ayrıca öğrencilerin biliş ötesi bilgiyi kendi kendilerine öğreneceklerini zannetmektedir. Elbette bazı öğrenciler yaş ve tecrübenin sonucu olarak biliş ötesi bilgiyi kazanabilir. Fakat birçok öğrenci bunu yapamaz. Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalar, üniversite öğrencilerinin çoğunun biliş ötesi bilgiye, farklı stratejiler ve farklı görevler hakkında bilgiye ve özellikle de kendileri hakkındaki doğru bilgiye çok az sahip olduğunu kanıtlamıştır (Hofer, Yu, Pintrich, 1998; Akt: AkınveAbacı,

2011). İlgili literatür tarandığında pek çok üst biliş stratejilerine rastlanmaktadır. Bunlarda bazıları aşağıda verilmiştir:

Okuma yetisi, bireylerin sonradan elde ettikleri ve geliştirdikleri becerilerden biridir. Okuyucular, okudukları metinden elde etmek istediklerine göre stratejiler geliştirir ve bu stratejileri hangi aşamada nasıl kullanacağını da belirleyecek kapasiteye sahiptirler(Özbay, 2009). Stewart ve Tei (1983)'ye göre, okuyucunun sahip olduğu bu farkındalık, okuyucunun stratejilerin yapısını kavraması ve sürece ilişkin bilinçlikontrol yeteneğine sahip olması ile ilişkili üstbilişsel alandan kaynaklanmaktadır. Okuduğunu kavrama adına bilişsel farkındalığa sahip okuyucular, okuma sürecinin planlanmasını ve okumasını nasıl yapması gerektiğini önceden belirlemektedir. Bu tip okuyucular, okuma sırasında metinden ne anladığını daima gözden geçirirken, okuma sonrasında iseönceden belirlediği hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını kontrol eder (Paris, Cross ve Lipson, 1984;Akt. Karatay, 2009).

Okuduğunu anlama, okuyucunun anladığının bilincinde olmasıyla elde ettiği aktif okuma sürecinin ürünüdür. Bu süreç bir anlamda *"üst biliş"* olarak tanımlanan, okuyucunun okuma ile ilgili biliş bilgisine sahip olması ve metinde geçenleri anlama aşamasında kendini düzenlemesi nedeniyle "öz-düzenleme" olarak da bilinir (Bang ve Zhao, 2007; Razı, 2010).

Wilson ve Bai(2010)'ye göre okuma sürecinin her aşamasında üst bilişsel becerilerini kullanan okuyucular, okuma parçasındanne anladığını gözlemler, okuma sürecini kontrol eder, kullandığı stratejilerin işlevini de değerlendirir. Başka bir deyişle, okuyucular üst bilişsel yeteneklerini geliştiremez ve kullanmazlarsa öğreneceklerini planlayamaz, gelişmelerini gözlemleyemez, öğrendiği bilgileri gözden geçiremez ve yeni öğrenilecek bilgilerle ilgili yönelim gösteremezler (O'Malley ve Chamot, 1990; Akt. Senemoğlu,2008).İnsanların ana dil veya ikinci dil öğreniminde üstbilişin

okuduğunu anlama sürecini artırdığı da yapılan çalışmalarda bildirilmektedir (Baker ve Brown, 1984; Mokhtari ve Reichard, 2002; Razı, 2010).

Stratejiler, aktif haldeki belleğin ihtiyaçlarını giderir ve bilgiyi işlemeye yardımcı olur. Yapılan stratejiler sayesinde zor bir metni yeniden okumak, ön bilgileri kullanmak, bir sonraki ifadeyi tahmin etmek, birden fazla ifadeyi karşılaştırmak daha kolay olmaktadır. Ayrıca, özetleme, metni açıklama, metinde geçen yanlış ifadeleri belirleme gibi faydaları da bulunmaktadır (Hacker, 2004;Akt. Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010).

Bu tanımlardan yola çıkarak"bilişsellik (cognitive)"; metni anlama sürecinde okuyucunun okuma eylemini planlaması, okuma aşamasında anlamlandırdığı ifadeleri düzenlemesi ve okuma sonrasında da değerlendirmesi için gerekli olan bilgiye sahip olmasıdır. Üst biliş ise okurun okuduğunu kavramayla ilgili bilgiyi zamanında ve yerinde işleyip, etkili bir şekilde kullanabilme becerisidir. Üst biliş, okuduğunu anlamaylailişkili stratejileri okurken işlevsel ve bilinçli olarak fiile dönüştürebilme yeteneği olarak da tanımlanabilir (Wade, Trathen, Schraw, 1990).

Üst bilişsel stratejiler ise, bireylerin okuma sürecinin düzenlenmesinde veya yönlendirilmesinde kullanılan uygulamalardandır (Phakiti, 2003). Houtveen vd (2007)'ne göre, öğretmenler öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek okuma amaçlarını belirlemelerini, metinle alakalı tahminlerde bulunmalarını, çıkarımlarla ön bilgilerinin yeni öğrenilen bilgilerle bağdaştırılmasını, okudukları metinle ilgili düşündüklerini ve süreci kontrol etmelerini sağlayarak üst bilişsel bilgiyi elde etmelerine aracı olabilirler(Akt. Babacan, 2012).

Bireyin kendi bilişsel sürecinin nasıl işlediği ile ilgili farkındalığı; okuma işleminin nasıl gerçekleşeceği konusunda izler taşımaktadır. Örneğin, üst bilişsel bir okuma süreci gerçekleştiren okuyucu, doğru stratejileri doğru zamanda kullanmakta, okuma sürecini değerlendirmekte ve eksiklikler varsa bunları düzeltmeye çalışmaktadır. Yani üst bilişsel farkındalıkla okuma gerçekleştiren kişi, okurken bazı üst bilişsel stratejileri de kullanmaktadır. Üst bilişsel stratejiler sayesinde, okuyucu okuma sürecini kontrol eder, izler ve değerlendirir. Üst bilişsel okuyucu okuma sürecini planlar, metinle

ilgili konu takibi yapar ve okuma süreci boyunca okuma amaçlarına uygun farklı stratejiler kullanmaktadır (Taraban, Kerr ve Rynearson, 2004).

Wenden (1998)'e göreüst bilişsel bilgi öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkındaki edindikleri bilgidir. Ayrıca üst bilişsel stratejilerin, öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek ve yönlendirmek için kullandıkları genel beceriler olduğunu söylemektedir. İlgili literatür incelendiğinde, üst bilişsel okuma stratejilerinin çeşitli sınıflandırılmalarına rastlanmaktadır.

2.1.3.3. Okuma stratejileri

Okuma süreci üst biliş ile birleştirildiğinde birçok strateji çeşidi olduğu görülür. Bu stratejiler genellikle "planlama (okuma öncesi)", "izleme (okuma sırası)" ve "değerlendirme (okuma sonrası)" olmak üzere üç ana strateji çatısı altında toplansa da yapılan çalışmaların bakış açılarına göre okuma ve anlamada birçok bilişsel strateji ortaya atıldığı görülmektedir (Karatay,2010).

*"Planlama stratejileri":*Okuyucuların okuma yapmadan önce ihtiyaçlarının neler olduğunu tespit etmesi, bu süre zarfında olması gereken şeylerin nasıl ve ne zaman olabileceği ile ilgili bir inceleme yapılmasıdır. Okuma hedefleri ve stratejilerinin metnin başlığına, biçemine bakılarak planlanmasıdır (Phakiti, 2003).Okuma öncesi stratejiler genellikle şu başlıklar altında toplanabilir:

*"İzleme stratejileri":*Bu strateji okuyucuların düşünme ve okuma süreciyle ilgili kontrol ve değerlendirme yapmasıdır (Phakiti, 2003).Bu stratejide okuyucu, sürecin ilerleyişini kontrol eder. Ayrıca gerekli ise farklı okuma stratejileri planlar veya okuma parçasına sorular sorar ve okuma sürecinin gözlemlenme rotasını belirler. (Pookchoraen, 2009; Akt. Dilci, 2011).

"Değerlendirme stratejileri": Okuma süreci değerlendirilirken, yapılması gereken işlem okuma sonrası elede edilen bilginin hangi durumlarda kullanılacağının tasarlanmasıdır. Okuyucu bu aşamada, strateji uygunluğunu ve okuduğunun anlaşılması

için yapılması gerekenleri inceler. Daha sonra yapılan değerlendirmelerle kendisine yeni bir yol haritası çizebilir (Iwai, 2009; Akt. Öztürk, 2012).

Üst bilişsel okuma stratejileri Mokhtari ve Reichard (2002)'a göre"bütünsel okuma stratejileri (global reading strategy)", "problem çözme stratejileri (problem-solving strategy)" ve "destekleyici okuma stratejileri (support reading strategy)" olarak ayrılmaktadır.

"Bütünsel okuma stratejileri": Bu stratejide okuyucu, okuma amacını oluşturur, ön bilgilerinin harekete geçmesini sağlar ve metne yönelik tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder. Ayrıca, metnin gözden geçirilmesi ve metnin türünün belirlenmesi için metni tarar, ipuçları ve yapısına bakarak karar verir.

"*Problem çözme stratejileri":*Bu strateji ile okuyucu yavaş ve dikkatli bir okuma yapması gerektiğini belirleyerek okuma hızını ayarlar. Problemlerin çözülmesi için tekrar okuması gerektiğini anlar. Okuduğu bilginin görselleştirir, sesli okur ve kelimelerin anlamlarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur.

"Destekleyici okuma stratejileri": Okuyucunun anlamasına destek olması için okurken not alması, başka sözcüklerle eşleştirmesi, önemli gördüğü yerlerin altını çizmesidir. Ayrıca, kendine konuyla ilgili sorular sorar, başkalarıyla konu üzerinde tartışır vekonuyu özetleyerek anlamayı kolaylaştırır.

Taraban Kerr ve Rynarson (2004) ise 22 üst bilişsel okuma stratejisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu stratejiler "*analitik okuma stratejileri"* ve "*pragmatik okuma stratejileri"* olarak iki ana grup altında toplanmıştır."*Analitik okuma stratejileri";* değerlendirme, okuma parçasından elde edilen bilginin sonradan nasıl kullanılacağını düşünme, konunun başlığına bakarak ne okuduğunu anlayabilme, gözden geçirme, ön bilgilerinden yararlanma, ayırt etme, üzerinde düşünme, amaçları gözden geçirme, çıkarımda bulunma gibi okuyucunun metinden ne okuduğunu anlamasına yardımcı olan faktörlerden oluşmaktadır.

Ayrıca, amacına uygun bilgiyi ayıklama, anlamlandırma, okuma sırasında kendini güçlendiren yönlerini ortaya çıkarma, tahmin etme, tahmin edilen bilginin

doğruluğunu kontrol etme, görselleştirme ve metnin zorluk derecesini belirleme de analitik okuma stratejileri içerisinde bulunmaktadır. *"Pragmatik okuma stratejileri" ise* not alma, kenara not alma, önemli noktaları renklendirme ve altını çizme, birden fazla okuma ve tekrarlı okuma stratejileri gibi okuyucuların daha çok hatırlamalarına yardım eden stratejik faktörleri içermektedir.

Grabe (2009)'ye göre üst bilişsel okuma stratejilerisekiz aşamadan oluşmaktadır:

- Okumanın amacının belirlenmesi,
- Metine yönelik tahminde bulunabilme ve ana fikrin oluşturulması,
- Okuma amacı doğrultusunda çıkarımlarda bulunabilmesi,
- Okuyucunun kendi anlama sürecini izlemesi,
- Metnin yorumlanmasıyla ilgili sorunları veya okuma amacıyla uyuşmayan durumları fark edebilme,
- Ana fikrin özetlenebilmesi,
- Yanlış yapılan yorumları iyileştirici stratejiler geliştirme,
- Okuma sürecinde kazanılan her türlü bilgiyi değerlendirmeden ibarettir (Akt. Babacan, 2012).

Yukarıdaki strateşilerden başka ilgili alan yazında bildirilen üst bilişsel okuma stratejilerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

- Şema, Soru Sor, Kazanılan Bilgi (SQUNK)
- Özetleme
- Tahmin Etme
- Bilgi İstek Kartı (KWL)
- Gözden Geçir, Ön Bilgiyle İlişkilendir
- Amacı Belirleme
- Güçlü ve Zayıf Okuyucular(Taraban, 2011; Akt. Babacan,2012).

Üst bilişsel stratejiler, öğrenciye kendi bilişi ile ilgili kontrol etme imkânı sağlamaktadır. Oxford, üst bilişsel stratejilerini“odaklanma”, “düzenleme”, “planlama” ve “değerlendirme”olarak ayırmış ve bu işlemlerin kişinin kendi öğrenme sürecini yönetmesine yardımcı olacağını belirtmiştir. Buna göre stratejiler;“öğrenmeye odaklanma”, “önceki bilgileri gözden geçirme”, “dikkat toplama”, “amaç belirleme”,“kendini izleme” ve “değerlendirme”aşamalarından oluşmaktadır (Oxford, 1990; Akt. Çöğmen, 2008).

Okuduğunu anlama stratejileri üst bilişsel boyutta beş ana başlıkta sıralanabilir: “Okuma amacını belirleme”, “Metnin önemli kısımlarını belirleme”,“Okuduğunu anlamanın sağlıklı bir şekilde yürütüldüğüne dair süreci izleme”, “Hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair kendini sorgulama” ve “Okuduğunu anlamada yaşanan sorunlara ilişkin çözümler üretme” (Brown 1980; Akt. Çöğmen, Saracaloğlu, 2010).

Bu anlamda eğitmenler, öğrencilerinin üst bilişsel stratejileri kullanmalarına yardımcı olarak onların okuduğunu anlamalarına, okuma becerisinde gelişim göstermelerine, öğrendiklerini sadece okul ortamında değil sınıf dışında da uygulayabilmelerine ve yaşam boyu öğrenen kişiler olmalarını sağlarlar (Barbe-Clevett, Hanley ve Sullivan, 2002; Akt: Özsoy, 2009). Bununla birlikte üst bilişsel okuma stratejilerini öğrenme kavramından bağımsız düşünemeyiz. Nasıl ki bilişsel stil ve stratejiler varsa öğrenmenin gerçekleşmesi için de çeşitli yöntemve yollar kullanılmaktadır.

2.1.3.4.Üst biliş stratejilerinin çeşitleri

Öğrencilerin çoğunlukla verimsiz olan bir veya daha fazla tekniği uygulayarak öğrenme ve anlamaya çalışmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin biliş ötesi yeteneklerinin değerlendirilmesi, öğretimin daha etkili olabilmesi için genel öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi gerekir. Kayıt tutma, düşünme, derinlemesine sorgulama, amaç belirleme, problem temelli öğrenme, otantik değerlendirme ve öz değerlendirme gibi stratejiler öğrencilerin öğrenmeleri hakkında daha fazla farkındalığa sahip olmasına yardımcı olmaktadır (Walters 2002; Akt: Senemoğlu, 2005).Araştırmacılar öğretmenlerin üst

bilişini geliştirmek için kullanabilecekleri çeşitli stratejiler tanımlamıştır. Aşağıda genellikle deneysel çalışmalarda ve sınıf ortamlarında kullanılan öğretim teknikleri ve strateji listelenmiştir.

STOP: *Özetleme(**S**ummarize),Sorunuçözme(**T**roubleshoot),**O**rganize(Organize etme), Tahmin etme(**P**redict).*

Cope(1990)'nin lise öğrencilerinin düşünmeleri sırasında işlem yaparak kavramları değerlendirmeleri için geliştirdiği stratejisinde; ders materyallerini özetleme, sorunları çözme, organize etme ve tahmin etme tekniğinin kullanılmasını önermiştir. Araştırmacının STOP stratejisindeki amacı öğrenmenin öğretmenler tarafından işlevsel biliş ötesi davranışlara yönlendirilmesini ve daha sonra öğrencilerin bu becerileri kendilerinin kullanmalarını sağlamaktır (Babacan, 2012).

*Özetleme(**S**ummarize):* Öğrenenler çok sayıda olan fikir ve konuları ana fikirle ilişkilendirmeyi öğrenirler.

*Sorunu çözme(**T**roubleshoot):* Öğrenilen bilgide sorunlu alanın nedenini araştırıp bulurlar ve çözüme kavuşturular.

*Organize etme(**O**rganize):* öğrenenler, öğrenme birimindeki bilgileri konu alanı ve ana fikirle örgütlemeyi öğrenirler.

*Tahmin etme(**P**redict):* Öğrenenler, öğrendikleri az bilgiden ya da okudukları metinden ana fikri ve başlığı tahmin etmeyi öğrenirler

PQ4R: *Ön-inceleme(**P**review), Soru sorma(**Q**uestioning), Okuma(**R**ead), Kendi kendine anlatma(**R**ecite), Düşünme(**R**eflect) ve İnceleme(**R**eview).*

*Ön-inceleme(**P**review):*Öğrenen ilk önce, okuduğu metnin neyle ilgili olduğunu tahmin edebilmek için ana başlıkları, özetini, paragrafların ilk cümlelerini gözden geçirir.

*Soru sorma(**Q**uestioning):* İnceleme sonrasında metinde cevabını bulabileceğini tahmin ettiği sorular sorar. Okuma amacınız, materyale karşı ilginizi ve merakınızı uyandırarak okuma sürecinde aktif ve katılımcı olmanızı sağlar.

Öğrenci, metin hakkında kendisi sorular oluşturur ve oluşturduğu bu soruları kendi kendine sorar.

*Okuma(**R**ead):* Daha sonra ana fikre dikkat ederek ve sorularına cevap arayarak metni okur.

*Düşünme(**R**eflect):* Okurken yeni bilgiyi ön öğrenmeleriyle ilişkilendirip zihninde canlandırarak yansıtma yapar.

*Kendi kendine anlatma(**R**ecite):* Okuduktan sonra metne bakmadan oluşturduğu soruların cevaplarının sesli ya da sessiz olarak cevaplayarak metni ezbere tekrar eder.

*İnceleme(**R**eview):* Son olarak tekrar metne dönüp ihtiyaç hissederse yeniden okuyarak ortaya çıkan sorulara yanıt arayıp metni yeniden gözden geçirir.

Biliş ötesi stratejileri etkili şekilde öğretmek için kullanılan metotlar genellikle özel bir süreçle öğrenmeyi gerektirir. Alderman, Klein, Seeley ve Sanders (1993) araştırmalarında okuma çalışmalarında kullanılması için geliştirdikleri PQ4R stratejisini çalışma süresince öğrencilere haftada bir gün 15 dakikalık eğitimler halinde uygulatmıştır. Yaptıkları bu çalışma sonucunda başarı düzeyi düşük öğrencilerin bile PQ4R stratejisinden yararlandığını belirlemişlerdir (Akt. Doğan, 2013).

SQ4R:*Göz gezdirme(**S**urvey), Soru sorma(**Q**uestion), Okuma(**R**ead), Yansıtma(**R**eflect), Bakmadan cevaplama(**R**ecite), Yeniden gözden geçirme(**R**eview).* SQ4Rstratejisi öğrencilerinokuduğunu anlama amacıylakullandıkları en eski stratejilerdendir (Robinson, 1961; Thomas ve Robinson, 1972; Akt. Senemoğlu, 2005). Başlangıçta beş basamak (SQ3R) olan bu stratejiye "yansıtma" aşaması eklenerek altı

basamaklı SQ4R öğrenme stratejisi oluşturulmuştur. SQ4R strateji ilköğretim öğrencilerinde etkili olabilecek seviyede bir öğrenme metodudur(Senemoğlu, 2005).

SQ4R strateji ile öğrencinin okuduğunu anlaması için;

"*Göz gezdirme-**S**urvey":* yöntemi ile okuma materyalinin ana başlık ve alt başlıklarını inceledikten sonra, okuma parçasının hangi konu ile ilgili olduğunu tahmin edererek göz gezdirme işlemi tamamlanmış olur.

"*Soru sorma- **Q**uestion":*Bu aşamada okuyucu ana başlıklara ve alt başlıklara bakarak okuma materyali ile ilgili sorular sorar.

***"**Okuma- **R**ead":*Okuma parçası derinlemesine okunurken ana fikre dikkat edilir. Daha sonra bir önceki aşamada sorduğu soruların cevaplarını bulmaya çalışır.

***"**Yansıtma-**R**eflect":* Öğrencinin okuduğu metin hakkında düşünmesi gereken aşamadır. Bu evrede okunulan metnin görsel imajları oluşturulur.

***"**Bakmadan cevaplama- **R**ecite":*Bu aşamada ikinci basamakta sorulan soruların cevaplarını kitaba bakmaksızın kendi kendine veya başkasına cevaplanmaya çalışılır. Öğrenci soruların cevaplarını, önemli bilgileri ve olayları sesli ya da sessiz yüksek sesle ezbere tekrar eder.

***"**Yeniden gözden geçirme-**R**eview":*Bakmadan cevaplama aşamasında gösterdiği performansa göre öğrenci okuduğu metne geri dönerek hatırlamadığı, anlamadığı ve cevaplamakta zorlandığı bilgileri tekrar gözden geçirir, yeniden okur ve soruları tekrar cevaplayarak anlama işlemini gerçekleştirmiş olur (Senemoğlu, 2005).

Okuma ve anlama ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda SQ4R öğrenme stratejisinin öğrencilerinin okuduğunu anlaması ve hatırlamasını açısından kolaylık sağladığı bildirilmektedir. Okumaya başlamadan önce başlıklara göz gezdirme ve soru sorma stratejisi sayesinde öğrencinin dikkati okuma materyali üzerine çekilebilir ve ön bilgiler harekete geçirilebilmektedir. Okuyucunun zihninde materyali şemalandırmasından sonra yansıtma, bakmadan cevaplama ve yeniden gözden geçirme basamakları ile bilgi kısa süreli bellekten "anlamlıdır"şeklinde uzun süreli belleğe

aktarılır ve bilginin daha kolay bir şekilde geri getirilmesi de sağlanmış olur (Özsoy, 2008).

MURDER: *Yoğunlaşma(**M**ood), Anlama(**U**nderstand), Hatırlama(**R**ecall), Özümseme (**D**igest), Genişletme(**E**xpand), Gözden geçirme (**R**eview)*

"Yoğunlaşmak-Mood": Okuyucu çalışma planı yapar, zaman çizelgesi düzenler ve öğrenme birimindeki konsantrasyonunu izleme etkinlikleri gerçekleştirilir. Öğrenilecek konu hakkında ön hazırlıklar yapılarak konuya yoğunlaşılır.

"Anlamak-Understand": Öğrenme aşamasındaki önemli ve küçük fikirler belirlenir. Bu fikirlerin anlaşılması için tekrarlar yapılır.

*"Hatırlamak-Recall":*Kapsama ve kendine özgü şekilde ifade etme. Daha sonra çağrıştırması için kendi stiline göre kodlamasıdır.

"Özümsemek- Digest":Bu aşamada öğrenilenler yansıtılır, anahtar noktalar ve sıkıntılı kısımlar yeniden çalışılarak özümsenir.

"Genişletmek- Expand": Bilginin uygulanması içinokuyucu kendine soru ve sorular sorarak anlama alanını genişletir. Genişleyen konu alanı bilginin uygulanması için daha rahat bi ortam sağlar.

"Gözden geçirmek-Review": İzleme sonuçlarına göre hatalar analiz edilir, eğitim ve çalışma yöntemleri değiştirilir veya uygun hale getirilir. En sonunda bilgi baştan sona tekrar edilir.

