

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Funda İrem GÜNDAY

ORTAOKUL 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜST BİLİŞSEL
OKUMA STRATEJİLERİ VE ÖĞRENME STİLLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. HALİL AHMET KIRKKILIÇ

AĞRI-2023



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü



TEZ KABUL VE ONAY FORMU

Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ve Öğrenme Stilleri

Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ danışmanlığında, **Funda İrem GÜNDAY** tarafından hazırlanan bu çalışma, 10.01.2023 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı **Türkçe Eğitimi** Bilim Dalında **Yüksek Lisans** tezi olarak **oybirliği** ile kabul edilmiştir.

Başkan

İmza :

Üye

İmza :

Üye

İmza :

Yukarıdaki sonuç;

Enstitü Yönetim Kurulu .../.../... tarih ve. . . / nolu kararı ile onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaklardan yapılan bildiriş, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak olarak kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ve Öğrenme Stilleri” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim

“Δ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.”

10/01/2023

Funda İrem GÜNDAY

İÇİNDEKİLER

ÖZET	IV
ABSTRACT.....	V
ÖN SÖZ	VI
TABLolar DİZİNİ	VII
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	IX
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	X

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	6
1.3. Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Amacı	6
1.5. Araştırmanın Önemi	7
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER.....	10
2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama	10
2.2. Okuma Stratejileri	13
2.2.1. Okuma öncesinde kullanılan stratejiler.....	15
2.2.2. Okuma sırasında kullanılan stratejiler	17
2.2.3. Okuma sonrası stratejiler (değerlendirme stratejileri)	19
2.3. Üst Biliş ve Okuma Stratejileri	21
2.3.1. Üst biliş	21
2.3.2. Üst biliş stratejileri.....	26
2.3.3. Üst bilişsel okuma stratejileri	28
2.3.4. Üst biliş stratejilerinin çeşitleri	32
2.4. Öğrenme Stilleri	34
2.5. Öğrenme Stilleri Modelleri.....	37
2.5.1. Carl Jung'un psikolojik tipler kuramı	37
2.5.2. Gregorc öğrenme stilleri modeli	38

2.5.3. Rita Dunn ve Kenneth Dunn öğrenme stilleri modeli	40
2.5.4. Kefee öğrenme stili teorisi.....	43
2.5.5. Felder-Silverman modeli	43
2.5.6. Kolb deneyimsel öğrenme kuramı ve öğrenme stilleri.....	44
2.5.7. Kolb öğrenme stillerinin özellikleri.....	48
2.5.8. 4MAT öğrenme stili	50
2.5.9. Grasha ve Reichmann öğrenme stilleri modeli.....	51
2.5.10. Fleming'in öğrenme stilleri modeli	53
2.5.11. Lawrance öğrenme tipi modeli	54
2.6. Konu ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar	54
2.6.1. Yurt içi araştırmalar	54
2.6.2. Yurt dışı araştırmalar	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	75
3.1. Araştırmanın Modeli	75
3.2. Evren ve Örneklem.....	75
3.3. Veri Toplama Araçları.....	76
3.3.1. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri-Versiyon III (KÖSE-III)	76
3.3.2. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği.....	79
3.3.3. Kişisel bilgi formu	80
3.4. Verilerin Analizi	81

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	82
------------------------------------	-----------

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	99
5.1. Sonuç ve Tartışma	99
5.2. Öneriler.....	106
KAYNAKLAR	108
EKLER.....	123
EK-1. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği	123
EK-2. Kolb Öğrenme Stili Envanteri Son Versiyonu (KÖSE-III).....	125
EK-3. Kişisel Bilgi Formu	128
EK-4. Gönüllülerin Bilgilendirmiş Olur Formu	129
EK-5. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri İzin Belgesi	132

EK-6. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği İzin Belgesi.....	132
EK-7. Etik Kurul İzni.....	133
EK-8. Valilik İzni.....	134
ÖZGEÇMİŞ	135



ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ VE ÖĞRENME STİLLERİ

Funda İrem GÜNDAY

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ

Bu çalışmanın amacı 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırma Erzurum’da 6 farklı ortaokulda ve 7.sınıfta öğrenim görmekte olan 400 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesinde Kolb’un geliştirdiği ve Gencel’in (2007) Türkçeye uyarladığı “Öğrenme Stilleri Envanteri-III” kullanılmıştır. Öğrencilerin üst biliş okuma stratejilerini belirlemek için Taraban, Kerr ve Ryneerson tarafından geliştirilen ve Çöğmen’in (2008) Türkçeye uyarladığı “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşmak için “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir. Çalışma betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizi için betimsel istatistiklere ve parametrik olmayan testlere başvurulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en fazla “değiştiren”, en az “ayrıştıran” öğrenme stiline sahip olduğu ve üst bilişsel stratejileri sık sık kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin üst biliş okuma stratejilerini kullanmaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile ders dışında okumaya ayırdıkları süre arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Okumaya ayrılan süre arttıkça üst bilişsel okuma stratejileri kullanımının arttığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen öğrenme stillerinin eğitim sürecinin başında tespit edilmesi gerektiği ve öğrenme ortamının öğrenme stillerine göre düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul 7.Sınıf Öğrencileri, Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Öğrenme Stilleri

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

METACOGNITIVE READING STRATEGIES AND LEARNING STYLES OF SECONDARY SCHOOL 7TH GRADE STUDENTS

Funda İrem GÜNDAY

Advisor: Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ

The aim of this study is to determine whether the 7th grade students' ability to read the senior management shows a variable in terms of the learning habits of the students. The research was carried out with 400 students studying computers in 6 different secondary schools and 7th grade in Erzurum. The “Learning Styles Inventory-III” developed by Kolb and adapted into Turkish by Gencel (2007) was used to measure the learning habits of the organism. To determine local metacognitive reading strategies, "Metacognitive Reading Strategies Scale" was used by Taraban, Kerr and Rynearson and adapted into Turkish by Çöğmen (2008). to find a “Personal Information Form” to reach aggregated demographic information. The study is a descriptive research and was carried out using the relational survey model. For the analysis of the research data, estimated statistics and non-parametric tests were used.

According to the findings obtained from the research, it was determined that the students had the most "diversifying", the least "differentiating" learning styles, and they frequently used metacognitive strategies. It was determined that there was no significant difference between the students' use of metacognitive reading strategies and their gender. A significant difference was determined between the students' levels of using metacognitive reading strategies and the time they spared for reading outside the classroom. It was observed that the use of metacognitive reading strategies increased as the time allocated to reading increased.

As a result of the research, it was concluded that the learning styles that affect the reading comprehension skills of the students should be determined at the beginning of the education process and that the learning environment should be arranged according to the learning styles.

Keywords: Middle School 7th Grade Students, Metacognitive Reading Strategies, Learning Styles

ÖN SÖZ

Bu tez çalışmasının konusunu ortaokulda öğrenim görmekte olan 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde okuma, okuma stratejileri, üst biliş, üst bilişsel okuma stratejileri, üst biliş stratejilerinin çeşitleri, öğrenme stilleri, öğrenme stilleri modellerine, yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölüm olan “Yöntem” kısmında ise araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmayla ilgili bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Beşinci bölümde ise araştırmayla ilgili sonuç, tartışma ve öneriler belirtilmiştir.

Bu tezin şekillenmesi sürecinde danışmanlığımı üstlenen bilgisini ve desteğini benden esirgemeyen, araştırmanın her aşamasında tecrübesiyle beni en doğru şekilde yönlendiren, değerli vaktini ayıran, kıymetli hocam Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ’a teşekkür ederim.

Tez sürecinde bana her daim destek olan ve rehberlik eden hocalarım Doç. Dr. Ahmet KARABULUT’a, Doç. Dr. Muhammed TUNAGÜR’e, Arş. Gör. Dr. Nurullah AYDIN’a ve Öğr. Gör. Uğur DAĞTEKİN’e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Tezin hedeflerinin belirlenmesi ve uygulama sürecinde desteğini ve yardımını esirgemeyen Elif ATALAY’a teşekkür ederim. Bu tez çalışmasının gerçekleşmesi sürecinde anket uygulamalarının yapıldığı eğitim kurumlarına ve anket uygulamalarına katılan öğrencilere katılım sağladıkları için teşekkür ediyorum.

İstatistik verilerinin analizlerinin yapılması ve kontrolü sürecinde yardımını esirgemeyen Doç Dr. Mehmet ŞATA’ya, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Kamil KABAKUŞ’a, veri analizlerinin değerlendirilmesi ve yorumlanması aşamasında alan bilgisiyle yardımcı olan Osman Nuri AKARSU’ya teşekkürlerimi sunarım. Son olarak, bu süreçte beni motive eden canım aileme, beni her konuda destekleyen ve birikimlerinden faydalandığım arkadaşlarım Ayşenur AKSAKAL, Ahmet AKSAKAL ve Seda TEKMAN’a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Okuma Öncesi Stratejiler	16
Tablo 2.2. Okuma Sırası Stratejiler	18
Tablo 2.3. Okuma Sonrası Stratejiler	19
Tablo 2.4. Okuma Sürecinin Tümünde İşe Koşulan Stratejiler.....	21
Tablo 2.5. Öğrenme Biçimlerinin Güçlü Öğrenme Yönleri ve Tercih Edilen Ortamlar	48
Tablo 3.1. Çalışma Yapılan Ortaokulların Listesi	76
Tablo 3.2. Ankete Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	76
Tablo 4.1. Ankete Katılan Öğrencilerin Okul Kodları	82
Tablo 4.2. Ankete Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri.....	82
Tablo 4.3. Ankete Katılan Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumu	83
Tablo 4.4. Ankete Katılan Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumu	83
Tablo 4.5. Ankete Katılan Öğrencilerin Aile Ortalama Gelir Durumu	84
Tablo 4.6. Ankete Katılan Öğrencilerin Süreli Yayın Takip Etme Durumu.....	84
Tablo 4.7. Ankete Katılan Öğrencilerin Günlük Olarak Okumaya Ayırdıkları Zaman Durumları	84
Tablo 4.8. Ankete Katılan Öğrencilerin Kişisel Kütüphaneye Sahip Olma Durumları	85
Tablo 4.9. Ankete Katılan Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stili	85
Tablo 4.10. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği Güvenirliği	86
Tablo 4.11. Normallik Testi	87
Tablo 4.12. Ankete Katılan Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre Dağılımları	87
Tablo 4.13. Okuma Stratejileri ile İlgili Grup İstatistikleri	88
Tablo 4.14.1. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyete Bağlı Değişimlerinin Kruskal-Wallis H Testi Sıra Ortalamaları.....	89
Tablo 4.14.2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyete Bağlı Değişimlerinin Kruskal-Wallis H Testi İstatistikleri.....	89
Tablo 4.15.1. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Envanterine Bağlı Değişiminin Kruskal-Wallis H Testi Sıra Ortalamaları.....	90
Tablo 4.15.2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Envanterine Bağlı Değişiminin Kruskal-Wallis H Testi İstatistikleri	91
Tablo 4.15.3. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Envanterine Bağlı Değişiminin Pragmatik Boyutunun Mann Whitney U Testi İstatistikleri.....	91
Tablo 4.15.4. Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Envanterine Bağlı Değişiminin Pragmatik Boyutunun Mann Whitney U Testi İstatistikleri	92

Tablo 4.16.1. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Ders Dışında Okumaya Ayrılan Süreye Bağlı Değişiminin Kruskal-Wallis H Testi Sıra Ortalaması	93
Tablo 4.16.2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Ders Dışında Okumaya Ayrılan Süreye Bağlı Değişiminin Kruskal-Wallis H Testi İstatistikleri	94
Tablo 4.16.3. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Ders Dışında Okumaya Ayrılan Süreye Bağlı Değişiminin Analitik Boyutunun Mann Whitney U Testi İstatistikleri.....	94
Tablo 4.16.4. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Ders Dışında Okumaya Ayrılan Süreye Bağlı Değişiminin Pragmatik Boyutunun Mann Whitney U Testi İstatistikleri	95
Tablo 4.17.1. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumuna Bağlı Değişiminin Kruskal-Wallis H Testi Sıra Ortalamaları.....	96
Tablo 4.17.2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumuna Bağlı Değişiminin Kruskal-Wallis H Testi İstatistikleri	97
Tablo 4.17.3. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumuna Bağlı Değişiminin Analitik Boyutunun Mann Whitney U Testi İstatistikleri.....	97
Tablo 4.17.4. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumuna Bağlı Değişiminin Pragmatik Boyutunun Mann Whitney U Testi İstatistikleri	98

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Anlama Modeli	12
Şekil 2.3. Üst Biliş Kavramı	23
Şekil 2.3. Üst Bilişsel Bilginin Alt Boyutları.	26
Şekil 2.4. Gregorc Modelinde Öğrenme Stilleri.	39
Şekil 2.5. Kolb Öğrenme Stili Modeli	45
Şekil 3.1. Öğrenme Stilleri Envanteri Analiz Diyagramı.	78



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

F	:Frekans.
KWL	:Bilgi İstek Kartı.
MEB	:Millî Eğitim Bakanlığı.
N	:Toplam Veri.
OECD	:Ekonomik Kalkınma İşbirliği Örgütü.
P	:Anlamlılık Düzeyi.
PISA	:Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı.
PIRLS	:Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması.
r	:Korelasyon Katsayısı.
s	:Standart Sapma.
Ss	:Serbestlik Derecesi.
SPSS	:Sosyal Bilimler İstatistik Paketi.
SQUNK	:Şema, Soru Sor, Kazanılan Bilgi.
TDK	:Türk Dil Kurumu.
$\bar{x}$	:Aritmetik Ortalama.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın alt problemleri, önemi, amacı belirtilmiş ve sınırlılıkları ortaya konulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Eğitim bireyin davranışlarını düzenleme, bu davranışları sistemli hâle koyma, davranışlarında değişiklik meydana getirme ve bireyin bilgilerini anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sürecinde bireyin davranışlarında istendik yönde değişiklik meydana getirmek ve bireyde yeni davranış örüntüleri oluşturabilmek için bireyin yaşantılarını sürece katmak gerekmektedir. Bireyin yaşantıları ve eğitim sürecini birleştirebilmek amacıyla eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Ertürk, 1994: 12).

Birey yaşadığı dünyayı anlamlandırma sürecinde birçok uyarıcıya başvurur. Bu uyarıcılardan biri de en önemli iletişim aracımız olan dildir. Dil dört temel beceri kavramıyla ifade edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birleşmesiyle oluşan bütünü kapsamaktadır (Demirel, 2011). Dili oluşturan temel becerilerden biri olan okuma eylemi fiziksel ve zihinsel unsurların eş güdümüyle gerçekleşir. Bu eylem basit bir kod çözmektense algılama, kavrama, anlamlandırma ve değerlendirme işlemlerini içeren karmaşık bir süreç olarak tanımlanabilir. Okuma yüzyıllardır bilgiye ulaşma sürecinde en önemli kaynaklardan biri olmuştur. Okuma dil becerisini geliştirerek farklı öğrenme alanlarına etki eden bir güce sahiptir. Duyu organları sayesinde birçok işlemde geçerek beyne ulaşan işlemlerin algılanıp yorumlanması sürecidir. Okuma ve okuduğunu anlama süreçlerinin kazanımı oldukça zordur. Çünkü okuma esnasında dil, zihin, hafıza ve dikkat gibi pek çok alan eşgüdüm ile çalışır. Okuma bireyin çok yönlü gelişimini kapsayan, bilişsel, dilsel ve sosyal bir eylemdir. Akademik hayat ve kişilerarası iletişim sürecinde okuduğunu anlama becerisinin bireyin hayatında olumlu etkileri vardır. Bireyin kendini geliştirmesi, üst düzey becerileri kullanabilmesi, farklı kaynaklardan faydalanarak günlük hayatında bunları kullanabilmesi ve yorumlayabilmesi okuduğunu anlama becerisine sahip olmasına bağlıdır (Epçaçan, 2018). Okuduğunu anlamanın gerçekleşebilmesi için metinde verilen iletilerin anlaşılması, metinde verilerin iletilerin anlamlandırılabilmesi

için ise okuyucu tarafından çeşitli stratejilerin kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim öğretim sürecinde okuma becerisinden istenen verimi alabilmek için okuma stratejileri öğretimine ağırlık verilmelidir.

Bireysel, toplumsal ve uluslararası düzeyde okumanın önemi büyüktür. Gelişmiş bir toplumun göstergesi, toplumun okuma yazma oranının yüksek olması ve okuduğunu anlama düzeyidir. Uluslararası çalışmalarla okuduğunu anlama seviyeleri birtakım sınavlarla tespit edilmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) olarak isimlendirilen bu sınavlar, birçok ülkenin katılımı ile gerçekleşmekte ve katılım sağlayan ülkelerdeki bireylerin okuduğunu anlama becerilerini kullanma düzeylerini belirlemektedirler. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) verilerine göre PISA 2006 ve PIRLS 2001 sınavlarına katılım gerçekleştiren Türkiye'nin okuma becerilerinde ortalamanın altında bir sonuç elde etmiştir (OECD, 2010). PISA 2009 sınavında ise öğrencilerin okuma becerisindeki bilgi ve deneyimleri, okuma stratejileri kullanma durumları ve öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık düzeyleri dikkate alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. PISA 2009 sınavına katılan 65 ülkeden Türkiye'nin okuma becerileri kısmından almış olduğu 464 puanının OECD ortalaması olarak belirlenen 492 puanına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Türkiye'nin 2009 yılında %32'lik PISA puanı 407-480 arasında olan ikinci seviyeye karşılık gelmektedir. Bu seviyede bulunan bireyler, herhangi bir özelliğe göre karşılaştırmalarda bulunur, okuma metni ve yaşantıları arasında bağlantı kurar, basit seviyede karşılaştırmalar yaparak bu karşılaştırmalarla ilgili çıkarımlarda bulunabilir. Bu verilerden hareketle Türkiye'de okuduğunu anlamaya yönelik bazı sorunların olduğu tespit edilmiştir (Babacan, 2012).

Okuduğunu anlama sürecini etkileyen ve engelleyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunların bazıları bireyin fiziksel özellikleriyken bazıları ise aile, sosyoekonomik düzey, dikkat eksikliği, pasif okuma, bireyin kendine dair farkındalığı, okuma hızını ayarlayamama şeklinde sıralanabilir. Erged'in (2003) gerçekleştirdiği öğrencilerin okuma düzeyi ve okumayla ilgili kültürlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalarda ailelerin kitap alma ve kitaba bütçe ayırma hakkında bunu bir ihtiyaç olarak görmediği belirlenmiştir. Araştırmanın devamında öğrencilerin birçoğunun kendilerine ait bir kitaplığı ve yeterli kitaba sahip olmadığı tespit

edilmiştir. PISA 2009 verilerine göre Türkiye, Şili, Meksika gibi ülkelerde bir öğrenci için ayrılan bütçenin oldukça düşük olduğu belirlenmiş ve bu ülkelerde ekonomik düzeylerin de okuduğunu anlamayı etkilediği sonucuna varılmıştır. PISA 2015 sınavında ise Türkiye 72 ülke arasından 428 puan alarak 50.sırada yerini almıştır (MEB, 2016). PISA sınavının okuma düzeyi puanlarında yıllara göre karşılaştırılma yapıldığında ülkemizin PISA 2009 ve PISA 2012 yılları performanslarının PISA 2015 performansının ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre okuduğunu anlama üzerine sorunların hâlen daha sürdüğü ve bu konuda kendimizi geliştirmektense geriye doğru gittiğimiz görülmektedir. Sonuçlara göre okuma ve okuduğunu anlamayla ilgili eksikliklerin ve sorunların mevcut bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durumun en geçerli sebebi olarak okuma alışkanlığının yetersiz olması ve okuma sürecinde okuma yöntem ve stratejilerini kullanmamak gösterilebilir.

Okuma bireyin tüm yaşamı boyunca kullanacağı önemli beceriler arasında yer almaktadır. Okuma bir anlam kurma sürecidir ve bu etkinliğinin en temel amacı ise okuduğunu anlama becerisine sahip olmaktır. Okuduğunu anlama ön bilgilerini aktif şekilde kullanarak verilen metindeki düşünceleri belirleme ve bu düşüncelere anlam yükleme sürecidir. Okuduğunu anlama sürecinde yalnızca kelimenin anlamını bilmek yeterli gelmemektedir. Ayrıca metni anlamlandırma, kavrama, zihinde yapılandırma ve değerlendirme yapabilmek de gerekir (Güneş, 2000:59). Birey verilen bir metni okuduğu zaman metinde aktarılan düşünceyle ön bilgileri arasında bir bağ kurar. Metindeki kelimelerden hareketle cümlelerin anlamına cümlelerden hareketle ise paragrafların anlamına ve son olarak da paragraflardan hareketle metnin konusuna ulaşır (Yılmaz, 2006). Okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesi için strateji ve yöntem kullanılması gerekmektedir. Bu stratejilere gerekli gördüğü yerde öğretmen gerekli gördüğü yerde de öğrenci başvurabilir. Okuma stratejileri, bireyin okuduklarından çıkardığı sonuç, bilgiyi anlama şekli ve okuduklarını anlamadıkları zaman neler yaptıklarını gösterir. Bu stratejilerin en önemli kullanım nedenleri, bireyin kavramada yaşadığı problemleri çözmesi ve okuduğunu anlamayı artırmadır (Kıroğlu, 2002). Özetle okuma stratejileri okuduğunu anlama sürecinin temel bileşenidir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışının tercih edildiği öğretim kurumlarında öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk bilincinin artırılması amaçlanarak, yalnızca bilgileri zihinde depolayarak ezberleyen öğrencilerden ise daha

çok yaratıcı, analitik ve eleştirel düşünme becerilerini kullanan aktif öğrenciler olmaları beklenmektedir (Babacan, 2012). Öğrenciyi merkeze alan öğretim sayesinde yaşantıya dayalı ve dikkat çekici öğrenme ortamları oluşturularak sınıf içinde yaratıcılık ve yenilik için bir kapı açılmış olur. Bu yaklaşımla birlikte yaratıcı ve yeniliğe açık öğrenciler yetiştirilebilir. Öğrenci merkezli yaklaşımla öğrenciler sadece bilgiye yönelik öğrenme faaliyetlerinde bulunmaz. Aynı zamanda bilginin kaynağı ve farkındalığına yönelik öğrenmeler de gerçekleştirir. Verilen bilgilerden hareketle kişinin kendi öğrenme süreci hakkındaki bilgisini ifade eden üst biliş (bilişsel farkındalık) kavramının öğrenci merkezli öğretim için fazlası ile önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle ilk kez Flavel (1976) tarafından kullanılan kişinin kendi öğrenmelerinin farkında olmasını ifade eden üst biliş kavramı çağdaş yaklaşımlarla birlikte önemli bir başlık olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üst biliş kavramını, Flavel (1976) bireyin kendi biliş sistemi, yapısı ve çalışması hakkındaki bilgisi şeklinde tanımlamaktadır. Birey kendi yürütücü kontrol sisteminin yani öğrenmede kullandığı bilişsel süreçlerinin farkındadır. Birey kendi öğrenme özelliklerini tanımaktadır. Ayrıca kişinin kendi zihinsel faaliyetleri üzerine de tahminlerde bulunması, planlamalar yapması, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde bulunmasını da içeren yeteneklerden oluşur (Özsoy ve Ataman, 2009). Üst biliş bireyin kendine dair bilgisi, çevresinin farkında olması, iyi ve zayıf olduğu yönlerini bilmesidir. Birey odaklı öğrenme yaklaşımında öğrencilerin yaşantılarının iyi ve zayıf olduğu yönlerinin, öğrenme tercihlerinin, hedef ve deneyimlerinin bilinmesi gerekmektedir. Bireyin okuma alanında gelişimini etki eden önemli aşamalardan bir de bireyin kendini tanıması, iyi olduğu yönlerini bilmesi ve üst bilişsel becerilerle ve çoklu zekâ alanlarıyla geçirdiği zamanı artırmasıdır (Babacan, 2012).

Bireyin üst bilişsel becerilere sahip olup ve kendi yeteneklerinin ve yapabileceklerinin farkındalığı içerisinde olması önemlidir. Üst bilişsel becerilere sahip bireylerin öğrenme sürecini anlamlı ve hızlı şekilde gerçekleştirebilmesi için kendi öğrenmelerine uygun strateji ve öğrenme stilini tercih etmesi gerekmektedir. Öğrenme sürecinde bireylerin izledikleri adımlar önemlidir. Öğrenme sürecinin etkili yolla gerçekleşmesi ve öğrencilerin bu süreç içinde bilgiye en kısa yoldan ulaşması için kendi öğrenme tarzına uygun öğrenme stilini seçmesi gerekir (Sarıkaya, 2017).

Bireyin öğrenirken izlediği yol olan öğrenme stiline uygun öğrenme ortamları sağlandığında eğitim sürecinden alınan verim artacaktır. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerini belirlemeli ve eğitim sürecini bu kavram doğrultusunda şekillendirmelidir. Öğrenme stillerinin belirlenmesiyle öğrenciler ders sürecine aktif katılım gösterir ve öğrencilerin motivasyonu artar. Bununla birlikte öğrenme stillerine göre sınıf ortamının düzenlenmesi sınıf içi disiplin sorunlarını azaltır ve öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkiler (Bahar, 2017). Öğrencilerin her biri farklı öğrenme stiline sahiptir. Bazı öğrenciler gözlem yoluyla öğrenirken, bazı öğrenciler yaparak-yaşayarak öğrenmeyi tercih etmektedir.

Öğrenme sürecinde öğretmen, öğrencilerin bireysel özelliklerini iyi analiz ederek öğrenme stillerini belirlerse, öğrenme sürecinde gerçekleştirilmesi gereken hedeflere daha kolay ulaşacaktır. Öğrenme sürecinde zamandan tasarruf sağlanması ve zaman yönetimi konusunda fayda sağlayan öğrenme stillerinin belirlenmesi süreci farklı etkinlikler gerçekleştirilmesi için imkân tanımaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre eğitim ortamları düzenlenmediği takdirde öğrenciler ders sürecinde sıkılabilir, öğrencilerin akademik başarıları düşebilir ve öğrenciler kendilerine karşı özgüvenlerini kaybedebilirler (Durgut ve Güzel, 2020). Tüm sınıf için geleneksel bir yaklaşımla tek bir öğrenme stiline belirlenerek kullanıldığı sınıf ortamında öğrenme sürecinin olumlu ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu sebeple öğretmenler kendi sınıfındaki öğrencilerin öğrenme stillerini tespit ederek eğitim ortamını bu doğrultuda değiştirmelidir.

Öğrenme stiline eğitim öğretim sürecindeki önemi şu gerekçelerle açıklanabilir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005):

- Öğrenme süreç içinde gerçekleşeceğinden, öğretmenin tüm süreç boyunca öğrencilere rehber olması,
- Öğrencilerin aktif öğrenme, yöntem ve teknikleriyle elde ettikleri yaşantıları kullanabilmelerini kolaylaştırmak,
- Öğretim sürecinde uzun süredir kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verememesi,

- Her öğrencinin farklı şekilde öğrendiğinin fark edilmesiyle eğitim sürecinde bireysel etkinliklerin önem kazanması ve öğrenme ortamının bu özelliklere göre düzenlenmesi gerektiğinin farkına varılması.

Okuma sürecinde en verimli okumanın gerçekleşmesi için üst biliş ve okuma stratejilerine ihtiyaç vardır. Ayrıca öğrencilerin etkili öğrenmesi ve öğretime karşı olumlu tutum geliştirmesi için kendi öğrenme stillerini fark etmeleri ve bu stratejileri doğru kullanmaları gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın sorusunu, öğrencilerin üst biliş okuma stratejilerinin öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediği oluşturmaktadır. Bu noktadan hareketle aşağıdaki problem durumuna ve alt problemlere cevap aranmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin sahip oldukları üst bilişsel okuma stratejileri öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Alt Problemler

1. Ortaokul 7.sınıf öğrencileri hangi öğrenme stiline sahiptir?
2. Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?
3. Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
4. Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ders dışında okumaya ayrılan süreye göre anlamlı mıdır?
6. Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre anlamlı mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin okuma sürecinde kullandıkları üst bilişsel okuma stratejilerinin öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Okuma bir anlam kurma sürecidir. Yazılı kaynaklar okuma sayesinde adlandırılır ve anlamlandırılır. Bireyler dört temel becerilerden önce dinleme daha sonra konuşma en sonda da okuma ve yazma becerilerini kazanırlar. Okuma eğitimi diğer beceri türlerini de kapsayan bir süreçtir. Bu sebeple okuma eğitiminin öğretimine ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bireyin okuduğunu anlayabilmesinin ön koşulu okuma stratejisi kullanmaktan geçmektedir. Bireylerin kendi öğrenmelerinin farkında olmaları bilişsel farkındalık becerisi üzerine yapılan çalışmaların artmasıyla birlikte okumayla ilgili etkinliklerde de farkındalık düzeyi durumu önem teşkil etmiştir. Milli Eğitim Programı (MEB) tarafından 2018 yılında yayımlanan öğretim programı “üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş öğretim programları oluşturulmuştur.” ifadesi ile üst bilişsel becerilerin öğretiminin önemine vurgu yapmaktadır. Bu sebeple 4 temel dil becerisinin öğretiminde bireyin kendi öğrenmelerinin farkında olmasıyla ilgili olan üst bilişsel stratejilere önem verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Okuma eğitimindeki üst bilişsel farkındalıkla ilgili çalışmalarla birlikte “iyi okur” ve “zayıf okur” arasındaki davranış ve beceri farklılıkları okuduğunu anlama sürecinde okuma stratejileri kavramını gündeme getirmiştir. Okuma stratejilerini okuma sürecinde karşılaştığımız güçlüklerin üstesinden gelmek ve anlama düzeyini artırmak için kullanırız. Alan yazını incelendiğinde okuma ve üst bilişsel okuma eğitime ilişkin stratejiler, üst bilişsel yeterlilikler, üst bilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliği çalışmaları, üst bilişsel okuma stratejileri, üst bilişsel dayalı tutum, başarı ve üst bilişsel becerilerle ilgili, üst bilişsel farkındalık kavramlarıyla ilgili çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda üst bilişsel stratejiler ve öğrenme stillerinin ilişkisini inceleyecek bir çalışma olması konusunda birçok araştırmacı önerilerde bulunmuştur (Babacan, 2012). Aynı zamanda Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ve öğrenme stillerinin ilişkisinin incelendiği bir çalışma da mevcuttur (Sarıkaya, 2017). Ancak üst bilişsel okuma ve öğrenme stillerinin ilişkisinin incelendiği bir çalışmanın ortaokul düzeyinde de yapılması gerekli görülmektedir.