MURDER stratejisi, öğrencinin kendi bilişsel ve duyuşsal özelliklerini fark etmesi, kendisine özel bir çalışma zamanı ve planı yapmasını sağlar. Bu strateji sayesinde kişinin kendi öğrenmelerini takip etmesi ve elde ettiği sonuçlara göre de öğrenmeyi düzenlibir şekilde sürdürmesi veya kullandığı öğrenme stratejisinde önemli değişiklikler yapmasına fırsat verir. Bu nedenlerle MURDER stratejisi bir üst biliş stratejisi olarak düşünülebilir(Babacan, 2012; Seneoğlu, 2005).

2.1.4.Öğrenme Stilleri

Öğrenme stiliyle ilgili sistematik biçimdeki çalışmalar ilk 1960 yılında Rita Dunn tarafından ele alınmış, daha sonra birçok tanımlama yapılmıştır.1980'li yıllardan itibaren de öğrenme stili ile ilişkili çalışmaların sayı ve niteliğinin arttığı görülmüştür(Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Türkçe Sözlük (2005)'e göre, üslup, tarz, biçem şeklinde tanımlanan öğrenme stili; Dunn ve Dunn (1993)'a göre, her bir kişinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmek, öğrenirken ve hatırlarken kendilerine özgü yollar kullanmasıdır. Deneyimsel öğrenme kuramını geliştiren Kolb ise öğrenme stilini tanımını, bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar olarak ifade etmiştir (Akt. Güven ve Kürüm, 2004).

Dunn ve Dunn (1993)'e göre; öğrenme stili, her bireyin yeni ve işlemesi çokgüç olan bir bilgi üzerine odaklanmasıyla başlayan, bilgi alma ve bilgiyi işleme biçimidir. Dunn ve Dunn bu tanımda bireyin bilgi üzerinde düşünürken tuttuğu, izlediği yolun bireyin öğrenme stili olduğuna dikkat çekmiştir. Öğrenme stilinin uygulama ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- Öğretimsel tercihler kişiye göre değişir ve ölçülebilir düzeydedir.
- Herkesin bir birinden farklı bir gücü vardır.
- Öğretimsel çevreler, kaynaklar ve yaklaşımlar farkı öğrenme stili şekillerine göre ayarlanabilir.
- Öğrenme stilleri gereğince yapılan düzenlemeler öğrenci başarısının artmasına neden olur.
- En önemli ve son ilke ise; her insan öğrenebilir (Akt. Aşkın, 2006).

Patureau (1990)'a göre öğrenme stili, bireyin bilişsel stilden model alınan, kişinin kendine özgü öğrenme biçimi, öğrenme ve öğretme anındaki yaşantılarıdır(Akt. Gürsoy, 2008). Öğrenme stilinin tanımları arasında dikkat çeken bir diğer tanım ise Legendre (1993) tarafından; "Kişinin öğrenirken, problem çözerken, düşünürken veya

sadece eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, tercih ettiği ama değişebilir tarz" şeklinde tanımlanmıştır (Akt: Ünsal, 2013).

Etkili bir öğrenme ancak öğrencinin kendini ve öğrenme yollarını tanıması ile gerçekleşebilir. Bu nedenle öğrenme stili kavramını araştıran çalışmalarda bireyler arasındaki farklılıklar öğrenme yollarını belirleyerek öğrenme stillerini tespit etmişlerdir. Herkes için ortak bir öğrenme stilinden bahsetmek imkânsızdır. Fazla belirgin olmayan bireysel yetenekler ve gözlenebilen davranışlar, öğrenme stillerini hakkında ipuçları verebilir (McCarthy, 1990). Butler (1987)'e göre öğrenme stili, bireylerin öğrenmeye karşı algıları, etkileşimi ve tepkilerini belirleyen bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerinin tamamıdır (Akt. Kaya ve Akçin, (2002). McCarthy (1987),öğrenme stilini bireylerin bilgiyi algılama ve işleme yeteneklerini kullanmadaki seçimi olarak tanımlamıştır (Akt. Karademir ve Tezel, 2010).

Bazı araştırmacılar yaptıkları çalışmalarında öğrenme stilinin "görerek", "işiterek", "dokunarak", "hareket ederek", "yaşayarak/okuyarak", "koklayarak/tadına bakarak" ve "kişilerarası iletişim" olarak yedi farklı algısal boyutu olduğunu bildirmiştir (Butler 1987; Akt. Ekici, 2001; Jonassen – Grabowski 1993). Öğretmenlerinbu algısal boyutları dikkate alarak öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stiline göre hareket etmeleri etkin öğretime yardımcı olacaktır. Her bireyin birbirinden farklı öğrenme stilinin olması öğretimi zorlaştırdığından, öğretmenlerin konuyu aktarırken bu yedi farklı algısal boyutu mümkün olduğunca bir arada kullanrak öğrencilerin algılama seviyelerini artırması gerekir (Mutlu ve Aydoğdu, 2003).

Öğrenme süreci temel alınarak öğrenme stili hakkında bir model oluşturan İngiliz araştırmacılar Honey ve Mumford; öğrenme stilinin bireylerin öğrenme etkinliklerindeki seçimlerle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılara göre öğrenme stilinin temelini öğrenmeye karşı oluşan bireysel yaklaşım meydana getirmektedir. Öğrencilerin bazıları, öğrenme eğilimlerinden birine veya birkaçına daha fazla istekli görülürken, bazı öğrenciler ise sadece birine karşı isteksizlik gösterebilirler. Kolb'a göre ise öğrenme stili deneyimsel öğrenmede bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihine, geçmiş yaşantı ve çevresel beklentilere göre oluşmaktadır (Akt: Ülgen, 2004).

Dunn ve Dunn'a (1986), her bireyin bir parmak izi gibi kendine has öğrenme stilinin bulunduğunu bildirir. Öğrenciler, her yeni ve zor bilgiyi öğrenmek ve hatırlamak için kendine has yollar deneyerek akademik başarıya ulaşabilmektedirler. Öğrenme stillerinin bilinmesi, öğrencilerin kendi öğrenmelerine dikkatlerinin çekilmesi ve öğretmenlerin eğitim aktivitelerini düzenlerken hangi öğrenme stiline göre hangi yöntem ve araç-gereci kullanabileceğini bilmesine yardımcı olur (Akt. Yıldırım ve Aslan, 2008).

Bireyin kendi öğrenme stilini fark etmesi ve öğrenme sürecinde bu stili kullanması hayatında önemli değişikliklere aracılık edecektir. Öğrenme stilini fark eden bireylerin daha kolay ve daha çabuk öğrenme yolunu keşfetmeleri öğrenme sürecinde başarılı olmalarına ve sorunların çözümünün kolaylaşmasına neden olacaktır (Biggs, 2001).

Öğrenme stilleri öğretme ve öğrenme sürecinde hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli kolaylıklar sağlayabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanıması, hangi yöntemlerle, hangi şartlarda, nasıl ve ne zaman öğrenebileceğini analiz etmesi gerekir. Bu analiz ve değerlendirmeler sonucunda öğretme stilleri belirlenirse öğrencinin kendi öğrenme stiline uygun bir öğretme stili karşısında motivasyonunun arttığı ve ihtiyaçlarının karşılanması durumunda daha iyi öğrendiği görülecektir (Güven, 2004). Şimşek (2007)'e göre de öğretme etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme stilleri ile uyumlu olması akademik başarıyı artırmaktadır. Bu nedenle, öğrenme stillerinin bilinmesi, öğrenme – öğretme etkinliklerinin yeri geldiğinde bireye göre tasarlanmasının öğrenme güçlüğü olan bireylerde bile etkili olduğu, uygun ortam ve uyarıcıların öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının önemli kazanımlara aracılık edeceği bilinmektedir.

Öğrenme stiline uygun ortamlarda verilen eğitim, öğrenci başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle öğrenme stili ile bağdaşmayan veya çok az uyumu bulunan ortamlarda yapılan eğitimin öğrencinin güven ve başarısında azalmaya ve kaygı seviyesinin de artmasına neden olduğu bildirilmektedir (Güven, 2004). Eğitim ve öğretimde öğrenme stilleriningöz önüne alınması, öğrencilerin olayları daha iyi

algılamalarına, öğrenmeye karşı motivasyonlarının artmasına, neyi nasıl öğreneceklerini bilmelerine yardımcı olacaktır. Bu sebeple öğretmenelerin etkili öğretim yapabilmeleri için öğrenme stillerine uygun araç gereç ve yöntemlerden yararalanmalarının öğrenmeyi artırabileceği yapılan birçok araştırmada vurgulanmıştır (Aşkar ve Akkoyunlu,1993; Bilgin ve Durmuş, 2003; Çağlayan ve Taşgın, 2009;Karademir ve Tezel, 2010; Kaya ve Akçin, 2002).

Öğrencinin öğrenme şeklini bireysel algıları, süreçleri ve tercihleri belirler. Bu nedenle öğrenme stilleri bireysel algılama, etkileşime girme ve öğrenme ortamına verilen duygusal tepkilerin tamamıyla açıklanabilir. Öğrenme stili, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerine veya seçimlerine göre ortaya çıkan özelliklerdir. Bu özelliklerine göre bireyin öğrenmeye karşı algılası, çevresine karşı etkileşimi ve çevresindeki öğelere verdiği tepki belli bir tutarlılık ve süreklilik içinde yerine getirilerek öğrenme gerçekleştirilir (Kolb, 1984; Özer, 2008).

Kişiler gelişim özellikleri, zekâ türleri, problem çözme becerileri, istek ve beklentileri, ilgileri, öğrenme stilleri gibi birçok alanda bireysel farklılıklara sahiptirler. Bu bireysel farklılıkların eğitim öğretim ortamlarında olması ve gösterilmesi ise kaçınılmazdır. Bireysel farklılıklar dikkate alındığında ve işlendiğinde bu durum eğitim ve öğretim ortamı için önemli bir zenginlikolacaktır (Ekici, 2003).

Öğretim etkinliklerinin planlanmasında, eğitim ortamlarının düzenlenmesinde, eğitim ortamında kullanılacak araç ve gereçlerin seçiminde, çalışma kümelerinin oluşturulmasında, çalışmalara rehberlik yapmada öğrencilerin öğrenme stillerini ön plana çıkarmalıdırlar (Özer, 2008). Son zamanlarda yapılan değişikliklerle farklı öğrenme özelliği olan öğrencilerin gereksinimleri karşılanmaya çalışılsa da genellikle bu ihtiyaçların karşılanamadığı görülmektedir. Bu sorunun en önemli kaynağı, öğrencilerin birbirinden farklı öğrenme stillerinin bulunduğunun dikkate alınmamasıdır. Bu sorun nedeniyle eğitim kurumlarında öğretmenin sınıfta gösterdiği öğretme stili ile uyuşan öğrenciler başarılı olurken, diğer öğrencilerin başarı oranı daha düşük olabilmektedir (Güven, 2004). Etkili öğretimin gerçekleşebilemesi için öğretmenin sınıfındaki her öğrenciyi birebir tanıması ve öğrenme stillerine göre geneli kapsayan bir

metot seçerek öğretim yapması, diğerlerinden farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerle de özel olarak ilgilenip akademik başarıyı elde etmesi gerekir. Bunun için hem öğrencinin istekli olması, hem de öğretmenin teknik donanıma sahip olması, çalışma koşullarının zaman ve ücret açısından doyurucu nitelikte olması önemlidir.

2.1.5. Öğrenme stili modelleri

Alan yazın incelendiğinde öğrenme stilleri ile ilgili yapılan tanımlamalara göre; tüm bireyler öğrenebilir, ancak her bireyin öğrenme şekilleri birbirinden farklıdır. Bunun nedeni bireylerin çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik farklılıklarının kendine has bir öğrenme eğilimi ve tercihine yol açmasıdır.

Yapılan araştırmalardan anlaşıldığı kadarıyla her bireyin baskın olan bir öğrenme stili vardır. Bunun yanında bir ya da daha fazla yardımcı öğrenme stilleri olabileceği de ifade edilmektedir. Literatüre göre, bireylerin öğrenme stillerinin kendi içinde farklı boyutlara sahip olduğu, kuramcıların da değişik bakış açılarıyla bunlara yoğunlaşarak öğrenme stillerini geliştirdikleri ve farklı sınıflandırmalarda bulundukları görülmektedir.

Genellikle kuramcısına göre isimler alan öğrenme stilleri; “Carl Jung’un Kişilik Tipleri Teorisi”, “Kolb’un Öğrenme Stili”, “Dunn Ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli”, “Keefe Öğrenme Stili Teorisi”, “Gregorc Öğrenme Stili Modeli”, “Felder ve Silverman Öğrenme Stilleri Modeli”, “Grasha Ve Reichman Öğrenme Stilleri Modeli”, “Bernice Mccarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT sistemi)”,“Fleming’in Öğrenme Stilleri Modeli”,“Lawrance Öğrenme Stili Modeli” olarak adlandırılmaktadır.

2.1.5.1.Carl Jung’un Kişilik Tipleri Teorisi

Öğrenme stilleri temelinin Carl Jung’ın kişilik tipleri teorisine dayandığı söylenebilir. Jung’a göre insanlar doğuştan gelen karakterleriyle doğarlar. Bu karakterler, insanın kolektif bilinç dışında var olan şablonların yaşamdaki ifadesidir. Jung (1971) insandavranışlarını “algılama” ve “yargılama” olarak iki temel kategoriye ayırmıştır. Bir bireyin kendisini anlama yetisini geliştirmesi algılama veya yargılama

fonksiyonlarından birini seçmesine ve ona göre davranmasına yol açmaktadır (Akt. Ekici, 2003). Jung'a göre öğrenme stilleri, kişilerin bilgiyi alması ve işlemesi sırasında izledikleri bir tür yoldur. "Jung'a göre, insanı anlayabilmek, tanıyabilmek için sadece cinsiyet ve güçlülük arzusu ile yetinemeyiz. Bütün insan faaliyetleri yalnız cinsiyete, güçlülük arzusuna dayanmazlar. İnsanlar, özellikle psikolojik alanda birbirlerinden çok farklıdırlar."(Özgü, 1976; Akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Jung'ın kişilik tiplerini dışadönük ve içedönük olarak ikiye ayırmıştır. Dışa dönük kişilikli insanlar genellikle daha çok dış dünyayla ilgilenir. Aktiftirler ve kendilerine güvenirler, diğer insanlarla daha fazla zaman geçirme hoşlarına gider. İçe dönük kişilikli bireyleri daha çok iç dünyayla ilgilenirler, başka insanlarla zaman geçirmek çok hoşlarına gitmez, kendi düşüncelerine ve hislerine odaklanırlar, kendi kendine düşünmeyi tercih eden bir yapıya sahiptir. Jung çalışmalarında insan davranışlarının benzerlik ve farklılıklarına odaklanmıştır. Kuramının insan davranışlarındaki farklılıklara dayanarak geliştirmiştir (Akt. Tümkaya, 2011).

Jung'ın teorisinde insan davranışları temelde algılama ve yargılama olarak ikikategoriye ayrılır. Ona göre bireyler algılama işlemlerinde ya duyularınıkullanır ya da sezgilerini tercih ederken, yargılamayı ya mantıksal yapmakta yadaduygusal yapmaktadır. Ayrıca insanlarla iletişimlerinde, içe dönüklüğe karşılık dışadönük kişilik tipleriyle farklı özellik göstermektedirler. Tüm bu özellikler deöğrenme stillerinin oluşumunda önemli rol oynamaktadır (Keefe ve Ferrell, 1990; Akt. Bahar ve Bilgin, 2003).

2.1.5.2. Kolb'un Öğrenme Stili

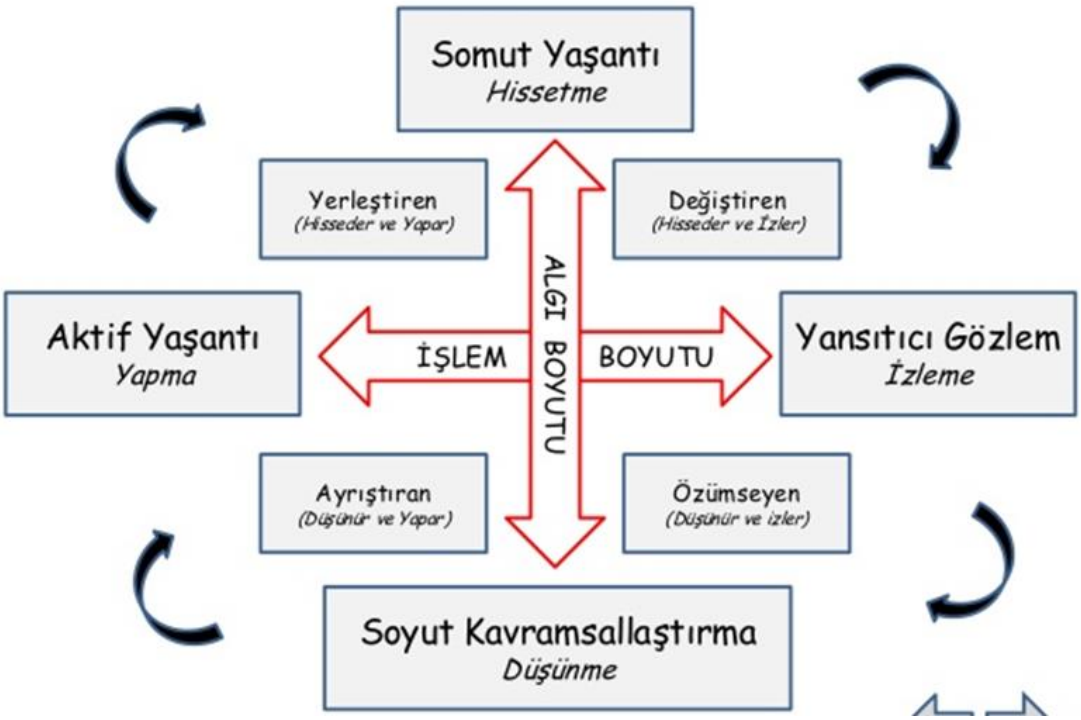
Bu araştırmada Kolb'un öğrenme stilleri teorisi temele alınmıştır. Kolb,"Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Kuramı" üzerine araştırmalar yapmış Jung, Piaget ve Guilford'un kuramlarından etkilenerek kendi öğrenme stili modelini ileri sürmüştür."Yaşantısal öğrenme modeli" olarak da bilinen "Kolb'un Öğrenme Stili Modeli"nin temeli Carl Jung tarafından ortaya atılan öğrenme döngüsü modeline dayanmaktadır. (Kolb, 1984; Akt. Ekici,2013).

Kolb'a göre, öğrenme "deneyimin bilgiye dönüştürüldüğü" süreçtir. Öğrenmenin deneyime dayanan ve devam eden bir süreç olması sonuçtan ziyade sürecin önemli olduğunu gösterir. Bireylerin kendi yaşantılarından ve deneyimlerinden öğrenmeyi öğrenmesi sonuçlarında da güvenli bir şekilde değerlendirilmesine yarar (Akt; Evin Gencel, 2008).Öğrenme eylemi Kolb'a göre bireylerin sosyal ve fiziki çevrelerine sağladıkları uyum ile ortaya çıkmaktadır. Bu modele göre insanların yaşantıları süresince edindikleri deneyimler, kavramlara dönüşmekte ve yeni deneyimlerin seçiminde rehber olmaktadır(Akt. Veznedaroğlu ve Özgür 2005).

Kolb'a göre insanlar hayatları süresince "Duygusal (duyarlılık ve hissetme yeteneklerinin gelişmesi)", "Simgesel (bilişsel ve düşünme yeteneklerinin gelişmesi)", "Davranışsal (hareket etme ve davranış kazanma yeteneklerinin gelişmesi)", "Algısal (gözlem yeteneklerinin gelişmesi)" olarak dört temel alanda gelişme göstermektedir(Kolb, 1984; Akt. Ekici,2013).

Kolb öğrenme sürecinin "soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanma" ve "aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanma" şeklinde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu modele göre "Somut Yaşantı ve Soyut Kavramsallaştırma", algı boyutunu ile ilgili olup bireyin bilgiyi nasıl algıladığını açıklar. "Yansıtıcı Gözlem ve Aktif Yaşantı", işlem boyutu olup bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklamaktadır. Her bir öğrenme biçiminin öğrenme yollarındaki tercihleri birbirine benzemez. "Somut Yaşantı" için "hissetme/hissederek" öğrenme; "Yansıtıcı Gözlem" için "izleme/izleyerek" öğrenme; "Somut Kavramsallaştırma" için "düşünme/düşünerek" öğrenme ve "Aktif Yaşantı" için "yapma/yaparak" öğrenme yolu tercih edilmektedir (Akt. Aktaş ve Mirzeoğlu, 2009 ve Ekici,2013).

Kolb (1984), öğrenme sürecinin bir yaşam çemberi olduğunu kabul etmiş ve bu döngü içerisinde dört tip öğrenme şekli olduğunu ifade etmiştir (Akt. Veznedaroğlu ve Özgür 2005).Yaşantısal öğrenme kuramındakiöğrenme çemberi "somut yaşantı", "somut kavramsallaştırma", "aktif yaşantı" ve "yansıtıcı gözlem" öğrenme süreçleri olarak adlandırılmıştır. Kolb'un öğrenme modeline göre öğrenme çemberi Şekil 2.2'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Kolb öğrenme modeline göre öğrenme çemberi (Akt. Aktaş ve Mirzeoğlu, 2009).

Kolb yaşam çemberindeki dört öğrenme çeşidinin genel özellikleri ve öğrenme şekilleri aşağıdaki gibidir(Akt. Mutlu ve Aydoğdu, 2003; Demir, 2008):

*"Somut yaşantı (hissederek)":*Bu öğrenme çeşidinde deneyim ve problemlerle kişisel olarak ilgilenmek esastır. Bu nedenle düşünmekten ziyade onları hissetmenin daha önemli olduğu belirtilmektedir. Problemlerin çözümü noktasında planlı, sistematik ve bilimsel bir yaklaşımdan ziyade içten gelen duygusal sezgilere göre çözüm yolu tercih edilmelidir. Kişisel yaşantılarda ve bireylerle etkileşimde hislere karşı duyarlılık yoluyla yapılan öğrenmeler önemlidir. Bireysel çalışma, yeni yaşantılar, akran grupları arasında tartışma, dönüt alma ve rol yapma oyunları önemli öğrenme etkinlikleridir(Kolb, 1984; Akt. Ekici, 2013).

Kolb'a göre, bu öğrenme biçimine sahip bireyler diğer bireylerle birlikte olmaktan hoşlanırlar, gerçek olayları yaşamayı severler. Bu kişiler, yeni düşüncelere ve

görüşlere açıktırlar, araştırmaya yapmaya hevesli ve hazırdırlar. Somut yaşantı yoluyla öğrenen bireylerin genellikle hissederek verdikleri kararlarda ve yapısal olmayan durumlarda başarılı oldukları ifade edilmiştir(Akt. Aktaş ve Mirzeoğlu, 2009). Bu bireyler hem sezgilerine hem de özel deneyimlerine önem verirler. Somut deneyimleri yüksek kişilerin en iyi öğrenme sürecini öğrendikleri ile ilgili geri bildirim aldıklarında ve öğrenme ortamlarındaki tartışmalarda yaşadığı bildirilmektedir (Peirce, 1999).