Modern çağın bilgi çağı olması nedeniyle bireyin bilgi, beceri ve tutumları etkin bir şekilde öğrenebilmesi gereklidir. Bu etkin öğrenme ise bireyin öğrenme stillerinin doğrultusunda hazırlanmış programlarla mümkündür (Kaya ve Akçin 2002). Programların hazırlanması sürecinde tüm sınıfın aynı öğrenme stiline sahip olmadığının bilincinde olunup bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir. Öğrenme stilleri öğrenme sürecinin verimliliğini etkileyen en önemli unsurlardan biridir.

Okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olma tüm eğitim kademelerindeki bireyler için öğrenmenin temelini oluşturur. Bu nedenle okuma okuduğunu anlama ve üst bilişsel okuma stratejilerinin araştırılması ve çalışmanın ortaokul öğrencileriyle yürütülmesinin alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın ortaokul 7.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2021–2022 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma Erzurum ilinde 6 ortaokulda öğrenim gören 400 7.sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
3. Araştırma Kolb tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve Taraban, Kerr ve Rynarson tarafından geliştirilen “Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğinden” toplanan verilerle sınırlıdır.
4. Araştırma öğrenme stilleri, üst biliş okuma stratejileri ve cinsiyet değişkenleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Biliş: Canlının bir nesne ya da olayın varlığıyla ilgili olarak bilgili ve bilinçli duruma gelmesi süreci (TDK, 2011).

Üst biliş: Üst biliş, kişinin kendi biliş bilgisini önceki öğrenmeleri ile ilintileyerek bilişsel süreçlerini geçmiş ve gelecekle bütünleştirmesi, bir diğer ifade ile düşünmeyi düşünme olarak tanımlanmaktadır (Tunagür, 2020).

Üst bilişsel Okuma Stratejisi: Okuma ve okuduğunu anlama sürecinde planlama, düzenleme, denetleme, değerlendirme adımlarının takip edilmesidir (Karatay, 2011).

Öğrenme Stili: Bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).



İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER

2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Okuma eylemi insanlık tarihinin var olmasıyla birlikte başlamış Sümerlerin MÖ 3200’lerde yazıyı icat etmesiyle yeni bir boyut kazanmıştır. Okuma herhangi bir konu hakkında bilgi edinmek, estetik-sanat duyguları oluşturmak veya verimli zaman geçirmek amacıyla yapılan bir uğraşı ifade eder. Bu okuma amaçları içerisinde en önemlisi elbette ki bilgi edinme amacıdır. Bu sebeple okumak araştırıp, düşünen bir birey için olmazsa olmaz bir eylem olarak kabul edilir. Bireylerin okumaya başladıkları ilk süreçte öncelikli amaç okumayı öğretmektir. Daha sonraki sınıf düzeylerinde okumak birey için amaç olmaktan çıkar ve yeni bilgiye ulaşmak için kullanılan bir araca dönüşür (Aktaş ve Gündüz, 2015). Okuma becerinin kazanılması ilkökul 1.sınıfta başlar. Bireylerin 6-7 yaş okuma becerisini kazanmak için kritik dönemidir. İlkokul yıllarında bu becerinin kazanılmasının kritik dönem içerisinde gerçekleşmemiş olması bireyin okul hayatını önemli ölçüde engelleyecektir. Alan yazınında okumanın pek çok tanımı bulunmaktadır. Sever (2004) tanımına göre: Okuma; sözcükleri, tümceleri yahut bir yazıyı bütün unsurlarıyla birlikte görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir. Okumanın zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan beceriler içerisinde olduğu belirtilmiştir. Dil ve kişiliği geliştiren en etkili araçlarından biri kabul edilen okumanın bir bakımdan anlama faaliyeti olduğu kabul edilmektedir (Özbay, 2009). Okuma işleminde tümceler zihinsel kavramlara çevrilerek, anlamlandırılıp beyinde yapılandırılmaktadır. Bu sebeple Türkçe öğretiminde okumanın önemi büyüktür (Güneş, 2007). Okuma temel bilgi edinme vasıtası olması sebebiyle bireyler için hayat boyu devam edecek olan bir öğrenme sürecinin kapılarını aralamaktadır (Balcı, 2013). Okuma bilişsel davranışların psikomotor becerilerle ortak hareket etmesiyle yazılı sembollerin anlamını fark etme sürecidir (Demirel, 2010).

Okuma eylemi bireyin etkili konuşma isteğini güçlendirir. Okumak aynı zamanda yazma alışkanlığı kazanılmasını sağlar. Buna en güzel örnek ünlü yazarların önce okumayla belli bir birikim elde ettiği daha sonra etkisi altında kaldıkları yazarları örnek alarak yazdıklarıdır. Okumanın zihinsel çalışmalarımıza da etkisi büyüktür. Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara çevrildiği, anlamlandırıldığı ve beyinde

yapılandırıldığı için okuma zihninin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak görülmektedir (Güneş, 2007). Birey bilgi düzeyinin yükselmesi ile daha iyi bir okur olmaya başlar ve olayları çok yönlü değerlendirebilir. Metnin yüzey yapısındaki anlamlardansa derin yapıyı daha iyi kavrar. Ayrıca okuma insanı günlük hayatın tekdüzeliğinden uzaklaştırıp zihinsel olarak rahatlamasını sağlar.

Okuma işlemi yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini ve öteki öğeleri görme algılama ve kavramayı kapsayan süreçtir (Yangın ve Sidekli, 2006).

Okuma becerisi sırasıyla görme, anlama ve bellek olarak sıralanan, birbirleriyle ilişkili olan aşamaları içermektedir. Bu aşamalar içerisinde, herhangi birinde aksaklık olması hâlinde bir sonraki aşama etkilenmekte ve ilerleme süreci duraksamaktadır. Anlama ve hafızaya kaydetmede sorun yaşamayan bireyin görme yetisi zayıf ise okumada zorluk çekmektedir. Eğer bireyin görme yetisi iyi olmasına rağmen, anlama ve hafızaya kaydetme becerisi gelişmemişse okumada zorluklar yaşamaktadır. (Güneş, 1997).

Okuma basit bir faaliyet değil, bütün zihinsel organizasyonu harekete geçirerek yapılan üst düzey bir faaliyettir. Bireyin hem zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirir hem de bağımsız öğrenme ortamlarının oluşmasına zemin hazırlar. Okuma sürecinde birçok zihinsel mekanizmanın eş güdümü söz konusudur. Bunlar içerisinde dikkat, algı, hafıza ve üst düzey dil becerileri gibi birçok zihinsel mekanizma bulunur (Smith, 1982). Okuma etkinliğinin temeli ise okuduğunu anlamadır. Akyol'a (2003) göre anlamlı bir okumanın gerçekleşmesi için okumanın akıcı olması, stratejik amaçsal olması, güdülenmek ve okumanın alışkanlık hâline dönüştürülmesi yani yaşam boyu sürmesi gerekmektedir.

Okuduğunu anlama birden fazla iş ve işlemin bir arada gerçekleştiği, stratejik ve bilişsel süreçlere dayanmakta olan karmaşık zihinsel bir faaliyetleri içermektedir. Anlama ise metinde verilen bilgiyi hatırlamayı, kelimelere, cümlelere, paragraflara veya metnin bütününe yayılmış olan ana temayı bulmayı, üst düzey becerileri aktif kullanmayı, metinde anlatılanlardan hareketle metni zihinde canlandırmayı ve metin yapısını çözme süreçlerini kapsar.

Okuma etkinliğinin en temel amacını anlama basamağı oluşturmaktadır. Buradaki en önemli adım metinle okuyucuya iletmek istenen mesajı doğru bir şekilde algılayıp yorumlamaktır. Bu durum sonucunda okumanın bir anlama sürecini kapsadığı ortaya çıkmaktadır. Yılmaz'a (2006) göre anlama okumadaki başarının yapıtaşıdır. Okuduğunu anlama metinle verilmek istenen duygu ve düşünceleri ön bilgilerle ilişkilendirme sürecidir. Akyol'a (2005) göre okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgileriyle metinlerden öğrendiklerini karşılaştırması ve sentezleyerek yeni bir düşünceye ulaşması sürecidir. Okuduğunu anlamayı okuyucunun okuduklarından anladığı ve yazarın anlatmak istediklerinin birleşimi olarak tanımlamak mümkündür. Okuduğunu anlama becerisinde okunacak kelimenin anlamını bilmek yeterli olmamaktadır. Bunun yanında anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, ilişkilendirmede bulunma ve değerlendirme yapmak da süreç içinde gereklidir (Yılmaz, 2008).

Anlamayı yüzeysel anlama ve geniş kapsamlı anlama olarak ikiye ayırmak mümkündür. Yüzeysel anlamada kelimelerin ilk anlamı esas alınırken, geniş kapsamlı anlamada ise okuyucu, yazarın verdiği anlamların tümünü temele alır. Geniş kapsamlı anlamada okuyucu okuduklarından sonuçlar çıkarır ve öğrendiklerini yeni durumlara aktarır. Ortaya konan fikirleri yargılar, yanlış fikirleri reddeder ve uyumlu olanlar okuyucu tarafından kabul görür (Coşkun, 2010). Okumanın yararlı olması okuduğunu ne ölçüde anladığına bağlıdır. Ayrıca okunan metnin bireyde estetik beğeni oluşturması okuduğunu anlamının düzeyini artırmaktadır. Okuduğunu anlama okunan metindeki durum ve bilgilerle daha önceden edinilen bilgilerin karşılaştırılarak zihinde yeniden yapılandırılmasıdır. Tankersley (2005) tarafından yapılan şemalaştırma Şekil 2. 1'deki gibidir.



Şekil 2.1. Anlama Modeli (Tankersley, 2005)

2.2. Okuma Stratejileri

Strateji kavramı, Türkçe Sözlük'te önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 1998: 2032). Strateji hedeflere ulaşabilmek ve bize yol göstermek amacıyla izlenen yolların en genel adıdır. Okuma stratejileri kavramını; Carrell bireyin metinle ilgilenmek ve kavramak amacı ile kullandıkları çeşitli taktikler olarak açıklamakta ve bu stratejileri, genel konuyu anlamak için metni hızlı bir biçimde okuma belli bir bilgiyi bulmak için metni tarama, metindeki ipuçlarını kullanarak bilinmeyen sözcüklerin tahmin etme, bilinmeyen sözcükleri atlama, anlaşılmayan yerleri önemsememe, metne yönelik tahminlerde bulunma, çıkarımlarını doğrulama ya da yanlış olduklarına karar verme, ana fikri bulma, not alma etkinliklerinde bulunma, metin anlaşılmadığı takdirde tekrar okuma ve geçmiş bilgileri harekete geçirme olarak sıralanmaktadır (Kuşdemir ve Kayıran 2014).

Okuma stratejilerinin kullanımı öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecini kolaylaştırmaktadır. Okuma stratejisi kullanımı anlamayı ve öğrenmeyi de içine alan bir süreçtir. Okuma eylemi sırasında bu stratejilere başvurmak metinden anlam çıkarma süreci için önemlidir. Anderson'a (2003) göre okuma stratejileri kişilerin dil yetilerini geliştirmek amacıyla yöneldiği bilinçli hareketlerdir. Bu nedenle içerisinde bir farkındalık ve bilinç kavramı olması gerekmektedir.

Okuma eylemi karmaşık bir beceridir. Okumada strateji kullanımının planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi anlamayı kolaylaştıracaktır. Planlı yapılan eylemler okuma stratejilerini içerir. Okur okuma sürecinde anlam işlemine katkı sağlaması için çeşitli stratejiler kullanır. Okuma stratejileri bireylerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında metni kavrama ve anlamlandırma işleminde aktif olarak kullandığı çözüm yollarıdır (Toksun, 2015). Okuma-anlama stratejileri okuyucuların okuma sürecini nasıl algılayıp, hangi metinsel ipuçlarını yakaladıklarını, okuduklarını anlayıp, anlamadıklarını ve anlamadıklarında başvurdukları yöntemleri gösteren bir süreçtir (Kuzu, 2003). Birey bu stratejilere, kavrama sürecinde yaşadığı sorunlarla baş edebilmek ve okuduğunu anlamayı artırmak amacıyla başvurur (Kıroğlu, 2002). Kullanılacak okuma stratejilerini bir bütün olarak algılamamız bu stratejilerin verimli

kullanılmasını sağlayacaktır. Bir metni okurken o metnin anlaşılması en önemli unsurdur. Bu anlama durumunu, okuma stratejileri artıracağından öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin eğitiminin eğitim öğretim hayatının ilk yıllarından itibaren verilmeye başlanması gerekmektedir.

Okuma stratejilerini etkin bir şekilde kullanmak bireylerin anlamı kavrama sürecindeki başarısızlıklarını fark etmelerini, süreçte yapmaları gerekenlere karar vermelerini ve başarısızlık durumunun üstesinden gelebilecek bazı iyileştirici faaliyetler içinde bulunmalarını sağlamaktadır (Akkaya, 2011). Bu nedenle okuma stratejisi kullanımı okuma ve okuduğunu anlama süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Strateji kullanımını etkin bir şekilde yapan bireyin metin üzerinde hâkimiyeti bulunur ve böyle bir birey neyi nasıl okuması gerektiğinin bilincinde olur.

Okuma stratejilerinin Türkçe Öğretim Programındaki yerine bakıldığında programda yer alan “Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımının altındaki açıklamada stratejilerin ve aşamalarının açık bir dille ifade edilmediği, teknik ve yöntemlerle bir arada verildiği görülmektedir. Böyle bir durum öğretmenlerde kafa karışıklığına ve kavram çatışmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda Türkçe Öğretim Programında yer alan T.5.3.1., T.5.3.3., T.5.3.4., T.5.3.5., T.5.3.13., T.5.3.14., T.5.3.15., T.5.3.17., T.5.3.18., T.5.3.19., T.5.3.20., T.5.3.21., T.5.3.22., T.5.3.23., T.5.3.34. numaralı kazanımların okuma öncesi, sırası ve sonrası kazanımlarla ilişkilendirilebileceği tespit edilmiştir (Benzer ve Bozkurt, 2020).

Öğrencilerin okuma sürecinde başarısız olmalarını tetikleyen bazı değişkenler vardır. Bunlar güdülenmeme, ilgi duymama, metni anlamama olarak sıralanabilir. Bu başarısızlıkların önüne geçebilmek adına okuma stratejileri geliştirilmiştir. Öğrenciler okuma stratejilerini kullanmaya yönelerek iyi bir okuyucu olurlar. Okuma stratejisi kullanımı önceki bilgi ve metinden elde edilen bilgiyi bütünleştirme konusunda yardım eder (Gündüz ve Şimşek, 2013).

Okuma stratejisi kullanımı öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlar. Öğrenciler okuma stratejilerini kullanarak metinleri daha iyi anlayabilir ve bir sonraki metne hazırlık yapma sürecinde sorun yaşamaz (Gürses, 2002: 23). Okuma stratejisi kullanımı okuduğunu anlama becerisini de olumlu yönde etkileyeceğinden öğrencilerin üst düzey becerileri kullanmasına da hizmet eder.

Keskin ve Baştuğ'a (2010) göre okuma stratejilerini başvurmak öğrencilere şu kazanımları sağlar:

- Metindeki konunun anlaşılmasını kolaylaştırır.
- Örgütlenmiş metin yapısını anlamayı sağlar.
- Dikkat becerilerinin okuma üzerinde yoğunlaşmasını sağlar.
- Okuma faaliyetine aktif katılım sağlar.
- Materyalin işlevi ve kişisel yaşamları arasında bağlantılar kurar.
- Okunan metni eleştirmeye ve değerlendirmeye olanak tanır.
- Bilgilerin hafızada uzun süre kalmasını ve kolay hatırlanmasını sağlar.

Okuma stratejileri okuma öncesinde kullanılan stratejiler, okuma sırasında kullanılan stratejiler ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler olarak üç başlık altında incelenmektedir.

2.2.1. Okuma öncesinde kullanılan stratejiler

Okuma öncesinde strateji kullanımı okuyucunun okuma işlemine hazırlandığı basamaktır. Ausubel'in Anlamlı ğrenme Kuramı ile ortaya atmış olduğu 'organize ediciler' kavramı okuma öncesi stratejileri tanımlamak amacıyla kullanılabilir. Organize edicilerin görevi bireyi kendinden sonra öğrenilecek bilgiye hazır hâle getirmek olduğundan organize ediciler öğrencinin daha önce ğrendiğı bilgi ve yeni bilgi arasında köprü olma işlevini oluşturur (Fidan, 1985: 94-95).

Okuma ncesi kullanılan stratejilerde birey metinde kullanılan görsellere göz gezdirir ve başlığa bakarak içerikle ilgili tahminlerde bulunur. Ayrıca bu aşama okumanın amacının belirlendiğı temel kısmı oluşurmaktadır.

Tablo 2.1. Okuma Öncesi Stratejiler

Okuma Öncesi Stratejiler	• Okuma amacı belirleme • Metni gözden geçirme • Bilgileri harekete geçirme • Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma • Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme • Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme • Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme • Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma • Okuma hızı belirleme
--------------------------	---

Kaynak: Pressley, 2002: 294; Susar, 2006: 27; Karatay, 2007: 39-40; Epçacan, 2009: 212; Coşkun, 2011: 64.

Metni gözden geçirme: Metnin önemli kısımlarının belirlenmesi amacıyla yapılır. Metnin başlığına, giriş ve sonuç bölümlerine bakılır. Bu işlemde metnin konusu hakkında bir fikir edinme esastır. Ayrıca metne karşı merak ve ilgi uyandıran bölümdür (Güneş, 2010).

Gözden geçirme stratejilerinin kullanımında şu adımlar takip edilir:

- Başlığı okuma.
- Alt başlıklara göz gezdirme.
- Metin içinde verilen görsellere bakma (harita, grafik, çizelge, fotoğraf vb.).
- İtalik şekilde veya koyu renkle gösterilmiş sözcük ya da cümleleri inceleme.
- Özeti, giriş ve sonuç paragrafını hızla okuma (Tuna, 2016).

Metni okumaya başlamadan önce gözden geçirme stratejilerinin kullanılması, öğrencinin tahminde bulunmasını kolaylaştırdığı için kullanımı gereklidir. Bu strateji, hızlı bir şekilde metinle ilgili genel bir izlenim elde etmemizi sağlar (Kırmızı, 2006). Bu aşama daha çok metnin nasıl organize edildiğini anlamaya yöneliktir.

Okuma amacı ve okuma hızını belirleme; bu aşamada okuma eylemini gerçekleştiren kişi ne, niçin ve nasıl okuyacağını belirlemeye çalışır. Okuyacağı

metnin kendisine sağlayacağı faydanın farkında olması, metne yoğunlaşmasını kolaylaştırır.

Amaç oluşturma okuma sürecinde yararlanmak üzere bir plan sağlayarak anlam kurmayı desteklemektedir. Bu plan ilgili gerekli ve gereksiz bilgiyi ayırt edebilme konusunda dönüt vererek, anlam kurma sürecini kontrol altına almaktadır (Akyol, 2009). Her okuma belli bir amaç dâhilinde yapılması gerektiğinden estetik anlayış için yapılan okuma ve sınavlar için yapılan okumanın amacı farklılık gösterecektir. Sanatsal metinlerin okunmasında okuyucu normal bir şekilde okurken sınav ya da bilgi amacıyla okumada yavaş okuma hızını tercih edip not alma tekniklerine başvurmalıdır (Yılmaz vd., 2014).

Bilgileri harekete geçirme; bu aşamada birey konuyla ilgili önceki bilgilerini kullanarak metni anlamlandırmaya çalışır. Okuyucu metnin başlığından ve metinle ilgili görsellerden hareketle konuyla ilgili bilgisini hatırlar. Okunan bir metinden anlam çıkarma sürecine etki eden en önemli etmen, konuyla ilgili ön bilginin olup olmamasıdır. Bu yüzden bireyin hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadığı metinleri anlaması ve bağlantılar kurması zordur. Anlam bağlantıları kurabilmek için bireyin sahip olduğu ön bilgilerle metinde verilmek istenen bilgilerin birleştirilip bütünleştirilmesi gerekir (Akyol, 2012).

Metinle ilgili tahminde bulunma; birey önceki bilgilerinden hareketle metinde işlenen konuyu tahmin etme ve ilişki kurmayı amaçlar. İyi okuyucular okudukları metinlerde tahminde bulunmayı kullanırlar. Aynı zamanda iyi bir okur tahminlerinin doğruluğunu da kontrol eder (Akyol, 2012).

2.2.2. Okuma sırasında kullanılan stratejiler

Okuma işleminin en uzun sürecini okuma sırası oluşturmaktadır. Okuma sırasında birey okuma öncesinde belirlemiş olduğu amaçlara göre okuduğu metni değerlendirir, anlama düzeyine yönelik kontrolleri sağlar, anlamadığı zaman ise eksikleri ve yanlışları gidermeye yönelik faaliyetlerde bulunur (Topuzkanamış, 2010: 359). Bu aşamada birey okuma öncesi süreçlerdeki belirlenen okuma amacı ve alt amaçlarına ulaşmaya çalışır. Okuma sırasında gerektiği noktada strateji değiştirilebilir. Ayrıca bu aşamada okumanın gözden geçirilme durumu ve gerektiği noktada okuma işleminin yeniden planlanması söz konusudur.

Tablo 2.2. Okuma Sırası Stratejiler

Okuma Sırası Stratejiler	• Okuma sürecinde not alma • Okuma hızını metne göre ayarlama • Dikkat dağılması olursa okunan kısmı tekrar okuma • Önemli bilgilerin altını çizme veya o bilgiyi yuvarlak içine alma • Anlama sürecini kolaylaştırmak için sözlüğe başvurma • Gerekli gördüğü yerde yüksek sesle okuma • Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma • Okuduklarından ne anladığını düşünmek için belli aralıklarla durma • Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma • Bilginin akılda kalmasını sağlamak için bilgiyi şema, resim gibi görsellerle sembolleştirme • Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme • Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etme
--------------------------	--

Kaynak: Pressley, 2002: 295; Susar, 2006:27; Karatay, 2007: 40-42; Epçayan, 2009: 212; Coşkun, 2011:65.

Okuma esnasında okumanın en önemli basamağını akıcı okuma kısmı oluşturmaktadır. Öğrencilerin metni uygun bir hızda ve kelimelerin anlamlarına takılarak değil cümlelerin anlamını düşünerek okuması anlamaya yardımcı olmaktadır. Öğretmenler akıcı okuma için öğrencilere uygun bir model olmalıdır. Öğretmenler akıcı okumayı geliştirmek için farklı okuma tekniklerine başvurarak sesli okuma çalışmalarına yer vermelidirler (Akyol, 2006).

Öğrencilerin okuma esnasında bazı durumlarda anlamayı kontrol etmesi gerekebilir. Bu durumda okuma esnasında öğrenciler bazı sorunlarla karşı karşıya kalabilirler. Akyol (2006) öğrencilerin okuma esnasında karşılaşacakları sorunları şu şekilde sıralamıştır:

- Yeni veya bilinen kelimeler cümle ve paragraf içerisinde anlaşılmıyorsa,
- Cümleler karmaşık, anlaşılmaz ve ön bilgilerle uyumsuzsa,
- Paragraftaki cümleler arasında anlaşılmazlık ve tutarsızlık varsa,
- Metnin bir bütün olarak nasıl oluştuğu anlaşılmıyorsa genel olarak okuma sırasında anlamada sorun yaşarlar (Akyol, 2006).

Bireyler okuma sırasında kendilerince önemli görülen noktaları not alarak okuma sürecine dâhil olurlar. Not alırken; sayfa kenarları kullanılabilir veya bilinmeyen sözcükler üzerine soru işareti konabilir.

Bu tekniklere okuma sırasında başvurmak bireylerin önemli gördüğü bilgiye odaklanmasını ve hızlı bir şekilde tekrarlamasına olanak tanıyan özetlerin oluşmasını sağlar (Senemoğlu, 2005). Ayrıca okuma sırasında birey kurmaca bir metindeki olayları gözünde canlandırır. Bu canlandırma somutlaştırma açısından önemlidir.

2.2.3. Okuma sonrası stratejiler (değerlendirme stratejileri)

Okuma sonrasında kullanılan stratejilerde okuma amacına ulaşıp ulaşılmadığı, anlamamanın gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilir. Metin içinde anlaşılmayan ögeler bağlamdan hareketle kavranır. Metnin ana düşüncesinin ve yardımcı düşüncelerin de tespit edildiği bölümdür. Karatay (2007) bu süreçteki stratejileri değerlendirme stratejisi olarak adlandırmaktadır. Okuma sırasında da işe koşulan değerlendirme işleminde çoğunlukla okuma sonrasında metnin tamamının doğru kavranıp kavranmadığının, okuma öncesinde belirlenen amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğinin, metne yönelik tahminlerin doğruluğunun denetlenmesiyle ilgilidir. Metinden elde edilen bilgi ve düşünceleri başkalarıyla tartışarak farklı fikirler edinme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, okuma alışkanlığını pekiştirme bakımından bu stratejilerin önemi büyüktür.

Tablo 2.3. Okuma Sonrası Stratejiler

Okuma Sonrası Stratejiler	•Metin içeriği ve okuma amacının birbirine uygunluğunu sorgulama • Metindeki düşünce ve bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme • Metinde geçen düşünceleri özetleme • Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma • Metne yönelik tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol etme • Metindeki geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kontrol etme • Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme • Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma
---------------------------	---

Kaynak: Susar, 2006: 27; Karatay, 2007: 42-43; Epçaçan, 2009: 212; Coşkun, 2011: 65.

Metinle ilgili soruların cevaplanması okuma sonrası stratejiler içerisinde en çok kullanılan stratejidir. Bu strateji sayesinde okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığıyla ilgili dönüt alınır. Fakat çoğu öğrenci metin sonu sorularını cevaplarken genelde metne

tekrar göz gezdirerek soruların cevabını bulmaktan kaçınmaktadırlar. Hâlbuki yapılan çalışmalar göstermektedir ki metin sonu sorularını yanıtlarken metne tekrar bakarak soruların yanıtlarını arayan öğrenciler daha başarılı olmaktadır (Pressley, 1989). Okuma işleminden sonra yöneltilebilecek sorular aşağıdaki gibi olabilir:

- Ana ve yan karakterler içinden hangisini sevdiniz? Neden?
- Metinde dikkatinizi en çok çeken durum hangisiydi?
- Bu hikâyeyi siz yazmış olsaydınız hikâyenin sonunu nasıl yazardınız?
- Çevrenizde de metindeki duruma benzer olaylarla karşılaşılıyor musunuz?
- Okumaya öncesinde yaptığınız tahminler doğru çıktı mı?
- Hikâyeyi kendi ifadelerinizle yeniden yazınız.
- Görseller metinle uyumlu mu?
- Metinde verilmek istenen ana fikir nedir? (Akyol, 2009).

Okuma sonrası stratejiler içerisinde yer alan özetleme yapma aşamasında bireyin özeti kendi ifadeleriyle tekrardan oluşturması bunu yaparken de metnin ana fikrine özet içerisinde yer vermesi gerekmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin öğrencileri yönlendirmesi sürecin olumlu bir şekilde geçmesi açısından önemlidir. Öğrenciler metin okunduktan sonra elde ettikleri bilgileri somutlaştırarak kavram haritalarıyla görselleştirebilir. Bu yöntem metnin hatırlanması açısından büyük önem taşımaktadır.

Okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejiler: Okuma sürecinin tamamında stratejik not alma, gözlemleme, soru sorma, okuma, yansıtma, bakmadan cevaplama, yeniden gözden geçirme basamakları uygulanır. Bunların yanında “çoklu geçiş stratejisi (multipass)”, “karşılıklı öğretim (reciprocal teaching)”, “ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?” “(k-w-l) stratejisi”, “iş birlikli stratejik okuma (collaborative strategic reading)”, “kavram haritaları ve grafik örgütlemeler (concept map and graphic organizers)”, “okuduğunu anlama stratejisi (coop- disq)” kullanılmaktadır.

Tablo 2.4. Okuma Sürecinin Tümünde İşe Koşulan Stratejiler

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) • İş birlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading) • Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map And Graphic Organizers) • TS Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis-Q) • TÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)
---	--

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

2.3. Üst Biliş ve Okuma Stratejileri

2.3.1. Üst biliş

Üstbiliş 1976 yılında Flavell ve daha sonra 1978 yılında Brown tarafından bellek yetenekleriyle ilgili yaptıkları çalışmalarda kullanılmış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun kendi üst bilişsel süreçlerinin farkında olma ve bunu kontrol etme becerisi üzerinde çalışmışlardır (Baker, 2002). Üst biliş alanı; düşünme, bilme ve bunlarla bağlantılı tüm zihinsel faaliyetlerden oluşur.

Üst biliş en genel tanımıyla bireyin biliş sistemini tanıması, yapısını çözmesi ve çalışma süreci hakkındaki bilgisidir. Bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olmasıdır. Bireyin kendi düşünmesi hakkında düşünme sürecidir. Meichenbaum ve arkadaşları (1985) üst bilişi şöyle tanımlamaktadırlar: “İnsanların kendi biliş makineleri ve bu makinenin nasıl çalıştığının farkında olmalarıdır.” John Flavell tarafından 1970’lerin sonlarında ortaya atılan bu terim “bilişsel fenomenler hakkında biliş” veya daha basit şekliyle “düşünme hakkında düşünme” olarak adlandırılmıştır (Flavell, 1979).

Üst biliş kavramı ilerleyen yıllarda farklı araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır:

Çocukların kendi düşünme ve öğrenmeleri üzerinde sahip oldukları bilgi ve kontroldür (Cross & Paris, 1988, s. 131). Öz denetim için gerekli bir kavram olan üst biliş bireyin düşünme aşamalarının farkındalığıdır (Özcan, 2007, 44; Katrancı, 2012,

36; Katrancı, Yangın, 2012, 736). Reeve ve Brown'a (1985) göre üst biliş bireyin kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilmesi ve yönlendirebilmeye gücünün yetmesidir. Sternberg'e (1988) göre bireyin problem çözmesinde planlama, izleme ve değerlendirmenin kullanıldığı yüksek düzeyde bir yönetsel süreç; Shanahan'a (1992) göre bilişsel aktivitenin anlaşılması ve kontrol edilmesi; Butterfield, Albertson ve Johnston'a (1995) göre ise bilişi etkileyen faktörlerin anlaşılması ve küçük modeller eşliğinde bilişin izlenip kontrol edilmesi olarak tanımlanmaktadır.

McCormick vd. (1989) ise "Bireyin düşünme süreçleri ve kullanacağı stratejilerle ilgili izleme ve düzenleme yapabileceğinin bilincinde olması" şeklinde tanımlamıştır. Ertmer ve Newby (1996) tarafından, "Hatalar kontrol edilmesi gerektiğinde gerekli düzeltmeleri yapabilme yeteneği ve buna uygun stratejiler geliştirebilme yeteneği" olarak ifade edilmiştir. Irak (2012) "Bireyin kendi bilişini kontrol edebilmesi, düzenlemesi ve değerlendirmelerde bulunması için lazım olan üst düzey yapı" şeklinde tanımlamaktadır.

Türkiye'de üst biliş alanında gerçekleştirilen çalışmalarda üst biliş (metacognition), yürütücü biliş, biliş üstü, biliş ötesi, ileri biliş, biliş bilgisi, üst biliş, bilişsel farkındalık olarak birden fazla kavramın kullanıldığı, üst biliş kavramının isimlendirilmesinde farklılıkların olduğunu ve kavramın isimlendirilmesinde ortak bir görüşe varılamadığını göstermektedir (Katrancı, 2012, 36). Üst bilişsel becerileri etkin şekilde kullanan bireyler, kendi bilişsel süreçlerinin farkındadırlar. Üst biliş becerisini etkin kullanan birey, bilişsel süreç içinde neler yapması neler yapmaması gerektiğinin bilincinde olup karşılaştığı olay ve kavramların çözümüne yönelik çeşitli teknik ve stratejiler geliştirerek bunları işe koşturmaktadır. Üst bilişsel stratejileri etkin şekilde kullanan bireyler eğitim öğretim sürecinde başarılı olan bireylerdir (Melanlıoğlu, 2011).

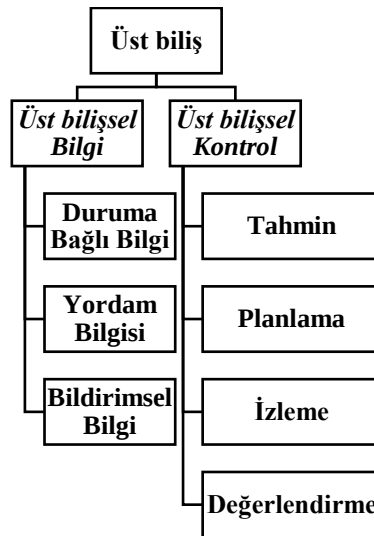
Üst biliş faaliyetleri bireyin kendi zihinsel becerileri üzerinde tahminler ve planlamalar yapma, izleme ve değerlendirme gibi süreçleri kapsar (Brown, 1980). Drmrod'a (1990) göre bu becerilere sahip olan kişilerin aşağıdaki özellikleri barındırması gerekmektedir:

- Kendi öğrenme sürecinin belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,

- Kendi öğrenmesi için etkili olan öğrenme yöntemini belirleme, etkisiz olan öğrenme yöntemini eleme,
- Karşılaştığı herhangi bir görevde başarılı olacağını düşündüğü yolları tercih etmesi,
- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,
- Kendi öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi öğrenirken başarı gösterip göstermediğini tahmin edebilmesi,
- Daha önce zihinde depolanmış bilginin geri çağırılması sürecinde etkili yöntemler kullanması.

Biliş (cognition) ve yürütücü biliş (metacognition) ise birbirinden farklı kavramlardır. Biliş herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken yürütücü biliş, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma ve nasıl öğrendiğini bilmedir (Senemoğlu, 2007). Bir öğrenme durumuna yaklaşırken planlama yapma, öğrenme sürecini izleme ve son olarak da değerlendirme yapma işlemi üst biliş kavramını içermektedir. Flavell (1979) çalışmasında biliş ve üst bilişin şekil olarak benzer ancak içerik olarak farklılıklar barındırdığını belirtmektedir.

Üstbiliş kavramı genel olarak üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel kontrol olarak iki başlığa ayrılmaktadır. Melanlıoğlu (2011), tarafından sınıflama şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 2.3. Üst Biliş Kavramı

Akın'a (2006) göre üst bilişsel bilgi, kişinin kendi bilişi hakkında bilgisini ve bilişsel eylemlerinin süreci ve kendi kendini değerlendirme kısımlarını kapsar. Bireyin öz yeterlikleri ve bir işi yapabileceğine veya yapamayacağına dair inançlarından oluşur. Bireyin kendi bilincine dair farkındalığının bilgisidir. Üst biliş bireyin öğrenme süreci boyunca ihtiyaç duyduğu materyallerin karşılanmasına ve karşılaştığı problemlere çözüm yolları üretebilmesini sağlar (Baker ve Brown, 1984: 353). Üst bilişsel stratejiler olarak da adlandırılan üst bilişsel kontrol ise üst biliş süreçlerindeki zihinsel işlemleri ve üst bilişsel bilginin hedeflenen bilişsel amaçlara ulaşabilmesi için kullanılan stratejilerinden oluşur (Özsoy, 2007). Memnun ve Akkaya (2012), üst bilişsel kontrolün, öğrenciler tarafından yapılacak etkinlik ve uygulamalarda hedef belirleme, bu hedefi gerçekleştirme süreçlerine yönelik planlamalarda bulunma, uygun strateji seçimiyle materyale ulaşım sağlama, uygulama sürecindeki performansının ve bu performansın etkililiğinin farkında olarak, performansı değerlendirmeleri kapsadığını belirtmektedir.

Üst biliş yalnızca bir şeyin üzerinde düşünmek demek değildir. Aynı zamanda bireyin kendi öğrenme düzeyini sınaması, bilgiyi öğrenme sürecinde için ihtiyaç duyduğu zamanı belirleyebilmesi, öğrenme planı oluşturma ve yansıtıcı düşünmesi demektir. Bu anlamda üst biliş;

- a) Öğrenmeye hazırlanma ve planlama
 - b) Öğrenme stratejilerini seçme ve kullanma
 - c) Stratejinin kullanımını izleme
 - d) Farklı stratejileri aynı anda kullanma
 - e) Öğrenmeyi ve kullanılan stratejiyi değerlendirme
- şeklinde beş başlığa ayrılmıştır (Babacan, 2012).

Anderson'a (2002) göre öğrenmeye hazırlanma ve plan yapma aşamasında ulaşılması gereken hedefe karar verilirken, öğrenme stratejilerini seçme ve kullanma aşamasında amaca ulaşmakta kullanılacak stratejiler seçilir. Strateji kullanımını izleme ise seçilen stratejinin amaca götürmede başarılı olup olmadığı ve aynı anda farklı

stratejilere başvurması sürecini en son olarak öğrenmeyi ve kullanılan stratejiyi değerlendirme basamakları takip etmektedir.

Flavell’a (1979) göre üst biliş süreci, çeşitli etkileşimlerle birbirini etki ederek gerçekleşen dört evrede gelişimini tamamlar:

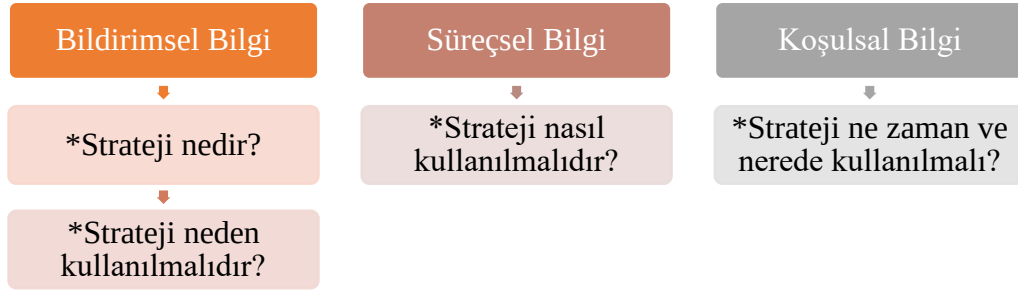
1. “Üst biliş bilgisi (metacognitive knowledge) “
2. “Üst biliş deneyimi (metacognitive experience)”
3. “Üst biliş amaç veya hedefleri (metacognitive goals or tasks)”
4. “Üst biliş davranışları veya stratejileri (metacognitive action or strategies)”

Üst biliş bilgisi: Üst bilişin ilk aşaması olup “bildirimsel bilgi”, “süreçsel bilgi” ve “koşulsal bilgi” olarak üç kısma ayrılır. Bildirimsel bilgi, bir kavram, olay hakkındaki bilgi; süreçsel bilgi, bir şeyin nasıl yapılacağının bilgisi; koşulsal bilgi ise üst biliş sürecinin neden ve niçinini kapsar.

Üst biliş deneyimi: Bireye yeni amaçlar oluşturmada ve eski amaçları düzenleme konusunda yol gösterir. Ayrıca üst biliş kullanımıyla edinilen bilgiler, bireyde bulunan üst biliş bilgilerini bunlara eklemek, bunları silerek yerine geçmek veya yeniden düzenlemek suretiyle etkilemektedir. Son olarak da üst biliş yaşantıları, bilişsel hedeflere ulaşmada stratejilerin aktif hâle gelmesini sağlar. (Flavell, 1985).

“Üst biliş amaç veya hedefleri”: Hedefler (görevler) ise bir bilişsel girişimin amaçlarıdır. Stratejiler (eylemler), öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere ulaşmak için kullandığımız davranış ve düşünme süreçlerini ifade eder. Üst biliş bir insanın geliştirebileceği ve böylelikle nasıl düşündüğü ve öğrendiğinin farkında olabilmesini sağlayan bir beceridir (Flavell, 1979).

“Üst biliş davranışları veya stratejileri”: Üst biliş bilgisi, bireyin kendi öğrenme sürecindeki özellikleri hakkındaki bilgisi, öğrenme birimi ile alakalı ve bilişsel stratejilerle bağlantılı bilgisinin etkileşiminden oluşmaktadır ve “bireyin kendi bilişi ya da genel olarak biliş hakkındaki bilgisi” şeklinde tanımlanabilir. Bireyin Türkçe dersindeki bilgisiyle karşılaştırdığında kendisinin matematik dersinde daha başarılı olduğunu fark etmesi üst biliş bilgisine bir örnek olarak verilebilir.



Şekil 2.3. Üst Bilişsel Bilginin Alt Boyutları (Carrell ve diğerleri, 1998:104).

2.3.2. Üst biliş stratejileri

Strateji belli bir amaca ulaşmak için geliştirilen planın uygulanması sürecidir (Açıkgöz, 2009). Stratejiler dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlamada kullanılacak yöntem, teknik ve materyallerin sınırlandırılmasını sağlayan genel yaklaşımdır (Bilen, 1992; Fidan ve Erden, 1993). Strateji kavramı amaca ulaşmada sürecin planlanmasını kapsar. Bireyler öğrenme sürecinde amaca ulaşmada bilişsel ve üst bilişsel stratejilere başvurmaktadır. Bunlar içerisinde bilişsel stratejiler, bireyin bilgiyi kullanıp işleminde üst bilişsel stratejilerde bireyin öğrenme sürecini düzenleyip denetlemesini sağlar (Livingston, 1997). Bilişsel ve üst bilişsel stratejiler birbiriyle iç içe olan karmaşık bir yapıyı oluşturur ve birbirinden bağımsız düşünülemez. Bilişsel stratejilerde öğretim durumlarına yönelik stratejilerin kazandırılması ağırlıklı iken üst bilişsel stratejilerde bu sürecin izlenmesi ve kontrol edilebilmesinin öğretilmesi hedeflenir (Loper, 1982). Aynı zamanda bilişsel stratejilerin kullanılması tesadüfi ve bilinçsizce gerçekleşirken üst bilişsel stratejilerin kullanımı belli bir farkındalığı ve bireyin kontrolünü gerektirir. Örneğin bilişsel stratejiler bireyin bir metni anlamasında yani amaca ulaşmada kullanılırken üst bilişsel stratejiler amaca ulaşıp ulaşılmama durumuyla ilgili kontrol sağlamak için yani değerlendirmek amacıyla kullanılır (Livingston, 1997).

Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde önem kazanmasıyla birlikte bireyin kendi öğrenme sürecini yönetmesi gerektiği kavranmıştır. Bu nedenle üst bilişsel yaklaşıma dayalı stratejilerin öğretimi eğitimde önemli bir kavram olarak görülmüştür. Üst bilişsel stratejiler kişilerin kendi öğrenim sürecinde düzenleme ve yönlendirmeler yapma sürecini kapsar. Üst biliş stratejileri öğrenme sürecindeki

amaçların belirlenerek, süreç içindeki gelişimlerinin denetlenmesini ve değerlendirme aşamasının sonuçlanmasını kolaylaştırır (Rahimirad ve Moini, 2015). Bu stratejiler öğrenme sürecinde izleme, yönlendirme ve düzenleme faaliyetlerini kapsar. Üst biliş stratejileri yönetsel yetenekleri içerdiği için öğrenen kişinin diğer öğrenme stratejilerini kullanmak için öncelikle üst biliş stratejilerine hâkim olması gerekmektedir (Köse, 2016).

Üst bilişsel stratejiler bireylerin hedefe ulaşma yolunda bilişsel stratejileri izlemesine ve farkında olmasına fırsat vermektedir (Flavell, 1981). Bu stratejiler bireylerin kendi öğrenme süreçlerini tanımlarını, bu süreçleri düzenlemelerini, değerlendirmelerini ve uzun vadede kendilerini izlemelerini sağlar. Bireyler üst bilişsel stratejileri kullanarak öğrenme süreçlerini yönetir ve bu sürece yönelik bir yol belirler. Belirlediği stratejilerle öğrenme amacını, bilginin organize edilmesini ve aktarma boyutunun aşamalarını denetleyip, takip ederek bu süreci değerlendirme imkânı bulur. Örnek olarak kişinin kendi öğrenmelerine yönelik bilişsel sorgulamalar yaparak, bu sorulara karşılık olan süreçsel aşamaların takibini yapması üst bilişsel stratejileri kullandığını göstermektedir (Tunagür, 2020).

Üst bilişsel strateji bireylerde 6 yaştan itibaren gelişmeye başlamaktadır. Bu yaşlardaki bireyler kendileri strateji geliştiremez sadece var olan stratejileri kullanabilir. Bireylerde 10 yaş itibarıyla farklı stratejileri öğrenebilme ve gerekli gördüğünde birini seçerek uygulayabilme becerisi gelişmektedir. Bu yaş düzeyindeki bireyler gerektiğinde strateji üretebilir (Cemiloğlu, 2016). Üst bilişsel stratejilerin öğretimi yaştan getirdiği olgunlaşmaya ek olarak bireylere belli bir yaşantı sunularak gerçekleştirilir. Bireylerin üst bilişsel bilgiyi kendi başlarına kazanmaları her birey için mümkün olmayabilir. Bu nedenle üst bilişsel stratejiler öğrencilere belli bir yaş düzeyinden itibaren öğretilmeye başlanmalıdır. Yapılan çalışmalar üniversite öğrencilerinin birçoğunun biliş ötesi ve kendi öğrenmelerini yönetebilme konusunda çok az bilgili olduklarını göstermektedir (Akın ve Abacı, 2011).

Araştırmalar üst bilişsel stratejileri etkin bir şekilde kullanan öğrencilerin üst bilişsel stratejileri verimli bir şekilde kullanmayan öğrencilere göre akademik olarak daha başarılı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde düşünerek bu süreçlerde karşılaştığı güçlüklerle baş edebilmeleri ve stratejileri

kullanarak süreç yönetimini sağlamaları için öğrencilere üst bilişi etkin olarak kullanma eğitimi verilebilir (Altındağ ve Senemoğlu, 2013).

Üst bilişsel stratejiler alan yazını incelendiğinde daha çok dört başlık altında toplanmaktadır (Blakey ve Spence, 1990).

- Tahmin
- Planlama
- İzleme
- Değerlendirme

Üst bilişsel kontrolü oluşturan tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme basamakları üst bilişsel stratejilerin kullanım amacıdır. Üst bilişsel stratejilere bu basamakları uygulamak amacıyla başvururuz. Bilginin düzenlenmesi amacıyla uygulanan bu basamaklar, kişinin öğrenme sürecinin düzenleyicisi olarak süreci kontrol etmeyi sağlar.

Okuma sürecinde üst bilişsel stratejilerin kullanılması önemlidir. Üst bilişsel okuma süreci esnek ve karmaşık bir süreci kapsamaktadır. Örneğin üst bilişsel okuma esnasında açıklayıcı bilgiyle okuma yöntem ve teknikleri bilgisine ulaşırken bu bilginin nasıl işleneceği işlemsel bilgiyle belirlenmektedir. Okuma yöntem ve tekniklerinden neden, ne zaman ve nerede yararlanacağı veya tekniklerin etkililiğinin değerlendirilmesi alanlarında koşulsal bilgiden yararlanılmaktadır (Bahar, 2017).

2.3.3. Üst bilişsel okuma stratejileri

Okuma bilgiye ulaşmanın en temel ve en önemli yoludur. Okuma eylemi planlı ve programlı bir süreci kapsar. Ailede başlayan okuma sürecinin tamamlayıcısı okuldur. Okuma işleminin yararlı olabilmesi için okuduğunu anlama önemlidir. Bireylerin okuduklarını anlayabilmeleri ve okuma sürecini yönetebilmeleri birtakım strateji kullanmalarına bağlıdır. Bu stratejilerin kullanımı konusunda bireylere ilk yaşantıyı öğretmenlerin sağlaması önemlidir. Okuma esnasında kullanılan stratejiler öğrenme ve metinlerden anlam çıkarabilmeyi kolaylaştırıcı etkiye sahiptir. Okuma stratejileri bireye neyi, nasıl anladıklarını ve anlamadıklarını, anlama işlemini gerçekleştirirken yaptıkları etkinlikleri gösterir (Karatay, 2011: 46).

Okuma sürecinde bireyler öğrenme verimini artırmak için üst bilişsel stratejiler kullanmalıdır. Bireyin kendi okuma ve öğrenme sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi basamaklarını kapsayan üst bilişsel stratejiler son yıllarda okuma çalışmalarında öne çıkmaktadır (Jacopson, 1998). Üst bilişsel becerilerle desteklenen bir okuduğunu anlama süreci, bireyin sahip olduğu metinsel donanımına ilişkin algısını üst bilişsel seviyeye ileten bir sistem olarak düşünülmektedir (Hacker, 2004:761). Üst bilişsel okuma stratejileri okuma öncesi (planlama), okuma sırası (izleme) ve okuma sonrası (değerlendirme) olarak üç başlığa ayrılmaktadır (Karatay, 2010). Karatay'a (2011) göre üst biliş becerisi gelişmiş kişiler okuduğunu anlama sürecinde birçok strateji kullanır ve geliştirirler. Bu stratejilere ihtiyaç duydukları zaman başvurmalara gerektiklerinin bilincindedirler. Bu yüzden okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası süreçler amaçları doğrultusunda yönetmeyi ve değerlendirmeyi başarırlar.

Planlama Stratejileri: Bireyler tarafından okuma işlemi öncesi ihtiyaç duyulan yerlerin tespit edilmesi, okuma süreci boyunca olacak işlemlerin nasıl ve ne zaman gerçekleşeceğiyle ilgili bir çalışma yapılmasıdır (Phakiti, 2003: 651). Aynı zamanda okuyucu okuma amacını saptar, bu amaca ulaştırabilecek stratejileri belirler ve metnin başlığından hareketle okuma işlemini nasıl yapacağını tasarlar. Okuma öncesi stratejiler planlama aşamasını kapsamaktadır.

İzleme Stratejileri: Bireyin düşünme ve okuma süreci için kontrol ve değerlendirme yapma aşamasıdır (Phakiti, 2003). Birey okuma sürecinin ilerleme durumunu kontrol edip, okuma öncesinde seçilen stratejilerin doğruluğunu teyit eder gerekli gördüğü yerde farklı strateji seçimine gider. Ayrıca okunan metne yönelik sorular yönlendirir (akt. Babacan, 2012).

Değerlendirme Stratejileri: Birey okuma sürecini değerlendirme aşamasında okuma esnasında edindiği bilgileri yeni durumlarda nasıl kullanabileceğiyle ilgili tasarımlarda bulunur. Kullandığı stratejilerin duruma uygun kullanılıp kullanılmadığı ve okuma hedefine ulaşıp ulaşılmadığıyla ilgili değerlendirmeleri kapsar. Bu değerlendirme işlemiyle birey kendisine yeni bir rota oluşturur (Iwai, 2009; akt. Öztürk, 2012).

Bu sınıflamadan farklı olarak Mokhtari ve Reichard (2002: 259) üst bilişsel okuma stratejilerini üçe ayırmaktadır:

Bütünsel Okuma Stratejileri (Global Reading Strategy): Bu aşamada okuma hedefi belirlenir, birey ön bilgilerini harekete geçirir, okunacak metne ilişkin tahminlerde bulunulur ve tahminlerin doğruluğu incelenir. Metin gözden geçirilir ve metnin hangi türe ait özellikleri barındırdığı tespit edilir.

Problem Çözme Stratejileri (Problem Solving Strategy): Bireyin yavaş ve dikkatli okuma yapmasını, okuma hızının ayarlanmasını, gerekli gördüğü yerleri tekrar okumasını, okuduğu bilgiyi zihninde somutlaştırmasını, sesli okuma yaparak sözcüklerin anlamlarına yönelik tahminlerde bulunulur.

Destekleyici Okuma Stratejileri (Support Reading Strategy): Bireyin okuma esnasında not tutması, önemli gördüğü yerlerin altını çizmesi, okuma sürecine yönelik kendine sorular yöneltmesi, sınıf içi tartışmalara yönelip son olarak da özetleme yapmasını içerir.

Grabe (2009: 224) üst bilişsel okuma stratejilerinin sekiz aşamadan oluştuğunu belirtmektedir.

- Okuma amacının belirlenmesi
- Metinle ilgili tahminlerde bulunma ve ana fikrin oluşturulması
- Okuma amacına ilişkin çıkarımlarda bulunabilme
- Bireyin okuduğunu anlama sürecini izlemesi
- Metnin yorumlanmasında sürecinde yaşanan sorunları ya da okuma amacıyla bağdaşmayan durumları belirleme
- Metindeki ana fikrini özetlenebilmesi
- Doğru şekilde yapılmayan yorumlara yönelik iyileştirici stratejilere başvurma
- Okuma sürecinin kazanımlarını değerlendirme şeklinde ifade etmektedir (Babacan, 2012).

Bu sınıflamalar haricinde alan yazını incelendiğinde kullanılan üst bilişsel okuma stratejileri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Kavram Haritası
- Sesli Düşünme Tekniği
- Kendini Sorgulama
- Özetleme
- Tahmin Etme
- Bilgi İstek Kartı (KWL)
- Şema, Soru Sor, Kazanılan Bilgi (SQUNK)
- Gözden Geçir, Ön Bilgiyle İlişkilendir
- Güçlü ve Zayıf Okuyucular (Taraban, 2011; akt. Babacan,2012).

Üst bilişsel becerilerin okuma sürecinde kullanımının okuduğunu anlama üzerinde önemli bir işlevi bulunmaktadır. Üst bilişsel becerileri etkin bir şekilde kullanan bireylerin okuma öncesinde okuma amacını belirleyip, bu amaca yönelik strateji seçtikleri görülmektedir. Ancak üst bilişsel becerileri etkin kullanmayan bireylerin okuma öncesinde amaç belirlemeden okuma işlemine başladıkları ve neyi ne amaçla okuduklarının bilincinde olmadıkları gözlenmiştir (Çakıroğlu, 2007).

Okuma stratejilerinin bilinçli kullanımı üst bilişsel okuma stratejileriyle ilgilidir. Okuyucu okuma işlemi öncesi, okuma esnası ve sonrasında bazı stratejilere başvurarak kendi okuma sürecini yönetir ve bu süreç ilişkin farkındalık oluşturur. Okuduğunu anlama stratejileri üst bilişsel olarak beş boyuta ayrılmaktadır. Bunlar “Okuma hedefinin belirlenmesi”, “Metin içinde önemli kısımların belirlenmesi”, “Okuduğunu anlama işleminin doğru şekilde yürüdüğüne dair süreci takip etme”, “Hedefe ulaşıp ulaşılmadığına dair okuyucunun kendini sorgulaması” ve son olarak “Okuduğunu anlama sürecindeki sorunlara ilişkin çözüm önerileri üretme” şeklindedir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010).

Üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanımı metni anlama sürecini kolaylaştırdığı için eğitim öğretim süreci içerisinde bu stratejilerin öğrenciler tarafından kullanılması özendirilmesi gerekmektedir. Bu stratejilerin öğretimi sürecinde öğretmenler bu becerileri öğrencilere yaşam boyu kullanabilecekleri

beceriler olarak kazandırmaları gerekmektedir. Öğretmenler bu süreçte öğrenmeye kendi öğrenmesine yönelik sorumluluk vermeli ve üst biliş süreçlerine katılımlarını sağlamalıdır (Williamson, 1996; akt. Özsoy, 2007). Üst biliş becerileri sadece Türkçe dersine yönelik bir kavram değildir. Bireyin diğer öğrenme alanlarına transfer edebileceği ve okuma-yazma becerilerinin gelişimi için önemli bir kavramı oluşturmaktadır. Üst biliş bilgisinin bireylere kazandırılması günümüzde eğitim hayatında kullanılan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı için önem arz etmektedir.

2.3.4. Üst biliş stratejilerinin çeşitleri

Bireyin okumadan elde edeceği verimin yüksek olması stratejik okuma yapabilmeye ilgilidir. Bireyin okuma sürecine yönelik yapması gereken davranış örüntülerini bilmesi okuma sürecinin anlamlı olması için yeterli değildir. Aynı zamanda bu bilgisini uygulamaya dökmesi gerekmektedir. Bu ise okuma süreci ve üst bilişsel stratejilerin eş güdümüyle mümkündür. Eş güdümün sağlanması için bireyin okuma öncesi, sırası ve sonrası süreçlere uygun strateji kullanması ve sonrasında da okuma sürecinde kullandığı stratejilerle ilgili değerlendirmelerde bulunması gerekmektedir. Yapılan bu değerlendirme işlemi üst bilişsel strateji kullanımıyla gerçekleşir (Aykaç, 2018).

Üst bilişsel okuma stratejileri bilişsel stratejilerden daha kapsamlı bir süreci içeren tasarlama, izleme, değerlendirme gibi işlemleri gerektirmektedir (Weinstein ve Mayer, 1986; akt. Babacan, 2012). Kayıt tutma, düşünme, derinlemesine sorgulama yapma, okuma amacı belirleme, probleme dayalı öğrenme, otantik değerlendirme ve öz değerlendirme yapma bireylerin öğrenme durumlarıyla alakalı farkındalığının artmasını sağlar (Senemoğlu, 2005). Üst bilişsel ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde aşağıdaki öğretim yöntem-teknikleri ve stratejileri üst biliş alanında sınıf çalışmalarında kullanılmaktadır.

STOP (Summarize, Troubleshoot, Organize, Predict)

Cope (1990), bireylerin düşünme, işlem yapma ve kavrama aşamalarını değerlendirebilmeleri için bu stratejiyi oluşturmuştur. Bu stratejide aşağıdaki adımlar süreç içinde takip edilmektedir.

- 1) Ders araç- gerecinin özetlenmesi (Summarize)
- 2) Problem durumlarının belirlenmesi (Troubleshoot)

- 3) Düzenleme (Organize)
- 4) Tahmin etme (Predict)

Bu tekniğin kullanımında öğretmenin öğrencilere rehberlik yapması önemlidir. Tekniğin amacı; öğrencileri üst bilişsel davranış kullanımına yönlendirip bu beceriyi kendi başlarına kullanmalarını sağlayabilmektir (Çakıroğlu, 2007).

PQ4R (Preview, Questioning, Read, Recite, Reflect, Review)

Üst biliş stratejilerinin öğretiminin genellikle belli bir yöntem geliştirerek yapılması gerekmektedir. Alderman ve diğerleri (1993) araştırmasında okuma çalışması amacıyla yaptıkları çalışmalarında ön-inceleme (preview), soru sorma (questioning), okuma (read), ezberden anlatma (recite), yansıtma (reflect) ve gözden geçirme (review) PQ4R metodunu geliştirmişlerdir. Bu metotla uygulama yapılan öğrenciler haftanın bir günü 15 dakikalık bir eğitimden geçmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre başarı düzeyi düşük olan öğrenciler de bu stratejinin kullanılmasıyla akademik açıdan olumlu etkilenmişlerdir (Doğan, 2013).

SQ4R Tekniği

Bu strateji okuduğunu anlamaya ilişkin kullanılan stratejilerden biridir. Stratejinin alt basamakları şu şekildedir: Göz Gezdirme (Survey), Soru Sorma (Question), Okuma (Read), Yansıtma (Reflect), Bakmadan Cevaplama (Recite), Yeniden Gözden Geçirme (Review). Strateji altı basamaktan oluşmaktadır. Süreçte öğretmenin model olması ve her basamağı öğrencilere ayrı ayrı uygulatması gerekmektedir. Bu yaklaşımla birlikte öğrencilerde kontrolün oluşması sağlanmaktadır. Pauk (1984), SQ3R stratejisine bazı eklemeler yaparak SQ4R stratejisini geliştirmiştir.

MURDER

Bu teknik altı alt basamaktan oluşmaktadır: Yoğunlaşma (Mood) basamağı, okuyucunun plan hazırlaması ve konuya ilişkin ön hazırlıkta bulunmasıdır. Anlama (Understand) bu aşamada birey metni içerik açısından okuyarak önemli gördüğü yerlerin altını çizer. Hatırlama (Recall) basamağında birey metni okuduktan sonra kendisine metni ne kadar anladığına yönelik sorular yönlendirir. Özümsmek (Digest) aşamasında birey metindeki ana fikri belirleyerek kendi ön bilgileriyle birleştirir.

Genişletmek (Expand) aşamasında birey metinde geçen anlamadığı kelimeleri belirleyerek sözlük veya yardım olarak öğrenmeye çalışır. Son olarak Gözden Geçirme (Review) basamağında birey metni anlayıp anlamadığını sorgular. Eğer anlamadığını düşünüyorsa metni tekrardan okur (eltik, 2022).

2.4. ğrenme Stilleri

Stil sözcüğünün Türkçe ifadesi üslup olarak nitelendirilebilir. Bir bireyin birbiriyle uzun süre boyunca tutarlılık içinde olan davranış örüntülerini “stil” kavramıyla ifade edebiliriz. Bu kavram bireyler birbirinden ayrıştıran bir süreci vurgulamaktadır (Güven, 2004). Eğitim psikolojisinde ise stil kavramı öğrenmedeki bireysel farklılıkları vurgulamak amacıyla kullanılır. ğrenme stili ise eğitim psikolojisinde bu bireysel farklılıklar ön plana çıkarak olan en önemli kavramlardan birini oluştırmaktadır.