"Yansıtıcı gözlem (izleyerek)": Öğrenme çemberinde ikinci sırada yer alan izleyerek öğrenme stilinde, gözlenenler ve öğrenilenler hakkında düşünülür, dikkatli gözlem ve tanımlamalar yapılarak farklı bakış açıları geliştirilerek yapılır. İzleyerek öğrenme yeteneği yüksek olan bireyler, açık bir şekilde tanımlanan görevleri yerine getirmede, aktif çalışma fırsatını yakaladıkalarında, deneme ve yanılma yöntemini kullandıklarında en iyi şekilde öğrenirler. İzleyerek öğrenme biçimini tercih eden bireyler, izleyerek ve dinleyerek öğrenmenin yoğun olduğu olay ve olguların temelindeki düşünceyi anlama gayreti içerisindedirler. Düz anlatım yöntemi, bireye gözlemci rolü biçildiği etkinlikler ile öğrenme ve konu ile alakalı bilgi ölçen tarafsız test maddelerinin yer aldığı deneme durumları, bu öğrenme biçimi ile öğrenen bireyler için tavsiye edilir.

İzleyerek öğrenme biçiminde, kişiler uygulamalardan ziyade olayların teori kısmını ve özünü yakalama arzusu içindedirler. Doğrunun ne olduğu ve nasıl meydana geldiği ile ilgili sorulara yanıt ararlar. İlgili olayla ilgili karar vermeden önce dikkatlice izlerler, olaya değişik acılardan bakarlar. Bu kişilerde, nesnenin anlamını araştırmada izleyerek ve dinleyerek öğrenme gerçekleşir (Kolb, 1984; Akt. Aktaş ve Mirzeoğlu, 2009).

"Soyut kavramsallaştırma (düşünerek)": Kolb (1984)'a göre bu öğrenme stilindekişiler düzenli olarak planlamalar yapar ve bu konuda oldukça da başarılıdırlar. Düşünerek öğrenmesi yüksek bireyler, sembollere ve nesnelere karşı daha fazla yönelirler, mantık, kavramlar ve düşünceler oldukça önemlidir. Bu kişiler, uygulama, benzetim ve alıştırma yapılan öğrenmede oldukça başarızdırlar. Soyut kavramsallaştırmada düşünce ve olaylar mantıklı bir şekilde analiz edildikten sonra

harekete geçilerek öğrenme gerçekleştirilir (Akt. Ergür, 2000; Ekici, 2013). Bu kişiler, etkili öğretim için yalnız çalışmayı tercih ederler, kuramları okuyarak öğrenirve düşüncelerini de mantıksal bir şekilde sunarlar (Akt. Ekici, 2013).

"Aktif yaşantı (yaparak): Bu öğrenme stilini benimseyen kişiler, çevrelerini ve bulundukları durumu değiştirmek isteğine sahiptirler, başladıkları işi bitirmek ve hedefledikleri şeye ulaşmak için risk alırlar. Risk aldıkları konularda başarılı olurlarsa sonuçlarını paylaşmaktan mutlu olurlar ve çevrelerinde etkilidirler. Aktif deneyimi yüksek bireyler, uygulamalı ödevlerde, projelerde, küçük grup tartışmalarında yaparak öğrenmeyi zevdiklerinden en iyi şekilde öğrenirler. Gözlem yapmaktan çok pratik uygulamalar yaparlar, bilimselliğin işe yarayanını ve kullanışlı olanını alırlar. Bu kişiler, iş bitiricilik yeteneğine sahip olduklarından kişi ve olayları davranışlarla etkileme yolunu seçerler. Aktif yaşantı öğrenme biçimini benimseyen kişilerin öğrenme-öğretme ortamlarının daha çok uygulamaya yönelik, bireysel öğrenme etkinlikleri, küçük grup tartışmaları ve projelerle desteklenmesi gerekir (Akt. Evin Gencel, 2008).

Sekil 2.2'ye bakıldığında döngü içerisinde yer alan her bir öğrenme biçimini simgeleyen farklı öğrenme yollarının olduğu görülür. Kolb'un öğrenme stilleri modeline göre bireyler dört farklı şekilde öğrenme stili ile öğrenebilirler. Bireylerin öğrenme stillerinin belirlemek için yapılan çalışmalarda öğrenme ölçeğine verdiği yanıtlardan aldığı puanlar "Ayrıştıran", "Değiştiren", "Özümseyen" ve "Yerleştiren" öğrenme stiline ayırılarak değerlendirilirler (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Ekici, 2013; Stice, 1990).

"Ayrıştıran öğrenme stili": Bu özelliğe sahip bireyler için sistematik planlama, karar verme, problem çözmeve fikirlerin mantıksal analizi önemlidir. Ayrıştıran öğrenme stilini benimseyen kişiler planlı çalışırlar, yaparak öğrenmeyi daha çok severler (Akt. Ekici, 2013). Bu stilin ayrıştıran olarak adlandırılması, bu özelliğe sahip kişilerin problem çözümünde bir tek doğru cevap veya çözümün olduğu geleneksel zekâ testlerinde en iyi olmalarıdır (Akt. Peker, 2003; Tümkaya, 2011).

Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme şekillerinin birleşimi "Ayrıştıran öğrenme stili"ni oluşturur. Bukişiler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma

yoluyla alır ve aktif yaşantı yoluyla dayerine getirirler. Kişiler arası ilişki ve sorunlardan ziyade teknik problemlerle ilgilenmeyi seçerler. Zayıf ve olumsuz yönleri; çabuk karar verme, odak noktasını kaçırma, yanlış problemi çözme, dağınık düşüncelere sahip olma ve düşünceleri test etmemedir (Akt. Tümkaya, 2011).

*"Değiştiren stil";*Bu bireyler için kendi duyguları ve düşünceleri öncelikli ve önemlidir. Düşünme yeteneği, değerler ve anlamların farkındadırlar. Somut durumları birçok açıdan inceler, ilişkileri anlamlı bir şekilde organize ederler. Öğrenme durumunda nesnel, sabırlı, dikkatlidirler(Ekici, 2013).

Değiştiren öğrenme stili, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin bileşenidir. Bu bireyler somut yaşantı yoluyla aldığı bilgileri yaşantılarına uygun şekilde dönüştürür ve bu bilgiyi yansıtıcı gözlem yoluyla kavrayarak gerçekleştirirler. Bu öğrenme stiline değiştiren adının verilmesi bireylerin beyin fırtınası gibi alternatif fikirler sunulan ortamlarda çok iyi performans sergilemeleridir.

"Özümseyen stil"; Bu stile sahip bireylerin en önemli özelliği kavramsal modelleri yaratmalarıdır. Bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde yoğunlaşırlar. Düşünerek ve izleyerek öğrenen bu bireyler, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin bileşenidir. Bu bireyler bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla alır, yansıtıcı gözlem yoluyla kavrayarak işlerler(Akt. Ekici, 2013).

Bu öğrenme stiline yerleştiren adının verilmesi, bireylerindeğişimlere karşı kendi kendilerine uyum sağlamak zorunda olduğu durumlar için en uygun kişiler olmasındandır(Akt. Peker, 2003).Bu kişiler kavramsal modeller oluştururken, soyut kavramlar ve fikirler üzerine yoğunlaşırlar. Sosyal konular üzerine ise daha az odaklanırlar. En olumlu ve güçlü yönleri, problemleri tanıma, model oluşturma, planlama yapma ve kuram geliştirmedir. Zayıf ve olumsuz yönleri ise, planlı bir yaklaşım izleme pratik uygulama ve hayal kurmadır. Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler, bir eğitim durumda yapılandırılmış ve organize edilmiş öğretimi tercih ederler. Bununla birlikte okumayı ve teori geliştirmeyi severler (Evin Gencel, 2008).

"Yerleştiren stil"; Bu stile sahip bireylerin en önemli özelliği planlama yapma, yeni deneyimlere katılma, kararları yürütmedir. Öğrenme durumunda bireyler açık fikirli ve değişmelere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar (Ekici, 2013; Guild ve Garger,1998; Akt. Mutlu, 2008; Tümkaya, 2011).

Bu öğrenme stili, aktif yaşantı ve somut yaşantı öğrenme stillerinin birleşmesinden oluşur. Yerleştiren stile sahip bireyler, bilgiyi somut yaşantı yoluyla alır, aktif yaşantı yoluyla işlerler. Yeni yaşantılar ortaya koymaktan ve yeni planlar kurmaktan zevk alan bu bireyler, fırsat arama, eylemde bulunma, risk almaya yatkındırlar. Öğrenmelerini yaparak ve hissederek gerçekleştirdikleri için mantıksal analizlerden ziyade duygularına önem verirler. En olumlu ve güçlü yönleri; liderlik iş bitiricilik ve risk almaya istekli olmalarıdır. Zayıf ve olumsuz yönleri ise, pratik olmayan planlar yapma, işini zamanında bitirmeme, amaçsız aktiviteler yapma ve amaca yönelik hareket etmeme gibi özelliklerdir (Bagav, 2015; Mutlu, 2008).

2.1.5.3. Dunn ve Dunn öğrenme Stilleri Modeli

Dunn; ilk olarak 1967'de yaptığı çalışmada bireylerin birbirinden farklı öğrenme yollarına başvurduklarını ileri sürmüştür. Dunn'a göre öğrencilerin nasıl öğrendiklerini belirlemeden, onlara yeni bilgiler öğretmek etkili olmamaktadır. Bu modele göre, öğrenme çevredeki uyarıcılara bağlı olarak şekillenmektedir. Çevresel uyarıcıların farklılığı kişilerin farklı öğrenme stili seçimine sebep olmaktadır (Dunn, 2001; Akt. Aşkın, 2006).

"Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli"nin ilkelere aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- İnsanları birçoğu öğrenme yeteneğine sahiptirler.
- Öğrenme sürecinde kaynaklar, çevresel etkenler öğrenme stiline göre ayarlanabilir.
- Her insan belli bir güce sahiptir. Ancak her insan aynı güçte değildir.
- Her öğrencinin öğrenme sürecinde farklı öğrenme tercihleri vardır. Bu tercihler ölçülüp değerlendirilebilir.
- Eğitmenler kendi öğrenme stillerini öğrenme sürecinde kullanabilirler.

- Öğrenciler öğrenme sürecinde yeni ve zor bir bilgi ile karşılaştıklarında kendi öğrenme stillerinin farkına varabilirler.
- Öğrenme stillerine göre ayarlanan öğrenme ortamları öğrencinin başarısını artırır. (Akt: Süral, 2008).

Bu modelin temeli bilişe ve beyin yerleşim teorisine dayanmaktadır. Beyin yerleşim teorisine göre bireyler, beyinlerinin bir kısmını diğer kısımlarına göre daha çok kullanırlar. Bu teoride beyin, zihinsel etkinlikler yönünden "A", "B", "C", "D" olarak dört çeyrek alana ayrılır. "A çeyreği"eleştirel, olgusal, mantıksal, analitik düşünmeyi;"B çeyreği"planlı, disiplinli, kararlı ve organize düşünmeyi;"C çeyreği" insani ilişkilerin öne çıktığı sembolik ve kinestetik karakterleri;"D çeyreği"yaratıcı, yenilikçi, sezgisel, görselkarakterleri temsil etmektedir (Dunn ve Dunn; Akt: Kaya ve Akçin, 2002).

Dunn ve Dunn (2003)'e göre "çevresel", "duygusal", "sosyolojik", "fizyolojik" ve "psikolojik" uyarıcılar öğrenme sürecinde tercihleri etkileyenbeş temel uyarıcı olarka sınıflandırılmaktadır (Akt. Süral, 2008):

"Çevresel Uyarıcılar": Ses, ışık, ısı ve ortam çevresel uyarıcılardır. Öğrencinin *sesli veya sessiz* çalışma ortamlarını; *loş veya parlak* ışıklı olması ve *ısı düzeyi* önemli tercih farklılıklarıdır. Bazı öğrenciler çalışma ortamlarının ılık olmasını isterken, bazıları da sıcak olmasını isteyebilir. Ayrıca, çalışma ortamının *düzenli veya düzensiz* olması, çalışılacak masa sandalye vs. gibi mobilyaların geleneksel veya modern olması gibi tercihler de vardır.

"Duygusal Uyarıcılar": Motivasyon, kararlılık, sorumluluk ve yapısallık duygusal uyarıcılardandır. Öğrenci, çalışmaya başlaması için *motivasyon düzeyi*nin yeterli seviyede olması gerekir. Çalışacağı konuya iyi motive olamamış bir öğrenci, yeterli verim alamayabilir. Öğrencinin bir işe başlarken o işi sonuna kadar götürüp götürememesi, başarılı olabilmek için kendi görevini yerine getirip getirememesi, öğrencinin *kararlılığı*nı belirler. Öğrencinin kendi öğrenmesinin farkında olması ise *sorumluluk* demektir. Öğrencinin kendi görevini, bir rehberin desteğine ihtiyaç duymadan yerine getirebilme derecesidir. Ayrıca, öğrencinin *yapısal öğrenme* hakkındaki tercihleri de önemlidir. Öğrenci yapılandırılmış öğrenmeleri mi tercih

ediyor? Yoksa kendi öğrenmelerinin kendisi mi seçip yapılandırıyor? Bu sorular öğrencinin yapısallığını etkilemektedir.

"Sosyal Uyarıcılar": Bireysellik, iki kişi, grup, takım, yetişkin, çeşitlilik sosyla uyarıcılar olarak sayılabilir. Öğrencinin öğrenme sürecinde yalnız olma tercihi *bireyselliği* ifade eder. Öğrenci tek başına veya *yanında bir arkadaşı* ile daha iyi öğreneceğini düşünebilir. Ya da öğrenme sürecinde bir *gurubun üyesi* veya sürekli başarma arzusuyla bir *takım kurma*yı ve bu takımla çalışmayı tercih edebilir. Bunların yanısıra öğrenci öğrenme sürecinde bir *yetişkinin* rehberliğinde çalışmayı da tercih edebilir ya da bir konuyla ilgili çalışırken farklı öğrenme yöntemlerini kullanıp kullanmama, aynı anda birden fazla konuya çalışabilme gibi *çeşitlilik* yöntemini de kullanabilir.

*"Fizyolojik Uyarıcılar":*Algısal tercihler, yiyecek-içecek tercihleri, zaman tercihi ve hareket tercihi fizyolojik uyarıcılardır. Öğrencinin işitsel (dinleme, anlatma, tartışma vs.), görsel (okuma, bakarak yorumlama vs.), dokunsal (okurken altını çizme, not alma vs.) ve devinimsel (beden hareketleri) ile ilgili *algısal tercih*leri olabilir. Öğrencinin öğrenme sürecindeyken *bir şeyler yemeyi veya içmeyi tercih* edip etmemesi; öğrencinin çalışmak için günün sabah, öğle veya akşam vakitlerinden herhangi bir*zamanını tercih* etmesi; çalışırken sürekli aynı pozisyonda hareketsiz kalmayı mı yoksa pozisyon değiştirerek hareketli olmayı mı tercih ettiği de hareket tercihini göstermektedir.

*"Psikolojik Uyarıcılar":*Bütünsel-analitik tercihler, beynin sağ ve sol lobları, düşünce biçimi tercihi öğrenme sürecindeki psikolojik uyarıcılardır. *Bütünsel-Analitik tercihler*; öğrencinin çalışma sürecindeyken bilgileri bütün olarak inceleyip, genel olarak bilgi sahibi olmayı mı tercih ettikleri ya da küçük adımlardan yola çıkarak elde edilen küçük bilgileri ayrıntılı olarak sentezleyip genel bilgilere ulaşmayı mı tercih ettikleri ile ilgilidir. *Beynin sağ ve sol lobları;* öğrencinin beyninin sağ lobu mu, sol lobu mu daha güçlü? Bu sorulara verilen cevaplarla ilgilidir. Beyninin sol lobu güçlü olanlar analitik ve sıralı öğrenmeye yatkınken, beyninin sağ lobu güçlü olanlar ise bütünsel ve anında öğrenmeye daha yatkınlardır. *Düşünce biçimi tercihi;* öğrencinin bir

konu hakkında karara varmadan önce uzun uzun düşünüp, her ayrıntıyı hesaba katarak mı karar verdiği, yoksa ayrıntılara dikkat etmeyip anında mı karar verdiği ile ilgilidir.

2.1.5.4. Keefe Öğrenme Stili Teorisi

Keefe (1979)'nin öğrenme teorisine göre öğrenme stili; bireylerin öğrenme çevrelerini algılama şekilleri, etkileşim şekilleri ve tepkilerini belirleyen bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerinin karakteristik bileşeni olarak tanımlamıştır (Akt. Tümkaya, 2011).

Öğrenme stilleri bireyin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerine göre farklılaşmaktadır. Ancak, Keefe ve Ferrell (1990) öğrenme stillerinin doğası ile ilgili birçok farklı kaynak bulunduğunu bildirmiştir. Bu kaynaklar (Akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005):

- Kişilik kuramları,
- Öğrenme kuramlarının farklılıkları,
- Biliş stillerinin araştırılmasından elde edilen bilgiler,
- Toplumsal ve kültürel araştırma sonuçlarından elde edilen bilgiler,
- Bireysel yeteneklerin tespit edilmesiyle elde edilen bilgiler

Farklı öğrenme stillerinin oluşumu yukarıdaki bu kaynaklardan elde edilen verilere bağlıdır. Bu nedenle bireylerin öğrenme stillerinin boyutları; "duyuşsal", "fizyolojik" ve "bilişsel" boyut şeklinde sıralanmaktadır (Guild ve Garger, 1998; Akt: Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

2.1.6.5. Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Guild ve Garger (1998)'e göre"Gregorc öğrenme stili modeli" bilişsel boyut içinde kabul edilen bir süreçtir. Bu süreç bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimleri üzerinde yoğunlaşır. Bireylerin farklı öğrenme yeteneğine

sahip oldukları, kişisel özelliklerin belirlenmesinde bu farklılıkların önemli bir etken olduğu ifade edilmektedir (Akt. Ekici, 2013). Diğer yandan bu modelde, bireylerinzeka farklılıklarının kişisel özelliklerininbelirlenmesini etkilediği ileri sürülmüştür. Zekânın kişinin öğrenme biçeminin oluşmasında algılama yeteneğini etkilediği ifade edilmiştir. Gregorc'a göre insanların gerçek stillerinin belirlenebilmesi için onların kendileri gibi olmaları ve ona göre davranmaları gerekir (Akt. Tümkaya, 2011).

Butler (1987), öğrenme stilleri ile ilgili çalışmasında Gregorc'un geliştirdiği modeli temel almıştır. Her bireyin dinlediği müzik, seçtiği renkleri, giysisi, arkadaşı ve sosyal gruplarının farklılığı öğrenme stilinin birbirinden farklı olmsına yol açmaktadır. Diğer bir ifadeyle düşünce, tecrübe ve hislerin devreye girdiği bireysel stil, öğrenme stilini de hazırlayan önemli faktördür (Akt. Güven ve Kürüm, 2006).

"Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli"nde kişiler, algılama yeteneğine göre "somut" ve "soyut" olarak ayrılırken; algılamış oldukları verilerin düzenleme yeteneklerine göre ise "ardışık" ve "random (rastgele)"olarak ayrılmaktadır. Her iki sınıflandırma birleştirildiğinde "Somut Ardışık", "Soyut Ardışık", "Somut Random"ve"Soyut Random" olarak bilinen dört öğrenmebiçemi ortaya çıkmaktadır. Bu öğrenme biçemleri bazı bireylerde sadece bir tanesini içerirken, bazı kişilerde ise birkaç tanedir. Etkin öğrenmenin elde edilebilmesi için öğretme-öğrenme sürecinde dört farklı öğrenme biçeminin de dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır (Batler, 1987; Akt. Ekici, 2013; Jonassen- Grabowski 1993).

"Somut ardışık öğrenme stili": Bu stile sahip bireyler yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Bu kişiler, bilgilerin kendilerine ardışık ve basitten karmaşığa doğru verilmesini arzu ederler. Parçadan ziyade bütüne önem veren bu kişilerin beş duyu organı son derece gelişmiş durumdadır. Bu nedenlerle somut materyallerle öğrenmeyi daha çok tercih eden yapıya sahiptirler(Akt. Ekici, 2013).

Detaylı öğretimler şeklinde hazırlanmış bilgisayar destekli öğretim, ders kitapları, akış şemaları, elle yapılan aktiviteler, diyagramlar somut ardışık öğrenme stilinin uygun materyalleridir.

"Soyut ardışık öğrenme stili": Bu stile sahip bireyler öncelikli olarak öğrenecekleri konuya ilişkin zihinsel şema oluştururlar. Bu kişiler, kendilerine düzenli bir şekilde aktarılan verilerden uygun olanları alır ve zihinlerinde şekillendirdikleri çerçevenin içine yerleştirirler. Bu modelleme ile konunun bütünü hakkında bir sonuca ulaşmış olurlar. Bu nedenle soyut ardışık öğrenme stiline sahip bireyler için şekil, sembol ve imgeler sözcüklerden daha değerlidir (Akt. Ekici, 2013).

Soyut ardışık öğrenme stilindeki bireyler için okuma, anlatım, ana hatları bulma, teyp, internette tarama yapma ve elektronik posta eylemleri öğrenme için daha uygun materyallerdir. Bu kişilerin farklı bakış açılarına göre çalışmayazorlanması, bir konuyla derinlemesine ilgilenmesi için çok az zamanının olması, bir işi defalarca tekrarlaması, kuralların fazla olması ve duygularını ifade etmesi öğrenmesürecindeki en önemli sounlardır (Akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005; Ekici, 2013).

"Somut random öğrenme stili: Bu öğrenme stiline sahip bireyler problem çözmede oldukça yeteneklidirler. Problem çözme sırasında bilgilerin sistematik bir şekilde verilmesine çok fazla ihtiyaçları olmaz. Bu kişiler yeni kavramlarve bilgiler elde etmek için araştırma yapmaktan zeck alırlar (Tümkaya, 2011).

Bilgisayar oyunları, bağımsız çalışmalar ve benzetimler, çoklu ortamlar somut random öğrenme stili ile öğrenen için uygun öğretim ortamlarıdır.

"Soyut random öğrenme stili": Bu sitile sahip bireyler olayları vekavramları düzensiz karışık bir biçimde algılarlar. Bu nedenle onlar için öğrenimde bilgilerin bir düzen içinde verilmesine ihtiyaç yoktur (Akt. Ekici, 2013).Televizyon, video gösterimler, video konferanslar, grup tartışmaları, örnek olayçalışmaları, misafir konuşmacılar bu stile sahip bireyler için önemli yardımcı kaynaklardır (Akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Soyut random öğrenme stilini benimseyen kişiler çoklu duyumsal deneyimlerin bulunduğu ortamlarda öğrenmeyi tercih ederler. Duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde açıklarlar. Kuraldan ve kuralcılıktan hoşlanmazlar. Bu nedenle elde ettikleri verileri kendi isteklerine göredüzenlemeyi daha çok tercih ederler (Akt. Ekici, 2013).