ğrenme stili kavramı ilk olarak 1960’lı yıllarda Rita Dunn tarafından kullanılmıştır. Dunn yaptığı çalışmayla insanların farklı öğrenme şekilleri olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Rita Dunn (1993) göre öğrenme stilinin tanımı şu şekildedir “ğrenme stilleri, bireylerin yeni ve zor bilgiyi öğrenme sürecine hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır.” Edward De Bono ğrenme stillerini tanımlarken şu ifadelere yer vermektedir: “Hareket ve elementlerin bir araya gelerek bir düzen oluşturması ve bu düzenin kendi dâhilinde tutarlı bir şekilde işlemesidir.” Given (1996) ise öğrenme stillerinin insan olmanızın yapı taşıını oluşturduğunu, öğrenip, başkalarıyla iletişim kurma sürecimizde benzer yönlerimizi ve zgnlğmz ortaya koymamızı sağlayan bir sistem olarak görmektedir. Deneyimsel ğrenme kuramını geliştirmiş olan Kolb ise öğrenme stillerini bireyin bilgiyi alma ve işleme süreci içerisinde tercih ettiği en genel yol olarak tanımlamaktadır (Güven ve Kürüm, 2004).

Keefe (1979) ğrenme stillerini kişinin öğrenme çevresini algılama durumları, bu çevreyle etkileşim durumları ve çevreye yönelik tepkilerinin göstergesi olan bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerin örüntüsü olarak ifade etmektedir. Gregorc (1984) ise bireylerin kendilerine özgü özellikleri hakkında bilgi veren gözlenebilen ve onları diğer bireylerden ayırt eden davranışlar olarak tanımlar. James ve Gabrait (1985), ğrenme stilleri kavramını duyu ve çevrenin değişimine bağlı 7 farklı algısal

boyutlu olan bir görüş olarak belirtir. Boyutlar; görme, işitme, hareket etme, dokunma, okuma-yazma, koklama, ve kişiler arası iletişim olarak ardışık olarak düzenlemiştir. Grasha (1996), öğrenme stili kavramını bireyin bilgiyi edinme aşamasındaki kabiliyeti ve öğrenmeyle ilgili ön öğrenmelerinin bir araya getirilmesi şeklinde tanımlamaktadır (Güven, 2004). Gregorc Öğrenme Stilini geliştiren Gregorc ise bu kavramı bireyin ruhunun ve bilişsel yeteneklerinin bir yansıması ve dışa vurumu şeklinde tanımlamaktadır (Açıkgöz, 1996). Bu tanımlardan hareketle öğrenme stilleri kavramını en genel şekliyle kişilerin öğrenme yaşantısı içerisinde bilgiyi toplama, toplanan bilgiyi gözden geçirme, düşünme ve yorumlama sürecinde seçtikleri yöntemler yahut kişilerin öğrenme sürecindeki eğilimlerini içeren bir kavram olarak tanımlanabilir (Güven, 2004).

Günümüzde eğitim öğretim sürecinde bireysel farklılıklara verilen önem artmıştır. Yalnızca sözel ve sayısal zekânın önemli olmadığı tüm zekâ türlerinin önemli olduğu görüşü eğitim felsefesinde yerini almıştır. Öğrenme öğretme süreci içerisinde kullanılan yöntem ve tekniklerin tüm öğrencilerin öğrenme şekline uygun olmaması öğrenme stilleri kavramına odaklanılmasını sağlamıştır. Öğrenme stili kavramı herkesin öğrenebileceği ancak herkesin aynı yolla öğrenemeyeceği tezine dayanmaktadır. Bu nedenle bireysel farklar dikkate alınmalı, her öğrencinin biricik olduğu kabul edilmeli ve her öğrencinin farklı bir öğrenme stiline sahip olduğu bilincinde hareket edilmelidir. Bireylerin öğrenme stiline yönelik yapılacak eğitimlerin en etkili öğrenme yöntemi olacağı kabul edilmelidir (Demirkaya, 2003).

Bu kavramın popülerleşmesiyle birlikte eğitim öğretim sürecinde öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımlar yerini öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmıştır. Aynı zamanda beyinle ilgili yapılan çalışmalar ve Çoklu Zekâ Kuramı'nın gelişmesiyle birlikte öğrenme stilleri kavramı eğitim psikolojisinin odağına yerleşmiştir.

Öğrenme stili kavramı günümüzde eğitim hayatında çok fazla kullanılan bir kavramdır. Bu kavramın günümüzde bu kadar popülerleşmesinin nedenlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Bireysel farklara uygun olması
- Öğrenmede bireysel farklar olabileceğini söylemesi

- Çoğu çalışmada öğrenme stilleri kavramının kullanılması
- Çoğu araştırmacının bu konu üzerinde çalışması
- Birden fazla boyut içermesi
- Öğrenme stili modellerinin fazlalığı
- Kavramın dikkat çekici olması (Ekici, 2003).

Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerini bilmek öğrencilerle işlenen derste kullanılacak yöntemi veya tekniği, materyali ve stratejiyi daha kolay bir şekilde seçmeyi sağlar. Günümüzde bazı eğitim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilere aynı yöntemlerle eğitim verildiği görülmektedir (Karataş, 2004). Herkesin farklı bir öğrenme stili olduğu öğretmenler tarafından eğitim süreci içerisinde önemsemeli ve hangi öğrencinin hangi öğrenme stiline yatkın olduğunu eğitime başlamadan önce belirlenmelidir.

Eğitim verilen hedef kitlenin hangi öğrenme stiline sahip olduğunun bilinmesinin avantajları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Bireylerin öğrenme sürecinde güçlü ve zayıf olduğu taraflarının bilinmesine olanak tanır.
2. Zayıf yönlerinin geliştirilmesi amacıyla önlem alınır.
3. Aynı öğrenme stiline sahip ve birlikte çalışmaya uygun bireyleri bir araya getirir.
4. Sınıf içerisinde öğrenci heterojenliğini olumlu bir iklime çevirir.
5. Öğrencilerin akademik başarı, ilgi ve güdülenmelerini olumluya çevirecek öğrenme ortamı ve öğretim programlarının hazırlanmasına imkân verir (Oral ve Avanoğlu, 2011).

Öğrenmeyi öğrenmenin temel basamağını oluşturan unsurlardan biri olan öğrenme stilleri kişinin karakterinin bilinmesi açısından en önemli ipucunu oluşturmaktadır. Araştırmalar öğrenme stillerini üç başlık altında toplayabileceğimizi göstermektedir. Bunlar görsel, işitsel ve kinestetik olarak ayrılmaktadır. Bu başlıklar kişinin karakteriyle doğru orantılı olduğu için karakterimiz bizim öğrenme stilimizi belirlemektedir. Bu nedenle görsel öğrenme stili baskın öğrenciler için sınıf ortamında harita, şema gibi görsel araçlara, kinestetik öğrenme stili baskın öğrenciler için yaparak yaşayarak öğrenebileceği ortamlar oluşturmaya, işitsel öğrenme stili baskın

öğrenciler içinse ses kaydı, radyo gibi araçlara sınıf içerisinde yer verilmelidir (Boydak, 2001).

Yapılan çalışmalar öğretim ortamlarının tasarlanması sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerine dikkat etmenin öğrenci başarısını artırdığını ortaya koymaktadır. Her öğrencinin bireysel özellikleri farklı olacağından aynı yöntemle başarıya ulaşmaları mümkün değildir. Öğrenme işleminin olumlu bir şekilde gerçekleşmesi ve süreçten her öğrencinin fayda sağlaması için öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Öğretimde öğrenme stillerini dikkate alıp bu stilleri odak noktasına alan süreçler tasarlamak amacıyla farklı öğrenme stilleri modelleri geliştirilmiştir.

2.5. Öğrenme Stilleri Modelleri

Her bireyin öğrenme şekli kendine özgüdür. Bu nedenle öğrenme stilleri de birbirinden farklı olacaktır. Öğrenme stillerinin birbirinden farklılaşmasının nedeni bireylerin görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal olarak farklı şekillerde öğrenmeleridir. Araştırmacılar, eğitim süreci boyunca öğrenme stillerini odağa alarak öğretimi bu yönde gerçekleştiren modeller ortaya koymuştur. Bireylerin öğrenme stilleri çeşitlilik gösterdiği için geliştirilmiş olan birçok kuram bulunmaktadır. İlk olarak Rita Dunn tarafından kullanılan öğrenme stilleriyle ilgili pek çok model bulunmaktadır.

Çoğunlukla kuramın geliştiricisinden ismini alan öğrenme stilleri; “Carl Jung’un Psikolojik Tipler Kuramı”, “Kolb’un Öğrenme Stili”, “Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli”, “Keefe Öğrenme Stili Teorisi”, “Gregorc Öğrenme Stilleri 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 sıralanmaktadır.

2.5.1. Carl Jung’un psikolojik tipler kuramı

Öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmaların birçoğunun temelinde Carl Jung’ın Psikolojik Tipler Kuramına dayandığı görüşü bulunmaktadır. Jung öğrenme türleriyle ilgili yaptığı çalışmalarını öğrenme stilleri kuramına çevirmiştir. Bu kuramında bireyin davranışlarını iki farklı şemada değerlendirir. Jung insan davranışların algılama ve yargılama eylemlerini içerdiğini belirtmektedir. Kişiler bir

davranışta bulunacağı zaman algılama (keşfetmek) veya yargılama (sonuca ulaşma, değerlendirme) şemalarından birisini seçip davranışı gerçekleştirir (Güven, 2004). Birey algılama sürecinde duyu organlarıyla ya da sezgisiyle hareket ederken, yargılama işlemini ise mantığı ya da duygularıyla hareket ederek gerçekleştirmektedir (Süral, 2008). Jung öğrenme stillerini bireylerin bilgiyi alma ve bilgiyi işleme sürecinde izledikleri yol olarak tanımlar.

Jung, bireyleri iki gruba ayırmaktadır. Bu grupları içe dönük ve dışa dönük tipler olarak belirtmektedir. Bu kavramları ilk kez kullanarak literatüre kazandırmıştır. İçe dönük insanlar kendine ve başkalarına karşı kuşkucu yaklaşır ve kimseye güvenmez. Çevresiyle iletişim kurmakta, uyum sağlamakta zorluklar yaşar. Çoğunlukla kendi iç dünyasında kendi düşünceleri içerisinde yaşamayı tercih eder. Akademik ve sosyal açıdan kendi başına olmayı sever. Bir konuda hareket edeceği zaman bu durumun artıları ve eksileri konusunda kendiyile bir tartışma içerisine girer ve bu süreçte karar vermekte zorlandığı için vakit kaybeder. Dışa dönük bireyler ise dış dünyayla olumlu ilişkiler içinde olan, sosyal, paylaşmayı seven kişilerdir. Bir konuda hareket edeceği zaman beklemenin faydalı olmadığını düşünüp vakit kaybetmeden eyleme geçmeyi ister. Yeniliklere açık, kararsız olmayan tiplerdir. Bu tip öğrenciler grup çalışmalarından hoşlanır ve bu çalışmalarda liderlik özelliği gösterirler (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

2.5.2. Gregorc öğrenme stilleri modeli

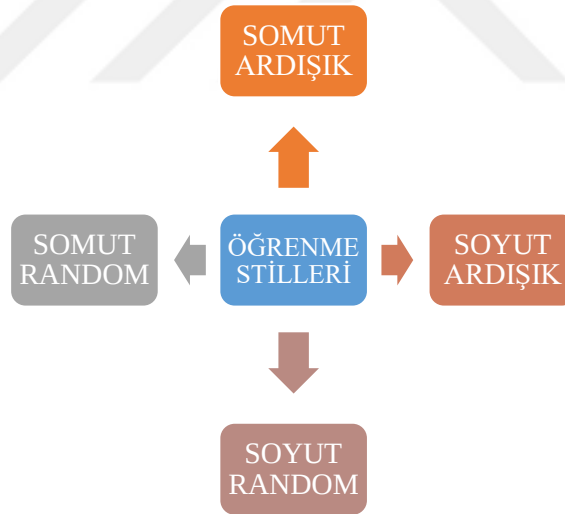
Gregorc kuramını geliştirirken Jung'ın kuramından hareket etmiştir. Jung'ın kuramındaki görüşlerini beynin yarım küreleriyle ilgili araştırmalarla birleştirerek öğrenme stillerini iki boyutta ele almıştır (Gregoric Learning Styles, 2005). Gregorc öğrenme stilleri kavramını, bireyin bilgiyi öğrenmesinin nasıl gerçekleştiği ve bu öğrenmenin çevreye uyarlanış süreci olarak açıklamaktadır. Gregorc zekânın bireylerde ayırt edici bir özellik olduğunu ve bireysel özelliklerin belirlenmesinde bu kavramın etkisine vurgu yapmaktadır. Bireyin öğrenme stiline oluşmasında algı kavramının önemini belirtmektedir (Kaya ve Akçin, 2006).

Gregorc Öğrenme Stili iki değişken üzerine kurmuştur. Bunlar bilginin nasıl alındığı ve bilginin nasıl işlendiğidir. Bunları ise kendi aralarında ikiye ayırmaktadır. Bilginin nasıl alındığıyla ilgili olan algı “somut” ve “soyut” şeklindedir. Somut

algılayıcı tipler beş duyu organıyla hareket etmektedir. Duyularıyla deneyimlediklerinin gerçekliğine inanırlar. Somut algılayıcı bireylerin beyninin sol yarım küresi aktiftir. Sağ yarım küreyi aktif olarak kullanan bireyler ise soyut algılayıcı olarak tanımlanır. Bu kişiler daha çok sezgi ve hayal gücüyle algılama eğilimindedir.

Gregorc bilginin işlenmesi kısmını ise iki gruba ayırmaktadır. Bunlar sıralı ve rastgele işlemedir. Rastgele (random) işlemede bilginin işlenme sırası önemli görülmemektedir. Sıralı işleme ise mantıksal bir süreçle düşüncüyü adım adım işlemeyi kapsamaktadır.

Gregorc, bilgiyi algılama ve düzenleme (işleme) yeteneklerinden hareketle somut doğrusal, soyut doğrusal, somut dağınık ve soyut dağınık olarak dört farklı öğrenme stili belirtmiştir. Bu stillerin her birinin farklı türde öğrenmeyi kapsadığını tanımlamış olsa bile bazı bireylerin stillerin birkaçına aynı anda sahip olabileceğini araştırmalar göstermektedir (Gencel, 2006).



Şekil 2.4. Gregorc Modelinde Öğrenme Stilleri (Ekici, 2003).

Somut (Doğrusal) Ardışık Stil: Somut aşamalı öğrenen bireyler sistematik şekilde ve adım adım çalışarak yaparak-yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Duyu organlarını öğretim sürecine katmayı ve soyut fikirleri somuta çevirmeyi isterler. Belli bir zaman aralığı içerisinde çalışıp ürünü ortaya koymak en önemli özelliklerindendir. Talimatlar doğrultusunda kurallı bir şekilde çalışmayı, materyale dokunmayı isterler. Bu öğrenme

stiline sahip bireyler sol beyinli kişiler olarak anılmaktadır (Ekici, 2003). Somut ardışık öğrenen bireyler öğrenme sürecinde sabırlıdır ve genel olarak durağan bir yapıya sahiptirler.

Soyut (Doğrusal) Ardışık Stil: Soyut ardışık öğrenme stiline sahip olan bireyler fikirleri mantıksal sıra çerçevesinde ele alma, bilgiyi öğrenirken daha çok gözlem yaparak öğrenmeyi tercih eden kişilerdir. Yeni fikirler üretip, sözel kavramları kavramada daha iyilerdir (Ekici, 2001). Kurallara uymayı sevmedikleri için bilgileri istedikleri şekilde organize etmeyi severler. Eğitim öğretim süreci içinde öğretmen tarafından bilginin aktarıldığı yöntemler olan gösteri, anlatım yöntemlerini bilginin aktarım sürecinde tercih ederler (Güven, 2004). Bu bireyler grup çalışmasını tercih etmeyip bireysel çalışmaya yatkın özellikler göstermektedirler.

Somut Dağınık (Random) Stil: Somut dağınık öğrenme stiline sahip bireyler problem çözme becerileri gelişmiş kişilerdir. Problem çözme aşamasında bilginin sistemli bir şekilde olmasına önem vermezler. Bu nedenle çalışmaları esnasında somut dağınık stile sahip bireylere herhangi bir müdahalede bulunulmaması gerekmektedir. Bu bireyler küçük grup çalışmaları ve bireysel çalışmalara yönlendirilebilir (Ekici, 2003: 50). Öğrenme sürecinde genellikle deneme yanılma uygulamalarına yönelirler. Bu nedenle daha çok yaparak-yaşayarak öğrenebilecekleri laboratuvar çalışmaları, gözlem gibi yöntem-tekniklerini tercih ederler (Şimşek, 2007).

Soyut Dağınık (Random) Stil: Soyut dağınık öğrenme stiline sahip bireyler bilgilerin öğrenilmesi sürecinde bilginin düzenli olmasına önem vermezler. Bilgilerin organize edilmesi sürecini kendileri yönetmek isterler (Ekici, 2001). Kişilerarası iletişime ve duygulara önem veren soyut dağınık stildekiler için yüz yüze eğitimin olmadığı ortamların eğitim sürecinde tercih edilmesi doğru olmayabilir. Diğer bireyleri dinleyip, empati kurmak, bireylerle olumlu iletişim süreçleri içinde bulunmak bu stile sahip bireylerin güçlü yönleridir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Takım çalışmaları ve grup tartışmalarından hoşlanırlar.

2.5.3. Rita Dunn ve Kenneth Dunn öğrenme stilleri modeli

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili; kişinin çeşitli uyarılara verdiği tepkilere göre şekillenen bir öğrenme stilidir. Kuramı geliştiren Rita Dunn ve Kenneth Dunn öğrenme üzerindeki görüşleri her öğrenciye uyan bir öğrenme stili olamayacağı ve her

öğrencinin benzersiz, kişiye özel bir öğrenme stili olduğu görüşüdür. Bireyin gelişim özellikleri, yetenekleri, ilgileri öğrenme sürecini etkileyen önemli bir faktördür. Bireysel fark kavramı üzerine vurgu yapan stil, öğrenim sürecinin bu bireysel farklara uygun şekilde düzenlenmesi görüşünü savunmaktadır (Güneş, 2010).

Dunn ve Dunn Öğrenme Stilini diğer kuramlardan ayıran en önemli özelliklerden biri de okulda uygulama aşamalarını göstermesidir. Bu öğrenme stili modeli sınıf içinde kullanılacak materyal ve öğretim malzemelerinin düzenlenebilmesine olanak sağlar (Koçak, 2007: 26).

Koçak'a (2007) göre Rita Dunn ve Kenneth Dunn'un geliştirdiği öğrenme stiline ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- İnsanlar öğrenme yetisine sahiptir.
- Öğrenme sürecinde kullanılan kaynaklar ve çevre bireylerin öğrenme stillerine göre düzenlenebilir.
- Her bireyin farklı alanlarda güçlü olduğu yönler vardır.
- Bireylerin öğrenme tercihleri eğitim öğretim sürecinde değişkenlik gösterebilir ve bu tercihler ölçülebilir özellikler gösterir.
- Eğitim ortamında bireylerin öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlemeler gerçekleştirildiği takdirde akademik başarı artar.
- Eğitimci öğrenme stillerini ders esnasında kullanabilir.

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili'nin temeli biliş stili ve beyin yerleşim teorisi görüşüne dayanmaktadır. Beyin yerleşim teorisinde kişi beyninin bir kısmını diğer kısımlarına göre daha baskın kullanmaktadır (Bozkurt, 2005). Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri içsel ve dışsal olarak 5 temel uyarıcı ve bunların 21 alt bileşeninden oluşmaktadır. Bu beş temel uyarıcı çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik olacak şekilde sıralanmaktadır (Gencel, 2006: 33).

Çevresel Uyarıcılar: Bu uyarıcılar duyu organlarıyla çevrenin algılanmasını kapsar. Bireyin öğrenmeye ayırdığı süre içerisinde bu uyaranlar çalışma performansını etkiler. Çevresel faktörler sıcaklık, ses, oturma düzeni ve ışıktır. Birey yüksek gürültü olan bir ortamda çalışırken genel uyarılmışlık hâli düşük olacaktır. Aynı şekilde düşük sıcaklık

ve yüksek sıcaklıkta bireyin öğrenme sürecini olumsuz etkileyecek faktörler arasındadır.

Duygusal Uyarıcılar: GÜDÜLENME, sorumluluk, sabır ve yapıcılık duygusal faktörler içinde yer alır. Duygusal uyarıcılar kişinin öğrenme sürecindeki tutumunun en önemli belirleyicisidir. GÜDÜLENME öğrenme sürecinde en önemli kavramlardan birine karşılık gelmektedir. İçsel ve dışsal güdülenme şeklinde ikiye ayrılan bu kavramda öğrencilerin içsel güdülenmiş olması önemli bir kazanımdır. Sorumluluk kavramı bireyin kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesidir. Sabır bireyin kendisine verilen görevi gerçekleştirirken gösterdiği azimdir. Yapılandırma faktörü ise bireyin yapılandırılmış faaliyetlere yönelmesidir.

Sosyal Uyarıcılar: Bireyin öğrenme sürecini sosyal uyarıcılar etkilemektedir. Bu sosyal uyarıcılar bireysel çalışma, eşli çalışma, grupta çalışma, yetişkinle çalışma ve farklı kişilerle çalışma şeklinde ayrılmaktadır. Bazı bireyler bağımsız çalışmayı tercih ederken bazı öğrenciler ise grupta tartışarak çalışmayı tercih ederler.

Fizyolojik Uyarıcılar: Algısal tercih, yeme içme, zaman ve hareketlilik tercihi olarak ayrılmaktadır. Algısal tercih, bireyin öğrenme sürecinde çevresindeki uyaranları algılama biçimiyle ilgilidir (Coşkun, 2005). Sınıf içinde bireylerin algısal tercihlerine önem verilmeli ve sınıf ortamı düzenlenirken görsel, işitsel kinestetik özelliklere sahip bireylere göre ortam düzenlenmelidir. Böylelikle sınıftaki öğrencilerin başarısı olumlu yönde etkilenecektir (Süral, 2008). Yeme-içme faktörü çalışma esnasında atıştırma ile ilgilidir. Zaman öğrenme işlemine ayrılan vakit ve günün hangi saatlerinde ders çalışılmasıyla ilgilidir. Hareketlilik öğrenme sürecinde durağan olamama durumudur.

Psikolojik Uyarıcılar: Bireyin öğrenme işlemine odaklanmasını etkileyen psikolojik uyaranlardır. Bunlar global-analitik olma, tepkisel-düşünsel tercih etme ve beyin yarımkürelerini tercih etmedir. Global-analitik olma, bireyin çalışma konusunu öğrenirken bilgiyi bütün olarak mı yoksa parçalayarak mı öğrendiğidir. Beyin yarımkürelerini tercih etme bireyin beyninin sağ yarım küresi ve sol yarım küresini kullanma durumudur. Tepkisel-düşünsel tercih etme ise bireyin karar verme sürecinde hızlı olup olmamasıyla ilgilidir.

2.5.4. Kefee öğrenme stili teorisi

Kefee (1979) öğrenme stili kavramını bireylerin öğrenme çevresini algılama şekilleri ve öğrenme çevresiyle etkileşimleri ve çevreye karşı verdikleri tepkilerin belirtileri olan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerin uyuşması olarak tanımlar (Gencel, 2006). Öğrenme stilleri bireysel olarak farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar kişilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış özelliklerine göre değişim göstermektedir.

Kefee ve Ferrell (1990) öğrenme stillerinde birden fazla değişkenin rol oynadığını belirtmiştir. Bu değişkenler (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005):

- Kişilikle ilgili kuramlar
- Öğrenme kuramlarındaki farklılıklar
- Toplumsal yapı ve kültürle ilgili çalışmalardan elde edilen sonuçlar
- Bireysel kabiliyetlerden elde edilen sonuçlar
- Biliş stilleriyle ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular

Kefee Öğrenme Stiline göre farklı öğrenme stillerinin oluşmasında bu değişkenler rol oynamaktadır. Bu sebeple bireylerin öğrenme stilleri bilişsel, duyuşsal, psikomotor davranışlara göre değişkenlik gösterir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

2.5.5. Felder-Silverman modeli

Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli (1988) öğrenmeyi iki basamaktan oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu basamaklardan biri bilgiyi alma süreci diğer basamaksa bilginin akılda tutularak işlenme sürecidir.

Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli öğrenenleri şu şekilde sınıflandırır (Çevikbaş, 2015):

Algısal-Sezgisel öğrenenler: Somut olanı tercih eder, pratiktir, olay ve yöntemle odaklanırlar. Kavramları tercih ederler, kendilerini geliştirmeyi ve yenilikleri severler. Teori ve tanımlar onlar için önemlidir.

Görsel-Sözel öğrenenler: Görsel öğrenenler, materyaller (resim, grafik, akış şemaları) ile öğrenmeyi tercih eder. Sözel/işitsel öğrenen kişiler, yazılı ve sözlü kaynakları ve işitsel materyalleri daha etkin öğrenirler.

Tümevarım-Tümdengelim yoluyla öğrenenler: Tümevarımla öğrenen bireyler, konuları özelden genele giderek öğrenip, değerlendirmeyi tercih ederler. Tümdengelimle öğrenen bireyler ise konuları genelden özele doğru öğrenip değerlendirirler.

Aktif-Yansıtıcı öğrenenler: Aktif öğrenen bireyler bilgiyi deneme yanılma yöntemiyle ya da grup çalışmalarıyla öğrenmeyi tercih eder. Yansıtıcı öğrenen bireyler, bilgiyi enine boyuna düşünerek ve bireysel çalışarak öğrenir.

Sıralı-Bütünsel öğrenenler: Sıralı öğrenenler doğrusal ve sistematik şekilde çalışmayı ve küçük adımlar ilkesi doğrultusunda öğrenmeyi tercih eder. Bütünsel öğrenenler, öğrenme durumuna bütüncül bakış açısıyla yaklaşmayı ve büyük adımlarla öğrenenlerdir.

2.5.6. Kolb deneyimsel öğrenme kuramı ve öğrenme stilleri

Bu çalışmanın temelinde Kolb'un öğrenme stilleri teorisi merkeze alınmıştır. Kolb Deneyimsel Öğrenme Kuramını Piaget, Dewey ve Lewin'in görüşlerinden hareketle geliştirmiştir. John Dewey'in öğrenmenin yaşantıya dayanması görüşü, Kurt Lewin'in bireylerin öğrenme sürecinde aktif olması görüşünü ve Piaget'in zekânın doğuştan gelen bir özellik değil çevreyle etkileşim sonucu geliştiği görüşlerinden faydalananarak Deneyimsel Öğrenme Kuramını oluşturmuştur. Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stili modeli ise kaynağını Carl Jung'ın öğrenme döngüsünden alır (Kolb, 1984; akt. Ekici, 2001).

Öğrenmeyi bilginin tecrübeler yoluyla oluşması olarak tanımlayan Kolb, 1960'lardan itibaren deneyimsel öğrenmeyle ilgili çalışmalar yapmıştır. Deneyimsel Öğrenme Kuramının temelini oluşturan unsurlar bilişsel ve davranışçı kuramların aksine öğrenilen bilginin işlenmesi sürecinde yaşantıyla bağ kurulması gerektiği üzerinde durur. Bu kuram düşüncelerin deneyimlere bağlı değişimini ifade eder. Kolb'a göre bireyin kararları ve seçimleri gelecekteki yaşantılarına etki eder. Birey deneyimlediği yaşantılardaki seçimleriyle kişiliğini yeniden yapılandırır. Deneyim seçimi bireyin öğrenme işlemi içinde hangi öğrenme biçimine yöneldiğini ifade eder. Kişinin farklı öğrenme şekillerini birlikte kullanması ve çevresini gözlemlemesi yeni deneyimler elde etmesini sağlar (Kolb, 1984; akt. Kayacık, 2013).

Kolb’a (1984) göre bireyler yaşamları boyunca dört temel alanda gelişim göstermektedir:

1. Duygusal (duyarlılık ve hissetme yeteneklerinin gelişmesi)
2. Simgesel (bilişsel ve düşünme yeteneklerinin gelişmesi)
3. Davranışsal (hareket etme ve davranış kazanma yeteneklerinin gelişmesi)
4. Algısal (gözlem yeteneklerinin gelişmesi)

Kolb öğrenme sürecini dört aşamadan oluşan bir döngü şeklinde tanımlayarak dört temel öğrenme biçimi belirlemiştir. Bunlar somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı şeklindedir. Bireyler öğrenme sürecinde aktif olma durumlarını belirleyen bu dört temel öğrenme biçimini kullanırlar. Bu biçimler birbirini takip eden aşamalardır. Öğrenme stilleri bu öğrenme biçimlerini bağlı şekilde belirlenmiştir.

Bilgiyi algılama ve işleme biçimlerini simgeleyen öğrenme yollarındaki tercihleri, somut yaşantı için “hissederek”, yansıtıcı gözlem için “izleyerek”, soyut kavramsallaştırma için “düşünerek” ve aktif yaşantı için “yaparak”tır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Özden, 1998). Kolb’un modelinde bulunan somut ve soyut alan Jung’un kuramındaki algısal ve sezgisel alanla benzerlik göstermektedir. Aktif ve yansıtıcı alana ise iki modelde rastlanmaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 9). Şekil 2.5’te Kolb Öğrenme Stilleri Modeli verilmiştir.



Şekil 2.5. Kolb Öğrenme Stili Modeli

Kaynak: Peker, M. (2003). *Öğrenme Stilleri ve 4 MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.*

Kolb Öğrenme çemberindeki 4 öğrenme biçiminin genel özellikleri aşağıdaki gibi verilmiştir (Mutlu ve Aydoğdu, 2003):

“Somut Yaşantı Öğrenme Biçimi (Hissederek)”: Yaşantı ve günlük hayat problemleriyle ilgilenir. Genellikle algılama ve hissetme öğrenmesinin temelini oluşturur (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Yorumlayıcı yönü gelişmiştir ve bir işin teorik kısmıyla daha çok ilgilenir. Kuram ve genellemelerden sorunu çözmek daha önemli görülür. Somut yaşantı öğrenme biçimini kullanan birey genellikle yeni fikirlere açık, sezgileri güçlü ve diğer bireylere karşı duyarlılığa sahiptir. Karar verme sürecinde sezgilerine güvenir. Öğrenme sürecinde somut yaşantılar yoluyla öğrenmeyi tercih eder. Bu nedenle öğrenecekleri konunun günlük yaşamla ilgili olması önemlidir. Tartışma teknikleri, örnek olay, bireysel çalışma, drama ve rol oynama teknikleri öğrenmeleri için en uygun ortamı yaratacak teknikler arasında yer alır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme meselesini veya durumunu somut olarak deneyimlemeleri için fotoğraf, belge, mektup, gazete gibi materyalleri inceleme olanağının verilmesi ve görsel araçlarla gerçekleştirilen etkinliklerin planlanmasının etkililiği vurgulanmaktadır.