2.1.5.6. Felder ve Silverman Öğrenme Stilleri Modeli

Felder ve Silverman'ın yapmış olduğu çalışmaya göre öğrenme iki basamaktan oluşan bir süreç olarak ifae edilmiştir; birinci basamak bilginin alınması, ikinci basamak ise alınan bilginin işlenerek süzgeçten geçirilmesini içerir (Felder ve Silverman, 1988). Bilgi, öğrenci tarafından alınabilir hale geldiğinde, duyu organları vasıtasıyla dış dünyadan alınmakta (dış kaynaklı) ya da iç gözlem (iç kaynaklı) yoluyla ortaya çıkarılmaktadır. Bilginin işlendiği basamakta ise, basit olarak akılda tutma, tümevarım yöntemi ya da tümdengelim yöntemiyle sorgulama, yansıtma ya da faaliyette bulunma, kendi kendine tahlil etme veya etkileşimde bulunma gibi süreçler yer alır. Aşağıdaki soruların yanıtlarının da içinde olduğu dört boyutu kapsayan öğrenme stili modeli düzenlenmiştir (Tümkaya, 2011):

1. Öğrenciler tercihlerini yaparken hangi tip bilgiyi seçmektedirler? Duyu organlarını kullanarak (dış kaynaklı) – sesler, görüntüler, bedensel duyular ya da iç gözlem (iç kaynaklı) – olasılıklar, algılar ve önseziler.

2. Dış kaynağa bağlı olarak algılayacağımız bilgi, hangi tip kanalla en etkin şekilde alınmaktadır? Görerek – resimler, grafikler, diyagramlar, gösteriler – işiterek, yazılı veya sözlü açıklamalar şeklinde.

3. Öğrenci bilgiyi işlerken nasıl bir süreç takip etmektedir? Sürece dâhil olarak– bedensel bir etkinlik ya da tartışma ile – düşünme yoluyla – bireysel muhakeme yoluyla.

4. Öğrenci bilgiyi anlama sürecinde nasıl bir yol tercih etmektedir? Birbiri ardına gelen küçük adımların mantık yoluyla ilerlemesiyle ya da bütünsel yaklaşarak bilgiyi bir bütün olarak anlama yolunu seçerler.

Bilgiyi görsel öğrenenler, resimler, diyagramlar, şemalar, gösteriler gibi görsel unsurlarla bilginin sunulmasını tercih ederken, işitsel yolla öğrenenler ise, sözlü ve yazılı metinleri, açıklamaları seçmektedirler (Felder ve Silverman, 1988).

Bilginin işlenerek zihinde mantıklı bir bilgi haline getirilme süreci, iki şekilde sağlanmaktadır; yaparak ya da düşünerek. Yaparak öğrenme sürecinde bilgi, açıklanma, tartışma, ya da test etme gibi işlemlerden geçer. Düşünmeye dayalı süreçte ise, elde edilen bilgiyle birey, kendi kendine düşünme, sorgulama yolunu seçer. Bundan dolayı yaparak öğrenme sürecini seçenler fiziksel olarak bir şeyler yapmayı tercih ederken, düşünerek öğrenme sürecini seçenler ise sunulan bilgiyle düşünmeyi tercih ederler (Felder ve Silverman, 1988).

Sıralı öğrenenler, bilgiyi birbirleriyle ilişkilendirerek küçük parçalar hâlinde öğrenirler. Bilgiyi bütünsel öğrenenler ise, büyük parçalar hâlinde birbirinden bağımsız olarak alıp öğrenirler. Bu nedenle bütünsel öğrenenler, öncelikle sunulan yeni bilgideki hazır bulunuşluğu irdeleyerek deneyimleriyle ilişkilendirirler. Sıralı öğrenenler ise konuya tam olarak hâkim olmadan da pek çok işlem gerçekleştirebilirler; ancak elde ettikleri bilgiyi diğer konu ve disiplinlerle ilişkilendirmekte zorlanabilirler (Felder ve Silverman, 1988; Samancı ve Keskin, 2007).

Felder ve Soloman "Öğrenme Stilleri İndeksinde", bilgiyi iki temel basamakta gruplamaktadır; alma ve işleme olmak üzere. Modelde ayrıca öğrenme sürecine ilişkin dört alt boyut açıklanmıştır (Tümkaya, 2011):

1. Bunlardan ilki, öğrenenin hangi tip bilgiyi aldığı üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu tür bilgiler, görüntü ve ses gibi duyu organlarıyla alınabilecek dış kaynaklı bilgiler olabileceği gibi algılar ve sezgiler gibi iç gözleme dayalı bilgiler de olabilir.

2. İkinci alt boyut, bilginin hangi kanalla tercih edildiği ile ilgilenmektedir. Bu alt boyutta görsel öğrenenler resim, diyagram ve grafik gibi görsel öğrenmeyi destekleyen materyalleri tercih ederken, işitsel öğrenenler daha çok yazılı ve sözlü materyaller üzerinde durmaktadırlar.

3. Üçüncü alt boyut, bilgiyi işlemede yaparak ve bireysel muhakeme yoluyla öğrenmeye dikkat çekmektedir. Bilgiyi bedensel etkinlikler yaparak veya tartışma yöntemi ile işlemeyi seçenler yaparak öğrenenlerdir; bireysel

muhakeme yolunu tercih edenler ise düşünerek öğrenenler olarak açıklanmaktadır.

4. Dördüncü alt boyut ise, edinilen bilgiyi anlamlandırma metodu üzerinde durmaktadır. Bu alt boyutta sıralı öğrenenler parçalara ayırarak birbirini takip eden küçük adımlarla öğrenmeyi tercih edenler, bütünsel öğrenenler ise, önce büyük resmi algılamayı tercih ederek bilgiyi anlamlandırmaktadır.

Öğrenme stilinin, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihler (Felder, 1993) olarak tanımlandığı bu modelde birbirinden bağımsız dört boyut bulunmaktadır ve bu boyutların her biri öğrenenin farklı alanlardaki tercih ve eğilimlerini ortaya koymaktadır. Bu alanlar;

Algısal – Sezgisel; Bu alan, Carl Jung'un "Psikolojik Tipler Kuramı"nı esas almaktadır. Bu yaklaşımda Jung, "algısallık" ve "sezgisellik" konularının içinde insanların dünyayı algılarken algılama eğilimlerini iki yola göre ayarladıklarını belirtmiştir. Bu iki öğrenme yolunu "somut" ve "soyut" olarak da adlandırabiliriz. Bu yaklaşıma göre, insanların bazılarının çevrelerindeki somut etkenleri, diğer bir kısmının ise soyut etkenleri tercih etme eğiliminde olduğu ifade edilebilir (Felder ve Silverman, 1988; Felder, 1993).

Görsel – Sözel: İnsanların bilgiyi alma yolları üç kategoride izlenebilir. Bunlar: Görsel, sözel ve kinestetik. Görsel ve sözel öğrenme tipleri, öğrenme sürecinin alma/algılama basamağıyla ilgiliyken, kinestetik öğrenme alma/algılamayla (tatma, dokunma, koklama vb) beraber ele alarak bilgiyi işleme aşamasında da (hareket etme, ilişkilendirme, öğrenirken aynı zamanda sürece aktif katılma) kendini göstermektedir. (Felder ve Silverman, 1988; Felder ve Henriques 1995;Süral, 2008;Veznedaroğlu ve Özgür, 2005)

Aktif – Yansıtıcı: Enformasyonun bilgiye dönüştürüldüğü aktif zihinsel süreç iki kategoride ele alınmaktadır: "Aktif Deneyim" ve "Yansıtıcı Gözlem". Aktif deneyim, bilgiyi kullanarak dış dünyada bir şeyler yapmayı kapsarken yansıtıcı gözlem

ise bilginin içe bakış yöntemine göre ele alınıp irdelenmesini ve manipüle edilmesini kapsar (Süral, 2008; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005)

Aşamalı – Bütünsel: Bilgilerin beyinde örgütlenmesi, düzenlenmesi aşaması da ikiye ayrılabilir: aşamalı ve bütünsel. Aşamalı öğrenen bilgileri alırken ve bunları anlarken birbirini takip eden, ilişkili, küçük, doğrusal adımlar kullanır. Bütünsel öğrenen ise bilgileri küme, yığın şekli alır ve bunlar arasındaki ilişkileri sonradan görür (Felder; 1993; Süral, 2008, Veznedaroğlu ve Özgür, 2005)

2.1.5.7. Grasha ve Reichman Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn ve Dunn öğrenme stilinin çalışma konularıyla benzerlik gösteren Grasha ve Reichman öğrenme stilleri modeli, Grasha tarafından geliştirilen bağımlı-rekabetçi-pasif öğrenme sitili ile Reichman tarafından çalışılan, katılımcı-işbirlikli-bağımsız öğrenme sitilinin biraraya getirilmesiyle oluşan bir öğrenme modelidir. Grasha ve Reichman öğrenme stili modeli, ayırt etmeden tüm öğrencilere hitap etmektedir. Fakat genellikle öğrenciler, bu öğrenme stillerinden birine ya da ikisine ağırlık verir (Akt. Süral, 2008). Grasha ve Reichman öğrenme stilleri modeli katılımcı-çekingen, rekabetçi-paylaşımcı ve bağımlı-bağımsız olmak üzere 3 kategoriye ayrılır (Grasha ve Reichman,1982; Akt. Süral, 2008).

Katılımcı: Katılımcı öğrenciler, öğrenme sürecinin hemen her aşamasında yer alırlar. Öğrenmeyi çok sevdikleri için öğrenme sürecinde sürekli aktiftirler. Kendi öğrenmelerini gerçekleştirmek için çaba sarf ederler.

Çekingen: Öğrenme sürecinde oldukça pasif bir görünüme sahiptirler. Yeni konuların öğrenilmesinde heyecan duymazlar. Sınıf içindeki öğrenme sürecinde olup bitenler pek ilgilerini çekmez.

Rekabetçi: Öğrenme sürecinde bulunan diğer öğrencilerden daha fazla başarı göstermek için uğraşırlar. Başarılı olmak için kendisiyle birlikte öğrenme sürecinde bulunan diğer kişileri rakip görürler ve onlardan daha fazla çalışmayı savunurlar.

Paylaşımcı: Arkadaşlarıyla veya öğretmenleriyle işbirliği içinde çalışarak daha iyi öğreneceklerini düşünürler.

Bağımlı: Bağımlı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, öğrenme sürecinde bir rehber eşliğinde çalışarak daha iyi öğreneceklerini düşünürler. Yalnız başlarına çalışamazlar ve sınıfta sürekli başkalarının talimatlarını bekleyen tiplerdir.

Bağımsız: Öğrenmeleri kendilerinin gerçekleştirmeleri gerektiğine inanan ve buna göre davranan bireylerdir. Öğrenme sürecinde başkalarının kendilerini yönlendirmelerine fırsat tanımadan kendi işlerini kendileri yaparlar.

Grasha ve Reichman belirledikleri bu öğrenme stili konu başlıklarına hangi öğrencilerin dâhil olup olmadığını belirlemek için 6 boyutu olan ve her bir boyutta 5 seçeneğin olduğu, Likert tipi, toplam maddeden oluşan Grasha ve Reichman öğrenme stili envanterini geliştirmişlerdir.

2.1.5.8. Bernice McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Sistemi)

Başta Kolb olmak üzere, Piaget, Dewey gibi çok sayıda araştırmacının yapmış oldukları çalışmalarda tasarladıkları modellerden etkilenen McCarthy, yeni bir öğrenme stili modeli geliştirerek bilginin algılanmasının ve işlenmesinin öneminine vurgu yapmıştır. McCarthy'nin geliştirdiği öğrenme sitiline göre dikkat çekilmesi gereken nokta, yeni bilgileri nasıl algıladığımız ve beynimizde nasıl işlediğimizdir. Her birey yaşamına devam ettiği sürece yeni bilgiler edinebilir. Ancak öğrendiği yeni bilgileri algılarken ve işlerken diğer bireylerden farklı tercihlerde bulunabilirler. Öğrencilerin bazısı bilgiyi iç gözlem yoluyla sezgisel olarak, bazıları çevreyi gözlemleyerek, bazıları düşünerek, bazıları da sürece aktif bir şekilde katılarak yaparak yaşayarak öğrenirler (Akt. Peker, 2003).

Bu 4 farklı tercihten dolayı McCarthy Öğrenme Stili Modeli 4MAT (Mode Application Techniques) modeli olarak da ifade edilmektedir. McCarthy öğrenme stili modeline göre 4 farklı öğrenme stili vardır (McCarthy, 1990; Peker, 2003). Bunlar:

I.Tip Öğrenenler (İmgesel Öğrenenler): Somut yaşantı yoluyla kendi tecrübelerini de katarak algıladığı bilgileriyansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Problemler üzerinde düşünerek karar verirler. Başkalarının fikirlerini dinleyerek ve paylaşarak öğrenirler. Birilerinin rehberliğine ihtiyaç duyarlar. "Niçin?" sorusunu sık kullanırlar.

II. Tip Öğrenenler (Analitik Öğrenenler):Bilgiyi analitik yolla öğrenenler algılarken soyut kavramsallaştırma yolunu tercih ederler ve yansıtıcı gözlem yolunu kullanarak bilgiyi işlerler. Sistemli düşünüp mantıklı kararlar almaya önem verirler. Problemler karşısında ayrıntılı analizler yapıp, küçük adımlarla ilerleyerek çözüm yolunu bulurlar. Buldukları çözüm yollarını da değerlendirirler. Kavramlar ve modeller oluşturmayı severler. "Ne?" sorusunu sıkça kullanırlar.

III. Tip Öğrenenler (Sağduyulu Öğrenenler): Soyut kavramsallaştırma yoluyla algıladığı bilgiyi, yaşantısında aktif olarak kullanır. Problemler üzerine yoğunlaşıp, bunları kendileri çözmek isterler. Stratejik düşünme kapasiteleri gelişmiştir. Yaparak yaşayarak öğrenmekten hoşlanırlar. Fikirlerini uygulamaya koyma açısından oldukça başarılıdırlar. “Bu iş nasıl yapılır?” sorusu en sık kullandıkları sorudur.

IV. Tip Öğrenenler (Dinamik Öğrenenler):Yaşantısında somut olarak algıladığı bilgiyi, yine aktif olarak yaşantısına aktarır. Bilinmeyenleri keşfetmeyi isterler. Yeni bilgiler karşısında heyecan duyarlar. Deneme-yanılma yoluyla öğrenmeyi isterler. Oldukça girişken ve cesur bir yapıdadırlar. Yaşantı ve uygulamayı bütünleştirirler. Otoriteyi dikkate almama eğilimi taşırlar. Okul hayatı bu tip bireyler için sıkıcıdır. Bazen sabırsızlık gösterebilirler. Aktif yaşantı yoluyla öğrenmek isterler. “.....ise ne olur ?” sorusu üzerine yoğunlaşırlar.Görüldüğü üzere MacCarthy öğrenme stili modeli şekil ve içerik bakımından Kolb’un yaşantısal öğrenme modeline benzemektedir.(McCarthy, 1990; Peker, 2003).

2.1.5.9.Fleming’in Öğrenme Stilleri Modeli

Fleming' in görüşüne göre öğrenme stilinde iyi ya da kötü yoktur. Kişiye göre değişen doğru öğrenme stilinin olduğunu ifade eder. Burada esas olan kişinin kendisine uygun olan doğru öğrenme sitilini belirlemesi ve bunu kullanmasıdır. Her öğrenci

kendine göre doğru olan öğrenme sitilini belirlerken bilişsel yapısı, çevresindeki çeşitli uyarıcılardan ve kendi deneyimlerinden etkilenmektedir. Fleming (1995), David Kolb'un çalışmalarından hareketle 4 öğrenme stili bahsedilmektedir. Bunlar aşağıdaki gibidir:

Görsel Öğrenme Stili: Resimler, diyagramlar, şemalar, haritalar, tablolar gibi görsel unsurlarla daha iyi öğrenirler.

İşitsel Öğrenme Stili: Dinleyerek en iyi öğrenmeleri gerçekleştirirler.

Dokunsal Öğrenme Stili: Okurken altını çizme, notlar tutma gibi fiziksel temaslarda bulunarak daha etkili öğrenirler.

Devinimsel Öğrenme Stili: Hareket ederek, yaparak-yaşayarak, pandomim, drama gibi hareket enerjisi gerektiren yöntemlerle daha iyi öğrenirler (Akt: Sever, 2008)

2.1.5.10.Lawrance Öğrenme Stili Modeli

Lawrance, Isabel Myers 'in öğrenme stilinde 4 başlık altında topladığı 16 farklı öğrenen tipi saptamıştır (Akt. Akdeniz, 2007).

1. Hisseden Tipler: Bu tip öğrenenler, başta kendi duygularının ve diğer insanların duygularının farkında olmak isterler. Sempatik bir yapıda olan bu tipler Diğer insanlarla uyum içinde yaşamayı isterler. Duygularını diğer insanlarla paylaşmayı severler. Her türlü durumda mutlu olmaya çalışırlar.

2. Düşünen Tipler: Daha çok analiz etme ve mantıklı kararlar alma yöneliminde olan bu tip öğrenenler kendi kararlarını verirlerken zorlanırlar. Ayrıntılara fazlasıyla takılırlar. Eşitlik ve adalet kavramlarına çok önem verirler.

3. Duygulu Tipler: Çalışmalarında oldukça titizdirler. Öğrenme yolunda küçük adımlarla ilerlemeyi severler. Sabırlı ve dikkatli çalışarak sonuca daha erken varacaklarını düşünürler.

4. Sezgili Tipler: Bu tip öğrenmelerde hisleriyle hareket eden bireyler, sonucunun iyi ya da kötü olduğunu önemsemezler. Bundan dolayı da sonuca hızlı ulaşırlar. Sezgili tipte öğrenme gerçekleştirenler, çalışılmamış ve araştırılmamış problemlerde çalışmayı tercih ederler (Akt. Akdeniz, 2007).

Öğrenme stilleriyle ilgili yapılmış çalışmalar irdeleniğinde, özellikleri farklı olan çalışma gruplarının her birinde farklı öğrenme stili modelleri kullanılarak yapılan değerlendirmelerde aynı değişkenlere yer verilmiştir. Örneğin: Veznedaroğlu ve Özgür, (2005) diğer çalışmalardan farklı olarak bu araştırmada, aynı özelliklere sahip çalışma grubuna bilişsel alana yönelik hazırlanan birbirinden farklı iki öğrenme stili modeline ait ölçme araçları uygulanarak aynı değişkenlere göre öğrenme stillerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, konuyla ilgili bu bakış açısını yansıtan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı yapılan bu çalışmanın sonuçlarının bu alanda yapılacak çalışmalara kaynaklık edeceği beklenmektedir.

2.2. KonuİIe İlgili Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar

2.2.1.Yurtiçi Araştırmalar

2.2.1.1.Üstbiliş Okuma Stratejileri İle İlgili Araştırmalar

Karatay(2007), yapmış olduğu çalışmasında Türkçe öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma yöntemlerini kullanma düzeylerini ele almıştır. Araştırma sonucuna göre, metnin türü farklılaştıkça öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerisinde de bir farklılaşma dikkat çekmektedir. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı öyküleyici metin ve şiirde erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin en başarılı olduğu tür şiir, başarısız oldukları tür ise öyküleyici metin türü olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının okuma yöntemlerini uygulama seviyeleri genel anlamda orta seviyededir. Ayrıca öğrenciler, stratejileri okuma öncesinde, sonrasına nazaran daha fazla kullanmaktadırlar. Bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının değerlendirme stratejilerini kullanma düzeyleri yeterli değildir.

Çöğmen (2008), eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemeyi konu alan çalışmasında öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerini sık düzeyde kullandıklarını bulmuştur. Araştırma bulguları "analitik stratejiler" boyutunda farklı cinsiyetlere göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklığında, sayısal verilerde anlamlı bir fark dikkat çekmezken, "pragmatik stratejiler" boyutunda erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir değişim gösterdiğini belirlemiştir. Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin pragmatik stratejileri daha az sıklıkta kullandıklarını bulmuştur. Yılda 6 ile 20 kitap okuyan öğrenciler ile yılda 21 ve fazla kitap okuyan öğrenciler, yılda 1 ile 5 kitap okuyan öğrencilere göre analitik stratejileri daha sık kullandıklarını belirlemiştir. 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile okuma stratejilerini kullanma sıklıkları arasında doğru orantı olduğu belirlenmiştir.

Razı (2010), çalışmasında üst biliş okuma stratejileri programının okumadaki başarıyı ve biliş üstü stratejileri nasıl etkilediğini incelemiştir. Okuduğunu anlama

stratejileri ile öğrenciler okuma sürecini kolaylaştırmayı amaçlamaktadırlar. 1970'li yılların sonlarında, etkili okuma stratejilerini uygulayan öğrencilerin bu stratejileri uygulamayan öğrencilere göre okuduklarını daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı, bu çalışma; "planlama, izleme ve değerlendirme" gibi çok sayıda sınıf içi bilişsel etkinliği kapsayan üst biliş okuma stratejileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu doğrultuda geliştirilmiş olan üst biliş okuma stratejileri öğretim programının, okuduğunu anlama becerisini ne kadar etkilediği araştırılmıştır. Elde edilen bulgular, uygulanan programın geleneksel okuma yöntmlerine oranla okuduğunu anlama becerisini pozitif anlamda değiştirdiğini göstermiştir. Stratejileri bilmek, süreçleri ve koşullarıyla ilgili bilgi edinmek, uygulanan programla üst biliş üzerine farkındalık kazanmak, tek başına yapılan okumalara göre daha etkili bulunmuştur.

Karasakaloğlu vd. (2012)'ye göre geleceğin öğretmenlerinin üst bilişsel okuma stratejilerini ve eleştirel düşünme tutumlarını belirlemenin yanı sıra motivasyonel-biliş düzeylerini ve biliş üstü yeterliklerini ortaya koyması gerekir. Bu araştırmaya farklı üniversitelerdeki Türkçe öğretmeliği bölümlerinin birinci ve dördüncü sınıflarında okuyan 388 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya ait veriler "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği", "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği" ve "Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Kişisel bilgilerle ilgili formda 4 adet soru bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; "pragmatikstratejileri kullanma becerileri" bireyin cinsiyetine ve kitap okuma durumuna göre değişirken, "analitik stratejileri kullanma becerileri" de kitap okuma durumuna göre farklılık göstermektedir. "Biliş ve biliş-üstü yeterlilikler ölçeği"nin tüm alt ölçeklerine ait puanların kitap okuma alışkanlığına göre farklılaştığı görülürken, bu alt ölçeklerde sadece "süreci düzenleme" ölçeğinde herhangi bir farklılaşma gözlenmemiştir. Ayrıca alt ölçeklerden biri olan "Strateji Kullanma"dan elde edilen verilerin cinsiyetin yanı sıra, üniversiteye ve kitap okuma seviyesine göre anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir.

Babacan (2012), sınıf öğretmeni adayları üzerine yaptığı araştırmasında, üst bilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Bu çalışma, "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri" ile "Çoklu Zekâ Kuramı"nı temel alınarak

yapılmıştır. Araştırma sonucunda bu öğrencilerde içsel zekânın baskın olduğu olduğu ortaya çıkarken, üst bilişsel okuma stratejilerinin her iki boyutunu da sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin zekâ alanları ile "analitik okuma stratejileri" arasında bir ilişki bulunmazken, "pragmatik okuma stratejileri" arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Değişkenler nazarında ise "analitik okuma stratejileri" ile zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. "Pragmatik okuma stratejileri" ile zekâ alanları arasındaki bağlantı incelendiğinde ise, kız öğrencilerde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu çıkarken; birinci sınıf öğrencilerinde tüm zekâ alanları arasında bir ilişki görülmüştür. Üçüncü sınıf öğrencilerinde sadece mantıksal zekâ alanı ile bir ilişki tespit edilirken, araştırmanın yapıldığı ilde yaşayan öğrencilerde ise "Pragmatik okuma stratejileri" ile mantıksal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kaya (2012), ise çalışmasında bilişsel ve üst bilişsel stratejinin, eğitim fakültesi öğrencilerinin "Oğretim Tasarımı" ders başarılarına etkisini incelemiştir. Bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin hem "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği"nden (GÖSÖ) aldıkları ön test ve son test bilişsel strateji puanlarının ortalamaları hem de GÖSÖ'den almış oldukları öntest ve sontest üst bilişsel strateji puanlarının ortalamaları arasındaki fark, t-testi ile yapılan analizlere göre anlamlı bulunmamıştır. Üst bilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin hem GÖSÖ'nden aldıkları öntest ve sontest bilişsel strateji puanlarının ortalamaları hem de üst bilişsel strateji puanlarının ortalamaları arasında t-testi ile yapılan analizlere göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Aghabalazadeh (2014), YDS katılımcılarının okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık seviyelerini ve okumaya karşı tutumlarınıincelemiştir. Pearson ilgileşim analizi yardımıyla, örneklemlerin okumaya karşı tutumları ve okuma stratejilerinde üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Bulgular, YDS katılımcılarının okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ve en çok problem çözme stratejilerini kullandıklarını ortaya koymuştur, bu da bize katılımcıların genel olarak okuma anlama süreçlerinin farkında oldukları ve yazılı bilgiyi anlamada problem yaşadıklarında odaklanma tekniklerini kullanabildiklerini

göstermektedir. Ayrıca, YDS katılımcılarının okumaya karşı pozitif tutumlarının olduğu ve bu tutumları ile bilişsel farkındalık durumları arasında çok zayıf bir ilgi olduğu saptanmıştır. Bu bilgiler, YDS katılımcılarının okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ilgili bölümlerdeki başarısızlıklarının sebebi olmadığına dair bir kanıt sunmaktadır.

Tuncel (2014), okuduğunu anlamada üst bilişsel okuma stratejilerinin rolünü belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın asıl amacı, öğrencilerin okuma ödevlerini yaparken, düşünme süreçlerinde farkındalık yaratmak için üst bilişsel strateji eğitimi vermektir. Çalışma 26 orta seviye İngilizce bilgisine sahip, 13-14 yaş ortalamasında olan 8.sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme ve Okuma Stratejileri Anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, üst bilişsel okuma stratejilerinin İngilizce derslerine uygulanmasının öğrencilere okuduğunu anlamada yardımcı olduğunu ve böylece metinleri kolaylıkla anladıklarını ortaya koymuştur.

Erdağı Toksun (2015), Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri üst bilişsel becerilerini kullanma düzeyini araştırma amacıyla bu çalışmayı yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri üst bilişsel becerilerinden aldıkları toplam puanlar cinsiyet, mezuniyet türü, kıdem, mezun oldukları bölüm, okuma eğitimi dersi alma, ders kredisini yeterli bulma, okunan kitap sayısı, hızlı okuma teknikleri eğitimi alma ve okuma stratejileri üst bilişsel becerileri ile ilgili bir eğitim programına katılma isteği değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat bu değişkenlere göre ölçeğin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri üst bilişsel becerilerinin uygulama boyutundan aldıkları puanlar okuma eğitimi dersi kredisinin yeterlilik durumuna göre yetersiz bulanlar lehine ve planlama boyutundan aldıkları puanlar hızlı okuma teknikleri eğitimi alma durumuna göre hızlı okuma teknikleri eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Nitel boyutta ise Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içinde ve sınıf dışında etkinlikler yaptıkları fakat yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Köse (2016), üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üst bilişsel stratejileri kullanma durumlarını araştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin ölçek geneline ve alt boyutlarına ilişkin ortalamaları "yüksek" olarak bulunmuştur. Öğrencilerin okuma sürecinde üst bilişsel stratejileri kullanma durumları cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve fakülte değişkenlerine göre incelenmiştir. Ölçek ortalamalarına göre kızlar lehine ve dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, kızların ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma sürecinde daha fazla üst bilişsel stratejileri kullandıkları görülmüştür. Kızlar lehine ortaya çıkan farklılığın Sınıf Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı öğrencilerinde olduğu görülmüştür. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programındaki kız öğrencilerin "Genel Okuma Stratejileri" ile "Okuma Stratejilerini Destekleme" stratejilerini, Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı öğrencilerinin ise "Genel Okuma Stratejilerini" daha fazla kullandıkları görülmüştür. Ayrıca üst bilişsel stratejileri kullanma ile anlama düzeyi arasında ilişki incelenmiş ve öyküleyici metinleri okuma sürecinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilere derslerde üst bilişsel stratejileri kullanma konusunda eğitim verilme durumunu belirlemek için dört lisans programının (Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sosyoloji ve Türk Dili ve Edebiyatı) ders ve içerikleri incelenmiştir. Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarında üst bilişsel stratejileri kullanma konusunda ders verilirken, Türk Dili ve Edebiyatı ile Sosyoloji Lisans Programlarının ders içeriklerinde böyle bir eğitimin verilmediği görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle üniversitelerde lisans düzeyinde erkek ve kız öğrencilere okumada üst bilişsel stratejileri kullanma eğitimi verilebilir. Ayrıca birinci sınıf ile dördüncü sınıflar arasındaki farkı dikkate alarak lisans eğitimi boyunca öğrencilere okuma ve öğrenme stratejilerine yönelik ders ve uygulamalı eğitimler verilmelidir.

Kuruyer ve Özsoy (2016), iyi ve zayıf okuyucuların üst bilişsel okuma becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların farklı üst bilişsel okuma becerileri gösterdiği görülmüştür. Zayıf okuyucu özelliği gösteren katılımcıların önemli bilgilerle önemsiz bilgileri ayırt edemediği, okudukları sırada anlama süreçlerini kontrol edemedikleri, bu nedenle okuma işinin yanı sıra okuduğunu anlamada da güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Okuma düzeyi zayıf olan öğrencilerin okuma performansları incelendiğinde kelime tanıma için çok zaman harcadıkları bu nedenle anlamı

yapılandırmak için strateji geliştiremedikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma düzeylerine göre okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullandıkları üst bilişsel beceriler farklılaşmıştır. Bu farklılaşmanın incelenmesi, belirli bir öğretim uygulaması sırasında neden bazı öğrencilerin hiç zorlanmadan başarılı oldukları, bazılarının ise zorlandıklarını ve başarısız oldukları görülmüştür.

Soy (2016),kız ve erkek öğrencilerin üst biliş okuma stratejisi kullanımı ve öz yeterlilik inançları arasında bir fark olup olmadığını bulmak için bağımsız örneklemde "t-testi" kullanılmıştır. Üst biliş okuma stratejileri ve öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının okuma dersindeki başarılarına etkisinin olup olmadığını anlamak için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısından faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin en çok gözden geçirme ve mevcut bilgiyle bağdaştırma stratejisini, en az pratik yapma imkânları arama stratejisini kullandığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, öğrencilerin 7'sinin düşük, 77'sinin orta ve 55'inin yüksek düzeyde öz yeterlilik inançlarına sahip oldukları bulunmuş ve biliş üstü okuma stratejileri ve öğrencilerin öz yeterlilik inançları arasında orta düzeyde bir bağlantının olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, kız ve erkek öğrencilerin üst bilişokuma stratejilerini kullanmalarında ve öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Son olarak, biliş üstü okuma stratejileri (bir strateji hariç) ve öz yeterlilik inançlarının okuma dersindeki başarıyı etkilemediği verisi elde edilmiştir.

Aybek ve Aslan (2016)'ın araştırmalarının öncelikli amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerinin çeşitli değişkenler nazarında incelenmesidir. Tarama modelinde yapılan bu araştırma aynı zamanda betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada verilerin toplanmasında "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. "Betimsel istatistik" ve dağılım normalliğine ulaşılamadığından veriler analiz edilirken nonparametrik analizler dikkate alınmıştır. İkili grupların birbiriyle mukayesesinde "Mann Whitney U testi", ikiden fazla grubun mukayesesinde ise "Kruskal-Wallis" testi kullanılmıştır. Öğretmen adayları üst bilişsel okuma stratejilerini sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu stratejilerle cinsiyet, okunan kitap türü, okuma sıklığı ve bir kitaplığa sahip olma durumları arasında anlamlı bir bağ tespit edilmekle birlikte; sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm ve üniversiteye giriş puan

türü arasında böyle bir bağ bulunamamıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının üst bilişsel okumaları ile ilgili nitel araştırma modeli kullanılarak derinlemesine araştırmaların yapılması alan yazına katkı sağlayacaktır, üst bilişsel okuma ölçeği ile farklı ölçekler kullanılarak ilişkisel tarama çalışmaları yapılabilir gibi öneriler geliştirilmiştir.

Oğuz (2017) Bu araştırmada, Hazılık Sınıfı B1 seviye öğrencilerinin okuma becerilerindeki üst bilişsel strateji farkındalığını ölçmeyi hedeflemiştir. Düşünme seansları üstbilişsel okuma stratejisi farkındalığı anketinden en yüksek ve en düşük puanı alan öğrencinin okuma aktivitesindeki davranışlarını gözlemlemek ve analiz etmek için uygulanmıştır. Son olarak üstbilişsel okuma strateji farkındalığı düşük olan öğrencilerin strateji farkındalığı geliştimesine yardımcı olacak yollar aramak için üstbilişsel okuma stratejileri farkındaliği anketinden en düşük puanı alan öğrenciyle bir reportaj yapılmıştır.

Anket sonunda sonuçlar farkındalığı yüksek öğrencinin en çok küresel ve destekleyici stratejileri, farkındalığı düşük öğrencinin de en çok problem çözme stratejilerini kullandığını göstermiştir. Amaçlı örneklemenin sesli düşünme seans sonuçları anket sonuçları ile uyumlu çıkmıştır. Röportaj sonucuna göre ise üstbilişsel okuma strateji farkındalığı vii zayıf olan öğrencinin kelime bilgisi problemi olduğu ve bu problemin, onun üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmasını engellediği ortaya çıkmıştır denebilir.

2.2.1.2 Öğrenme Stilleri İle İlgili Araştırmalar

Bilgin ve Durmuş (2003) öğrenme stillerinin öğrenci başarısına etkisini inceledikleri çalışmalarında, sonuç olarak “pasif öğrenme” ile başarı arasındaki ilişkinin negatif olduğunu, “işbirlikçi öğrenme” ile başarı arasında ise pozitif bir ilişki olduğunu tesspit etmişlerdir. Bilgin ve Bahar (2008)’ın yaptığı çalışmada ise öğrencilerinin kimya dersine karşı tutum ve davranışlarına öğrenme stillerinin etkisi incelenmiştir. Öğrencinin derse olan ilgi, tutum ve davranışlarına öğrenme stillerinin doğrudan etki

ettiği tespit edilmekle birlikte, özellikle "bağımsız öğrenme" potansiyeline sahip öğrencilerin kimya dersinde daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Gencel (2006), yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrenme stillerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan ilgi ve tutumlarına etkisini ve dersin programında belirlenen hedeflere erişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 612 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada deneysel ve betimsel yöntem birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın verileri "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III", "Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testleri" ve derse yönelik hazırlanan "Tutum Ölçeği" ile elde edilmiştir.

Araştırmanın öğrenme stililerinden daha çok özümsemenin tercih edildiği betimsel boyutunda, cinsiyetin öğrenci tercihlerine pek etki etmediği gözlenmiştir. Bununla birlikte dersin programında yer alan bilgi, kavrama gibi hedeflere erşi puanlarında öğrenme stillerinin etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın deneysel boyutunda ise "deneyimsel öğrenme kuramı"na uygun olarak verilen eğitimin öğrencilerin sosyal bilgiler ders başarılarına olumlu katkısının olduğu ve bu katkının öğrenme stillerinden ve cinsiyetten bağımsız gerçekleştiği gözlenmiştir.

Evin-Gencel (2007),çalışmalarında "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III"üTürkçeye uyarlamışlardır. Amacı dil geçerliğini belirlemek olan bu çalışmada Türkçe ve İngilizce formları arasındaki korelasyon katsayısı olarak 0,77 rakamı bulunmuştur. Elde edilen bu değer, her iki dildeki formun eşdeğer kabul edilebileceğini ortaya koymakla birlikte, yurt dışındaki çalışmalarda sıklıkla kullanılan "KÖSE III"ün, ülkemizdeki öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede kullanılabiceğini de göstermektedir. Bu araştırma sonucuna göre "KÖSE III"ün ilköğretim öğrencileri üzerine yapılacak çalışmalarda kullanılabileceği ifade edilmektedir. Bununla birlikte kullanım alanının genişletilmesi ve diğer seviyedeki öğrenciler için de kullanılabilmesi adına ölçeğin diğer seviyeler için geçerlik ve güvenirliğinin ölçülmesi adına çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Evin-Gencel (2008)'in araştırmasında, ayrıca Kolb'un deneyimsel kuramı doğrultusunda yapılan eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarına

etkisi de incelenmiştir. Buna göre geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilgilerine nazaran deneyimsel eğitim grubundaki öğrencilerin bu derse olan ilgi, alaka, hedeflere ulaşma ve kalıcılık ölçüm puanlamasının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre bakıldığında da deneysel eğitim grubundaki kız ve erkek öğrencilerin geleneksel gruptaki kız ve erkek öğrencilere nazaran daha başarılı oldukları görülmektedir. Deneyimsel gruptaki kız ve erkek öğrencilerin başarı oranlarının da birbiine yakı olduğu görülmektedir.

Karakuyu ve Tortop (2010), ise çalışmalarını Fizik dersini merkeze alarak yapmışlardır ve öğrenme stillerinin fizik dersine ve ders başarısına etkisi öğretmen adayları üzerinden incelemişlerdir. Çalışmaya göre öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin çok önemli olduğu, bunun gençlerin eğitim hayatlarında daha başarılı olmalarına zemin hazırlarken, gelecek yaşantılarına olumlu biçimde yön vermelerinde etkili olacaktır. Çalışmanın örneklemlerini oluşturan öğretmen adaylarının "pasif ve bağımsız öğrenme" seviyeleri yüksek düzeyde çıkarken, "rekabetçi, bağımlı ve işbirlikli öğrenme" seviyeleri orta, "katılımcı öğrenme" seviyeleri ise düşük düzeyde çıkmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının takım çalışmasına ve grupsal etkinliklere yatkın olmadıkları, sosyalleşemedikleri, daha çok bireysel hareket etmek istedikleri sonucuna varılmaktadır. Bunun yanında katılımcılar öğrenme faaliyetlerin de sürekli pasif olmayı tercih etmektedirler. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre ise öğrencilerin fizik dersine olan tutumları ile "bağımsız ve katılımcı öğrenme" arasında pozitif bir ilişki olduğu gözlenirken, "pasif öğrenme" ile negatif bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Pehlivan (2010),öğretmen adayları üzerine yapmış olduğu çalışmasında adyların cinsiyetlerine göre öğrenme stillerini incelemiştir. Buna göre her iki cinsteki adayların daha çokayrıştıran öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Bu stilin dışında sırayla özümseyen, yerleştiren ve değiştiren öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Çalışma bünyesinde yapılan ankette sorulan "öğretmenliği seviyor musunuz" sorusuna öğretmen adaylarının "%78.5 evet", "%7.2 hayır", "%14.3 kararsızım" cevabını verirken, bayan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının erkeklere nazaran daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu yanıtlara göre, adayların

öğretmenlik mesleğine karşı tutumları olumlu seviyededir ve mesleğin geleceği adına umut verici bir sonuçtur.

Tümkaya (2011), çalışmasında öğrenme stillerinin Fen Bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini incelemiştir. Çalışmada veri elde etmek üzere "Kolb Öğrenme Stili Envanteri" ile "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği"ni kullanmıştır. Fen Bilimleri öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre, eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin almış oldukları en yüksek puan "analitiklik alt ölçeği"nden olmuştur. Araştırmada kullanılan "t testi" sonuçlarına göre, eleştirel düşünmenin bazı alt ölçeklerinde cinsiyete göre anlamlı farklılaşmalar gözlenmiştir. Bu çerçevede yapılan "LSD testi" sonuçlarına göre, kendine güven duygusunun birinci sınıf öğrencilerine nazaran son sınıf öğrencilerinde daha yüksek olduğu görülmüştür. "LSD testi" analizi başarının artmasına paralel eleştirel düşünmenin de arttığını, başarı azaldıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de azaldığını ortaya koymuştur. Araştırmada yapılan analizlere göre öğrenciler sırayla "özümseyen", "ayrıştıranve değiştiren" ve son olarak "yerleştiren" öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir.

Açık (2013) araştırmasında, lise öğrencilerinin "öğrenme stilleri" ile "problem çözme becerileri" arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; lise öğrencilerinin en fazla "ayrıştıran", en az ise "özümseyen" öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile yaşadıkları il, yaş, cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durum ve sahip oldukları kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerileri ile yaşadıkları il, yaş, anne-baba öğrenim durumu bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasında güven, yaklaşma-kaçınma alt boyutu ve toplam puan değerleri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğrencinin problem çözme becerisi ile kardeş sayısı arasında ise ciddi seviyede farklılık görülmüştür. Ayrıca araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin aktif öğrenme biçimleri ile problem çözme yeteneklerine arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Erol (2013)'un ilköğretim matematik öğretmenliği 2. Sınıf öğrencileri üzerine yaptığı bu araştırmanın amacı, öğrenme stilleri ile fizik dersine yönelik tutumların incelenmesidir. Araştırmaya göre ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin, 21'i "ayrıştıran", 23'ü "yerleştiren", 34'ü "özümseyen" ve 59'u "değiştiren" öğrenme stiline sahiptirler. Cinsiyet olarak her iki cinsiyetinde daha çok "özümseyen" ve "değiştiren" stili benimsedikleri görülmüştür. Öğrencilerin Fizik dersine karşı tutumları; "ilgi duyma" ve "önem verme" olmak üzere iki alt boyutta incelenmiştir. Her iki boyutta da kız öğrencilere nazaran erkek öğrencilerin fizik dersine daha olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca örgün öğretimdeki öğrencilerin fizik dersine karsı alt boyut tutum puanlarının ikinci öğretim öğrencilerine nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte farklı liselerden gelen öğrencilerin ise bu derse karşı tutum düzeylerinin eşit olduğu, farklı öğrenme stilindeki öğrencilerin ise bu tutumlarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre "özümseyen" öğrenme stiline sahip öğrencilerin alt boyut tutum puanı ortalamaları ile "yerleştiren ve değiştiren" öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin alt boyut tutum puanı ortalaması arasında 0,05 gibi anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Zahal (2014), ilişkisel tarama modelinde olan bu çalışmasında, öğrencilerin sınav başarıları ile bilişsel esneklik düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerin yanı sıra, bireylerin bazı kişisel özellikleri ve müziksel yaşantılarına ilişkin bilgilerine ulaşılarak, bu bilgiler ile sınav başarısı, öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Araştırma sonucunda, adayların öğrenme stillerinin dengeli bir dağılım gösterdiği, değiştiren grubundakilerin en yüksek sayıda oldukları saptanmıştır. Öğrenme stilleri ile sınav başarısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yaparak ve hissederek öğrenen yerleştiren öğrenme stilindeki öğrencilerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Adayların "bilişsel esneklik" düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. "Bilişsel esneklik" puanları ile sınav başarısı arasında anlamlı ilişki olmakla birlikte, "bilişsel esneklik" düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır. Bilişsel esneklik düzeylerinde öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık olduğu, yerleştiren stilini benimseyenlerin, değiştiren stilindekilere göre bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca yerleştiren

ve ayrıştıran grubunda olanların alternatifler faktör puanlarının, değiştiren grubundakilere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Aksoy (2014), bu çalışmada öğrencilerin öğrenme stili, çoklu zekâ alanı, kişilik tipi, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri kullanılarak veri madenciliği yöntemleriyle matematik alanında üstün yetenekli olup olmadıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Matematik alanında üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi için veri madenciliği yöntemlerinden "karar ağaçları" ve" kümeleme" yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre matematik alanında üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin öğrenme stilleri bakımından anlamlı farklılık göstermediği gözlenmiştir. Bununla birlikte bu iki grup arasında çoklu zekâ alanları ve kişilik tipleri bakımından ise anlamlı fark bulunmuştur. Her iki grupta da en çok bulunan öğrenme stili "değiştiren", en az gözlenen öğrenme stili "yerleştiren", en çok bulunan çoklu zekâ alanı "doğacı zekâ" ve en az gözlenen çoklu zekâ alanı ise "sözel dilsel zekâ" olarak belirlenmiştir. Kişilik tipleri incelendiğinde, matematik alanında üstün yetenekli öğrencilerde en sık gözlenen kişilik tipi başaran (3 numara) iken matematik alanında üstün yetenekli olmayan öğrencilerde reis (8 numara) kişilik tipi çoğunluktadır. Son olarak her iki grupta da en az sıklıkta gözlenen kişilik tipi gözlemci (5 numara) olarak bulunmuştur. Kümeleme analizinde matematik alanında üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin bulunduğu kümelerin homojen olarak oluşması ki-kare ile ayrı ayrı yürütülen analizlerin tek bir analiz ile yapılmasını sağlamıştır. Kümeleme analizi sonucunda matematik alanında üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin öğrenme stili, çoklu zekâ alanı ve kişilik tipi bakımından kümelere dağılımı incelenmiştir. Oluşturulan "ağ grafiği kişilik tipi", çoklu zekâ alanı ve öğrenme stili değişkenlerinin ile matematikteki üstün yeteneklilik arasındaki ilişkinin görselleştirilmesinde kullanılmıştır. Matematik alanında üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve tahmin edilmesi için veri madenciliğinde yöntemlerinden C5.0 karar ağaçları kullanılmıştır. Karar ağacı ile üstün yetenekli öğrencilerin belirlenebileceği gözlemlenmiştir.

Kaymakçı, (2014), yapmış olduğu çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin problem çözme, bilimsel süreç becerileri ve öğrenme stillerinin cinsiyet, okul ve anne-

baba eğitim düzeyine göre ayrıntılı bir şekilde araştırılmasıdır. Yapılan araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ortaokul 4. Sınıf öğrencilerinin en fazla “Kaçınma” alt boyutunu kullandıkları, “Problem Çözme Becerisine Güven” alt boyutunu orta seviyede ve “Özdenetim” alt boyutunu ise en az kullanıldıkları saptanmıştır. Problem çözme becerileri ile öğrenim görülen okul, cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi arasında ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin daha büyük oranda "Temel Bilimsel Süreç Becerileri" kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. “Bilimsel Süreç Becerileri” ile cinsiyet ve anne eğitim düzeyi arasında ilişkiye rastlanmazken, öğrenim görülen okul ile babanın eğitim seviyesi arasında ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca Bilimsel Süreç Becerileri alt boyutlarından "Birleştirilmiş Süreç Becerileri" ile baba eğitim düzeyi arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ortaokul 4. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun "Değiştiren", en az da "Yerleştiren" öğrenme stillerine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stillerinin öğrenim görülen okula göre değişiklik gösterdiği ancak cinsiyet ve anne/baba eğitim düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir.