“Yansıtıcı Gözlem Öğrenme Biçimi (Gözleyerek)”: Yansıtıcı gözlem, öğrenme çemberinin ikinci aşamasını oluşturur. Bu aşamada düşünce ve durumları dikkatle gözleyerek olaylara farklı açılardan bakılmalıdır. Yansıtıcı gözlem öğrenme biçimini kullanan bireyler olayların alt metninde yatan düşünceleri anlamaya meyillidir. Bu düşünceleri anlamakta fayda sağlayacak olan “neden” ve “niçin” soruları yansıtıcı düşünme biçiminde önem arz eder. Bu öğrenme biçiminde sorgulama önemli olduğundan farklı bakış açılarıyla olaylar irdelenmeli ve değerlendirilmelidir. Karara varmadan önce dikkatli bir şekilde izleme, sabırlı ve tarafsız şekilde hareket etme ve ilgili nesnenin temelindeki anlamını araştırma temel özellikleridir. Durumlara farklı bakış açılarıyla yaklaşmasını sağlayan tartışma tekniklerinin kullanılması bu öğrenme biçimine sahip öğrenciler için faydalı bir yöntemdir. Farklı görüşlere saygı duyma ve dinleme bu bireylerin en belirgin özelliklerinden olduğu için tartışma tekniklerinde başarılı olurlar. Aynı zamanda düz anlatım tekniği, beyin fırtınası ve problem çözme teknikleri de kullanılabilirler.

Soyut Kavramsallaştırma Öğrenme Biçimi (Düşünerek): Soyut kavramsallaştırma, öğrenme çemberinin üçüncü aşamasını oluşturur. Bu öğrenme biçimine sahip kişilerin en belirgin özelliği mantık ve kavramlara duygulardan daha çok önem vermeleridir. Problem çözme basamaklarını kullanarak olayların analizini yaptıktan sonra hareket etmeyi tercih eder ve bu sayede düşünerek öğrenmeyi gerçekleştirir. Öğreneceği bilginin düzen içerisinde sunulması önemlidir. Bu nedenle öğrenme sürecinde öğretmenin anlatımını tercih eder. Ayrıca öğrencilerin bireysel aktivitelerde bulunmasına ve okuyarak öğrenmesine imkân verilmelidir. Bu öğrenme biçimine sahip kişiler; düşünce ve durumların mantıksal analizini yapıp daha sonra harekete geçme şekliyle yapılan düşünerek öğrenme etkinliğine yönelik tercihte bulunurlar.

Aktif Yaşantı Öğrenme Biçimi (Yaparak): Kolb tarafından geliştirilen öğrenme çemberinin son aşaması olan aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip bireyler uygulamalar yapma ve işe yarayan bilgiyi kabul edip diğer bilgileri yok sayma eğilimine sahiptir. Başladıkları işi bitirme ve amaçları doğrultusunda risk alma davranışı gösterir. Bu bireyler yaparak-yaşayarak öğrenmeyi tercih ettiklerinden izlemek ve dinlemektense uygulamaya yönelik çalışmalarda başarı gösterirler. Bu öğrenme biçimine sahip öğrenciler için eğitim ortamı düzenlenirken uygulamaya dönük etkinlikler tasarlanmasına, küçük grup çalışmalarına, bireysel aktiviteler ve proje çalışmalarına yönlendirilmelerine dikkat edilmelidir.

Her bireyin öğrenme stili bu dört temel öğrenme biçiminin bileşenidir. Bu öğrenme stilleri, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin bileşeni olan “değiştiren”, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimlerinin bileşeni olan “özümseyen”, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerinin bileşeni olan “ayrıştıran”, somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerinin bileşeni olan “yerleştiren” öğrenme stilleridir” (Kolb, 1985; akt. Kayacık, 2013).

Tablo 2.5. Öğrenme Biçimlerinin Güçlü Öğrenme Yönleri ve Tercih Edilen Ortamlar

Öğrenme Biçimleri	Güçlü Olan Öğrenme Yönleri	Tercih Edilen Ortamlar
Somut Yaşantı	• Sezgileri ile öğrenirler. • Özel deneyimlerden öğrenirler, insanlarla ilişki kurarlar, hislerine duyarlıdırlar.	• Yeni deneyimlerden öğrenirler; oyunlar, rol oynama gibi • Akranlarından gelen geri bildirimler ve tartışmalar • Kişisel tavsiyeler
Yansıtıcı Gözlem	• Algıları ile öğrenirler. • Karar vermeden önce dikkatle gözlem yaparlar.	• Ders notları • Aktif bir gözlemci rolündedirler. • Farklı bakış açılarından bilgi sağlamaya çalışırlar.
Soyut Kavramsallaştırma	• Düşünerek öğrenirler. • Fikirlerin mantıksal analizlerini yapar. • SistematiK Planlama • Tümünden gelerek düşünürler.	• Teorik okumalar • Tek başına çalışma • Açık iyi yapılandırılmış fikir sunumları • Öğretmen bilginin sunucusu
Aktif Yaşantı	• Yaparak öğrenirler. • Yaparak öğrenme becerisi • Risk alma • Dışadönüktür.	• Geri bildirim alma ve uygulama imkânı • Küçük grup tartışmaları • Projeler ve kişisel öğrenme aktiviteleri • Öğretmen bir şeyin nasıl yapılacağını söyleyen kişidir.

Kaynak: Kılıç, E., (2002). Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1 (1),s.1-15.

2.5.7. Kolb öğrenme stillerinin özellikleri

Değiştiren Öğrenme Stili: Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemin kesişmesiyle oluşan öğrenme stilidir. Bu öğrenme stiline sahip birey “Neden?” sorusunu sorar. Yeni materyal ve yaşantılara bu soru ile yönelirler. Değiştiren öğrenme stiline sahip kişiler gözlem yoluyla beyin fırtınası tekniğini kullanarak ve bilgi toplama sürecinde aktif bir şekilde bulunarak öğrenmeyi tercih ederler. Farklı fikirlerin üretildiği etkinliklerde bulunmayı severler. Hayal güçleri gelişmiş ve çevreye karşı duyarlı kişilerdir. Olaylar karşısında harekete geçmektense gözlem yapıp kendi duygu ve düşüncelerine önem verirler (Arslan ve Babadoğan, 2005). Öğrenme sürecinde sabırlı ve dikkatli davranıp,

tarafsız bir şekilde görüşlerini bildirebilir. Bu öğrenme stilindeki kişiler sosyal aktiviteler, gazetecilik, psikoloji, edebiyat, sanat/tiyatro gibi alanlardaki meslekleri yönelirler (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Güven, G.A., 2003; Çaycı, 2007). Bu öğrenme stiline sahip kişilerin zayıf yönleri seçim yapma ve karar verme sürecinde zorlanmalarıdır.

Özümseyen Öğrenme Stili: Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemin kesişmesiyle oluşan öğrenme stilidir. Bu öğrenme stiline sahip kişiler “Ne?” sorusu üzerinde yoğunlaşıp planlı ve mantık çerçevesinde sunulan bilgiye olumlu tepki verirler. Öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde yoğunlaşır. Bilginin alınması sürecinde en önemli kaynağı öğretmen olarak gördüğü için düz anlatım yöntemini tercih eder. İzleyerek ve kavramlar üzerinde düşünerek öğrenmeye yatkın oldukları için geleneksel öğrenme ortamlarında başarı gösterir (Kılıç, 2002). Tümevarımsal öğrenme anlayışını benimsemektedirler. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin zayıf yönlerine pratik uygulamalarda yaşadıkları sorunlar örnek verilebilir. Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler biyoloji, öğretmenlik, hukuk, sosyoloji, matematik gibi alanlarda başarı gösterirler (Güven, 2003).

Ayrıştıran Öğrenme Stili: Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantının kesişmesiyle oluşan öğrenme stilidir. Öğrenme sürecinde genellikle “Nasıl?” sorusunu sorup aktif çalışma fırsatlarını değerlendirirler. Deneme yanılma öğrenmeler, problem çözme, fikirleri mantıksal bir çerçeveye yerleştirme, pratik yapma ve planlama en belirgin özellikleridir. Tümdengelim öğrenme anlayışını benimseyen bu bireyler, problem çözme ve problem çözme basamaklarını uygulamada oldukça başarılıdır. Deneme yanılma sürecinde öğretmenin rehberliğine ve geribildirimlerine oldukça ihtiyaç duyarlar (Kolb, 1999; akt. Gencel, 2006). Bu öğrenme stiline sahip bireylerin en önemli eksiklikleri, bir konu üzerinde fazla düşünmeden karar verme ve düşüncelerinin dağınık olmasıdır. Tıp, mühendislik ve bilgisayar bilimleri gibi teknolojiyle iç içe meslek seçiminde bulunurlar (Güven, 2003).

Yerleştiren Öğrenme Stili: Somut yaşantı ve aktif yaşantının kesişmesiyle oluşan öğrenme stilidir. Bu öğrenenler genellikle “...olursa ne olur?” sorusunu sorarak somut deneyimler içinde aktif bir şekilde bulunup uygulama ve keşif yoluyla öğrenirler. İnsanlarla ilişkilerine önem veren yerleştiren öğrenme stilindeki bireyler mantıktansa

duygularına güvenerek hareket ederler. Merak duyguları ve araştırma istekleri vardır. Girişkenlik ve liderlik özelliklerine sahiptir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Yapararak ve hissederek öğrenmeyi tercih ederek, planlı şekilde hareket ederler. Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireyler, sorunların çözümünde fırsatları değerlendirir. Risk alma ve eyleme geçme konusunda atılgandırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin en önemli eksiklikleri, hedef doğrultusunda hareket edememe ve pratik düşünememeleridir. Pazarlamacılık, yönetim, kamu yönetimi ve bankacılık gibi meslekleri tercih ederler (Ekici, 2003).

2.5.8. 4MAT öğrenme stili

McCarthy (2000) tarafından geliştirilen 4MAT Öğrenme Stili, öğrenme döngüsü şeklinde ifade edilmektedir. Bu model, Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli ve beyin yarımküre baskınlığıyla ilgili görüşlere dayanmaktadır. Model diğer öğrenme stillerinin bir sentezidir. McCarthy öğrenme stillerini tanımlarken, kişinin bilgiyi algılama ve işlemedeki yetenekleri ifadesini kullanmıştır. Ancak McCarthy, bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin öğretim sürecine katkısı konusunda diğer öğrenme stilleri kuramcılarından farklı bir yaklaşım göstermiştir. McCarthy, bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin sınıf içi uygulamalarda yarar sağlamayacağı ve kalabalık sınıf ortamında her öğrencinin öğrenme stiline yönelik etkinlik hazırlamanın güç olduğundan söz etmektedir (Bahar, 2017).

McCarthy sınıf içi uygulamalarda öğrenme stillerinin belirlenmesinden önce “öğrenen tipleri”nin belirlenmesinin daha yararlı olacağını ifade etmektedir. Öğrenen tiplerinin belirlenmesiyle öğretmenin öğrencilerin temel öğrenme kişiliklerini tanıyacağı ve öğrenen merkezli yaklaşımın benimseneceği ifade edilmektedir. McCarthy (2000) öğrenme stiline göre dört farklı öğrenme tipi bulunmaktadır. Bu öğrenen tiplerini, “yaratıcı”, “çözümleyici”, “süreç odaklı” ve “devingen” şeklinde sıralamaktadır.

1. Tip Öğrenenler (Yaratıcı Öğrenenler): Bu öğrenme tipine sahip bireyler öğrendikleri bilgiyi “Niçin?” öğrendiğini bilmelidir. Yaratıcı öğrenen bireyler Kolb'un Öğrenme Stilinden “değiştirici” kavramına karşılık gelmektedir. Bu bireylerin öğrenmelerinin en belirgin özelliği, öğrendiklerinin yaşantıya dayanması ve bu öğrenmeleri günlük yaşama aktarmalarıdır. Yaratıcı (imgesel) öğrenenler, hayal güçleri gelişmiştir ve iş

birlikli çalışmalara yatkındırlar. Bu öğrenme tipine sahip öğrenciler için sınıf içi etkinliklerde beyin fırtınası, tartışma, örnek olay, görüş geliştirme ve küçük grup tartışmaları tercih edilebilir (McCarthy, 2000; akt: Öztürk, 2007).

II.Tip Öğrenenler (Çözümleyici Öğrenenler): Çözümleyici öğrenen bireyler öğrenme işlemini genellikle gözlem ve düşünme yoluyla gerçekleştirirler. Kolb'un Öğrenme Stilinden "özümseyici" stili kavramına karşılık gelmektedir. Bu öğrenme tipine sahip kişiler bilginin düzenli bir şekilde sunulmasını tercih eder. Öğrenme sürecinde cevap aradıkları soru "Ne?"dir. Konuyu öğrenirken öğreticinin görüşlerine önem verir ve geleneksel öğretimi severler. Sistematiik ve bağımsız çalışma stiline sahip oldukları için bireysel çalışmalar bu öğrenme tipindeki bireyler için daha uygundur.

III.Tip Öğrenenler (Süreç Odaklı Öğrenenler): Süreç odaklı diğer adıyla sağduyulu öğrenen tipler öğrenme sürecinde "Nasıl?" sorusuna cevap ararlar. Öğrendikleri bilgilerin işe yarar olması ve öğrendikleri bilgileri sınayabilmeleri sağduyulu öğrenenler için önemlidir. Bu nedenle deney uygulamalarına yönelik, bu deneyler üzerinde akıl yürütmeye isteklidir. Öğrenme sürecinde duyu organlarının aktif olması önemlidir. Sorun çözme ve odaklanma süreçlerinde iyidir. Kolb'un Öğrenme Stilinden "ayrıştırıcı" kavramına karşılık gelmektedir. Bu öğrenme tipine sahip bireyler daha çok gösterip yaptırma, mikro öğretim ve benzetim gibi tekniklerle öğrenmeyi tercih eder (Karakış, 2006).

III.Tip Öğrenenler (Devingen Öğrenenler): Dinamik öğrenme tip olarak da adlandırılan bu öğrenme tipine sahip kişiler iletişim becerileri gelişmiş ve girişimci kişilerdir. Kolb'un Öğrenme Stillerinde "yerleştirici" kavramına karşılık gelmektedir. Bu öğrenme tipindeki kişiler farklı konular üzerinde çalışmayı ve deneme yanılma öğrenmeleri tercih ederler. İnsanları ikna etmeyi sevdikleri için tartışma tekniklerinde başarılıdırlar. Devingen öğrenen bireyler "eğer" sorusuna cevap ararlar. İnsanlarla iletişim konusunda iyi oldukları için iş birlikli çalışmalar tercih ederler. Bu tip öğrenen bireyler için sınıf içi uygulamalarda proje ve drama teknikleri uygulanabilir (Bahar, 2017).

2.5.9. Grasha ve Reichmann öğrenme stilleri modeli

Grasha ve Reichmann tarafından 1996'da geliştirilen öğrenme stilinin temel ilkesi, öğrenme ünite ve yaklaşımlarını birlikte ele alarak, bireylerin kendi yaş grupları

ve öğretmenleriyle iletişimi şeklinde tanımlanabilir (Sarıtaş ve Süral, 2010). Bu modelde Dunn ve Dunn öğrenme stiline göre bireyin öğrenme tercihi üzerinde durulmuştur. Grasha, öğrenme ilkeleriyle ilgili yaptığı çalışmalarında bilginin elde edilme süreci ve kalıcı hâle getirilmesiyle ilgili sonuçlar elde etmiştir (Bilgin ve Durmuş, 2003):

- Bireyler en iyi yaparak, yaptıklarını zihinde yapılandırarak ve çevresini gözleyerek öğrenirler.
- Öğrenme sürecini kolaylaştıran şekiller, materyaller, grafikler, kavram haritaları kullanılmalıdır.
- Öğrenme sürecinde zaman yönetimi önemlidir.
- Girişken olmak bilginin kazanılması ve kalıcı olması sürecinde etkilidir.
- Öğrenme sürecinde pekiştirici kullanılması öğrenmeyi olumlu etkiler.

Grasha, geliştirdiği ölçekle öğrenme stillerini 6 boyutta sıralamıştır.

Katılımcı öğrenme stili: Bu öğrenciler sınıf içinde akranlarıyla fikirlerini paylaşmayı sever ve sınıf içi etkinliklere aktif şekilde katılırlar. Sınıfta öğrenilen konuyla ilgili görüşlerini paylaşır ve tartışma tekniklerini kullanmaya isteklidir. Sınıf içi aktivitelerde sorumluluk alır ve gerektiğinde bilgilerini paylaşmayı tercih ederler (Sarıtaş ve Süral, 2010).

Kaçınan öğrenme stili: Bu öğrenciler derse karşı ilgisizdir ve ders ortamından sıkılır. Ders sürecine katılmaktan hoşlanmazlar. Sınıf içi faaliyetlerde pasiftir. Sınıftaki akranlarıyla ve öğretmenle iletişim kurmaktan ve sorumluluk almaktan kaçınırlar. Üretken değildirler. Bu öğrencileri eğitim sürecine katabilmek için öğrendikleri bilginin gündelik hayatta nerede işlerine yarayacaklarının söylenmesi gerekir (Vural, 2013).

İş birlikli öğrenme stili: Öğrenme sürecine karşı heveslidir ve akranlarıyla iş birliği içerisinde hareket eder. Sorumluluk alır ve konu hakkındaki düşüncelerini paylaşmaktan çekinmezler. Grup çalışmalarında ve tartışma tekniklerinde başarılıdır. Diğer bireylere karşı bağımlılık durumları olumsuz özellikleridir (Koçak, 2007; Deryakulu ve Kuzgun, 2006).

Rekabetçi öğrenme stili: Bu öğrenciler diğer öğrencilerden daha başarılı ve onlardan üstün olmak için öğrenirler. Sınıftaki diğer öğrencilerle bir yarış içerisindeylerdir. Tüm dikkatin kendilerine yönelmesini ve akademik başarılarının konuşulmasını isterler. Öğrenme için bir amaç doğrultusunda hareket ederler. İşbirlikli çalışmalara karşı ve başka insanları takdir etmeye karşı hevesli değildirler (Sarıtış ve Sürel, 2010).

Bağımlı öğrenme stili: Bu stildeki öğrenciler, öğretmenlerin onları yönlendirmesini isterler. Bilgi edinme sürecinde girişken değildirler ve yalnızca kendilerine sunulan bilgiyi almaya isteklidirler. Öğrenme sürecinde bir otorite figürü isterler ve öğretmenin rehber olmadığı durumlarda derse katılmayabilirler. Bireysel çalışmalardan hoşlanmazlar (Vural, 2013).

Bağımsız Öğrenme Stili: Bu stile sahip öğrenciler bireysel çalışmaya karşı isteklidirler ve grup çalışmalarını sevmezler. Yeteneklerine güvenir ve kendilerinden emindirler. Ödevlerini kendi başlarına yapmaktan hoşlanırlar ve zamanlarını kendi öğrenme hızlarına göre ayarlarlar. Kendi ilgileri doğrultusunda seçtikleri bilgileri öğrenmeye karşı daha isteklidirler ve yaratıcı düşünmeyi tercih ederler (Vural, 2013).

2.5.10. Fleming'in öğrenme stilleri modeli

VARK Öğrenme Biçimleri Modeli olarak da adlandırılan bu model bireyin öğrenme süreci ve bilgiyi işleme tercihlerine odaklanır. Fleming öğrenme stilleri arasında herhangi bir ayrıma gidilemeyeceğini ve kişiye göre seçilen öğrenme stiline en doğru stil olacağından bahseder. Bireyin kendisine uygun öğrenme stiline göre materyal sunulması bireyin motivasyonunu artırır. Birey öğrenme stiline oluşumu sürecinde zihinsel yapısından, çevre şartlarından ve yaşantılarından etkilenir. Fleming (2006) çalışmasında bireylerin bilgiyi alma sürecinde tercih ettiği basamakları şu şekilde sıralamaktadır (Usta, 2019):

Görsel: Bilginin çizim, grafik, kavram haritaları ve fotoğraf gibi materyallerle anlaşılmasının kolay olmasıdır.

İşitsel: Bireyin dinleyerek daha kalıcı öğrenmeler elde etmesidir. İşittiği bilgiyi alma süreci daha kolaydır. Bu basamaktaki öğrenciler dinleme etkinliklerinde ve tartışma tekniklerinde başarılıdır.

Okuma/Yazma: Bu öğrenciler yazılı kaynaklardan bilgiyi almada daha iyidirler. Yazı tahtası, ders kitabı gibi materyaller onlar için en iyi öğrenme ortamını oluşturur. Bu basamak öğretmenlerin bilgiyi sunma sürecinde en çok tercih ettikleri aşamadır.

Kinestetik: Bu öğrenciler daha çok yaparak, yaşayarak öğrenmeyi tercih eder. Öğrenme sürecine beş duyu organıyla katılmaktan hoşlanırlar. Gezi, gözlem, benzetim gibi teknikler bu öğrencilere hitap etmektedir.

2.5.11. Lawrance öğrenme tipi modeli

Lawrance'ın, Isabel Myers'in çalışmalarından hareketle 4 tip altında topladığı sınıflama aşağıdaki gibidir (Akdeniz, 2007).

Duygulu tipler: Bir işi düzenli şekilde yapmayı seven bu tipler, adım adım hareket ederek sonuca ulaşma hedefindedir. Çalışma sürecinde sabırlıdır ve çalışmalarına titizlikle yaklaşır.

Hisseden tipler: Çevresindeki insanların hislerine karşı duyarlıdır ve ilgilidir. Empati kurma konusunda iyidirler ve insanlarla ilişkilerinde uyum içindedirler. İnsanlar tarafından fikirleri çok çabuk etkilenebilen kişilerdir.

Sezgili tipler: Problem çözme basamaklarını uygulamada ve problemi çözmede başarılıdırlar. Öğrenme sürecinde sabırlı olan bu tipler aynı zamanda daima enerjiktir.

Düşünen tipler: Bir işin basamaklarını yerine getirmede oldukça başarılı olan bu tipler duygularını ifade etme konusunda güçlük çekerler. Bir olayın kişisel yanını düşünmektense toplumsal yanını düşünen bu kişiler adil olma konusunda kararları kesin ve nettir.

2.6. Konu ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

2.6.1. Yurt içi araştırmalar

Üst biliş okuma stratejileri ile ilgili araştırmalar

Karatay (2007) araştırmasında Türkçe Bölümü 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma stratejilerini kullanma becerilerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kullanılan metin türlerinin farklılaşmasıyla öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri de farklılaşmaktadır. Araştırmadaki kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri şiir ve

öyküleyici metinde erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Metin türleri arasından öğrencilerin en başarılı olduğu metin türü şiir, başarısız oldukları metin türü ise öyküleyici metin olarak belirlenmiştir. Araştırmaya göre son sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini orta düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri okuma sonrası süreçte en az olarak tespit edilmiştir. Bu da öğretmen adaylarının okuduğunu değerlendirme noktasında eksikliklerinin olduğunu göstermektedir.

Çöğmen (2008) çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ne sıklıkla kullandıklarını tespit etmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre öğrenciler ders metinlerini okurken okuma stratejilerini sıklıkla kullanmaktadır. Üniversite öğrencilerinin kullandıkları bu stratejiler, analitik ve pragmatik boyutta benzerdir. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin analitik boyutunda cinsiyete göre herhangi bir farklılık bulunmamakla birlikte pragmatik boyutta kız öğrencilerin stratejileri kullanım sıklığı daha fazladır. Eğitim fakültesindeki 4.sınıf öğrencilerin strateji kullanım sıklığı 1.sınıf öğrencilere göre daha fazladır. Ortalamalara bakıldığında Türkçe bölümündeki öğrencilerin pragmatik stratejileri analitik stratejilerden daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yılda okudukları kitap sayısına göre analitik stratejiler konusunda bir farklılık göze çarpmaktadır. Yılda altı ve yirmi arası kitap okuyan öğrencilerle yılda yirmi bir ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin yılda bir ve beş arası kitap okuyan öğrencilerden daha çok analitik stratejileri kullandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin bölüm not ortalamaları yükseldikçe üst bilişsel stratejileri kullanma sıklığı artmaktadır.

Razı (2010) çalışmasında üst biliş okuma stratejileri programı kapsamında okuma seviyesindeki başarının nasıl etkilendiği ve biliş üstü stratejileri kullanma durumundaki değişiklikleri araştırmıştır. Bu çalışmada “planlama, izleme ve değerlendirme” gibi birtakım grup çalışmaları içeren üst biliş okuma stratejileri kavramına odaklanılmaktadır. Bu doğrultudan hareketle genişletilen üst biliş okuma stratejileri öğretim programının okuduğunu anlama yeterliğini etkileme düzeyi incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle uygulaması yapılan program, geleneksel okuma yöntemlerindense okuduğunu anlama sürecini hızlandırdığı ve olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Stratejileri kullanabilmek ve süreçleri hakkında

bilgili olmak, uygulamaya konulan programla üst bilişle ilgili farkındalık oluşturmak, tek başına gerçekleştirilen okuma etkinliklerinden daha etkili bulunmuştur.

Kızılay (2011) araştırmasında bölümde okuyan öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını ve derslerle ilgili araç gereçleri okuma süreçlerinde yararlandıkları üst bilişsel okuma stratejilerini incelemeyi ve okumayı daha verimli hâle getirmeyi amaçlamıştır. Çalışma toplamda 73 kız ve erkek öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Sonuçlara göre bütün öğrenciler etkin bir şekilde üst bilişsel okuma stratejileri kullanmaktadır. Üst bilişsel okuma stratejilerin kullanımının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca orta ve üstü yabancı dil bilgisi olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri içinde yer alan evrensel okuma stratejilerini kullanmalarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Babacan (2012) çalışmasında sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kullandıkları üst bilişsel okuma stratejileri ve ağır basan zekâ türlerinin ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nicel yöntem tercih edilmiş olup 609 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre öğrenciler üst bilişsel okuma stratejilerinin hem analitik hem de pragmatik boyutunu sıklıkla kullanmaktadır. Araştırma grubundaki öğrencilerin baskın oldukları zekâ türü içsel zekâ olarak saptanmıştır. Üst bilişsel okuma stratejileri ve zekâ alanları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman, analitik boyutla zekâ türleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, pragmatik boyutla mantıksal zekâ arasında anlamlı bir ilişki vardır. Pragmatik okuma stratejileri ve zekâ alanları arasında bağlantı incelendiğinde çalışma grubunda yer alan kız öğrencilerde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu çıkmıştır. Birinci sınıf öğrencilerin pragmatik okuma stratejileriyle tüm zekâ alanları arasında ilişki saptanırken, üçüncü sınıf öğrencilerindeyse mantıksal alan ile ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre örneklem grubunda bulunan öğrencilerin pragmatik okuma stratejileriyle mantıksal zekâ türleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Başaran (2013) çalışmasında ilköğretim 4. sınıfların üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve sınıf seviyesine göre öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma toplamda 89 dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 4.sınıf öğrencileri üst bilişsel okuma stratejilerini okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanmaktadır. Ancak öğrenciler hatırlamaya dayalı üst bilişsel okuma stratejilerini kullanmada yetersizdir. Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma becerileri üzerinde cinsiyet faktörünün herhangi bir belirleyiciliği olmadığı gözlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve okuduğunu anlama ve hatırlamaları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Öztürk (2014) çalışmasında İngilizce Öğretmenliği Bölümündeki öğrencilerin üst biliş beceri seviyelerini belirlemek ve üst bilişsel strateji kullanımının öğrencilerin İngilizce dersindeki başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca çalışmayı etkileyebileceği düşünülen yaş, cinsiyet, öğretim programları, mezun olunan lise gibi bağımsız değişkenler de araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Çalışmanın örneklemini 430 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre Analizler Bağlamsal Dilbilgisi-I, İleri Okuma ve Yazma-I, Dinleme ve Sesletim-I derslerinde başarı gösteren öğrencilerin üst biliş düzeyleri ile anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Sözlü İletişim Becerileri-I dersindeki başarı ve öğrencilerin üst biliş beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersi başarıları ve üst bilişsel stratejileri kullanım seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Erdağı Toksun (2015) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri üst biliş düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden elde ettikleri puanlar cinsiyet, kıdem, ders kredisini yeterli bulma, okunan kitap sayısı, hızlı okuma eğitimi almış olma ve okuma stratejileri becerilerini kullanma düzeyleri gibi değişkenlerden etkilenmemektedir. Ancak bu değişkenler ölçeğin alt boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşturmuştur. Çalışmanın nitel boyutuna bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini geliştirici ders uygulamalarına yeterince önem vermedikleri görülmüştür.

Köse (2016) çalışmasında üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üst bilişsel stratejileri kullanma düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama

modeli kullanılmış olup çalışma 236 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma sürecinde üst bilişsel stratejileri kullanma durumları cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve fakülte değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine göre incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre çalışma katılan kız öğrenciler ve 4.sınıf öğrencilerin okuma esnasında üst bilişsel stratejileri daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Kızlar lehine oluşan bu farklılığın sınıf öğretmenliği ve Türk Dili bölümlerindeki öğrencilerde olduğu gözlenmiştir. 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. Aynı zamanda üst bilişsel stratejileri kullanma ve anlama düzeyi arasındaki ilişkiye bakılmış ve öyküleyici metinleri okuma sürecinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği lisans eğitiminde üst bilişsel stratejileri kullanma konusunda ders verilirken Türk Dili ve Edebiyatı ve sosyoloji lisans eğitiminde üst bilişsel stratejilerle ilgili bir eğitimin verilmediği görülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre birinci sınıf öğrencilerin ve dördüncü sınıf öğrencilerin üst bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri arasındaki fark dikkate alınmalı ve öğrencilere lisans eğitiminin her yılında okuma ve öğrenme stratejileri çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

Oğuz (2017), çalışmasında hazırlık sınıfındaki öğrencilerin okuma becerilerindeki üst bilişsel strateji farkındalığını ölçmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin üst bilişsel strateji farkındalığını ölçmek için MARSI (Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçme Anketi) uygulanmıştır. Düşünme seansları uygulamasına ise üst bilişsel okuma stratejisi farkındalığı anketinden en yüksek ve en düşük puanı alan öğrencilerin okuma becerisindeki davranışlarını gözlemlemek ve analiz etmek için yer verilmiştir. Ayrıca üst bilişsel okuma strateji farkındalığı düşük olan öğrencilerin strateji farkındalığını artırıcı faaliyetlerde bulabilmek için anketten en düşük alan öğrenci ile bir röportaj etkinliği yapılmıştır. Anket sonuçlarına göre farkındalığı yüksek öğrenci daha çok küresel ve destekleyici stratejileri, farkındalığı düşük olan öğrenci ise problem çözme becerilerini daha çok kullanmaktadır. Amaçlı örnekleminin sesli düşünme seans sonuçları anket sonuçları ile uyumlu çıkmıştır. Röportaj sonucunda üst bilişsel okuma strateji farkındalığı düşük olan öğrencinin kelime bilgisi problemi olduğu hatta bu

probleminin onun üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumu üzerinde bir engel oluşturduğu tespit edilmiştir.