Kangal (2014),farklı öğrenme stillerine sahip fizik öğretmenlerin sınıf içi öğretim pratikleri belirlenip ve bu uygulamaların, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda toplanan gözlem verilerinin analizi için öncelikle gözlem formunda yer alan her bir öğretim pratiğin kullanılma sıklığı puanı belirlenmiştir. Bu puanlardan 2 ve 2'nin üstünde olan öğretim etkinliğinin öğrenme yeteneğine kabul edilebilir düzeyde uygulandığı kabul edilerek öğretim etkinliğinin kullanılma sıklığı belirlenmiştir. Çalışma sonucunda farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlerin benzer öğretim pratiklerinden faydalandığı, kullandıkları öğretim pratiklerinin ise öğrenme stillerinden etkilenmediği görülmüştür. Ayrıca farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlere ait öğrenci gruplarında öğrenme stillerinin yazılı sınav puanlarının etkilenmediği ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2014)’ın yapmış olduğu araştırma, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri üzerinedir. Yazar bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme olgusuna bakışları ve fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları incelemiştir. Yapılan analizlerden elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmen

adaylarının daha çok bağımsız, işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerini benimsedikleri, öğrenme stillerinin anabilim dalına göre anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme öğretme anlayışı puanlarının öğrenme stili ve cinsiyete göre, yapılandırmacı öğrenme öğretme anlayışı ve fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı puanlarının anabilim dalı ve öğrenme stiline göre anlamlı fark olduğu, sonuç beklentisi puanlarının da öğrenme stiline göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenme stilleri ile yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme öğretme anlayışı puanları ve fen öğretimine yönelik "öz-yeterlik inancı" puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Geleneksel öğrenme öğretme anlayışı puanları ile kişisel fen öğretimine yönelik "öz-yeterlik inancı" puanları arasında negatif ve anlamlı ilşki, yapılandırmacı öğrenme öğretme anlayışı puanları ile kişisel fen öğretimine yönelik "öz-yeterlik inancı" ve sonuç beklentisi puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar eleştirel bir yaklaşımla yorumlanmıştır.

Gerez Taşgın (2015), yapmış olduğu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma tarama türünde betimsel bir araştırmadır. Çalışma sonucuna göre "etkili konuşma", "yazmayı değerlendirme" ve "genel toplam" alt boyutlarında öz yeterliklerinin kız öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca özellikle "dinleme becerisi" öz yeterliğinin ise son sınıf öğrencilerinde daha yüksek olduğu görülürken, okuma ve yazılı anlatım ile dinleme ve konuşma öz yeterliklerinin mezun olunan lisenin türüne göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Not ortalamalarına öre bakıldığında ise sadece dinleme becerisinde öz yeterliklerin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte genel anlamda öğretmen adaylarının 46'sı "Özümseyen", 63'ü "Yerleştiren", 16'sı "Ayrıştıran" ve 164'ü de "Değiştiren" öğrenme stiline sahiptir ve mezun olunan lise, sınıf, cinsiyet ve Not Ortalamasına göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Bagav (2015)' araştırmasını, üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenciler üzerinedir ve bu tarz öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin demografik değişkenler bağlamında araştırma amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik algı ile sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi

demografik özelliklerinin yanı sıra, yaşadığı alanda internet olup olmadığı, ders çalışırken yardım aldığı kaynaklar, bir günde kaç saat derse zaman ayırdığı, derse ayrılan bu zamanın günün hangi aralığında olduğu, ders çalışmaya uygun mekânın olup olmadığı, akademik bir yarışmada herhangi bir derecesi olup olmadığı, bir sanat dalıyla ilgilenip ilgilenmediği ve okulda herhangi bir kulübe üye olup olmadığı ve değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı istatistiksel olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucu olarak; Öğrencilerin, öğrenme stilleri ölçeği puanı, yaş değişkenine, sınıf değişkenine göre görsel ve zaman, annenin ve babanın eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal ve işitsel, ders çalışma saati değişkenine göre sosyal, aydınlatma, otorite, işitsel, ders çalışma mekânı varlığı değişkenine göre dokunsal, görsel ve aydınlatma farkları anlamlı bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet, aile içi kişi sayısını, çalışma zamanını ve sanat değişkenine göre fark anlamlı bulunmamıştır.

Orak (2015)'ın bu çalışmasında, ülkemizde akademik başarı alanında yapılan öğrenme stilleriyle bağlantılı çalışmalar farklı alt amaçlara doğrultusunda incelenerek analiz edilmiştir. Bu amaçla 8 alt amaç oluşturulmuş ve bu alt amaçların yanıtlanması için gerekli araştırmalar yapılmıştır. Verilerin analizleri sonucunda yapılan çalışmalarda daha çok "Kolb Öğrenme Stili"nin temele alındığı, genellikle nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve yükseköğretim alanında çalışıldığı belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmada çoğunlukla betimsel araştırma anlayışının tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra daha çok yüksek lisans seviyesinde çalışıldığı, akademik başarı ile cinsiyet değişkeninin birlikte incelendiği de görülmektedir. Bu çalışmada sıklıkla "Kolb Öğrenme Stili Envanteri" uygulanmakla birlikte, genellikle Sosyal Bilimler üzerinde çalışıldığı görülmektedir.

Köroğlu (2015)'nun araştırması eğitim fakültesi son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca aradaki bu ilişkinin cinsiyet, mezun olunan lise türü, liseden mezun olunan alan, öğrenim görülen bölüm, öğrenim şekli, genel not ortalaması, anne-baba eğitim durumu, ailenin sosyoekonomik seviyesi, barınılan yer ve öğrenme tiplerine göre farklılık gösterip göstermediği de otaya konmak istenmiştir. Araştırma sonucunda son sınıf öğrencilerinin özel alan yeterlikleri ile öğrenme stilleri

arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrenme stilleri ile lise türü, mezun olunan alan, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, öğrenim şekli, genel not ortalaması ve anne-baba eğitim durumu arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Özel alan yeterlikleri algılarında ise cinsiyete, mezun olunan lise türüne, öğrenim görülen bölüme, öğrenim şekline, genel not ortalamasına ve anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca özel alan yeterlik algılarının, öğrenme stillerine ilişkin farkındalıklarına ilişkin boyutunda belirlenen demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Altun (2015),müzik öğretmeni adaylarını merkeze aldığı bu araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri, problem çözme becerileri ve alanlarındaki başarı puanları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma neticesinde, bu öğretmen adaylarının daha çok "özümseyen" ve "ayrıştıran" öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıştıran grubunda bulunan öğrencilerin hem alan başarısı hem de problem çözme beceri düzeyiyle olumlu yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri alanları ile Problem Çözme Becerileri Envanteri(PÇBE) ve Aceleci Yaklaşım puanları arasında anlamlı ilişki olduğu, Ayrıştıran grubundakilerin problem çözme (toplam) becerileri ve bir problem ve problemlerle karşılaştıklarında acele etmeme, kontrollü ve sakin yaklaşım sergileme becerilerinin, Değiştiren grubundakilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan Dersleri, genel başarı puanları ve ikinci sınıf puanları bünyesinde sadece "Müzik Kuramları" alan puanları ile "öğrenme stilleri" arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bunula birlikte; tüm sınıflar dikkate alındığında; "özümseyen ve ayrıştıran" grubundakilerin, "değiştiren" grubundakilere nazaran daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin üç sınıfa ait puan ortalamaları incelendiğinde, Aceleci Yaklaşım puanları ile Müziksel İşitme Okuma Yazma (MİOY) puanları arasında zayıf düzeyde, Müzik Kuramları puanları arasında ise orta düzeyde, anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Altun (2016),ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencileri üzerine yaptığı çalışmasında, türev konusundaki akademik başarılar ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin türevle ilgili seviyelerini ölçme adına 25 sorudan oluşan bir başarı testi ve öğrenme stillerini belirleyebilmek için de 12

maddeden oluşan “Kolb Öğrenme Stili Envanteri (Learning Style Inventory)” ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden; öğrencilerin türev konusundaki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasında sayısal olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Buna karşın, öğrencilerin türev konusundaki akademik başarılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin türev konusundaki akademik başarılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeyleri arasında da anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Buna karşın, öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sabır (2016), Bu çalışmanın amacı ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etki eden faktörlerin incelenmesidir. Çalışma, araştırmacının mevcut durum üzerinde her hangi bir manipülasyon yapmadan bağımlı ve bağımsız değişkeni kendisi belirleyerek, bağımsız değişkene göre bağımlı değişken puanlarını karşılaştırdığından dolayı neden-sonuç ilişkisi örgüsünde nedensel karşılaştırma modelinde tasarlanmıştır. Çalışma sonunda; öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin orta düzeyde olduğu, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini edinebilmeleri bakımından sınıf düzeyi, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin gelir durumu, öğrencinin okuduğu kitap sayısı ve öğrenme stili değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar

2.2.2.1.Üstbiliş Okuma Stratejileri İle İlgili Araştırmalar:

Taraban, Kerr ve Rynarson (2004)’nin hazırlamış oldukları“Analytic And Pragmatic Factors In College Students’ Metacognitive Reading Strategies”adlı makalelerinde, üniversite öğrencilerinin “üstbilişsel okuma stratejileri”ni kullanma seviyelerini belirleyici bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Nicel yöntemi merkeze

alan bu araştırmada analitik ve pragmatik stratejiler doğrultusunda "5'li likert tipi" bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın sonusunda ise ölçeğin güvenirli eşiği 0.84 çıkarken, birinci boyutu 0.85, ikinci boyutu ise 0.75 olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullnılan ölçek, örneklem grubu olarak belirlenen "Texas Teknoloji Üniversitesi" öğrencilerinin özelliklerine göre hazırlandığından, daha sonra yapılacak çalışmalarda bu durum dikkate alınmalı ve ölçeğin kullanılacağı örneklemin etnik köken, yaşanılan bölge, yaş, gibi hususiyetleri dikkate alınarak uygulanmalıdır.

Baker ve Boonkit (2004), Tayland'daki Silkaporn Üniversitesi'nde İngilizce Akademik Okuma ve Yazma dersi alan 2. sınıf güzel sanatlar bölümü öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, bu öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en fazla kullandıkları öğrenme stratejileri, bilişsel, üst bilişsel ve karşılama stratejilerdir. Öğrencileri günlüklerde ve görüşmelerde duyuşsal ve sosyal stratejileri daha sık kullanmışlardır. Başarılı ve daha az başarılı grup arasında stratejilerin kullanımı noktasında istatistiksel olarak bir fark bulunmasa da da, başarılı olarak görünen grubun strateji kullanım sıklığı diğer gruba göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Dolly (2005), "Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Süreci İle İlgili Algıları ve Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımları" adlı doktora tezinde, "Geliştirici Okuma" derslerine giren birinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma ile ilgili algıları ve derslerin bu algılara etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda çok okuyan öğrencilerin daha sorgulayıcı oldukları ve bu sorgulama hissinin kendilerine olan güvenlerini artırdığı tespit edilmiştir.

Denton vd. (2015) okuduğunu anlamada strateji kullanımı ile okuma başarısı, cinsiyet, sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha çok strateji kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada, 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin 7, 8, 9 ve 10. sınıf öğrencilerine göre kullanılan ölçeğin alt boyutlarından Değerlendirme/Entegrasyon ve Düzenleme stratejilerini daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin de 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre Değerlendirme/Entegrasyon

stratejilerini daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kızlar ve erkekler arasında okuduğunu anlamada strateji kullanma durumları incelendiğinde, kızların erkeklere göre daha çok strateji kullandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Khurram, (2015). Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için, öğretmenlerin araştırmacılar tarafından üst-bilişsel okuma stratejisi kullanmaları önerilmiştir. Aynı zamanda araştırmada öğrencilerin okuma stratejilerinin tanıtılması, kullanımı ve düzenlenmesi üzerindeki etkisini araştırılmıştır. Veriler, görüşmeler, öğrenci günlükleri, yüksek sesle düşünülmüş protokoller, sınıfın geribildirimi sonu, araştırmacı günlüğü, not alma, anket ve 2013 akademik yılı boyunca iki aksiyon araştırma döngüsü içindeki okuma testi yoluyla toplanılmıştır. Elde edilen bulgular, strateji kullanımı ile ilgili işbirlikçi tartışmalara açık öğretim ve fırsatlar sunmanın yanı sıra öğrencilerin okuma ilgisini teşvik etmenin öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişini arttırmasına yardımcı olduğunu ortaya koydu. Elde edilen bulgular ayrıca üstbiliş ve motivasyonun dersler süresince birbirleri ile etkileşim kurarak birlikte çalıştığını ve öğrencilerin ilgisinin arttığını, farkındalık yarattığını, tanıtılan okuma stratejilerinin düzenlenmesini ve yönlendirilmesini öngördüğünü ileri sürdü. Çalışma sonuçlarına göre, bir ESL ortamında üst bilişsel okuma stratejisi öğretim sürecini anlamak ve üniversite seviyesindeki öğrencilere okuma becerilerinin öğretilmesiyle ilgili profesyonellere değerli pratik bilgiler sunmak için yararlıdır.

Zhussupova, Kazbekova,(2016). Bu makale, üst bilişsel pedagojik model çerçevesinde, üst bilişsel stratejilerin Avrasya Ulusal Üniversitesi'nde, yabancı dili İngilizce olarak öğretilen 2. yıl öğrencileri ile birlikte okuma-anlama becerisine etkili bir şekilde uygulanmasını inceleyen küçük çaplı bir müdahale üzerine rapor vermektedir. Araştırma: a) hazırlık; b) aktif çalışma; c) analiz olmak üzere 3 aşamadan oluşmaktadır Sonuç olarak öğretmenlere ve İngilizce dilini geliştirme yolunda öğrencilere yararlı olabilecek kısa metinlere bazı ödevler ve görevler içeren pratik öğretmen el kitabı "okuduğunu anlama öğretiminde üstbilişsel stratejileri kullanma konusunda rehber" hazırlanmıştır. Bu nedenle, üst biliş bilincinin düşünmeyi düşünmek anlamına geldiğini ve öğrencinin kendi bilgisi, kültürel düşüncesi ve düşünceleri hakkında bir farkındalık ile ilgili nispeten yeni bir alan olduğu düşünülmüştür. Bu

çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcıların üst bilişsel okuma stratejileri kazanmış oldukları ve algılamaların, etkileyici imkânlara sahip olmalarının sağladığı iyileştirmelerle ortaya çıktığını tespit edilmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin ve öğrencilerin meslek seçimlerinde önerilen kılavuz, yararlanabilirler.

2.2.2.1.Öğrenme Stilleri İle İlgili Araştırmalar:

Dunn ve Burke (2002), İlköğretim 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrenme stillerini temel almıştır. Matematik, okuma ve dil, alanlarında öğrenme stili tabanlı öğretim neticesinde öğrencilerin ortalamalarının klasik yöntemlere nazaran daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Loo (2004), Araştırmasında Kolb'un öğrenme stilleri ile öğrenme seçimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya göre "ayrıştıran" öğrenme stiline sahip öğrencilerin "özümseyen" öğrencilerden daha fazla grup çalışmasına yöneldikleri ve "değiştiren" öğrencilerin pratik alıştırmaları "özümseyen" öğrencilerden daha çok tercih etmeleri arasında sayısal olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Myers ve Dyer, (2006) araştırmalarında, öğrenme stillerinin laboratuar öğretiminin içeriği ve "Bilimsel Süreç Becerileri (BSB)" üzerine etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel model olan çalışmanın örneklemi 352 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenme stilleri ile araştırma laboratuarı öğretimi içeriğinin ve BSB arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Khasawneh, Abu-Tineh ve Obeidat (2006). Öğrenme stili ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada 221 üniversite öğrencisinden KÖSE ile elde ettikleri verilere göre: öğrencilerin öğrenme stillerinin % 35,3 özümseyen, % 30,8 ayrıştıran, % 21,7 değiştiren ve % 12, 2 yerleştiren şeklinde kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf değişkenleri nazarında önmeli bir farklılık gözlenmemiştir.

Chaurasia (2015), 9. sınıflarda BSB'nin (Bilimsel Süreç Becerileri) elde edilmesinde belirleyici olan fen ve öğrenme stillerinin etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 600 9. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Elde edilen verilere göre öğrencilerin öğrenme stilleri ile BSB'yi kazanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

An, Carr (2017) Bu çalışamnın amacı öğrenmede bireysel farklılıkları açıklayan ve tahmin etmek için çoklu yaklaşımlar önermektir. İlk olarak, bu makale kısaca öğrenme stilleri ile ilgili kritik sorunları inceler. Üç ana kavram tartışılmıştır: net, açıklayıcı bir çerçevenin olmaması, ölçüm problemleri ve öğrenme stillerini başarıya bağlama başarısızlığı. Daha sonra bu yazıda, öğrenme stillerinin başarıyı nasıl öngörebileceğini açıklayan daha iyi bir iş çıkaran öğrenme stillerine yönelik birkaç alternatif yaklaşım sunulmaktadır. Öğrenme stillerine alternatif olarak, sözlü ve görsel becerilerdeki bireysel farklılıklar, uzmanlık ve alan bilgisi, kendini düzenleme ve engelleme ve mükemmeliyetçilik yer alır. Uzmanlık ve alan bilgisi için, bilgi temsili ve akıcılık özellikle ele alınmaktadır. Öğrenmede bireysel farklılıklara odaklanan yeni yaklaşımın öğretmenler tarafından kullanılması önerilir.

Nielsen, Kreiner (2017) Araştırmanın amacı, bir Halk Sağlığı Programı'ndaki istatistiklerde lisansüstü ders değerlendirmesinin bir parçası olarak öğrenci ve öğretmenler arasında öğrenme stilleri üzerine bir anketin dâhil edilmesi için kalkınma amaçlı olarak yararlı olup olmayacağını araştırmak ve öğrencilerin öğrenme stillerini karşılaştırmaktır. Kurs açıklamalarında gömülü örtülü stilleri belirlemek için nitel bir analiz yapıldı. Öğrenme stillerini ölçmek için Sternberg'in zihinsel özyönetim teorisine dayanan D-SA-LSI kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme stilleri arasında farklılıklar bulunduğu ve ders gelişimi için iki alan belirlenmiştir: soyutluk ve somutluk düzeyine ilişkin alıştırmaların tasarımı.

Vizeshvar, Torabizadeh(2017)'e göre öğrenme stillerinin tanınması ve bu tanımaya dayalı öğretim öğretmenlerin uygun öğretim yöntemlerini kullanmalarına yardımcı olacaktır. Bu araştırmanın amacı egemen öğrenme stiline dayalı eğitimin

hemşirelik öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini değerlendirmektir. Bu yarı deneysel araştırma, 40 tane üçüncü dönem hemşirelik öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler Kolb'un Öğrenme Stili anketi kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin baskın öğrenme stilini belirlemek için araştırmacılar bir ön test yapılmıştı. Daha sonra baskın öğrenme stiline dayanarak, öğrencilere grup tartışması yoluyla öğretildi. Sınav yapıldı. Katılımcıların en çok tercih edilen ve en az tercih edilen öğrenme stilleri sırasıyla özümseyen stil ve değiştiren stilidir. Sonuç olarak özellikle üniversite öğrencileri için öğrenme stillerine dayalı eğitim, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğretmenlerin mesleki memnuniyetini arttırmakla kalmaz, aynı zamanda profesyonel hemşirelerin eğitiminde yardımcı olabilir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Çalışmanın bu kısmında üst bilişsel okuma stratejileri ve öğrenme stilleri ile ilgili araştıma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarının amacı, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin olup olmadığını veya ilişkinin derecesini tespit etmektir (Akt. Karasar, 2009). Bu araştırma tarama modeline dayalı nicel bir yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının üstbiliş okuma stratejilerinin öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının üstbiliş okmuma stratejileri, cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri araştırmanın değişkenleri olarak belirlenmiştir.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan Türkçe Öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya, Türkçe öğretmenliği öğretmen adaylarından birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 314 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmenliği bölümünde yer alan 360 öğretmen adayından veri toplanması amaçlanmış ancak araştırmaya katılımıngönüllülük esasına göre olması ve eksik doldurulan ölçme araçları sebebiyle 314 veriye ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan Tükçe öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine ilişkin dağılımları Tablo 3.1'de verilmiştir

Tablo 3.1.Çalışmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının sınıflara göre dağılımı

Sınıf	**N**	**%**
1	84	26,8
2	84	26,8
3	74	23,6
4	72	22,9
Toplam	314	100,0

Tablo 3.1incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 314 (n=314) Türkçe öğretmen adayından 84 kişi(%26,8) 1. sınıf; 84 kişi(%26,8) 2. sınıf; 74 kişi (%23,6) 3. sınıf; 72 kişi (%26,8) 4. sınıfta öğrenim görmektedirler.

Araştırmaya katılan Türkçe Öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2.Çalışmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	**N**	**%**
Kız	213	67,8
Erkek	101	32,2
Toplam	314	100,0

Tablo 3.2. incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 314 (n=314) Türkçe öğretmen adayından 213'ü (%67,8) kız öğretmen adayı; 101'i (%32,2) ise erkek öğretmen adayıdır.

3.3. Veri Toplama Araçları

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

Araştırmada öğretmen adaylarının baskın oldukları öğrenme stillerini belirlemekiçin Kolb(1999) tarafından geliştirilmiş olan "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE) 3. Sürümü" kullanılmıştır. Kolb(1971) tarafından geliştirilen "Öğrenme Stilleri Envanteri" nin gelişimi ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur:

KÖSE-I:Bu envanterin ilk versiyonu Kolb tarafından 1971'de geliştirilmiştir. Dokuz dizinde bulunan dörder kelime, kişilerin öğrenme tercihlerini belirleyecek şekilde sıralanmıştır. Ölçekten alınan puanlar, "Deneyimsel Öğrenme Kuramı"na göre "Somut Deneyim", "Yansıtıcı Gözlem", "Soyut Kavramsallaştırma" ve "Aktif Deneyim" öğrenme tercihlerine bağlı olarak; "Ayrıştıran", "Değiştiren", "Özümseyen" ve "Yerleştiren" şeklinde gruplandırılmıştır. İlk versiyon ile ilgili araştırmalarda, güvenirlik çalışmaların sürdürülmesi gerektiğine karar verilmiştir.