Sarıkaya (2017) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının kullandıkları üst bilişsel okuma stratejilerinin baskın öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmaya 314 kız ve erkek öğrenci katılmış olup çalışma ilişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmen adaylarının en az yerleştiren en fazla özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin iyi olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının üst biliş okuma stratejilerini kullanma durumları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık kız öğrenciler lehinedir. Farkın üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin analitik, pragmatik boyutlarında 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 boyutunda dördüncü sınıflar, pragmatik boyutta ve toplamda ise üçüncü ve dördüncü sınıflar lehine olduğu bulunmuştur. Çalışma sonucuna göre okuma metinleri seçimi ve okuduğunu anlama eğitimlerinde öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiği belirlenmiştir.

Bedir (2018) çalışmasında üst bilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarına, İngilizce okuduğunu anlama başarılarına ve öz yeterliklerine etkisine bakılmıştır. Karma yöntem kullanılan çalışmanın örneklemini 30 deney, 30 kontrol grubundan oluşan 60 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamına alınan konular deney grubunda üst bilişsel okuma stratejileri öğretimine göre planlanırken, kontrol grubunda İngilizce öğretim programına ve ders kitabına göre planlanmıştır. Araştırma sonucuna göre İngilizce dersinde üst bilişsel okuma stratejileri öğretimi yapmanın öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları, İngilizce dersi okuduğunu anlama başarıları ve öz yeterlikleri üzerinde anlamlı derecede etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Özbilgin (2018) çalışmasında 8.sınıf öğrencilerinin hangi üst bilişsel okuma stratejilerini kullandıklarını ve üst bilişsel okuma stratejilerinin okuma başarılarıyla

ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre 8.sınıf öğrencilerinin okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası stratejileri kullanma konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Sonuçlara göre okuma sürecinde en az kullanılan stratejiler, okuma sırası stratejileridir. Okumada başarılı olan grup, okuma başarısı düşük olan öğrencilere göre üst bilişsel okuma stratejilerini daha çok kullanmaktadır. Bu çalışma sonucuna göre üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanılmasının okuma başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Dilidüzgün, Edizer, Başoğlu, Oryaşın ve Yücelşen (2019) çalışmalarında metin türü bağlamında okuma yöntem veya teknikleriyle üst bilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın ilk basamağı olarak alan yazını incelenmiş okuma yöntem veya teknikleri ve üst bilişsel okuma stratejileri belirlenmiştir. Yapılan araştırmada metin türüne göre okuma yöntem tekniği ve okuma esnasında kullanılan üst bilişsel stratejiler bağdaştırılmıştır. Bu bağdaştırma sonucunda oluşturulan çizelgeye bakıldığında metin türlerine göre okuma yöntem tekniği ve üst bilişsel okuma sırası stratejisinin seçilmesi gerektiği belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle öneri niteliğinde olan çizelgenin araştırmacılar tarafından hazırlanacak okuma etkinlik ve materyallerine yardımcı ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Kıl (2020) çalışmasında ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 592 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre çalışma örneklemindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve üst bilişsel stratejik farkındalıkları sosyoekonomik düzeyi iyi olan öğrenciler için anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını yordayan faktörler ise okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyi, cinsiyet, ders kitabı dışında kendine ait kitap sayısı, internet kullanım süresi, kitap okumaya ayrılan zaman, baba eğitim durumlarıdır. Bu değişkenler içerisinde okuduğunu anlama başarısını en iyi yorumlayan okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleridir. Çalışma grubundaki öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin alt boyutları olan problem çözme ve okuma stratejilerini destekleme stratejilerini orta düzeyde kullanmaktadır.

Gül (2020) çalışmasında tarama modelini kullanmış olup çalışmanın örneklemini 124 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre öğrenciler üst bilişsel okuma stratejilerini orta düzeyde kullanmaktadır. Bulgulara göre öğrenciler üst bilişsel okuma stratejileri içerisinde en çok problem çözme stratejilerini kullanmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre problem çözme stratejilerinde kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Fakat kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre strateji kullanım ortalamaları daha yüksektir. Aynı zamanda katılımcıların yaşıyla üst bilişsel okuma stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerin eğitim aldığı alan ile “üst bilişsel okuma stratejileri” kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Bozkurt (2020) çalışmasında okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarına, okuduğunu anlama başarılarına ve okuma öz yeterliliklerine etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiş olup çalışmaya deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere toplamda 57 ortaokul 5.sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okuma stratejilerinin öğretimi öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Fakat okuma stratejilerinin öğrencilerin öz yeterlilikleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Bayram (2021) çalışmasında 8.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuma anlama başarıları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup araştırmanın örneklemini 700 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ölçek olarak üst bilişsel okuma stratejilerinin boyutsal anlamdaysa genel okuma ile destekleyici okuma stratejilerinin katılımcılar tarafından orta düzeyde kullanıldığı sorun çözme stratejilerinin ise yüksek düzeyde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin okuma anlama başarıları orta düzeyde bulunmuştur. Genel okuma, sorun çözme ve destekleyici okuma stratejileri ile okuma anlama başarıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğrenme stilleriyle ilgili araştırmalar

Bilgin ve Durmuş (2003) öğrenme stillerinin öğrencinin akademik başarısına katkısını araştırdıkları çalışmalarından elde edilen sonuçlar şu şekildedir. Pasif öğrenme ve başarı arasında negatif yönlü ilişki olduğunu, iş birlikçi öğrenme ile başarı arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bilgin ve Bahar'ın (2008) araştırmasında öğrencilerin kimya dersine yönelik tutum ve davranışlarına öğrenme stillerinin etkisi araştırılmıştır. Öğrenme stillerinin bilinmesinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına bir etkisi olduğu gözlenmiş ve daha çok bağımsız öğrenme yeteneği olan öğrencilerin kimya dersinde başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Gencel (2006) çalışmasında ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve öğrenme stillerini temele alan deneyimsel öğrenme kuramına dayalı Sosyal Bilgiler öğretiminin hedeflere erişim ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada hem betimsel hem deneysel yöntem yer verilmiştir. Çalışmanın örneklemini 612 7.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III, Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testleri ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğiyle kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel boyutunda araştırmaya katılan öğrenciler daha çok öğrenme stili olarak özümsemeyi tercih ederken öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyete göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı, Sosyal Bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim puanlarının onların öğrenme stillerine göre farklılaştığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın deneysel boyutundaysa “Deneyimsel Öğrenme Kuramı”na uygun olarak öğrencilere verilen eğitim sosyal bilgiler dersine yönelik başarılarına katkı sağlamıştır. Bu katkı cinsiyet ve öğrenme stilleri değişkenlerinden bağımsızdır.

Evin-Gencel (2007), çalışmalarında “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III”ü Türkçeye uyarlamıştır. Çalışmanın amacı dil geçerliğini belirlemektir. Bu çalışma sonucunda Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,77 olarak belirlenmiştir. Bu değerden anlaşılabileceği üzere ölçeğin iki dildeki formunun birbirine eşdeğer olduğu, yurt dışında araştırmalarda çoğunlukla tercih edilen “KÖSE III”ün, Türkiye’deki öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi aşamasında

kullanılabileceğini de göstermektedir. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre KÖSE-III Türkiye’de ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemede kullanılabilecek bir ölçme aracıdır. KÖSE-III ilköğretim düzeyinde yapılacak çalışmalarda kullanıma uygundur. Ayrıca bu ölçeğin kullanım alanı genişletilip farklı yaş gruplarındaki öğrenci seviyeleri için de kullanılabilmesi adına bu seviyelere yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılması gerektiği belirlenmiştir.

Evin-Gencel (2008) çalışmasında “Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramı” ile gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarına etki edip etmemesini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarıyla yürütülen çalışmada kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrenciler ise öğrenme stilleri üzerine eğitim gören gruptur. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik ilgileri deney grubundaki öğrencilerin bu derse olan ilgi, tutum, amaçlara ulaşabilme ve kalıcılık ölçüm puanlamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde deneysel eğitim grubundaki kız ve erkek kişilerin kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilere göre başarılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin başarı düzeyleri birbirine yakın çıkmıştır.

Özer (2010) çalışmasında 7.sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 408 ilköğretim 7.sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiş olup araştırma verilerinin toplanmasında “Kolb Öğrenme Stilleri-III Ölçeği (KÖSE-III)” ve “Problem Çözme Ölçeği (Heppner ve Peterson, 1982)” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrenme stilleri ve problem çözme becerilerinde cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma durumu bulunmamaktadır.

Şentürk (2010) çalışmasında öğrencilerin öğrenme stillerini ve matematik öğretmenlerinin öğretme stillerini belirlemek ayrıca öğrenme stilleriyle öğretme stillerinin öğrencinin matematik dersi başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup araştırmanın örneklemini 954 7.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin baskın olan öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretme stillerinin matematik dersi başarısında etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun katılımcı öğrenme stiline sahip olduğu belirlenirken matematik

öğretmenlerinin ise daha çok temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip olduğu tespit edilmiştir.

Işık (2011) çalışmasında ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrencilerin öğrenme stilleri ile sorgulayıcı öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini 947, 6., 7. ve 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre örneklemdaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ve sorgulayıcı öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıf seviyesi kapsamında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin kullandığı öğrenme stilleri sosyoekonomik seviyelerine göre bakıldığında farklılık göstermezken sorgulayıcı öğrenmeden elde edilen puanları sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermektedir. Aynı zamanda örneklemda bulunan öğrencilerin öğrenme stiline alt boyutları olan ayırıştırıcı ve değiştiren stilleri ve sorgulayıcı öğrenme davranışları arasında negatif ve anlamlı ilişki bulunduğu, öğrenme stiline diğer alt boyutları olan özümseyen ve yerleştiren stilleri ve sorgulayıcı öğrenme davranışları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (2013) çalışmasında nitel ve nicel yöntemin bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma üniversite 1.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olup deney ve kontrol grupları olmak üzere toplamda 78 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrenme stillerine dayalı gerçekleştirilen uygulamaların İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve kendilerine yönelik algılarını olumlu bir şekilde etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Süt (2013), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki” çalışmasında ortaöğretim seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 303 kız ve erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunurken yaş değişkenine göre herhangi bir fark tespit edilememiştir.

Adatepe (2014) çalışmasının örneklemini 7. ve 8.sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 912 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin %31,4’nün değiştiren, %25’nin ayırıştırıcı, % 21,4’nün özümseyen, %

19,5'inin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme stilleri arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Ayırıştıran öğrenme stilineki öğrencilerde akademik başarı ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma örneklemindeki öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına bağlı olarak öğrenme stillerinde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Yerleştiren öğrenme stiline bulunan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanları diğer öğrenme stiline sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencilerin öğrenme stilleriyle cinsiyet ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Fakat anne eğitim düzeyi, kardeş sayıları, günde çalıştıkları ders saati, başarı algısı, başarı durumları arasında anlamlı ilişkilere rastlanılmıştır.

Köroğlu (2015), çalışmasında öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, mezun olunan lise türü, lisedeki alanı, okumakta olduğu bölüm, öğrenim şekli, genel not ortalaması, anne-baba öğrenim durumu, ailenin ekonomik durumu ve öğrenme tiplerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve özel alan yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma 275 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiş olup öğrencilerin baskın olan öğrenme stillerini belirlemek için Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE-III) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre son sınıf öğrencilerin özel alan yeterlikleri ve öğrenme stilleri arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca öğrenme stilleriyle cinsiyet, mezun olunan lise, okumakta olduğu bölüm, baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Özel alan uzmanlıkları açısından ise cinsiyet, anne öğrenim durumu, okumakta olduğu bölüm açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının özel alanla ilgili uzmanlıkları ve öğrenme stilleriyle ilgili farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Dikmen (2015) çalışmasında hemşirelik bölümü öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri belirlenerek bu öğrenme stillerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 420 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonuçlarından hareketle öğrencilerin büyük oranda özümseyen öğrenme stilini kullandığı daha sonra ise ayırıştıran öğrenme stilini kullanan öğrenci sayısının fazla olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini etkileyebileceği düşünölen cinsiyet, mezun olduğu lise ve akademik başarı değişkenleri incelendiğinde

istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir($p>0.05$). Fakat hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stilleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir($\chi^2=35.374$, $p<0.05$). Verilere göre öğrencilerin sınıf seviyesi değiştikçe problem çözme, analiz yapma ve karar verme özelliklerini barındıran ayırtıran öğrenme stilini daha çok kullandıkları gözlenmiştir.

Gerez- Taşgın (2015) çalışması tarama türünde betimsel bir araştırmadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre cinsiyet değişkeni açısından Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme-okuma becerileri öz yeterlikleri açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlikleri ve cinsiyet faktörleri arasında bulunan “etkili konuşma” alt faktöründe ve genel olarak kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yazılı anlatım becerisi öz yeterlikleri ve cinsiyet faktörleri arasında ise “yazmayı değerlendirme” alt faktöründe kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin öğrenme stilleri incelendiği zaman 46 öğrencinin “Özümseme”, 63 öğrencinin “Yerleştirme”, 16 öğrencinin “Ayırtırma” ve 164 öğrencinin de “Değiştirme” öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Çelik (2017) çalışmasında üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre Kolb Öğrenme Stili Ölçeği’nde (KÖSE-III) katılımcıların öğrenme stillerine göre dağılımda %34,4’ü özümseme, %32,1’i değiştirme, %22,9’u ayırtırma ve %10,7’si yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Bulgulara göre öğrenme stilleri derste not tutma alışkanlığı, öğrenim görülen fakülte, sosyal medya kullanımı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ancak cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, ailenin sosyoekonomik düzeyi, yıl içinde okunan kitap sayısı gibi değişkenler açısından istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir. Araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin yansıtıcı düşünme seviyesi puanlarıyla öğrenme stilleri ilişkisi incelendiğinde en yüksek puan “Ayırtırma” en düşük puan ise “Özümseme” öğrenme stiline sahiptir.

Baş (2018) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının kişilik özelliklerinin öğrenme stilleriyle ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma ilişkisel tarama

modeliyle gerçekleştirilmiş olup araştırmanın örneklemini 240 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin kişilik özelliklerinin küme dağılımı incelendiğinde en fazla sorumluluk kümesini, öğrenme stili küme dağılımı incelendiğinde ise görsel ve yansıtma kümesini benimsedikleri saptanmıştır. Katılımcıların bazı kişilik özellikleri ve öğrenme stilleri arasında pozitif-negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre sorumluluk gibi kişilik özelliklerinin gelişmişliği bazı öğrenme stillerinin tercih edilme düzeyini artırırken, dışa dönüklük gibi kişilik özellikleri de bazı öğrenme stillerinin tercih edilme düzeyini düşürmektedir. Ayrıca cinsiyet ve kişilik özellikleri gibi değişkenlerin öğrenme stillerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Selam (2019) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygı düzeyleri ve sahip oldukları öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinden seçilen 762 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler tarafından en çok kullanılan öğrenme stili “Değiştirme” stildir. Ayrıca öğrencilerin dinleme kaygıları ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

Baykal (2019), çalışması ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 141 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler sırasıyla en çoktan en aza doğru özümseyen, değiştiren, ayrıştıran ve son olarak yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. Bu öğrenme stillerinden özümseyen ve değiştiren stillerine sahip öğrencilerin sayısı birbirine hemen hemen yakın bulunmuş olup bu stillerin en çok kullanılan öğrenme stilleri olduğu tespit edilmiştir. Bu iki öğrenme stillerinden sonra ayrıştıran gelmektedir ve en az kullanılan öğrenme stili yerleştirendir. Aynı zamanda ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerden yaratıcılık düzeylerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan çalışmalar özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin fazla olduğunu gösterdiği için somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme stillerini geliştirici aktivitelere yer verilebilir.

Güzel (2019) çalışmasında öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğiliminin farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 687 6., 7. ve 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre

analitiklik ve meraklılık basamaklarında en yüksek ortalamayı ayarıştıran öğrenme stili, en düşük ortalamayı ise değiştiren öğrenme stili almıştır. Kendine güven basamağında ise en yüksek ortalama ayarıştıran, en düşük ortalama yerleştiren öğrenme stilineindir. Tüm alanlarda ise en yüksek ortalamayı ayarıştıran, en düşük ortalamayı özümseyen öğrenme stili almıştır.

Sağ ve şit (2020) araştırmasında bir nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması kullanılmış olup, çalışmanın örneklemini 10 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre hemen hemen her öğrencinin tüm öğrenme stillerini kullandığı ama bazı öğrenme stillerinin daha baskın olduğu görölmüştür. Öğrencilerin birçoğunda sosyal ve kinestetik öğrenme stili baskın olup, işitsel öğrenme stilini tercih edenlerin en az olduğu görölmektedir.

Benli (2020) çalışması, 292 7.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre 7.sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinde iş birlikçi ve rekabetçi öğrenme stillerinin daha baskın olduğu, bağımsız, çekingen, bağımlı ve paylaşımcı öğrenme stillerindeyse orta düzeyde oldukları saptanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin birçoğunun rekabetçi öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Baskın öğrenme stilleri incelendiğinde ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yüksek düzeyde rekabetçi ve iş birliğine açık oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin ise öğrenme stilleri üzerinde düşük düzeyde bir etkisi söz konusudur. Araştırma sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmiş olup, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden bağımsız düşünen, daha çekingen ve rekabetten hoşlanan bireyler oldukları ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha bağımlı oldukları belirlenmiştir.

Küçük (2021) çalışmasında özel yetenekli bireylerin çoklu zekâ alanları ve öğrenme stillerini cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim durumu değişkenleri açısından belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini 5., 6, ve 7.sınıfta öğrenim görmekte olan 250 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre özel yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının gelişmiş düzeyde oldukları, “görsel/uzamsal”, “müziksel/ritmik” ve “kişiler arası/sosyal” zekâ alanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre “görsel/uzamsal”, “müziksel/ritmik” ve “kişiler arası/sosyal” zekâ alanlarına

bakıldığı zaman anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin anne eğitim durumuyla “müziksel/ritmik” zekâ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanırken baba öğrenim durumuyla çoklu zekâ alanları arasında herhangi bir ilişki belirlenememiştir. Öğrenme stilleri verileri incelendiğinde “işitsel” öğrenme stili cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrenme stillerinin sınıf seviyelerine göre değiştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleriyle anne öğrenim durumu arasında “görsel” ve “hareketsel” açıdan anlamlı farklılık varken babanın eğitim durumuyla öğrenme stilleri arasında herhangi bir farklılık tespit edilememiştir.

Uluçay (2022) amacını temele alan çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup çalışmanın örneklemini ise 156 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumları ve bu derste kullanılan yöntem-teknik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Çalışma sonuçlarına bakılarak fen dersinde hedeflenen kazanımlara ulaşabilmek için öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamlarında düzenlemelere gidilebilir.

2.6.2. Yurt dışı araştırmalar

Üst biliş okuma stratejileriyle ilgili araştırmalar

Shmais (2002) çalışmasında Filistinli öğrencilerle İngilizce metin okuma çalışmaları yapmış ve bu metinleri okudukları sırada öğrencilerin kullandıkları üst bilişsel okuma stratejilerini araştırmıştır. Bu çalışma için “sesli düşünme” yöntemi ve ölçeklere başvurmuştur. Araştırma sonuçlarına göre birden fazla veri toplama aracının kullanılmasının öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini belirlemeye katkısı fazladır. Aynı zamanda araştırma sonuçları; “sesli düşünme” yönteminin anlam kontrolü ve farkındalık için uygun bir içe bakışçı yöntem olduğunu gösterse de öğrencilerle yapılan görüşmeler, başarı testlerinin ve anketin de dışa bakışçı yöntem olarak önemini ortaya koymaktadır.

Taraban, Kerr ve Rynarson’nin (2004) çalışmalarında üniversitede öğrenim gören öğrencilerin “üst bilişsel okuma stratejileri”ni belirlemek için bir ölçek geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Bu çalışma nicel bir yöntemle yapılmış olup analitik ve pragmatik stratejileri içeren “5’li likert tipi” bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma

sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.84 çıkmıştır. Analitik stratejilerin olduğu boyut 0.85 çıkarken pragmatik strateji boyutu ise 0.75 olarak belirlenmiştir. Araştırma sırasında ölçek, çalışılacak grup için seçilen “Texas Teknoloji Üniversitesi” öğrencilerinin ilgi, başarı, tutum becerilerine göre hazırlandığı için sonraki çalışmalarda bu değişkenin dikkate alınması gerektiği ve ölçeğin uygulanacağı örnekleme ait kültüre, kökene ve yaş faktörüne dikkat edilerek uygulanması gerekmektedir.

Dolly (2005) çalışmasında “Geliştirici Okuma” derslerine katılan öğrencilerin okuma sürecine yönelik algıları ve bu algının öğrenim gördükleri bölümdeki derslerden etkilenmesini incelemiştir. Uygulanan ölçek sonuçlarına göre belli bir okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin sorgulama davranışlarını daha çok kullandığı ve kendilerine yönelik algılarının olumlu etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Zhang (2009) çalışmasında okuma stratejilerinin günlük hayatta öğretiminin İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen kişilerin okuma performansına etki edip etmediğini araştırmıştır. Deney ve kontrol gruplarıyla gerçekleştirilen çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğrencilere strateji öğretiminin verilmesinin öğrencilerin stratejileri kullanma seviyeleri ve okuduğunu anlama düzeylerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Prasansaph’in (2009) Tayland’da gerçekleştirdiği araştırmada üst bilişsel okuma stratejileri eğitiminin (MRSI) ortaokul öğrencilerinin İngilizcede okuduğunu anlama ve okuma stratejileri farkındalığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 50 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, 8 hafta süren bir süreçten oluşan karma yöntemli bir uygulamadır. Karma yöntemle gerçekleştirilen çalışmada verilerin toplanmasında ön-test, son-test ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen yanıtlar kullanılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilere üst bilişsel okuma stratejileriyle ilgili eğitim verilmesinden sonraki süreçte öğrencilerin okuma stratejileri kullanımı artmış ve bu durumun öğrencilerin başarısına yansıdığı gözlenmiştir.

Wichadee (2011) araştırmasında üst biliş eğitiminin üniversite öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama becerilerine etki edip etmemesini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin okuma puanları ve üst bilişsel strateji kullanımları arasındaki ön test sonuçlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle okuma becerilerini etkin kullanmayan okurlara

strateji eğitimi verilirse okuma süreçlerini düzenlemeyi öğrenerek okuma seviyelerinde artış olacağı görülmüştür.

Bentahar (2012) çalışmasında üst bilişsel anlamda planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerine dayalı okuma anlama eğitiminin öğrencilerin üst bilişsel bilgilerini ve okuma anlama düzeylerini geliştirip geliştirmediğini araştırmıştır. Çalışmanın sonucuna göre planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerine dayalı üst bilişsel okuma öğretiminin bireylerin üst bilişsel bilgilerini artırmıştır. Öğrencilerin genel sorun çözme ve destekleyici okuma stratejilerinin her birine yönelik ortalama puan düzeyleri orta düzeyden yüksek düzeye çıkmıştır. Ayrıca üst bilişsel okuma öğretimi öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçmesine yönelik olan değerlendirme sorularını cevaplama düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir.

Denton vd. (2015) okuduğunu anlama sürecinde strateji kullanma ile okuma başarısı, cinsiyet, sınıf düzeyinin ilişkisinin olup olmadığını incelediği çalışmalarında okuduğunu anlamada başarılı öğrencilerin strateji kullanımına önem verdiği sonucuna ulaşmıştır. Farklı sınıf grupları ile yürüttüğü çalışmanın sonuçlarına göre 11. ve 12. sınıf öğrencileri 7, 8, 9 ve 10. sınıfa giden öğrencilere göre uygulamada kullanılan ölçeğin alt basamaklarından, ‘değerlendirme/entegrasyon’ ve ‘düzenleme stratejilerini’ daha çok kullanmaktadır. Ayrıca 9. ve 10. sınıfa giden öğrencilerinin de 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre ‘değerlendirme/entegrasyon’ stratejilerini daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin strateji kullanmada erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Meniado (2016) çalışmasında üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonu ve başarı değişkenlerinin ilişkisini incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre üst bilişsel okuma stratejileri ve okuma başarısı arasında herhangi bir ilişki olduğu tespit edilememiştir. Çalışmanın örneklemindeki kişilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanmada orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların stratejiler içinden en çok problem çözme stratejisini kullandıkları gözlenmiştir. Aynı zamanda uygulamaya katılan kişiler üst bilişsel okuma stratejileri içinde yer alan, okumaya yeniden odaklanma ve İngilizceden kaynak dile çevirme gibi stratejileri de sıklıkla kullanmaktadır.

Rajab ve diğerlerinin (2017) araştırmasında üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanılma düzeyi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda problem çözme

stratejilerinin daha yüksek düzeyde kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma sürecinde karşılaştığı anlama sorunlarını giderebilmek amacıyla problem çözme stratejilerine başvurma olasılığının yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğrenciler en yüksek düzeyde daha iyi anlayabilmek için yavaş, dikkatli bir biçimde okuma ve okumaya ara verip düşünme stratejilerini kullanmıştır. Öğrencilerin metni daha iyi anlayabilmek ve ana düşünceyi belirginleştirebilmek amacıyla destekleyici okuma stratejilerine başvurduğu anlaşılmıştır.

Younus ve Khan'ın (2017) araştırmasında stratejiye dayalı okuma eğitiminin üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanımını ve okuma başarımını nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda deney sınıfının okuma başarımının ve üst bilişsel okuma stratejilerinin daha çok geliştiği belirlenmiş ve bu farkın da anlamlı olduğu bildirilmiştir. Bunun yanında strateji temelli okuma öğretiminin öğrencilerin okuma başarımını orta düzeyde etkilediği, başarı düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin strateji temelli okuma öğretiminden de daha iyi bir biçimde yararlandığı anlaşılmıştır.

Öğrenme stilleriyle ilgili araştırmalar

Bermayer'in (2004) Kübalı, Alman ve Fransız lisans öğrencileri arasında yaptığı araştırmada öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ölçek olarak 'Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri' kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre erkek öğrencilerin %17,8'inin yerleştiren, %21,6'sının değiştiren, %18,8'inin ayrıştıran ve %41,8'inin özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenirken, kız öğrencilerin %20,7 'sinin yerleştiren, %24,1'inin değiştiren, %22,8'inin ayrıştıran ve %32,4'ünün özümseyen öğrenme stilini tercih ettiği belirlenmiştir.

Healey, Kneale ve Bradbeer (2005) araştırmasında farklı ülkelerde bulunan coğrafya bölümü mezunlarının öğrenme stillerini belirlemek ve ülkelere göre mezunların öğrenme stillerinin farklı olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Avustralya, İngiltere, Amerika ve Yeni Zelanda'daki 12 üniversiteden toplam 900 mezun öğrenci oluşturmuştur. 'Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri' veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre mezunlar ve ülkeler arasında öğrenme stilleri bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur. Tüm ülkelerdeki mezunlara bakıldığında özümseyen öğrenme

stilinin çoğunlukta olduğu, en az bulunan öğrenme stilinin ise yerleştiren öğrenme stili olduğu ortaya konulmuştur.

Vizeshvar ve Torabizadeh'e (2017) göre bireylerin öğrenme stillerinin bilinmesi ve okullarda bu öğrenme stillerine dayalı eğitim verilmesi öğretmenlerin süreçte disiplin problemleriyle karşılaşmamasına ve derse uygun öğretim yöntemi seçebilmesine imkân verir. Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin baskın öğrenme stiline uygun eğitimin hemşirelik bölümünde öğrenci olan kişilerin ders başarısına etkisini incelemektir. Yarı deneysel yöntemle yapılan bu çalışmanın örneklemini hemşirelik bölümünde okuyan 3.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 40 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Çalışmanın uygulanması sürecinde öncelikle öğrencilerin en çok kullandıkları öğrenme stilini belirlemek amacı ile bir ön test yapıldı. Ardından, öğrenciler öğrenme stillerine göre gruplara ayrılarak tartışma etkinliklerine katıldı. Grup tartışması etkinliklerinden sonra öğrencilerin öğrendikleri kavramları öğrenme düzeylerini değerlendirebilmek için sınav yapıldı. Öğrencilerin en çok kullandıkları öğrenme stili 'özümseyen' ve en az kullandıkları öğrenme stili 'değiştiren' stildir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle üniversite eğitimi sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı eğitim verilmesi gerektiği, öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesinin akademik başarıyı artıracığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda gelecekte mesleğini iyi yapan hemşireler yetişmesini de sağlayacaktır.