KÖSE-II:1981'de yenilenen bu envantere yeni bir biçim ve puanlama sistemi getirilmiştir. Envanter 12 adet tamamlamalı tip maddeden oluşmaktadır. Maddelerin anlaşılabilirliğini artırmak için ilk versiyonda yer alan kelimeler yerine cümleler kullanılmış, ifadeler somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmalara göre, envanterin güvenirlik katsayısı ve iç tutarlığı birinci versiyonla karşılaştırıldığında önemli derecede bir artış görüldüğü ve bireylerin öğrenme stilini tespit etmek için kullanılabileceği saptanmıştır. Söz konusu envanter, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

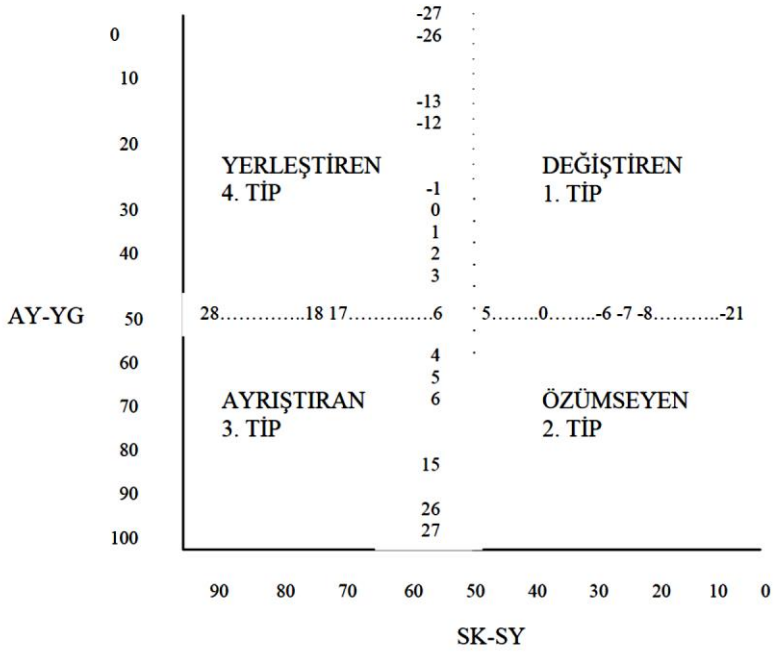
KÖSE-III: Envanterin 1999 yılında daha somut hale gelmesi için ifadelerde değişikliğe giderek üçüncü versiyonu hazırlanmıştır. Bu versiyondaki en önemli farklılıklar değerlendirme ve kodlama işlemlerinde yapılan değişikliklerdir. Ayrıca ölçekteki stil adları "Ayrıştırma", "Değiştirme", "Özümseme" ve "Yerleştirme" şeklindedeğiştirilmiştir. Kolb, bu değişiklik için "küçük ama önemli bir değişiklik" ifadesini kullanmıştır. Bu farklılık, ölçeğin yorumlanması aşamasında öne çıkmaktadır.

Bu araştırmada "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE) 3. Sürümü" kullanılmıştır. Türkçeye uyarlaması Gencel, (2007) tarafından yapılmıştır.

"Ölçek puanlarınınçözümü ve yorumlanması": Araştırmada kullanılan KÖSE III versiyonunda, ikinci versiyondaki gibi 12 adet tamamlamalı madde bulunmaktadır. Her bir maddeyi oluşturan dört seçeneğe 1'den 4'e kadar puan verilir. Bu ölçektenen düşük puan 12, en yüksek 48 puan alınır vehesaplanarak birleştirilir. Birleştirilmiş puanlar "Soyut Kavramsallaştırma (S.K.) - Somut Deneyim (S.D.)" ve "Aktif Deneyim

(A.D.) -Yansıtıcı Gözlem (Y.G.)" şeklinde elde edilmiş ve bu işlem sonucunda alınan puanlar –36 ile +36 arasında değişmiştir.

"S.K. - S.D." ile elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut olduğunu gösterirken; negatif puan çıkması durumunda da somut olduğunu kararı verilmiştir. Benzer şekilde, "AD. – YG" ile elde edilen puanlar, öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu göstermektedir. Birleştirilmiş puanlar, Şekil 3.1.'de gösterilen koordinat sistemi üzerine yerleştirilmektedir. "A.D. - Y.G." işlemiyle elde edilen sayı "x ekseni"ne, "S.K. - S.D." işlemiyle elde edilen sayı ise "y ekseni"ne yerleştirilmekte ve bu iki sayının kesiştiği alan bireyin öğrenme stilini göstermektedir. Ayrıca KÖSE III'ünTürkiye'de uygulanabileceği sonucuna varılmıştır.



Şekil 3.1.Öğrenme stilleri envanteri analiz diyagramı (Şahin ve Çelik, 2011, s.31).

Dil Eşdeğerliği: KÖSE-III'ün İngilizceden Türkçeye adaptasyonu Gencel (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türke'ye çevrisi Türkçe ve yabancı dil uzmanları tarafından yapılmıştır. Ölçeğin İngilizce'den Türkçe'ye çevirisinde Aşkar ve Akkoyunlu (1993)'nun çevirisini yaptığı ikinci versiyondan da yararlanılmıştır. Ölçeğin önce İngilizce formu, bir hafta sonra Türkçe formu bir ilköğretimde öğrenim gören

öğrenci grubuna uygulanmıştır. Deneme uygulamasından elde edilen verilerle, ölçekte yer alan her madde için Pearson Korelâsyon katsayıları hesaplanmıştır. (Gencel, 2007)

Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları toplam korelasyon katsayısı 0,77 olarak hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında, katsayının 0,70 ile 1.00 olması yüksek, 0,30 ile 0,70 arasında olması orta ve 0,00 ile 0,30 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olduğu biçiminde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002, s.470-483; Köklü ve Büyüköztürk, 2000, s.123).Bu bağlamda İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki katsayının 0,89 bulunmuş olması, bu iki formun dil açısından eşdeğer kabul edilebileceğini göstermektedir (Gencel, 2007).

Güvenirlik katsayıları: Envanterin güvenirlik katsayısının hesaplanması için Manisa ili merkez ilçesinde bulunan Mesir, Ali Rıza Çevik ve Organize Sanayi İlköğretim Okulu yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine (n=320) uygulama yapılmıştır. Türkçe form ile elde edilen güvenirlik katsayıları, envanterin İngilizce formundan daha düşük çıksa da, tatmin edici düzeyde olduğu belirlenmiştir. Envanterin İngilizce formunun güvenirlik katsayıları 0,73 ile 0,88 arasında değişmektedir. Türkçe formun güvenirlik katsayısının daha düşük bulunmasının sebebi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin daha küçük yaşa sahip olmaları ya da kültürel farklılık olabileceği düşünülmüştür.

Korelasyon Katsayıları:KÖSE III'ün boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır."Soyut kavramsallaştırma ile somut deneyim" öğrenme biçimleri ($r= -0,42$, $p<0,01$) ve "aktif deneyim ile yansıtıcı gözlem" öğrenme biçimleri ($r=-0,33$, $p<0,05$) arasında güçlü negatif ilişki olduğu, birleştirilmiş puan hesaplamasıyla oluşturulan "soyut kavramsallaştırma-somut deneyim" ile "aktif deneyim-yansıtıcı gözlem" öğrenme biçimleri arasında ($r=-0,09$) çok düşük bir ilişki olduğu biçiminde açıklanmaktadır.

Envanterin Türkçe formundan da orijinal forma benzer sonuçlar elde edilmiştir. "Soyut kavramsallaştırma ile somut deneyim" öğrenme biçimleri ($r=-0,61$, $p<0,01$) ve "aktif deneyim ile yansıtıcı gözlem" öğrenme biçimleri ($r=-0,45$, $p<0,01$) arasında güçlü negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, birleştirilmiş puan hesaplamasıyla

oluşturulan “soyut kavramsallaştırma-somut deneyim” ile “aktif deneyim-yansıtıcı gözlem” öğrenme biçimleri arasında düşük bir ilişki olduğu görülmektedir (r=-0,19).

Öğrenme yolları boyutlarının ortalama ve standart sapma puanları: KÖSE III’de yer alan öğrenme yolları puanları ortalamaları 26,00 ile 35,37; standart sapmaları ise 6,5 ile 6,9 arasında değişmektedir. Birleştirilmiş puanlarda ise, “S.K. - S.D.” için ortalama 4,28; standart sapma 11,4; “A.D. - Y. G.” için ortalama 5,42, standart sapma 11,0 olarak hesaplanmıştır. Türkçe formda ise öğrenme yolları puanları ortalamaları 27,76 ile 33,92, standart sapmaları ise 7,55 ile 7,93 arasında değişmektedir. Birleştirilmiş puanlarda, “S.K.-S.D.” için ortalama 2,55, standart sapma 15,15 ;“A.D.-Y. G.” için ise ortalama 5,96, standart sapma 15,08 olarak hesaplanmıştır. (Gencel, 2007)

Yukarıda söz edilen işlemler sonucunda, KÖSE III’ün Türkiye’deki ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirleme amacıyla kullanılabileceğine karar verilmiştir.

3.3.2. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği

Bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini belirlemek için Taraban Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen ve Çöğmen (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (Metacognitive Reading Strategies Questionnaire)”kullanılmıştır. Ölçek iki boyutlu olup ders metinlerini okurken kullanılan stratejileri ifade eden toplam 22 maddeden oluşan 5’li likert tipi ölçektir. Ölçekte öğrencilerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında“1= Hiç kullanmam, 2=Nadiren Kullanırım, 3= Bazen kullanırım, 4= Sık sık kullanırım, 5=Her zaman kullanırım”şeklinde derecelendirmeleri istenmektedir. Seçeneklere göre kodlanan puan aralığı n-1 formülüne dayalı olarak 0.8 olarak bulunmuş ve bulunan aritmetik ortalama 4.20-5.00 arasında yer almışsa, öğrencilerin stratejiyi kullanma düzeyi “Her zaman kullanırım”;3.40-4.19 arasında yer almışsa “Sık sık kullanırım”; 2.60-3.39 arasında yer almışsa “Bazen kullanırım”;1.80-2.59 arasında yer almışsa “Nadiren kullanırım”; 1.00-179 arasında yer almışsa “Hiç kullanmam”

aralığında olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin ilk 16 maddesi analitik stratejiler, son 6 maddesi ise pragmatik stratejiler boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110, en düşük puan 22'dir. Ölçeğin analitik stratejiler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan 16; pragmatik stratejiler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan 6'dır.

Çöğmen (2008) tarafından, ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye r=.85 (p<.001) ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında ise; birinci alt boyut için r= .82 (p<.001); ikinci alt boyut için r= .77 (p<.001) bulunmuştur. Yapı geçerliği için ölçek örneklem grubu dışından seçilen ve örneklem grubuna benzer nitelikte toplam 726 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek analiz sonucunda orijinalinde olduğu gibi iki faktör altında toplanmıştır. Birinci faktör, okuduğunu anlama sırasında öğrencilerin yararlandığı bilişsel süreçleri içeren analitik stratejiler; ikinci faktör ise akademik çalışma ve başarı sürecinde yararlanılan pratik taktikleri içeren pragmatik stratejilerdir. Analitik stratejiler faktörü adı altında olan 4., 5., 13., 7., 3., 6., 2., 9., 12., 11., 15., 10., 1., 14., 8., 16. sorular birinci faktör; 20., 18., 19., 17., 21. ve 22. sorular ise ikinci faktör altında toplanmışlardır. Her iki faktör toplam varyansın % 32.96 oranını açıklamaktadır. Ölçeğin bu araştırmadaki verilerine dayalı Cronbach Alpha güvenirlik değerleri ölçeğin bütünü için. 81; analitik stratejiler alt boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler .82 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin normallik normallik dağılımı için yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi puanları analitik boyutta F=1,30 (p>0,05); pragmatik boyutta F= 2,10 (p<0,05); toplamda ise F=1,31 (p>0,05) olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre dağılımın normal olduğu varsayılmıştır. Verilerin homojenliği için yapılan Levene testi sonuçlarına göre analitik boyutta: F= 0,53 (p>0,05); pragmatik boyutta: F= 2,93 (p<0,05) ve toplamda: F= 2,39 (p>0,05) olarak bulunmuştur. Buna göre verilerinnormal dağılım gösterdiği ve homojen olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın alt problemelerine ilişkin yapılan analizler aşağıda sunulmuştur:

1. Birinci alt problem için “Türkçe öğretmen adayları hangi öğrenme stiline sahiptir?” frekans ve yüzde dağılımı yapılmıştır.

2.İkinci alt problem için **“**Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejileri kullanma düzeyleri nedir?”Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

3. Üçüncü alt problem için “Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre okuma stratejileri düzeyleri arasında farklılık var mıdır?” bağımsız gruplar t testi hesaplanmıştır.

4. Dördüncü alt problem için “Türkçe öğretmen adaylarının üst biliş okuma stratejilerini kullanma durumlarının sınıf faktörüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” tek yönlü varyans analizi(ANOVA) yapılmıştır. Farkın kaynağını belirmek için Tukey testi yapılmıştır.

5. Beşinci alt problem için“Türkçe öğretmen adaylarının üst biliş okuma stratejilerini kullanma durumlarının öğrenme stillerine göre farklılık göstermekti midir?”tek yönlü varyans analizi(ANOVA) yapılmıştır. Farkın kaynağını belirmek için Tukey testi yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

4.1. Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular:

"Türkçe öğretmen adayları hangi öğrenme stiline sahiptir?"Öğretmen adaylarının öğrenme stillerine ilişkin bulgular Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre dağılımları

Stil	**f**	**%**
Yerleştiren	61	19,4
Ayrıştıran	67	21,3
Değiştiren	71	22,6
Özümseyen	115	36,6
Toplam	314	100,0

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 314 (n=314) Türkçe öğretmen adayından 67'si (%21,3) ayrıştıran; 71'i (%22,6) değiştiren; 115'i (%36,6) özümseyen; 61'i ise (%19,4) yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmen adaylarının en fazla özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları ve en az yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna göre Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde daha çok düşünerek, izleyerek öğrendikleri ve soyut kavramsallaştırma yaptıkları söylenebilir.

Alan yazında yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde ise; Demir (2008)'in Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ilgili çalışmasındaTürkçe öğretmen adaylarının en fazla kullandığı öğrenme stilinin ayrıştıran olduğunu bulmuştur. Bu yönüyle bu araştırmayla benzerlik göstermemektedir. Ancak en az kullanılan öğrenme stilinin yerleştiren olduğunu bulmuştur. Bu yönüyle araştırma

bulguları Demir (2008) ile paralellik göstermektedir. Araştırma bulgularına parelel olarak Açışlı (2016)'nın Sınıf öğretmen adaylarınınöğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelediği çalışmasında, sınıf öğretmen adaylarının öğrenme stillerini kullanmada en fazla özümseyen ve en az yerleştiren öğrenme stilini kullandığı belirlenmiştir.

41.2. İkinci Alt Probleme İlişkin bulgular

"Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejileri kullanma düzeyleri nedir?" Araştırmanın 2. Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.2' de verilmiştir.

Tablo 4.2. Okuma stratejileri ile ilgili grup istatistikleri

Alt boyutlar	**N**	$\bar{X}$	**Ss**
Pragmatik	314	4,70	4,37
Analitik	314	3,79	6,41
Toplam	314	3,85	8,38

Tablo 4.2 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini pragmatik ($\bar{X}$=4,70 / herzaman kullanırım), analitik ($\bar{X}$=3,79 / sık sık kullanırım) ve toplamda ($\bar{X}$=3,85 / sık sık kullanırım) iyi düzeyde ve sık sık kullandıkları görülmektedir. Buna göre Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejisine sahip oldukları ve kullandıkları söylenebilir. Araştırma bulgularına parelel olarak Karacaloğlu ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini pragmatik, analitik ve toplamdaiyi düzeyde kullandıklarını bulmuşlardır. Buna ek olarak, Çöğmen (2008) tarafından yapılan çalışmada da, üst bilişsel okuma stratejilerinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler tarafından kullanılma düzeyinin "sık sık kullanırım" aralığında olduğu bulmuştur.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin pragmatik stratejileri kullanım düzeyinin analitik strateji kullanım düzeyine göre yüksek olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmen adaylarının pragmatik stratejileri daha fazla kullanması onların okuduklarını

anlama açısından önemli görülmektedir. Taraban vd. (2004) analitik okuma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve değerlendirme başarıları ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre okuma stratejileri düzeyleri arasında farklılık var mıdır? Araştırmanın 3. Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.3.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Cinsiyete ilişkin t testi sonuçları ve bulguları

Boyutlar	**Cinsiyet**	$\bar{x}$	**Ss**	**t**	**P**
Analitik	Kız	3,83	5,94	3.04	,003
	Erkek	3,69	7,09		,005
Pragmatik	Kız	4,82	4,39	4,72	,000
	Erkek	4,42	3,85		,000
Toplam	Kız	3,92	7,87	4,78	,000
	Erkek	3,70	7,87		

p<,05

Tablo 4.3. incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin üst bilişsel okuma stratejilerinin alt boyutlarında Analitik (t=3,04; p<0,5), pragmatik **(**t=4,72; p<0,5) ve toplamda (t=4,78; p<0,5) anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Farkın alt boyutlarda ve toplamda kız öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Buna göre kız öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejisini daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Alan yazında yapılan araştırma sonucunda; Karacaloğlu ve Yılmaz-Özelçi 2012), Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel strateji ölçeğinin analitik alt ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucunu bulmuşlardır. Bu çalışmada ise cinsiyet açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Pragmatiklik alt ölçeğine ilişkin sonuçlara bakıldığında ise elde edilen puanların sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ancak cinsiyete göre anlamlı olarak

farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyet yönüyle bu araştırma bulgularıyla paralellik gösterirken, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının pragmatik alt ölçeğine ilişkin puanlarının daha yüksek olması nedeniyle de paralellik göstermemektedir.

Ayrıca Aybek, Aslan, (2016) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda aralarında anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgularda anlamlı farklılık göstermesi yönünden araştırma bulguları benzerlik göstermektedir

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre okuma stratejilerinde anlamlı bir farklılık var mıdır? Araştırmanın 4. Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen adaylarının üst biliş okuma stratejilerini kullanma durumlarının sınıf faktörüne göre değişkenliğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	**Df**	**Ortalama Kare**	**F**	**p**	**Farkın Kaynağı**
Analitik	Gruplar Arası	692,98	3	230,99	5,87	,001	
	Grup içi	12192,80	310	39,33			
	Toplam	12885,78	313				4>1
Pragmatik	Gruplar Arası	323,01	3	107,66	5,90	,001	
	Grup içi	5655,35	310	18,243			
	Toplam	5978,36	313				3>4-1
Toplam	Gruplar Arası	1064,60	3	354,86	5,25	,001	
	Grup içi	20924,51	310	67,49			
	Toplam	21989,12	313				3-4>1

P<,05

Tablo 4.4. incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının üst biliş okuma stratejilerini kullanma durumlarının sınıf düzeylerine göre analitik (F=5,87, p<.05), pragmatik ($\bar{X}$=5,90) alt boyutlarında ve toplamda ($\bar{X}$=5,25) anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Tukey testi sonuçlarına göre analitik boyutta dördüncü sınıflar ile birinci sınıflar arasında dördüncü sınıf lehine ($\bar{X}$= 4,22); pragmatik boyutta birinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında üçüncü sınıf ($\bar{X}$= 2,28) ve dördüncü sınıf lehine ($\bar{X}$= 2,75) olduğu görülmektedir. Üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının toplamda ise birinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında üçüncü ($\bar{X}$= 4,76) ve dördüncü ($\bar{X}$= 4,02) sınıflar lehine olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin üst biliş okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları söylenebilir. Bu durumun sebebi olarak öğretmen adaylarının gördükleri pedagojik ve alan eğitimleriyle birlikte daha fazla kitap okumaları gösterilebilir.

Alan yazında yapılan araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile sınıf düzeyleri arasında Aybek ve Aslan (2016)'a göreanlamlı farklılaşma olduğunu bildirilirken, Karacaloğlu ve Yılmaz-Özelçi (2012) hem analitik hem de pragmatik alt ölçeği sonuçlarında anlamlı farklılaşma olmadığını ifade etmiştir. Bu çalışmadaki Çalışmamızdaki bulguların Aybek ve Aslan (2016) ile benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin öğrenme stillerine göre üst biliş okuma stratejileri anlamlı farklılık göstermekte midir? Araştırmanın 5. Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Varyansların homojenliğinin testi (Stil)

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p	Farkın Kaynağı
Analitik	Gruplar Arası	404,62	3	134,87	3,35	,019	
	Grup içi	12481,16	310	40,26			
	Toplam	12885,78	313				1>2
Pragmatik	Gruplar Arası	456,09	3	152,03	8,53	,000	1>4
	Grup içi	5522,26	310	17,81			2>4
	Toplam	5978,36	313				3>4
Toplam	Gruplar Arası	1202,90	3	400,96	5,98	,001	1>2
	Grup içi	20786,22	310	67,05			1>4
	Toplam	21989,12	313				3>4

1-Ayrıştıran, **2-** Değiştiren, **3-** Özümseyen, **4-**Yerleştiren

Tablo 4.5. incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının üst biliş okuma stratejilerini kullanma durumlarının öğrenme stillerine göre analitik (F=3,35, p<.05); pragmatik (F=8,53, p<.05) alt boyutlarında ve toplamda (F=5,98, p<.05) anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Tukey testi sonuçlarına göre analitik boyutta; ayrıştıran ile değiştiren öğrenme stilleri arasında ayrıştıran lehine (X= 3,26), pragmatik boyutta ayrıştıran ve yerleştiren öğrenme stilleri arasında; yerleştiren lehine (X= 3,57); değiştiren ve yerleştiren öğrenme stilleri arasında yerleştiren lehine (X= 2,52) son olarak özümseyen ve yerleştiren arasında ise yine yerleştiren lehine (X= 2,72) olduğu görülmektedir. Üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının toplamda ise; ayrıştıran ile değiştiren öğrenme stilleri arasında ayrıştıran lehine (X= 4,41); ayrıştıran, özümseyen ve yerleştiren öğrenme stilleri arasında; ayrıştıran (X= 5,25) ve özümseyen lehine (X= 3,52)olduğu görülmektedir.

Demir (2008)'e göre de Türkçe öğretmeni adaylarının bulunduğu sınıflarda en çok ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler bulunmaktadır. Ayrıca yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin az sayıda daolsa sınıflarda bulunduğu bildirilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğrenim alanları açısından çalışma bulgularıyla Demir (2008) ile benzer sonuçlar gösterdiği saptanmıştır.

Özümseyen öğrenme stilini benimseyen kişilerin baskın olduğu öğrenme yetenekleri, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemdir. Bu bireyler daha çok kavramsal modelleri oluşturma yeteneği gösterirler (Ekici, 2013). Ayrıştıran öğrenme stilini benimseyen kişilerdeki gibi bu bireylerin sosyal konulardaki ilgileri daha az iken, soyut kavramlar ve fikirlerdeki ilgileri ise daha çoktur. İzleyerek ve düşünerek öğrenmenin olduğu özümseyen öğrenme stili analitik okuma stratejisi ile paralellik gösterdiği söylenebilir

Beydoğan (2009), öğrencilerin okuma-anlama sürecinde dikkat ve ayırt etme stratejileri açısından"Metnin başlık ve alt başlıklarına bakma stratejisini" kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasında, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin sık sık kullanma düzeyinin diğer öğrenme stillerine sahip öğrencilerden daha fazla olduğunu bildirmiştir. Bu yönüyle öğrencilerin metinleri çözümlemeli ve aşama aşama anlamlandırdıkları söylenebilir.