Leasa, Corebima ve Batlolona (2020) tarafından ilkökul 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada öğrenme stillerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Toplamda 210 öğrencinin katıldığı araştırma sonucunda öğrenme stillerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığına ulaşmışlardır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğrenmede bilginin ne şekilde işleneceği ve alınacağı konusundaki farklılıkların, eleştirel düşünme becerilerinin oluşmasında belirleyici bir etken olmadığıdır. Ek olarak öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için öğretmenlerin özel olarak eğitilmeleri gerektiği belirtilmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejileri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi doğrudan araştıran çalışmaların ulusal kaynaklarda yetersiz olduğu ve evrensel kaynaklarda bu ilişkiyi araştıran çalışmaların da farklı

araştırmalarla desteklenmesi gerektiği görülmüştür. Aynı zamanda ulusal ve evrensel kaynaklarda kullanılan örneklem alanının genişletilmesi gerekmektedir. Ulusal alanda bu ilişkiyi inceleyen çalışmalar çoğunlukla  niversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümü; araştırmanın modelini, evren ve örneklemini, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını ve verilerin analizini içermektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada 7.sınıfta eğitim görmekte olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki anlamlı farklılık belirlenmeye çalışılmıştır. Bu hedefe ulaşmak amacıyla nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan betimsel araştırma yöntemi tercih edilmiş olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda araştırılan problem durumunun betimlemesinin yapılması amaçlanır. Betimsel araştırmaların en temel özelliği, etkisi araştırılan problem durumunun hâlihazır şekilde olduğu gibi çalışmaktır. Bu çalışmalarda gözlem yapılan grup üzerinde araştırmacının herhangi bir etkisi yoktur. Gözlem sürecinde araştırmacı örneklem grubunun ortamına müdahale etmez ve örneklem grubunu doğal haliyle betimler (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

İlişkisel (korelasyonel) tarama modeliyle, iki veya ikiden fazla değişken arasında bulunan değişimi incelemek amaçlanmaktadır. Bu modelde asıl amaç, değişkenler arasında bulunan değişimin birlikte hareket edip etmediğini tespit etmektir. İlişkisel taramada değişkenlerin bir arada değişip değişmediği; değişme durumu mevcutsa bu değişimin hangi doğrultuda olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Erzurum merkezde Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı 7. sınıfa giden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma, Erzurum ilinde 6 farklı ortaokulda öğrenim gören 400 kız ve erkek öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarının genellendiği çalışma kapsamında bulunan ortak özellikler barındıran birimlerin hepsine evren (yığın) denir (Ural, 2011). Bu araştırmada tüm yığını betimleyecek biçimde uygun (elverişlilik) örnekleme alma yolu tercih edilmiştir. Uygun örnekleme, çalışma verilerinin hızlı bir şekilde toplanması sürecinde fayda sağlayan bir yöntemdir. Uygun örneklemede zaman, maliyet ve işgücü açısından yakın kaynaklara yönelme amaçlanmaktadır. Bu yöntemde uygulama sürecinde kolay

ulaşılan kaynaklara yönelme söz konusudur (Kılıç, 2013: 44). 2021-2022 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 6 farklı ortaokul çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Uygulama çalışmalarının gerçekleştirildiğı okulların isimlerinin çalışmada açık bir şekilde ifade edilmesi etik açıdan uygun olmayacağından dolayı okul isimleri şifrelenerek verilmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin okullara göre sayı dağılımı Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma Yapılan Ortaokulların Listesi

İlçe Adı	İl Adı	Okul Adı	Çalışmaya Katılan Öğrenci Sayısı
Yakutiye	Erzurum	O1	81
Yakutiye	Erzurum	O2	50
Yakutiye	Erzurum	O3	97
Yakutiye	Erzurum	O4	61
Yakutiye	Erzurum	O5	91
Aziziye	Erzurum	O6	20

Araştırmaya katılan 400 öğrencinin; 188’i (%47) kız öğrencilerden, 212’si (%53) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Ankete Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kız	188	47,0
Erkek	212	53,0
Toplam	400	100,0

3.3. Veri Toplama Araçları

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

Çalışmada ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin baskın oldukları öğrenme stillerinin tespiti amacıyla Kolb’un (1999) geliştirdiğı “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri

(KÖSE)” III.versiyonu kullanılmıştır. KÖSE envanterinin üç farklı sürümü bulunmaktadır. Aşağıda envanterin bu versiyonları ve ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları hakkında bilgi verilmektedir.

KÖSE-I: Envanterin ilk sürümünü Kolb 1971 yılında oluşturmuştur. Dokuz farklı dizine yerleştirilen dörder kelime, kişilerin sahip olduğu stilleri ortaya koymuştur. Ölçek ile elde edilen puanlar, “Somut Deneyim”, “Yansıtıcı Gözlem”, “Soyut Kavramsallaştırma” ve “Aktif Deneyim” öğrenme şekillerine bağlı, “Ayrıştırıcı”, “Değiştiren”, “Özümseyen” ve “Yerleştiren” stilleri şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu sürüm üzerine yapılan çalışmalarda güvenilirlik ve geçerlik ilgili çalışmaların devam ettirilmesinin gerekli olduğuna karar verilmiştir.

KÖSE-II:1981’de envanter yenilenerek puanlama sistemi değiştirilmiştir. Envanterin bu versiyonunda 12 tane tanımlamayı sağlayan soru bulunmaktadır. Soruların anlaşılır olabilmesi amacıyla ilk sürümde bulunan kelimeler silinerek yerine cümleler kullanılmış ve kullanılan ifadelerin somutlaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaların sonucunda bu sürümün güvenilirliğinin ve iç tutarlılığının eski versiyondan daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Böylelikle bireylerin öğrenme stillerini tespit amacıyla kullanılabileceği saptanmıştır.

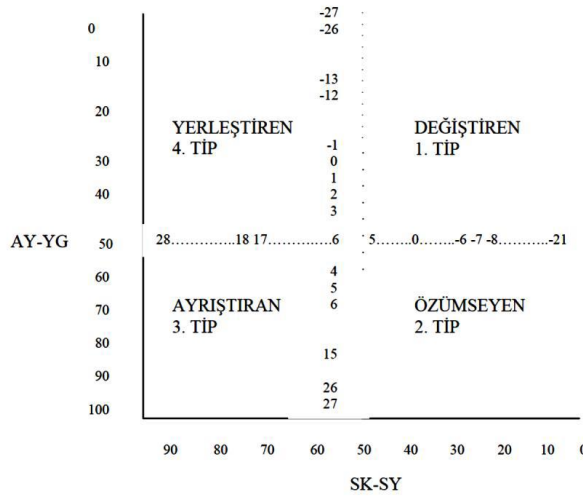
KÖSE-III: Envanterin son hali 1999 yılında şekillenmiştir. Bu sürümde cümlelerde somutlaştırma çalışmaları yapılmış, envanterde cümle değişikliklerine gidilmiştir. Envanterin son versiyonunun asıl önemli basamakları değerlendirme ve kodlama işlemleridir. Ayrıca ölçeğin son şeklinde stillerin isimleri “Ayrıştırıcı”, “Değiştirme”, “Özümseme” ve “Yerleştirme” biçiminde değiştirilmiştir. Bu değişiklik ölçeğin yorumlanması aşamasında etkisini göstermektedir.

Araştırma, “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE) III. Sürümü” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Gencel (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Ölçek puanlarının çözümlenmesi ve yorumlanma süreci: Bu çalışmada uygulanan envanter olan “KÖSE III” sürümünde 12 adet tamamlanması gereken soru bulunmaktadır. Her soruda dört seçenek bulunur ve seçeneklerin puanlanması 1-4 aralığında değişir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 12, maksimum puan 48 olup

puanlama işleminin bitiminde birleştirilmiş puanlar hesaplanır. Birleştirilmiş puanlara Soyut Kavramsallaştırma (SK)-Somut Deneyim (SD) ve Aktif Deneyim (AD)-Yansıtıcı Gözlem (YG) biçiminde ulaşılır ve bu işlemin takibinde alınan puanlar -36 ile +36 aralığında değişim gösterir. SK-SD ile elde edilen pozitif değer öğrenmenin soyut olduğunu, negatif değer olması ise öğrenmenin somut olduğunu; aynı biçimde AD-YG ulaşılan puanla, öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı şekilde olduğunu ifade etmektedir (Gencel, 2006).

Birleştirilmiş puanlar, Şekil 3.1'deki koordinat düzlemi içerisinde gösterilmektedir. “AD - YG” ulaşılan sayı “x eksen”ne, “SK - SD” ulaşılan sayı ise “y eksen”ne yerleştirilerek gösterilmektedir. Sayıların kesiştiği nokta ise kişinin öğrenme stilini ifade etmektedir. Ayrıca envanterin, KÖSE-III versiyonunun, Türkiye’de uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gencel, 2006).



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

Dil Eşdeğerliği: Kolb Öğrenme Stilleri KÖSE-III sürümünün İngilizceden Türkçeye çevirisini Gencel (2007) yapmıştır. KÖSE-III’ün Türkçeye çevirisi sürecinde alan uzmanları eş güdümlü çalışmıştır. Ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevirisi esnasında ölçeğin Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından çevrilen ikinci versiyonundan yararlanılmıştır. Ölçeğin yeni sürümünün öncelikle İngilizce şekli, bir hafta arayla da Türkçe şekli yabancı dilde eğitim veren bir ortaokulda öğrencilere uygulanmıştır. Pilot deneme uygulamasından edinilen sonuçlar dâhilinde ölçekte bulunan maddeler için Pearson Korelasyon katsayıları belirlenmiştir (Gencel, 2007). Uygulama sonucunda

KÖSE-III sürümünün iki formunun da toplam korelasyon katsayısı 0,89 şeklinde tespit edilmiştir. Bu değer ise iki formun dil açısından birbirine eş olduklarını göstermektedir.

Güvenirlilik Katsayıları: KÖSE-III versiyonunun güvenirlik katsayısının hesaplanması amacıyla ölçek, Manisa ilinin merkez ilçesine bağlı üç farklı okulda eğitim görmekte olan 7.sınıf ve 8.sınıfa giden öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamalardan ulaşılan sonuçlara göre ölçeğin İngilizce formunun güvenirlik katsayısı Türkçe formdan elde edilen güvenirlik katsayısından daha yüksek çıkmıştır. Ancak Türkçe formun güvenirlik katsayısı tatmin edici düzeydedir. Ölçeğin İngilizce kısmının güvenirlik katsayıları 0,73-0,88 aralığında değer alırken, ölçeğin Türkçe kısmının güvenirlik katsayısının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu formun daha düşük çıkmasının nedeni; çalışma yapılan grubun yaş ortalamasının küçük olması ve kültürel değişim olabileceği düşünülmektedir.

Yukarıda ifade edilenler sonucunda “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” (KÖSE III) versiyonunun, Türkiye’deki ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi için kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

3.3.2. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği

Çalışmada ortaokul 7.sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla Taraban Kerr ve Ryneearson’un (2004) birlikte geliştirmiş olduğu ve Çöğmen (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek iki farklı boyutu kapsamaktadır. “Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” metinleri okurken bireylerin kullandığı stratejileri belirten 22 maddeli her soru için 5 seçenek olan likert tipi bir ölçektir. Bireyler stratejileri belirten maddeleri kullanım sıklıklarına (Hiç Kullanmam, Nadiren Kullanırım, Bazen Kullanırım, Sık Sık Kullanırım, Her zaman Kullanırım) göre değerlendirmektedirler. Bireylerin verdikleri cevaplar, “4.20-5.00” arası puan almışsa, bireylerin stratejileri kullanma seviyesi “Her zaman kullanırım” olarak belirlenmiştir. Bireylerin verdikleri cevaplar “3.40-4.19” arası bir puan almışsa “Sık sık kullanırım”; cevaplar “2.60-3.39” arası bir puan almışsa “Bazen kullanırım”; cevaplar “1.80-2.59” arası bir puan almışsa “Nadiren kullanırım” ve son olarak cevaplar “1.00-1.79” arası bir puan aldığında stratejileri “Hiç kullanmam”

şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Ölçekte yer alan ilk 16 maddeyi içeren kısım analitik stratejiler ve ölçekte yer alan son 6 maddeyi içeren kısım pragmatik stratejileri oluşturur. Ölçekte bulunan analitik stratejiler kısmından alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16 olarak belirlenmiştir. Ölçekteki pragmatik stratejiler kısmından en yüksek 30 alınabiliyorken, en düşük alınabilecek puan 6 olarak belirlenmiştir (Çöğmen, 2008).

Bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde Çöğmen, ölçeğin hem Türkçe hem de İngilizce formların uygulaması sonucunda aralarındaki Cronbach güvenirlik katsayısını $r=.85$ ($p<.001$) tespit etmiş ve ölçekler arasında yüksek seviyede anlamlı olan bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Ölçekte bulunan analitik alt boyut için Cronbach güvenirlik katsayısını $r=.82$ ($p<.001$) olarak belirlenmişken, ölçeğin pragmatik alt boyutunda $r=.77$ ($p<.001$) olduğu saptanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğiyle ilgili bilgilere ulaşmak için örneklem olarak alınan grup haricinde ancak örneklem grubu ile benzer niteliklere sahip olan 726 öğrenci ile çalışılmıştır. Elde edilen veriler ölçeğin ilk uygulamasındaki gibi iki alt boyut şeklinde toplanmıştır. Birinci alt boyut olarak adlandırılan analitik stratejiler okuduğunu anlamaya dayalı etkinlikleri içermektedir. İkinci alt boyut olan pragmatik stratejiler ise bilgiye ulaşmak için faydalanılan pratik taktikleri içeren stratejilerdir. Analitik stratejiler alt boyutunda toplanan sorular 4., 5., 13., 7., 3., 6., 2., 9., 12., 11., 15., 10., 1., 14., 8., 16. birinci alt boyutu; 20., 18., 19., 17., 21. ve 22. sorular ise ikinci alt boyutu kapsamaktadır. Bu uygulama sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı ölçekteki bütün sorular için 81; analitik stratejiler kısmı için 78 ve pragmatik stratejiler kısmı için 82 şeklinde tespit edilmiştir (Çöğmen, 2008).

3.3.3. Kişisel bilgi formu

Bu araştırmada çalışmanın örnekleme uygulamak ve değişkenlerle ilgili bilgi sahibi olmak için kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Geliştirilen bu kişisel bilgi formunda bulunan sorular için aktif olarak çalışmakta olan 3 Türkçe öğretmeni ve 2 Türkçe Eğitimi alan uzmanının fikri alınmış, çeşitli dönütler sağlanıp, düzenlenerek formlara son hâli verilmiştir.

Bu kişisel bilgi formunda araştırma kapsamındaki öğrencilerin ailelerinin eğitim durumu, öğrencinin cinsiyeti, ailesinin ekonomik düzeyi, öğrencinin takip ettiği

sürelî yayın olup olmadığı, günlük okumaya ayırdığı zaman ve evinde kendisine ait bir kütüphane olup olmadığına yönelik sorular sorulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada “Üst bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği”, “Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE-III)” ve “Kişisel Bilgi Formu” olarak belirlenen veri toplama formlarına çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin verdiği cevaplar SPSS 23.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Kullanılan ölçeklerden elde edilmiş olan veriler ilk olarak uç değerler ve eksik verilerin belirlenmesi amacıyla analiz edilmiştir. Buradan elde edilen sonuçlara göre verilerin tamamının kullanıldığı ve eksik veri olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmadaki verilerin normal dağılımda olup olmama durumunu incelemek için her analizden önce Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak elde edilen verilerin dağılımının normal olup olmama durumuyla ilgili değerlendirilmelerde bulunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu test sonucuna göre anlamlılık düzeyleri ($p=0,000<0,05$) değerinden küçüktür. Verin normal dağılımda olmaması sebebiyle Kruskal-Wallis H testi ardından da Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında verilerin analizi ile elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. *Ankete Katılan Öğrencilerin Okul Kodları*

Okul Kodu	Frekans	Yüzde
O1	81	20,3
O2	50	12,5
O3	91	22,8
O4	61	15,3
O5	97	24,3
O6	20	5,0
Toplam	400	100,0

Tablo 4.1’e bakıldığı zaman, ankete katılan kişilerin sayısı 400’dür. Öğrencilerin yanıtlarına göre en fazla öğrenci katılımını, %24,3’ü (97) “O5” ve %22,8’i (91) “O3” oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı okullar arasında en düşük katılım ise %5,0 (20) ile “O6” dır.

Tablo 4.2. *Ankete Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri*

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kız	188	47,0
Erkek	212	53,0
Toplam	400	100,0

Tablo 4.2’ye bakıldığı zaman, araştırma sürecine katılan öğrencilerin sayısı 400’dür. Öğrencilerin yanıtlarına göre örneklemin; %47’sini (188) “Kız” öğrenciler, %53,0’ünü (212) ise “Erkek” öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 4.3. Ankete Katılan Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumu

Anne Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde
Hiçbir okul mezunu değil	11	2,8
İlkokul	101	25,3
Ortaokul	67	16,8
Lise	112	28,0
Üniversite	98	24,5
Lisansüstü	11	2,8
Toplam	400	100,0

Tablo 4.3'te incelendiğinde ankete katılan öğrencileri sayısı 400'dür. Öğrencilerin yanıtlarına göre annelerinin öğrenim durumları; seçeneklerden en çok tercih edilen seçenekler %28,0'i (118) "Lise" ve %25,3'ü (101) "İlkokul" dan oluşmaktadır. Ayrıca %24,5'i (98) "Üniversite" olarak cevaplandıranların sayısının da yüksek olduğu görülmektedir. En az tercih edilen seçeneğin ise %2,8 (11) ile "Lisansüstü" olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Ankete Katılan Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumu

Baba Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde
Hiçbir okul mezunu değil	2	0,5
İlkokul	28	7,0
Ortaokul	46	11,5
Lise	131	32,8
Üniversite	150	37,5
Lisansüstü	43	10,8
Toplam	400	100,0

Tablo 4.4'e göre araştırma sürecine katılan öğrencilerin sayısı 400'dür. Öğrencilerin yanıtlarına göre babalarının öğrenim durumları seçeneklerinden en çok tercih edilen öğrenim durumları %37,5 (150) ile "Üniversite" ve %32,8 (131) ile "Lise" olarak belirlenmiştir. Ayrıca %10,8'i (43) "Lisansüstü" olarak yüksek bir yüzdelik dilimde yer almaktadır. En düşük yüzdelik dilime sahip olan ise %0,5'i (2) ise "Hiçbir okul mezunu değil" olarak görülmektedir.

Tablo 4.5. Ankete Katılan Öğrencilerin Aile Ortalama Gelir Durumu

Ortalama Gelir Durumu	Frekans	Yüzde
1500TL- 2500TL	29	7,2
2500TL- 3500TL	27	6,8
3500TL- 4500TL	67	16,8
4500TL- 5500TL	69	17,3
5500TL'den fazla	208	52,0
Toplam	400	100,0

Tablo 4.5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sayısı 400'dür. Ankete katılan öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara göre en çok tercih edilen ortalama gelir durumu; %52,0 (208) ile "5500 TL" olarak görülmektedir. En az tercih edilen gelir durumu ise %6,8'i (27) "2500-3500 TL" olarak görülmektedir.

Tablo 4.6. Ankete Katılan Öğrencilerin Süreli Yayın Takip Etme Durumu

Takip Edilen Süreli Yayın Durumu	Frekans	Yüzde
Evet	162	40,5
Hayır	238	59,5
Toplam	400	100,0

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere ankete katılan öğrencilerin sayısı 400'dür. Öğrenciler takip edilen süreli yayın olma durumunu; %40,5 (162) öğrenci "Evet", %59,8 (238) öğrenci ise "Hayır" olarak cevaplandırmıştır.

Tablo 4.7. Ankete Katılan Öğrencilerin Günlük Olarak Okumaya Ayırdıkları Zaman Durumları

Günlük Olarak Okumaya Ayırılan Zaman	Frekans	Yüzde
30 dakika ile 1 saat arası	211	52,8
1 saat ile 1.5 saat arası	83	20,8
2 saatten fazla	58	14,5
1.5 saat ile 2 saat arası	48	12,0
Toplam	400	100,0

Tablo 4.7'de bakıldığı zaman; araştırmaya katılan öğrencilerin sayısı 400'dür. Öğrencilerin yanıtlarına göre en yüksek katılım; %52,8 (211) ile "30 dakika ile 1 saat arası" günlük olarak okumaya ayrılan süredir. En düşük katılım ise %12,0 (48) ile "1.5 ile 2 saat arası" süredir.

Tablo 4.8. Ankete Katılan Öğrencilerin Kişisel Kütüphaneye Sahip Olma Durumları

Evde Kütüphane Olma Durumu	Frekans	Yüzde
Evet	255	63,7
Hayır	145	36,3
Toplam	400	100,0

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere ankete katılan öğrencilerin sayısı 400’dür. Öğrencilerin yanıtlarına göre en yüksek katılım %63,7 (255) ile “Evet”, en düşük katılım ise %36,3 (145) öğrenci ile “Hayır” olarak saptanmıştır.

Tablo 4.9. Ankete Katılan Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stili

Stil	Frekans	Yüzde
Değiştirme	157	39,3
Özümseme	107	26,8
Yerleştirme	76	19,0
Ayrıştırma	60	15,0
Toplam	400	100,0

Tablo 4.9. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sayısı 400’dür. Öğrencilerin yanıtlarına göre en çok kullanılan öğrenme stilleri; %39,3 (157) ile “Değiştirme” ve %26,8 (107) ile “Özümseme”dir. En az kullanılan öğrenme stili ise %15 (60) öğrenci ile “Ayrıştırma” öğrenme stilidir.

Bir ölçme aracı olarak kullanılan ankette bulunması istenen ilk özellik ankette yer alan soruların güvenilirliğidir. Güvenirlik anketteki ifadelerin birbiriyle olan tutarlılığı, kararlılığı ve ölçeğin araştırma problemini ne ölçüde yansıttığını göstermektedir. Cronbach’s Alpha katsayısı 0-1 aralığında değer alırken, bu değer $0.00 \leq \alpha < 0.40$ arasındaysa ölçeğin güvenilirliğinin düşük olduğu, $0.40 \leq \alpha < 0.60$ arasında olduğunda ise ölçeğin güvenilirliğin orta düzeyde olduğu, $0.60 \leq \alpha < 0.80$ arasında olduğunda güvenilir olduğu, $0.80 \leq \alpha < 1.00$ arasında olduğunda ise ölçeğin oldukça güvenilir olduğu belirtilmektedir (Kalaycı, 2006).

Tablo 4.10. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği Güvenirliği

Ölçekler	Cronbach's Alpha	Adet
Üst bilişsel	,878	22
Analitik	,853	16
Pragmatik	,778	6

Güvenirlik bir test veya ölçeğin ölçmeyi hedeflediği nitelikleri kararlı ve tutarlı şekilde ölçebilmesidir. Güvenirliği belirleme yollarından olan Cronbach's Alfa güvenilirliği ise ölçme süreçlerinde oldukça fazla kullanılan bir güvenilirlik belirleme yöntemidir (Christmann ve Van Aelst, 2006).

Bu çalışmada verilerin üst bilişsel tutarlılığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde Cronbach's Alfa katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Üst bilişsel okuma stratejileri için Cronbach's Alfa katsayısı 0,878 tespit edilmiştir. Ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. Testin analitik boyutu için ise Cronbach's Alfa katsayısı 0,853 tespit edilmiştir. Ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. Aynı şekilde ölçeğin pragmatik boyutunun tutarlılığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde Cronbach's Alfa katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Cronbach's Alfa katsayısı 0,778 belirlenmiştir. Ölçeğin oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

Öğrencilere uygulanan anketle ulaşılan verilerin analiz edilmesinde SPSS 23 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma sorularının incelenmesinde parametrik mi yoksa parametrik olmayan testlerin mi kullanılması gerektiğini belirlemek amacıyla verilerin normal bir dağılım gösterme durumuna bakılmıştır. Normallik testleri elde edilen verilerin normal dağılımda olup olmadığını görmek için yapılan testlerdir. Bu test parametrik testlerin yapılmasının ön şartıdır. SPSS programında normalliği test etmek amacıyla kullanılan iki test türü bulunmaktadır. Bunlar Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri olarak adlandırılır. Bu araştırmanın örneklemini oluşturan grubun sayısı 50 kişi üzeri olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Uygulanan bu test sonucunda p değerinin 0,05'ten küçük çıkması sonucunda bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan aşırı sapma gösterdiği şeklinde ifade edilmektedir. Buna göre

çalışmadan elde edilen verilere normal dağılıma uygunluk testi yapılarak ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik derecesi	p	İstatistik	Serbestlik derecesi.	p
Pragmatik	,101	400	,000	,959	400	,000
Analitik	,064	400	,000	,978	400	,000

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere araştırma verilerinin normallik testi sonuçlarına yer verilmiştir. Kolmogorov-Smirnov uygulaması sonrasındaki sonuçlara göre normallik testinde veri normal dağılım göstermemiştir. Test sonucundan elde edilen anlamlılık düzeyleri ($p=0,000<0,05$) değerinden küçük olduğu durumlarda normal dağılım göstermeyen verilerde Kruskal-Wallis H testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmaktadır. Bu nedenle yukarıdaki adı geçen testler araştırma problemlerine uygulanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

“Ortaokul 7.sınıf öğrencileri hangi öğrenme stiline sahiptir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.12. Ankete Katılan Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre Dağılımları

Stil	Frekans	Yüzde
Değiştirme	157	39,3
Özümseme	107	26,8
Yerleştirme	76	19,0
Ayrıştırma	60	15,0
Toplam	400	100,0

Tablo 4.12. incelendiğinde araştırmaya katılım sağlayan 400 ($n=400$) öğrencinin 157’si (%39,3) “Değiştiren”, 107’si (%26,8) “Özümseyen”, 76’sı (%19,0) “Yerleştiren” ve 60’ı (%15,0) “Ayrıştıran” öğrenme stiline sahiptir. Araştırma sonucuna göre ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin en çok (%39) “Değiştiren” öğrenme

stiline sahip olduğu, en az (%15) “Ayrıştırıcı” stile sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin öğrenme sürecinde daha çok gözlem yoluyla öğrenip farklı fikirlerin üretildiği etkinliklerde bulunmayı sevdikleri ve “Değiştiren” öğrenme stiline sahip bireylerin kendi duygu ve düşüncelerine önem veren kişiler oldukları söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

“Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.13. Okuma Stratejileri ile İlgili Grup İstatistikleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
Analitik	400	3,7747	,65237
Pragmatik	400	3,6442	,91678
Toplam	400		

Tablo 4.13. incelendiğinde ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerinin ‘analitik’ boyutu için ($\bar{x}=3,77$ / sık sık kullanırım), pragmatik boyutu için ise ($\bar{x}=3,64$ / sık sık kullanırım) olarak dağılım gösterdiği ve bu verilerden hareketle öğrencilerin okuma stratejilerine sahip olup, onları etkin bir şekilde kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler pragmatik stratejileri de sıklıkla kullanmalarına rağmen analitik stratejileri daha çok kullanmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

“Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.14.1. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyete Bağlı Değişimlerinin Kruskal-Wallis H Testi Sıra Ortalamaları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları
Analitik	Kız	188	201,48
	Erkek	212	199,63
	Toplam	400	401,11
Pragmatik	Kız	188	210,34
	Erkek	212	191,78
	Toplam	400	402,12

Tablo 4.14.1. incelendiğinde analitik ve pragmatik boyut için normal dağılım göstermemesi nedeniyle uygulanan Kruskal-Wallis H Testi görülmektedir. Tablodan hareketle analitik ve pragmatik boyutlarda kız öğrencilerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14.2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyete Bağlı Değişimlerinin Kruskal-Wallis H Testi İstatistikleri

	Analitik	Pragmatik
Ki-Kare	,025	2,576
S.D.	1	1
Anlamlılık	,874	,109

$\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde

Tablo 4.14.2. incelendiğinde analitik boyut için “p” değeri $0,874 > 0,05$ ve pragmatik boyut için ise “p” değeri $0,109 > 0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinden olan analitik ve

pragmatik boyut için cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Sonuçlardan hareketle cinsiyet değişkeninin üst bilişsel stratejilerin kullanımını üzerinde herhangi bir etkisi olduğundan söz edilemez.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

“Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.15.1. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Envanterine Bağlı Değişiminin Kruskal-Wallis H Testi Sıra Ortalamaları

	STİL	N	SIRA ORTALAMALARI
ANALİTİK	Değiştirme	116	210,41
	Özümseme	79	197,53
	Ayrıştırma	75	183,10
	Yerleştirme	130	203,50
	Toplam	400	794,54
PRAGMATİK	Değiştirme	116	189,35
	Özümseme	79	208,63
	Ayrıştırma	75	170,30
	Yerleştirme	130	222,93
	Toplam	400	791,21

Tablo 4.15.1. incelendiğinde analitik ve pragmatik düzeyler açısından normal dağılım göstermemesi nedeniyle Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Yukarıda verilen tablo araştırmayla ilgili betimsel istatistikleri kapsamaktadır. Sonuçlara göre üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik boyutunda en yüksek sıra ortalaması 210, 41 (n=116) olarak “Değiştiren” öğrenme stili lehinedir. Üst bilişsel okuma stratejilerinin pragmatik boyutunda ise sıra ortalaması 222,93 (n=130) olan “Yerleştiren” öğrenme stili lehinedir.