V. BÖLÜM

5.1. Sonuçlar ve Öneriler

5.1.1. Sonuçlar

- Türkçe Öğretmen adaylarının en fazla özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları ve en az yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları bulunmuştur.
- Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini pragmatik, analitik ve toplamda iyi düzeyde kullandıkları saptanmıştır.
- Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin üst bilişsel okuma stratejilerinin alt boyutlarında Analitik, pragmatik ve toplamda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.
- Farkın alt boyutlarda ve toplamda kız öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.
- Türkçe öğretmen adaylarının üst biliş okuma stratejilerini kullanma durumlarının sınıf düzeylerine göre analitik, pragmatik alt boyutlarında ve toplamda anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Farkın analitik boyutta dördüncü sınıflar ile birinci sınıflar arasında dördüncü sınıf lehine; pragmatik boyutta birinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf lehine olduğu görülmektedir. Üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının toplamda ise birinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında üçüncü ve dördüncü sınıflar lehine olduğu görülmektedir.
- Türkçe öğretmen adaylarının üst biliş okuma stratejilerini kullanma durumlarının öğrenme stillerine göre analitik, pragmatik alt boyutlarında ve toplamda anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Farkın analitik boyutta; ayrıştıran ile değiştiren öğrenme stilleri arasında ayrıştıran lehine, pragmatik boyutta ayrıştıran ve yerleştiren öğrenme stilleri arasında; yerleştiren lehine; değiştiren ve yerleştiren öğrenme

stilleri arasında yerleştiren lehine son olarak özümseyen ve yerleştiren arasında ise yine yerleştiren lehine; olduğu görülmektedir.

- Üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının toplamda ise; ayrıştıran ile değiştiren öğrenme stilleri arasında ayrıştıran lehine; ayrıştıran, özümseyen ve yerleştiren öğrenme stilleri arasında; ayrıştıran ve özümseyen lehine olduğu görülmektedir.

5.1.2. Öneriler

5.1.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler:

- Türkçe öğretmenliği 1 ve 2. Sınıflarda üst bilişsel okuma stratejisini geliştirmeye yönelik farklı türlerde metinler(şiir, roman, makale, deneme vb.) okutulmalı ve bu metinlerin biçimsel ve anlamsal çözümlemeleri için gerekli öğretim yöntemleri sunulmalıdır.

- Türkçe öğretmen adaylarında okuma metinlerinin seçiminde ve okuduğunu anlama eğitimlerinde öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınmalıdır.

- Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kendi öğrencilerine kazandırmayla ilgili öğretim yeterliliğinin geliştirmesine yönelik etkinlikler yapılmalıdır. Örneğin mikro öğretim uygulamaları, etkinlik tasarlama, metni biçimsel olarak inceleme, metni anlamsal olarak inceleme, eleştirel okuma not alarak ve tahmin ederek okuma vb. etkinlikleri yaptırılmalıdır.

- Araştırma sonuçları öğrenme stillerine göre üst bilişsel okuma stratejilerinde farklılık olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma ve okuduğunu anlama düzeylerinde öğrenme stillerine göre farklılık gösterdiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun sonucu olarak her bir öğrenme stili için(Ayrıştıran, değiştiren, özümseyen, yerleştiren) uygun okuma stratejisi saptanmalı ve kullanılmalıdır.

- Ayrıca okuma metninin türü değiştiğinde hem öğrenme stili hem okuma stratejisinin değişebileceği dikkate alınmalıdır.

5.1.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Okuma stratejileri, öğrenme stilleri ve okuma performanslarının okuduğunu anlamayla ilişkisini saptamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrenme stillerine göre yapılan okuma ve strateji öğretiminin etkinliğini ortaya koyan deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrenme stilleri ve üst bilişsel okuma stratejilerinin öğretimi geliştirilmesinde sadece öğretmen adaylarına değil ilk-orta ve lisede öğrenim gören öğrencilere de uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

Açık, S.(2013).*Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Açışlı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online, 15*(1), 273-285.

Aghabalazadeh, E.(2014). *Assessing yds test takers' metacognitive awareness levels of reading strategies and their attitudes towards reading.* Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Akdeniz, C. (2007).*Öğrenme stili modelleri,* Sunu Raporu. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akın, A. ve Abacı, R. (2011).*Biliş ötesi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın, tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi,* 40, 68-77.

Aksoy, E. (2014).*Matematik alanında üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin bazı değişkenler açısından veri madenciliği ile belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aktaş, İ. P. & Mirzeoğlu, D. E. (2009). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarılarına ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 173-188.

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara: Pegem A.

Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri.(5. Baskı)* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Altun, F.(2015). *Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri, problem çözme becerileri ve alan başarı puanları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Altun, H. (2016). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin türev konusundaki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

An, D. & Carr, M. (2017). Learning styles theory fails to explain learning and achievement: recommendations for alternative approaches, *Personality and Individual Differences, Volume 116, 1 October 2017, Pages* 410-416.

Aşkar, P. & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim, 87,* 37-47.

Aşkın, Ö.(2006). *Öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan çalışmaların incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ay, S. (2008). Yabancı dilde okuma stratejileri: farklı zekâları baskın öğrencilerle bir durum çalışması. *Dil Dergisi, 141,* 7-88.

Aybek,B. & Aslan, S, (2016). Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science,49,*533-546.

Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisansa Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Bagav, M. (2015). *Üstün Yetenekli Öğrencilerde Öğrenme Stilleri (Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bahar, M. & Bilgin, İ. (2003). Öğrenme stillerini irdeleyen bir literatür çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6,* 41-70.

Baker, L.& Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson *(Ed.), Handbook of research in reading* (pp. 353-394). New York: Longman.

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bang, H. J. & Zhao, C. G (2007). Reading strategies used by advanced Korean and Chinese ESL graduate students: A case study. *The Reading Matrix, 7,* 30-50.

Beydoğan, H.Ö. (2009). Lise öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okuma-anlama sürecinde ayırt etme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 10,* 51-67.

Beydoğan, H.Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Millî Eğitim, 185,* 8-21.

Biggs, J. (2001). Enhancing learning: a matter of style or approach. R. J. Sternberg and L. F. Zhang(Eds.), Perspectives on thinking, learning and cognitive styles. *Mahwah: Lawrance Erlbaum Associates. (pp.73 – 102).*

Bilgin, İ. & Bahar M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,*19-38.

Bilgin, İ. & Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Educational Sciences: Theory & Practice, 3,* 381-400.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32,* 470-483.

Chaurasia, K. (2015). A study of intelligence, concept-attainment in science and learning style as predictors of science processes among IX grade students. *Indian Journal of Research, 4,* 161-162.

Cope, K. (1990). S.T.O.P. and watch your students' metacognition grow. *Journal of the Wisconsin State Reading Association, 34,*17-19.

Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition and academic success. *Educate,7,* 39–47.

Çağlayan, H.S. & Taşgın, Ö. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu sınavına başvuran aday öğrencilerin öğrenme biçimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20,* 199–212.

Çapar, İ. (2015). *Okuma stratejilerinin ingilizce okuduğunu anlamaya etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Çeçen, M. A. & Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 3(5),* 39-56.

Çelenk, S. & Çalışkan, M. (2004). Bazı sosyoekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 309,* 24-33.

Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 6,* 1-15.

Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Çöğmen, S. & Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 91- 99.

Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi(Gazi Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1,* 130- 148.

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Denton, C.A., Wolters, C.A., York, M.J., Swanson E., Kulesz, P.A. & Francis, D.J. (2015). Adolescents' use of reading comprehension strategies: Differences relatedto reading proficiency, grade level, and gender. *Learning and Individual Differences 37*. 81–95.

Dilci, T. & Babacan, T. (2012). Sınıf öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü University Journal of The Faculty of Education,12,* 47-64.

Doğan, A. (2013).Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 3,* 6-20.

Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: bir meta analiz çalışması.* YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Dunn, R. & Burke, K. (2002). Learning style-based teaching to raise minority student test scores there is no debate. *The Clearing House, 76,* 103-106.

Dunn, K. &Dunn, R. (1986). The look of learning styles. *Early Years, 8,* 46 - 52.

Dunn, R. & Gianitti, M.C. (1990). Grouping students for ınstruction: effects of learning style on achievement attitudes. *Journal of Social Psychology, 130(4),* 485-495.

Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies, 8,* 1307-1319.

Ekici, G. (2001). *Öğrenme stiline dayalı biyoloji öğretiminin analizi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Evin Gencel, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişi düzeyi.* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Evin Gencel, İ. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2),* 120-139.

Evin Gencel, İ. (2008). The effect of instruction based on Kolb's experiential learning theory on attitude, achievement and retention in social studies. *Elementary Education Online, 7(2),* 401-420

Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duygusal öğrenme ürünlerine etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,2(6),* 207-223.

Erdağı Toksun, S. (2015).*Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

ERGED. (2003). *PIRLS 2001 uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi (Ulusal Rapor).*Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Ergür, D. O. (2000).Hacettepe Üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrencilerin kişisel özellikleri ile öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19,* 234-241.

Erol, B.(2013).*İlköğretim matematik öğretmenliği 2. sınıf öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Felder, R. M. (1993). Reaching te second tier: learning and teaching styles in college science education. *College Science Teaching,23,* 286 – 290

Felder, R. M. & Henriques E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and secon language education. *Foreing Language Annals, 28,* 21-31.

Felder, R.M. & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education, 78,* 674- 681.

Flavell, J. H. (1979*). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental ınquiry*. *American Psychologyst, 34,* 906-911.

Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review Psychology, 50,* 21-45.

Garner, R. (1987). Metacognition and reading comprehension. *Norword, NJ: Ablex Publishing Corporation.*

Gerez Taşgın, F. (2015).*Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesi (Atatürk üniversitesi örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Gül, M. (2013).*Ortaokul 6-7-8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri.* Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi.* Ankara: Ocak Yay.

Gürsoy, T. (2008).*Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Güven, M. (2004).*Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eskişehir.

Güven, M. & Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,1,* 75-89.

PISA. (2015).*Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı.*http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf

Jonassen, H. D. & Grobowski, B. (1999). Handbook of individual differences, learning and instruction. *USA: Lawrance Erlbaum associates. Journal of Educational & Psychological Sciences, 7,* 10-24.

Kangal, E. (2014). *Fizik öğretmenlerinin öğrenme stillerinin kullandıkları öğretim pratiklerine ve öğrenci başarısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Kansızoğlu, H.B. (2014). *Öğrenme stillerine uygun sözcük ve kalıp söz öğretimi üzerine bir eylem araştırması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karademir, E. & Tezel, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 129-145.

Karakuyu, Y. & Tortop, H. S. (2010*).* Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin fizik dersine yönelik tutum ve başarılarına etkisi. *AKÜ Fen Bilimleri Dergisi,1,* 47-55.

Karasakaloğlu, N. & Karacaloğlu, A. S. & Yılmaz Özelçi S.(2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel

yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13,(1),* 207-221.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(19),* 58-79.

Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR), 25,* 457-475.

Kaya, H. & Akçin E. (2002). Öğrenme biçemleri/stilleri ve hemşirelik eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 6,* 31-36,

Kaya, S. (2012). *Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı dersi başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kayıran Kuşdemir, B. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kaymakçı, G.(2014). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözme, bilimsel süreç becerileri ve öğrenme stillerinin bazı değişkenlere göre araştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Khasawneh, S., Abu-Tineh, A. & Obeidat, O. (2006). The relationship between learning stylepreferences and academic achievementof the hashemite university students. *Journal of Educcational & Psychological Sciences, 7,* 8-24.

Khurram, B.,A., (2015). *Promoting metacognition of reading strategies in a higher education context in Pakistan.* PhD thesis, University of Warwick, Pakistan.

Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri.* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kıroğlu, M. (2002).*Anlamlı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi.* . Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kolb, A. D. (1985). *Learning style ınventory*. Boston: MyBer and Company

Köklü, N. & Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş.* Ankara: Pegem Yayıncılık,

Köroğlu, M. (2015). *Öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Köse, N. (2016).*Üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumları.* YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science, 9, 178-181.*

Kurudayıoğlu, M. & Çelik, G. (2013).Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin özyeterlik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6,* 110-139.

Kuruyer, H.G. & Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24,* 771-788.

Loo, R. (2004). Kolb's learning styles and learning preferences: is there a linkage? *Educational Psychology, 24,* 99-108.

Maden, S. (2012), Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1,* 178-200.

McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership, 48,* 31-37.

MEB, (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB,(2016).http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf

Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94,* 249-252.

Muhtar, S.(2006). *Üst bilişsel strateji öğretiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi.* YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Mutlu, M. & Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi eğitiminde Kolb'un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1,* 15- 29.

Myers, B.E. & Dyer, J. E. (2006*).* Effects of investigative laboratory instruction on content knowledge and science process skill achievement across learning styles. *Journal Of Agricultural Education, 47,* 52-63.

Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi.* Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.

Nielsen, T. & Kreiner S. (2017), Course Evaluation For The Purpose Of Development: What Can Learning Styles Contribute? *Studies in Educational Evaluation Volume 54*, Pages 58-70

OECD. (2010). PISA 2009 results: What students know and can do-student performance in reading, *Mathematics and Science (Volume I) Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en*.

Oğuz, M. (2017). *T.C. Bahçeşehir Üniversitesi b1 seviye hazırlık sınıfı öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejisi farkındalıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Orak, Z. (2015). *Türkiye'de akademik başarı değişkeni alanında yapılan öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların incelenmesi.* YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlamaya etkisi*. YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri:1 Okuma eğitimi.* Ankara: Öncü Basımevi.

Özer, A. (2008). *İlköğretim ikinci kademe özbek asıllı afgan göçmeni öğrenciler ile türk öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarı ve cinsiyete göre karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.

Özsoy, G. (2008). Üst biliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6,* 713-740.

Özsoy, G. & Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on problem solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education, 1,* 67–82.

Özsoy, G. & Kuruyer H. G. (2012). Bilmenin illüzyonu: Matematiksel problem çözme ve test kalibrasyonu. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 32,* 229-238.

Pehlivan, K. B. (2010). *Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma*. İlköğretim Online, 9, 749-763.

Peirce, W. (1999). Understanding students difficulties in reasoning. Part two. The perspective from research in learning styles and cognitive styles. *http://academic.pg.cc.md.us/wpeirce/MCCCTR/diffpt2.html#Learning12.html (01.07.2017).*

Peker, M. (2003*).* Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi, 157,http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/157/peker.htm (08.07.2017).*

Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Journal of Language Learning, 53,* 649-702.

Pintrich, P.R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice, 41,* 219-225

Pookcharoen, S. (2009). *Metacognitive online reading strategies among thai efl university students.* Unpublished Doctoral Dissertation, The Department of Literacy, Culture, and Language Education Indiana University, India,

Razı, S. (2010). *Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive reading strategies.* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sabır, A. (2016). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etki eden faktörlerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Samancı, N. K. & Keskin, M.Ö. (2007). Felder ve Soloman öğrenme stili indeksi: Türkçeye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD, 8,* 37-54.

Sarar Kuzu, T. (2004). Etkileşimsel Model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37,55-77.*

Sarıcaoğlu, A. & Arıkan, A. (2009). A study of multiple intelligences, foreign language success and some selected variables. *Journal of Theory and Practice in Education, 5,* 110-122.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Soy, E. (2016). *İngiliz dili eğitimi öğrencilerinin bilişüstü okuma stratejileri ve özyeterlilik inançları.* YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Stewart, O. & Tei, E. (1983). Some implications of metacognition for reading instruction. The Journal of Reading, 27, 36-43.

Stice, J. E. (1991). Improve students learning using Kolb's learning cycle to engineering education. *Journal of Engineering Education, 79,* 291–296.

Subaşı, D. (2010). *Öğrencilerin öğrenme ve düşünme stillerinin coğrafya dersi akademik başarılarına etkileri(12.sınıf).* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4.sınıf türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri.* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Süral, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Şahin, H. & Çelik, F. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından öğrenme stillerinin incelenmesi (MAKÜ Örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 31,* 23-38.

Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tahriri, A. & Divsar, H. (2011). EFL learners' self-perceived strategy use across various intelligence types: A case study. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics,15,* 115-138.

Taraban, R., Kerr, M. & Rynearson, K. (2004*).* Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology, 25,* 67-81.

Topuzkanamış, E. (2010). *Türkçe ders kitaplarında okuma stratejileri.*10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tuncel, F.(2014). *An integration of metacognitive reading strategies in English language lessons.* Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Mersin.

Tümkaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir EğitimFakültesi Dergisi, 12,* 215-234.

Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme - Kuramlar ve uygulamalar*. 4. Baskı Ankara: Nobel Yayınevi.

Ünsal, G., (2013). Fransızca öğreniminde birinci yabancı dil ingilizce, öğrenme stratejileri ve motivasyonun rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*, 319-330.

Veznedaroğlu, L. ve Özgür, O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online, 4*, 1–16.

Vizeshfar, F. & Torabizadeh, C. (2017). The effect of teaching based on dominant learning style on nursing students' academic achievement, *Nurse Education in Practice Volume 28*, Pages 103-108.

Wade, S. W., Trathen, W. & Schraw, G. (1990). An analysis of spontaneous study strategies. *Reading Research Quarterly, 25*, 147–166.

Wenden, A.L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics, 19, 515-537.*

Wilson, N.S. & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition Learning, 5, 269–288.*

Yazıcı, E. (2004). *Öğrenme stilleri ile ilköğretim beşinci sınıftaki öğrencilerin başarısı hakkındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, N. & Aslan, B. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma (Tokat ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7,* 238-255.

Yıldız, C. (2006). Okuma ve anlama öğretimi. C: Yıldız (Ed.), *Yeni ilköğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (ss.115-151). Ankara: Pegem A.

Yılmaz, M. & Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 12,* 281-291.

Yılmaz, M. (2014). *Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğrenme öğretme anlayışları ve fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Zahal, O. (2014). *Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki.* Doktora Tezi, Malatya.

ZHussupova R. & Kazbekova, M. (2016) Metacognitive strategies as points in teaching reading comprehension, *Procedia - Social And Behavioral SciencesVolume 228,* Pages 593-600

EKLER

Ek 1. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği

	Aşağıda okuduğunu anlama stratejilerine yönelik bazı ifadeler verilmiştir. Her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe **(X)** işareti koyarak belirtiniz.	**Hiç Kullanmam**	**Nadiren**	**Kullanırım**	**Bazen Kullanırım**	**Sık sık Kullanırım**
1.	Okurken, konuyu anlamama ve bilgime katkı sağlayıp sağlamadığına göre metni değerlendiririm.					
2.	Bir metni okuduktan sonra metinden edindiğim bilgiyi daha sonra nasıl kullanacağıma dair öngörülerde bulunurum.					
3.	Okuduklarımı anlamama yardımcı olması için konu hakkındaki önceki bilgilerimi hatırlamaya çalışırım.					
4.	Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konu hakkındaki önceki bilgilerimi tekrar düşünür ve gözden geçiririm.					
5.	Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konuyla ilgili başta sorduğum soruları tekrar düşünüp, gözden geçiririm.					
6.	Bir metni okuduktan sonra, metni anlayıp anlamadığıma karar vermek için yapılabilecek diğer yorumları da düşünürüm.					
7.	Metni okurken, yeni bilgilerle, önceki bilgilerim arasındaki farkın farkında olurum.					
8.	Metni anlamamı sağlayacak temel bilgi açık olarak metinde ifade edilmemişse, bu bilgiyi metinden çıkarmaya çalışırım.					
9.	Okuduklarımın, okuma hedeflerime uyup uymadığına bakarım.					
10.	Okuma hedeflerime yönelik bilgiyi araştırırım.					

11.	Metnin ilerleyen bölümlerinde sunulacak olan bilgiler ile ilgili tahminde bulunurum.					
12.	Metni okurken, metnin anlamı için önemli olan bilmediğim kelimelerin anlamını çıkarmaya çalışırım.					
13.	Okurken, o an okuduğum bölümleri daha önce tahmin edip edemediğimi kontrol ederim.					
14.	Okurken, daha iyi anlamak için kendi yetilerimi de kullanırım. Örneğin; eğer iyi bir okuyucu isem metnin yazılı kısmına; şekillerde ve diyagramlarda iyiysem şekil ve diyagramlardaki bilgiye yoğunlaşırım.					
15.	Okurken, metni daha iyi anlamak için betimlemeleri kafamda canlandırırım.					
16.	Bir metnin ne kadar zor ya da kolay olduğunun farkındayımdır.					
17.	Bilgileri daha sonra hatırlamak için okurken notlar alırım.					
18.	Daha sonra kolaylıkla yerini bulmak için okurken önemli bilgilerin altını çizerim ya da renkli kalemle üzerini çizerim.					
19.	Okurken, metni daha iyi anlamak için kenarlara soru ve notlar yazarım.					
20.	Bilgileri hatırlamak için okurken altlarını çizmeye özen gösteririm.					
21.	Bilgileri hatırlamak için metni birden fazla okurum.					
22.	Anlamada zorluk çekiyorsam, metni tekrar okurum.					

EK-2. Kolb Öğrenme Stili Envanteri Son Versiyonu (KÖSE-III)

Değerli Öğrenci, Aşağıda öğrenme stilinizi belirlemek amacıyla 12 adet yarım bırakılmış ifade verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz ve bu yarım kalmış ifadeyi tamamlamak üzere verilen seçenekleri, size en uygun olana 4 puan vererek en az uygun olana doğru 3, 2, 1 puan veriniz.

Örnek:

Öğrenirken:

_3_ mutlu olurum

_1_ dikkatli olurum

_2_ hızlı davranırım

_4_ Kendi fikrimi oluştururum

Ölçekteki cümlelere doğru ya da yanlış cevap verme gibi bir durum söz konusu değildir. Burada sizden istenen ve önemli olan bu cümlelerle ilgili sizin görüşünüzdür. Bu nedenle gerçek ve samimi duygu ile düşüncelerinizi yansıtmanız son derece önemlidir. Lütfen her maddeyi yanıtlayınız. Yanıtlarınız hiçbir kişiye ya da kuruma gösterilmeyecektir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

ENVANTER SORULARI:

1.Öğrenirken ...,

------Duygularımı da öğrenmeye katarım.

------Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.

------Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.

------İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.

2.En iyi öğrenme yolum...,

------Dikkatle dinlemek ve izlemektir.

------Kendi mantığımla yorumlamaktır.

------Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir.

------Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır.

3.Öğrenirken...,

------Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.

------Öğrenmede sorumlu olduğumu hissederim.

------Derse katılmadan sessizce izlerim

------Derse yoğun bir şekilde katılırım.

4.En iyi...,

------Duygularımla öğrenirim.

------Yaparak öğrenirim.

------İzleyerek öğrenirim.

------Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim

5.Öğrenirken...,

------Konuyla ilgili yeni bilgilere/fikirlere açığım.

------Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.

------Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.

------Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan
Hoşlanırım

6.Öğrenirken...,

------Gözlem yapan biriyim.

------Öğrenmeye katılan biriyim.

------Duygularıyla hareket eden biriyim.

------Mantıklı davranan biriyim.

7.En iyi öğrenme yolum...,

------Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.

------İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.

------Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir.

------Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.

8.Öğrenirken...,

------Çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.

------Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim.

------Acele etmekten hoşlanmam.

------ Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissederim.

9.En iyi öğrenme yolum...,

------İzlemektir.

------Hissettiklerimi dikkate almaktır.

------Öğrendiklerimi uygulamaktır.

------Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.

10.Öğrenirken...,

------Çekingen biri olurum.

------Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim.

------Sorumluluklarını bilen biriyim.

------Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim.

11.Öğrenirken...,

------Derse katılırım.

------Derse katılmadan izlerim.

------Öğrendiklerimi değerlendiririm.

------Aktif olmaktan hoşlanırım.

12.En iyi öğrenme yolum...,

------Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır.

------Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.

------Dikkatli olmaktır.

------Anlatılanları uygulamaktır.