Tablo 4.15.2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Envanterine Bağlı Değişiminin Kruskal-Wallis H Testi İstatistikleri

	ANALİTİK	PRAGMATİK
Kİ-KARE	2,694	11,518
S.D.	3	3
ANLAMLIILIK	0,441	0,009

$\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde

Tablo 4.15.2. incelendiğinde analitik boyut için “p” değeri $0,441 > 0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Pragmatik boyut için ise “p” değeri $0,009 < 0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Üst bilişsel okuma stratejilerinin alt boyutlarından olan pragmatik düzeyeyle öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4.15.3. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Envanterine Bağlı Değişiminin Pragmatik Boyutunun Mann Whitney U Testi İstatistikleri

	GRUP	SIRA	SIRA	U	P
	DÜZEYLERİ	ORTALAMALARI	TOPLAMI		
	Ayrıştırma	85,55	6416,50		
	Yerleştirme	113,07	14698,50	3566,500	0,001
	Özümseme	100,46	7936,00		
	Yerleştirme	107,76	14009,00	4776,000	0,396
PRAGMATİK	Özümseme	84,84	6702,50		
	Ayrıştırma	69,77	5232,50	2382,500	0,036
	Değiştirme	112,74	13078,00		
	Yerleştirme	133,10	17303,00	6292,000	0,025

$\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde

Tablo 4.15.3. incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejilerinin pragmatik boyutu ve öğrenme stilleri arasında P değeri $0,001-0,036-0,025 < 0,05$ den küçük olduğu için anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılıklar; “Ayrıştırma” ve “Yerleştirme” arasında “Özümseme” ve “Ayrıştırma” arasında “Değiştirme” ve “Yerleştirme” arasında belirlenmiştir. Bu öğrenme stilleri içerisinde; “Yerleştirme”

stilinin sıra ortalaması 113,07 bulunarak anlamlı fark oluşturduğu “Ayrıştırma” öğrenme stilinden daha yüksek, “Özümseme” stilinin sıra ortalaması 84,84 bulunarak anlamlı fark oluşturduğu “Ayrıştırma” öğrenme stilinden ve “Yerleştirme” stilinin sıra ortalaması 133,10 bulunarak anlamlı fark oluşturduğu “Değiştirme” öğrenme stilinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultudan hareketle üst bilişsel okuma stratejilerinin pragmatik boyutunu kullanma düzeyinde “Yerleştirme” ve “Özümseme” öğrenme stillerine sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin pragmatik boyutu ve öğrenme stillerinden ‘Özümseme’ ve ‘Yerleştirme’ arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Çünkü tablo incelendiğinde P değerinin $0,396 > 0,05$ den büyük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15.4. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Envanterine Bağlı Değişiminin Pragmatik Boyutunun Mann Whitney U Testi İstatistikleri

	GRUP DÜZEYLERİ	SIRA ORTALAMALARI	SIRA TOPLAMI	U	P
ANALİTİK	Değiştirme	83,22	5992,00	3364,000	0,010
	Özümseme	104,47	12536,00		
	Değiştirme	77,99	5615,50	2987,500	0,005
	Ayrıştırma	100,34	11037,50		
	Özümseme	114,64	13756,50	6496,500	0,837
	Ayrıştırma	116,44	12808,50		
	Değiştirme	80,82	5819,00	3191,000	0,288
	Yerleştirme	88,94	8716,00		

$\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde

Tablo 4.15.4. incelendiğinde analitik boyuttaki beceriler ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığı incelemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. P değeri $0,010-0,005 < 0,05$ ’ten küçük olan; “Değiştirme” ve “Özümseme” arasında “Değiştirme” ve “Ayrıştırma” arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu öğrenme stilleri içerisinde “Özümseme” stilinin sıra ortalaması 104,47 bulunarak anlamlı fark oluşturduğu “Değiştirme” öğrenme stilinden ve “Ayrıştırma” stilinin sıra ortalaması 100,34 bulunarak anlamlı fark oluşturduğu

“Değiştirme” öğrenme stilinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin analitik boyutu ve öğrenme stilleri “Özümseme” ve “Ayrıştırma” arasında “Değiştirme” ve “Yerleştirme” arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Çünkü incelendiğinde P değerinin $0,837-0,288>0,05$ ’ten büyük olduğu görülmektedir. Üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik boyutunu kullanma becerilerinde “Özümseme” ve “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip öğrenciler daha başarılıdır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

“Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ders dışında okumaya ayrılan süreye göre anlamlı mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.16.1. *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Ders Dışında Okumaya Ayrılan Süreye Bağlı Değişiminin Kruskal-Wallis H Testi Sıra Ortalaması*

	OKUMAYA AYRILAN SÜRE	N	SIRA ORTALAMASI
ANALİTİK	30 dakika ile 1 saat arası	211	172,30
	1 saat ile 1.5 saat arası	83	218,16
	1.5 saat ile 2 saat arası	48	214,84
	2 saatten fazla	58	265,94
	Toplam	400	870,24
PRAGMATİK	30 dakika ile 1 saat arası	211	188,27
	1 saat ile 1.5 saat arası	83	201,96
	1.5 ile 2 saat arası	48	205,54
	2 saatten fazla	58	238,72
	Toplam	400	834,49

Tablo 4.16.1. incelendiğinde analitik ve pragmatik değerler için normal dağılım göstermemesi nedeniyle Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Yukarıda verilen tablo araştırmayla ilgili betimsel istatistikleri kapsamaktadır. Tablo incelendiğinde, analitik ve pragmatik boyutlarda okumaya ayrılan süre seçeneklerinden “2 saatten fazla” seçeneğinin sıra ortalamasının diğer seçeneklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.16.2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Ders Dışında Okumaya Ayrılan Süreye Bağlı Değişiminin Kruskal-Wallis H Testi İstatistikleri

	ANALİTİK	PRAGMATİK
Kİ-KARE	33,844	8,831
S.D.	3	3
ANLAMLILIK	,000	,032

$\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde

Tablo 4.16.2’de görüldüğü gibi analitik boyut için “p” değeri $0,000 < 0,05$ ve pragmatik boyut için ise “p” değeri $0,032 < 0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri düzeylerinden analitik ve pragmatik boyut ile ders dışındaki okumaya ayrılan süre arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark olmasından dolayı Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.16.3. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Ders Dışında Okumaya Ayrılan Süreye Bağlı Değişiminin Analitik Boyutunun Mann Whitney U Testi İstatistikleri

	GRUP DÜZEYLERİ	SIRA ORTALAMALARI	SIRA TOPLAMI	U	P
ANALİTİK	30 dakika ile 1 saat arası	138,00	29117,50	6751,500	0,002
	1 saat ile 1.5 saat arası	171,66	14247,50		
	1 saat ile 1.5 saat arası	66,53	5522,00	1948,000	0,833
	1.5 saat ile 2 saat arası	65,08	3124,00		
	30 dakika ile 1 saat arası	121,79	25698,50	3332,500	0,000
	2 saatten fazla	183,04	10616,50		
	1.5 saat ile 2 saat arası	44,63	2142,00	966,000	0,007
	2 saatten fazla	60,84	3529,00		

$\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde

Tablo 4.16.3. incelendiğinde analitik boyutta ‘ders dışında okumaya ayrılan süre’ değişkenine ait Mann Whitney U testinden elde edilen sonuçlar verilmiştir. Tabloya

incelendiğinde P değeri 0,000-0,002-0,007<0,05 den küçük olduğu için anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre ‘30 dakika ile 1 saat arası’ ve ‘1 saat ile 1.5 saat arası’ arasında ‘30 dakika ile 1 saat arası’ ve ‘2 saatten fazla’ arasında ve son olarak da ‘1.5 saat ile 2 saat arası’ ve ‘2 saatten fazla’ grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca, ‘1 saat ile 1.5 saat arası’ ve ‘1.5 saat ile 2 saat arası’ süreleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Okumaya ayrılan süre olan; ‘1 saat ve 1.5 saat arası’ ve ‘2 saatten fazla’ seçeneklerinin sıra ortalamaları daha yüksek olduğu için pragmatik boyutta üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanımının artmasında etkisi daha fazladır.

Tablo 4.16.4. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Ders Dışında Okumaya Ayrılan Süreye Bağlı Değişiminin Pragmatik Boyutunun Mann Whitney U Testi İstatistikleri

	GRUP	SIRA	SIRA	U	P
	DÜZEYLERİ	ORTALAMALARI	TOPLAMI		
PRAGMATİK	1 saat ile 1.5 saat arası	65,74	5456,50	1970,500	0,067
	2 saatten fazla	78,53	4554,50		
	30 dakika ile 1 saat arası	127,69	26942,50	4576,500	0,03
	2 saatten fazla	161,59	9372,50		
	1 saat ile 1.5 saat arası	65,61	5445,50	1959,500	0,876
	1.5 saat ile 2 saat arası	66,68	3200,50		
	1.5 saat ile 2 saat arası	48,55	2330,50	1154,500	0,131
	2 saatten fazla	57,59	3340,50		

$\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde

Tablo 4.16.4. incelendiğinde pragmatik boyutta ‘ders dışında okumaya ayrılan süre’ değişkenine ait Mann Whitney U testinden elde edilen sonuçlar verilmiştir. Tablo incelendiğinde P değerinin 0,003<0,05 den küçük olması sebebiyle ‘30 dakika ile 1 saat arası’ ve ‘2 saatten fazla’ arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca ‘1 saat ile 1.5 saat arası’ ve ‘2 saatten fazla’ seçenekleri, ‘1 saat ile 1.5 saat arası’ ve

‘1.5 saat ile 2 saat arası’ seçenekleri, son olarak da ‘1.5 saat ile 2 saat arası’ ve ‘2 saatten fazla’ seçenekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okumaya ayrılan süre olan, ‘2 saatten fazla’ seçeneğinin sıra ortalaması daha yüksek olduğu için analitik boyutta üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanımının artmasında etkisi daha fazladır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular:

“Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre anlamlı mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.17.1. *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumuna Bağlı Değişiminin Kruskal-Wallis H Testi Sıra Ortalamaları*

	CEVAP	N	SIRA ORTALAMALARI
ANALİTİK	Evet	162	230,73
	Hayır	238	179,92
	Toplam	400	410,65
PRAGMATİK	Evet	162	230,03
	Hayır	238	180,40
	Toplam	400	410,43

Tablo 4.17.1. incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik ve pragmatik boyutlarında normal dağılım göstermediğinden dolayı Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Yukarıdaki tabloda betimsel istatistikler verilmiştir. Tablo incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik ve pragmatik boyutlarında “Evet” olarak cevaplandıran öğrencilerin sıra ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.17.2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumuna Bağlı Değişiminin Kruskal-Wallis H Testi İstatistikleri

	ANALİTİK	PRAGMATİK
Kİ-KARE	18,639	17,828
S.D.	1	1
ANLAMLILIK	0,000	0,000

$\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde

Tablo 4.17.2. incelendiğinde analitik boyutta “p” değeri $0,000<0,05$ küçük olduğundan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Pragmatik boyutta da “p” değeri $0,000<0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri düzeylerinden olan analitik ve pragmatik boyutlarıyla ‘takip edilen süreli yayın olup olmama durumu’ arasında anlamlı bir farklılık saptandığı için Mann Whitney U Testi uygulanacaktır.

Tablo 4.17.3. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumuna Bağlı Değişiminin Analitik Boyutunun Mann Whitney U Testi İstatistikleri

	GRUP	SIRA	SIRA	U	P
	DÜZEYLERİ	ORTALAMALARI	TOPLAMI		
	Evet	230,73	37379,00		
ANALİTİK	Hayır	179,92	42821,00	14380,000	0,000

$\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde

Tablo 4.17.3. incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik boyutu ve takip edilen süreli yayın olma arasındaki anlamlılığı belirten Mann Whitney U testinden elde edilen sonuçlar bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre analitik boyutta P değeri $0,000<0,05$ den küçük olması nedeni ile “Evet” ve “Hayır” seçenekleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Analitik stratejiler için “Evet” seçeneğinin sıra ortalaması 230,73 belirlenerek en yüksek değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Tablodan elde edilen sonuçlardan hareketle üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik becerilerini kullanmada takip edilen süreli yayın olma durumunu “Evet” olarak yanıtlayan öğrenciler daha başarılıdır.

Tablo 4.17.4. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Takip Edilen Süreli Yayın Olma Durumuna Bağlı Değişiminin Pragmatik Boyutunun Mann Whitney U Testi İstatistikleri

	GRUP	SIRA	SIRA	U	P
	DÜZEYLERİ	ORTALAMALARI	TOPLAMI		
PRAGMATİK	Evet	230,03	37265,50		
	Hayır	180,40	42934,50	14493,500	0,000

Tablo 4.17.4. incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejilerinin pragmatik boyut ve takip edilen süreli yayın olma arasındaki anlamlılığı belirten Mann Whitney U testinden elde edilen sonuçlar bulunmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle pragmatik boyutta P değerinin $0,000 < 0,05$ den küçük olması nedeni ile “Evet” ve “Hayır” cevapları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Pragmatik stratejiler için “Evet” seçeneğinin sıra ortalaması 230,03 olarak belirlenerek en yüksek değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Tablodan elde edilen sonuçlardan hareketle üst bilişsel okuma stratejilerinin pragmatik düzeyindeki becerileri kullanmada takip edilen süreli yayın olma durumunu “Evet” olarak yanıtlayan öğrenciler daha başarılıdır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler ışığında yorumlanan sonuçlara ve alan yazınının incelenip karşılaştırılmasıyla oluşan tartışmaya yer verilmiştir. *Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin sahip oldukları üst bilişsel okuma stratejileri öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?* Ana probleminden yola çıkılarak alt problemlerin incelendiği çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırma Sorusu: “*Ortaokul 7.sınıf öğrencileri hangi öğrenme stiline sahiptir?*” sorusuna ilişkin bulguların ve sonuçların tartışılması.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Kolb’un “Öğrenme Stilleri Envanteri” esas alınarak, Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelendiği ölçeğe 400 öğrencinin katılım sağladığı belirlenmiştir. Elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlarda en yüksek öğrenme stiline % 39 ile (n=157) ‘değiştirme’ öğrenme stili olduğu görülmüştür. Bu stili %26,8 (n=107) ile ‘özümseme’ izlemektedir. Bu stilin ardından % 19 (n=76) ile ‘yerleştirme’ öğrenme stiline yer aldığı görülmüştür. Çalışmanın bulgularından elde edilen en düşük öğrenme stili ise %15 (n=60) ile ‘ayrıştırma’ öğrenme stilidir.

Alan yazını incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik ulusal literatürde Adatepe (2014), Gerez-Taşgın (2015) ve Selam’ın (2019) çalışmaları bulunmaktadır. Bahsedilen çalışmalarda da ‘değiştirme’ öğrenme stiline en çok kullanılan öğrenme stili olduğu tespit edilmiştir. Alan yazınından elde edilen çalışmaların, çalışmanın sonucu ile örtüştüğü görülmektedir. Bunun yanında uluslararası literatürde öğrenme stilleriyle ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. İncelenen bu çalışmalarda ‘değiştirme’ öğrenme stiline en yüksek olduğu sonucu tespit edilememiştir. Çelik’in (2017) çalışmasında sırasıyla en çok kullanılan öğrenme stiline en az kullanılan öğrenme stiline doğru; özümseme, değiştirme, ayrıştırma ve yerleştirme olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın üniversite öğrencileriyle yapılmış

olması ve örneklemin değişmesi sebebiyle ‘özümseme’ öğrenme stilinin en yüksek düzeyde olabileceği öngörülmektedir.

2. Araştırma Sorusu: “Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?” sorusuna ilişkin bulguların ve sonuçların tartışılması.

Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul 7.sınıfa giden öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini ‘analitik’ boyut için ($\bar{x}=3,77$ / sık sık kullanım), pragmatik boyut için ise ($\bar{x}=3,64$ / sık sık kullanım) kullandıkları tespit edilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerine sahip olup, bu stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenciler pragmatik stratejileri de sıklıkla kullanmalarına rağmen daha çok analitik stratejileri tercih etmektedir. Pragmatik stratejiler bireylerin akademik hayatta hedeflere ulaşmak için başvurdukları taktikleri içerir. Analitik stratejiler ise daha çok okuma sürecini anlama ve değerlendirmeye dönüktür. Bu nedenle analitik stratejilerin pragmatik stratejilerden daha yüksek çıkmış olması okuma sürecinde ‘süreç odaklı yaklaşım’ tarzına uygundur.

Alan yazını incelendiğinde öğrencilerin üst bilişsel okuma becerilerinin pragmatik ve analitik boyutlarını belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmalar genellikle üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardaki sonuçlara göre öğrenciler çoğunlukla üst biliş stratejilerini sık sık kullanım seçeneğini tercih etmiştir. Çöğmen (2008) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında üst biliş stratejilerinin kullanım düzeyinin sık sık kullanım seviyesinde olduğunu belirlemiştir. Pragmatik ve analitik stratejilerin her ikisinin de kullanım düzeyini ($\bar{x}=3,75$ / sık sık kullanım) şeklinde tespit etmiştir. Bu stratejilerin ikisinin de aynı düzeyde kullanılması, öğrencilerin hem anlama hem hatırlamaya dayalı okuma işlemi yaptıklarını göstermektedir (Çöğmen, 2008). Ortalamalara bakıldığında ise Türkçe bölümündeki öğrencilerin pragmatik stratejileri analitik stratejilerden daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Alan yazınındaki bu çalışma incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanımının ‘sık sık kullanım’ seviyesinde olması ve analitik stratejilerin kullanımının yüksek çıkması bu çalışmadan elde edilen sonuçla örtüşmektedir.

Uluslararası literatür incelendiğinde üst bilişsel okuma stratejilerden analitik stratejilerin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Üst bilişsel okuma stratejilerinin pragmatik boyutu ise daha az kullanılmaktadır. Taraban (2004) analitik stratejilerin bireylerin akademik başarısını destekler nitelikte olduğu ancak pragmatik stratejilerin akademik başarıyı desteklemediğini belirtmektedir. Vianty (2007), üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin ana dillerinde ve yabancı dilde kullandıkları stratejileri araştırmıştır. Sonuçlara göre bireyler ana dilde analitik stratejileri daha çok kullanmaktadır. Yabancı dilde ise pragmatik stratejilere yönelmektedir. Uluslararası literatürden elde edilen sonuçlarla bu çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

3. Araştırma Sorusu: *“Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?”* sorusuna ilişkin elde edilen bulguların ve sonuçların tartışılması.

Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ve cinsiyetleri arasında analitik ve pragmatik boyut için normal dağılımda olmaması nedeniyle uygulanan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları şu şekildedir. Analitik boyut için “p” değeri $0,874 > 0,05$ büyük olduğu ve pragmatik boyut için ise “p” değeri $0,109 > 0,05$ büyük olduğu için anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinden olan analitik ve pragmatik boyut için cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Alan yazını incelendiğinde öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasındaki anlamlı bir farklılığı belirlemeye yönelik ulusal literatürdeki çalışmalar şu şekildedir. Kızılay’ın (2011) çalışmasına göre bütün öğrenciler etkin bir şekilde üst bilişsel okuma stratejilerini kullanmaktadır. Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Karacaloğlu ve Yılmaz-Özelçi’nin (2012) çalışmalarında öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik boyutundaki sonuçlardan hareketle öğrencilerin cinsiyetleri ve üst bilişsel okuma stratejilerini

kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Başaran'ın (2013) çalışmasında öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma becerileri üzerinde cinsiyet faktörünün herhangi bir belirleyiciliği olmadığı belirlenmiştir. Emre'nin (2019), İngilizce öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin cinsiyetleri ve üst biliş stratejilerini etkin bir şekilde kullanmaları arasında istatistiksel olarak bir farklılık tespit edilememiştir. Ulusal literatürden elde edilen çalışmalarda üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığının tespit edildiği ve bu çalışmanın sonucuyla paralellik gösterdiği gözlenmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin üst biliş stratejilerini kullanmaları ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit eden çalışmalar da mevcuttur. Aybek ve Aslan'ın (2016), öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışmasında öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ve cinsiyetleri arasındaki anlamlı farkı belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanmıştır. Bu testten elde edilen verilere göre kız öğretmen adaylarının üst biliş stratejileri daha çok kullandığı belirlenmiştir.

Uluslararası literatür incelendiğinde Hong (2008) çalışmasında okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kummin ve Rahman (2010) gibi araştırmacıların gerçekleştirdiği uygulamalarda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Alan yazınından elde edilen çalışmaların çalışmanın sonucu ile örtüştüğü görülmektedir.

4. Araştırma Sorusu: *“Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”* sorusuyla ilgili elde edilen bulguların ve sonuçların tartışılması.

Araştırma sonuçlarına göre ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki farklılığa bakmak için üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik ve pragmatik boyutlarında normal dağılımda olmaması nedeniyle uygulanan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları şu şekildedir. Üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik boyutunda sıra ortalaması 210,41 (n=116) ‘değiştiren’ öğrenme stili lehinedir. Üst bilişsel okuma stratejilerinin pragmatik boyutunda sıra ortalaması 222,93 (n=130) ‘yerleştiren’ öğrenme stili lehinedir.

Anlamalı bir farklılık olup olmama durumunun tespiti amacıyla normal dağılım göstermemesi nedeniyle uygulanan Kruskal Wallis test sonucuna göre analitik boyut için “p” değeri $0,441 > 0,05$ olması sebebiyle anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak pragmatik boyutta “p” değeri $0,009 < 0,05$ olması sebebiyle anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerinin pragmatik boyutu ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu nedenle üst bilişsel okuma stratejilerinin pragmatik boyutuyla öğrenme stilleri arasındaki anlamlı farklılığı incelemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Testten elde edilen sonuçlara bakıldığında, üst bilişsel okuma stratejilerinin pragmatik boyutu ve öğrenme stilleri arasında P değeri $0,001-0,036-0,025 < 0,05$ den küçük olduğu için anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılıklar; “Ayrıştırma” ve “Yerleştirme” arasında “Özümseme” ve “Ayrıştırma” arasında “Değiştirme” ve “Yerleştirme” arasında belirlenmiştir. Bu öğrenme stilleri içerisinde; “Yerleştirme” stiline sıra ortalaması 113,07 olarak bulunup anlamlı fark oluşturduğu “Ayrıştırma” öğrenme stilinden daha yüksek, “Özümseme” stiline sıra ortalaması 84,84 bulunarak anlamlı fark oluşturduğu “Ayrıştırma” öğrenme stilinden ve “Yerleştirme” stiline sıra ortalaması 133,10 bulunarak anlamlı fark oluşturduğu “Değiştirme” öğrenme stilinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultudan hareketle üst bilişsel okuma stratejilerinin pragmatik boyutunu kullanma düzeylerinde “Yerleştirme” ve “Özümseme” öğrenme stillerini sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Alan yazını incelendiğinde bireylerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki anlamlı farklılığı belirlemeye yönelik ulusal literatür incelendiğinde Demir’in (2008) Türkçe öğretmenliği bölümü adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin çoğunlukla “Ayrıştıran” ve “Yerleştiren” öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Sarıkaya’nın (2017) çalışmada Türkçe öğretmenliği adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin pragmatik boyutunu kullanma düzeyinde “Yerleştiren” lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çalışmanın üst bilişsel okuma stratejilerinin pragmatik boyutu için “Yerleştiren” stile sahip olanların üst biliş stratejilerini kullanmada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılması ile bu çalışmanın sonuçları paralellik göstermektedir.

5. Araştırma Sorusu: “Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ders dışında okumaya ayrılan süreye göre anlamlı mıdır?” sorusuna ilişkin bulguların ve sonuçların tartışılması.

Araştırmada ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ders dışında okumaya ayrılan süreye göre anlamlı olup olmamasının incelendiği problemde üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Testten elde edilen sonuçlara göre üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik ve pragmatik boyutuyla ders dışında okumaya ayrılan süre olan “2 saatten fazla” seçeneğinin ortalama derecesi daha yüksektir. Ders dışında okumaya ayrılan süreyle analitik boyut için “p” değeri $0,000 < 0,05$ ve pragmatik boyut için ise “p” değeri $0,032 < 0,05$ olması nedeniyle anlamlı bir farklılık vardır. Ders dışında okumaya ayrılan süre ile üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik ve pragmatik boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı bir farklılık olması nedeniyle Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testinin analitik boyutunun sonuçlarına bakıldığında zaman P değeri $0,000-0,002-0,007 < 0,05$ den küçük olan “30 dakika ile 1 saat arası- 1 saat ve 1.5 saat arası” $P=0,002$, “30 dakika ile 1 saat arası- 2 saatten fazla” $P= 0,000$, “1.5 saat ile 2 saat arası- 2 saatten fazla” $P=0,007$ olarak bulunup bu gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Üst bilişsel okuma stratejilerinin pragmatik boyutunda ise P değeri $0,003 < 0,05$ den küçük olan “30 dakika ile 1 saat arası- 2 saatten fazla” $P=0,003$ bulunarak anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle günlük olarak okumaya ayrılan sürenin öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini olumlu etkilediği söylenebilir. Üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik boyutunda “1 saat ile 1.5 saat arası” seçeneğinin sıra ortalaması 171,66 ve “2 saatten fazla” seçeneğinin sıra ortalaması ise 183,04 olarak en yüksek değere sahiplerdir. Üst bilişsel okuma stratejilerinin pragmatik boyutu için ise “2 saatten fazla” seçeneğinin sıra ortalaması 161,59 olarak en yüksek değere sahiptir. Elde edilen sonuçlara göre üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik boyutunu kullanmada “1 saat ile 1.5 saat arası” okuyanlar “30 dakika ile 1 saat arası” okuyanlara göre analitik stratejileri kullanmada daha başarılıdır. Aynı şekilde günlük olarak “2 saatten fazla” okuyanlar “30 dakika ile 1 saat arası” okuyanlara göre analitik stratejilerde daha başarılıdır. Testin pragmatik boyutunda ise “2 saatten fazla” okuyanlar “30 dakika ile 1 saat arası” okuyanlara göre

pragmatik stratejileri kullanmada daha başarılıdır. Bu bulgulardan hareketle üst bilişsel okuma stratejilerinin etkin bir şekilde kullanımı günlük olarak okumaya ayrılan sürenin artmasına bağlıdır.

Çöğmen'in (2008) çalışmasında öğrencilerin analitik becerileri kullanma düzeyleri ile kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi-Yılmaz'ın (2012) çalışmalarında da öğrencilerin kitap okuma sıklıklarının üst bilişsel okuma stratejileri ile anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalar araştırmayı destekler niteliktedir. Aslan ve Aybek'in (2016) araştırmasında da öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri ve kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; hafta içinde bir kitap bitiren veya ayda bir kitap bitirenlerin, iki ayda bir kitap bitirenlere göre üst biliş becerileri kullanmada daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Özcan'ın (2018) çalışmasında üst bilişsel okuma stratejileri ile günlük olarak okumaya ayrılan süre arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerden “30 dakika ile 1 saat arası” okuyanların “1 saat ile 1.5 saat arası” ve “2 saatten fazla” okuyanlara göre problem çözme becerilerini kullanma oranı daha düşüktür. Aynı zamanda “30 dakika ile 1 saat arası” okuyanların “1 saat ile 1.5 saat arası” ve “2 saatten fazla” okuyanlara göre genel okuma strateji becerilerini kullanma oranı daha azdır. Okumaya “1 saat ile 1.5 saat arası” ve “2 saatten fazla” süre ayıran öğrencilerin üst bilişsel farkındalık becerileri, okumaya “30 dakika ve 1 saat arası” ayıran öğrencilere göre daha yüksektir. Alan yazınından elde edilen çalışmaların çalışmanın sonucu ile örtüştüğü görülmektedir. Okumaya ayrılan süre arttıkça okuduğunu anlama düzeyi ve üst biliş stratejileri kullanma becerileri artmaktadır.

6. Araştırma Sorusu: *“Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre anlamlı mıdır?”* sorusuna ilişkin bulguların ve sonuçların tartışılması.

Araştırmada ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin takip edilen süreli yayın olma durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmama durumunu belirlemek amacıyla uygulanan testin normal dağılımda olmaması sebebiyle Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Test sonucundan

hareketle üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik ve pragmatik boyutlarıyla takip edilen süreli yayın olma durumunun “Evet” seçeneğinin ortalama derecesi daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin süreli yayın takip etme durumu ile üst bilişsel okuma stratejileri arasında anlamlı farklılık bulunmasından hareketle Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik ve pragmatik boyutunda P değeri $0,000 < 0,05$ ten küçük olması sebebiyle “Evet” ve “Hayır” cevapları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu cevaplardan analitik stratejiler için “Evet” seçeneğinin sıra ortalaması 230,73 ve pragmatik stratejiler için “Evet” seçeneğinin sıra ortalaması 230,03 olarak belirlenerek en yüksek değerde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle takip edilen süreli yayın olma durumunu “Evet” olarak yanıtlayan öğrenciler üst bilişsel okuma stratejilerini kullanmada daha başarılıdır.

Ulusal literatür incelendiğinde Özcan’ın (2018) normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üst bilişsel okuma becerilerini incelediği çalışmada üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma becerileri ve takip edilen süreli yayın arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır. Bunun nedeni olarak öğrencinin takip ettiği süreli yayınların türünün ne olduğu, bu yayınların öğrencinin yaş ve ilgi düzeyine uygunluğu, öğrencilerin takip ettiği süreli yayınların onun isteğiyle mi ailenin kontrolüyle mi okutulduğu şeklinde sıralanabilir. Özcan’ın (2018) çalışmasından elde edilen bulgularla bu çalışmanın sonuçları paralellik göstermemektedir. Bozkurt’un (2013) çalışmasında ise okuma farkındalığı ve ailenin çocuğa kitap alması arasında kitap alan aileler açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Alan yazınından elde edilen çalışmaların bir kısmı çalışmanın sonucu ile örtüşürken bir kısmı örtüşmemektedir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak birtakım önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler aşağıda belirtilmektedir:

- Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde ve okuduğunu anlama çalışmalarında öğrencilerin öğrenme stilleri göz önünde bulundurulmalıdır.

- Öğrenciler üst bilişsel düşünme, üst bilişsel okuma stratejileri ve okuduğunu anlamaya yönelik grup çalışmalarına ve iş birlikli öğrenmelere yönlendirilmelidir. Bu sayede öğrenci hem öz değerlendirme yapıp eksikliklerini giderebilecek hem de akranlarıyla uyum içinde çalışabilecektir.
- Ortaokul öğrencilerine yönelik öğretmen rehberliğinde okuma çalışmaları yapılabilir ve bu çalışmalarda okuma sürecine yönelik tartışmalar gerçekleştirilebilir. Böylece okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası öğrencilerin düşüncelerini paylaşıp, değerlendirmeler yapmaları sağlanabilir.
- Öğrenme stillerine göre uygulanan eğitimlere yönelik okuma ve strateji öğretimi ile ilgili deney ve kontrol gruplu çalışmalar yapılmalıdır.
- Üst bilişsel okuma stratejileri ve Gregorc tarafından geliştirilen “Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli” ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma yalnızca okuduğunu anlama ile sınırlı kalmamalı ve dört temel dil becerilerinden olan dinleme, konuşma ve yazma becerileriyle ilgili üst bilişsel stratejilerin kullanımı çalışmaları yapılmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin üst biliş becerilerinin farkında olmalı, sınıf içi uygulamalarda kullanacağı yöntem ve teknik seçimi öncesinde öğrencilerin öğrenme stillerini tespit etmelidir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, S., 2009. İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Bedensel Engelli Öğrencilerin Resimlerinin Sanatsal Gelişim Aşamaları Yönünden İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Adatepe, E., 2014. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akdeniz, M., 2007. Öfke Kontrolü Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altındağ, M., Senemoğlu, N., 2013. Metacognitive Skills Scale. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28-1, 15-26.
- Akın, A., 2006. Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A., Abacı, R., 2011. *Biliş Ötesi*, Nobel Yayınları No: 85, 120 s, Ankara.
- Akkaya, M., 2011. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bcerileri ile Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Şişli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, Ş., Gündüz, O., 2004. Yazılı ve Sözlü Anlatım-Kompozisyon Sanatı, Akçağ Yayınevi, 39-54 s., Ankara.
- Akyol, H., 2005. Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi, Pegem A Yayıncılık, 142-200 s., Ankara.
- Akyol, T., 2012. Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Anderson, N. J., 2003. Scrolling, Clicking, and Reading English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language. *The Reading Matrix*, cilt:3, sayı: 3 (2003), ss.1-33.
- Aslan, S., Aybek, B., 2018. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 233-262.
- Aşkar, P., Akkoyunlu, B., 1993. Kolb Öğrenme Stili Envanteri, *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 37-47.
- Aykaç, B., 2018. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalıkların Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Babacan, T., 2012. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri İle Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Bahar, A., 2017. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Olasılık Kavramına Yönelik Bilgi Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baker, L., Brown, A. L., 1984. Metacognitive Skills and Reading. In P. D. Pearson (Ed.) *Handbook of Research in Reading*. New York: Longman, 353-394.
- Balcı, K., 2013. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Başarısı, Bilgisayar Özyeterlilik ve Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Barmeyer, C., I., 2004. Learning Styles and Their Impact on Cross-Cultural Training: An International Comparison in France, Germany and Quebec. *International Journal of Intercultural Relations* 28(6), 577-594.
- Baş, M., 2018. İlköğretim Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri İle Öğrenme Stilllerinin İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Baykal, T., 2019. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bayram, K., 2021. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Bedir, S. B., 2018. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi. Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Benli, F., 2020. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Sahip Oldukları Matematiksel Güçleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Benzer, A., Bozkurt, B., 2020. Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi. Türkiye Eğitim Dergisi, 6(1), 1-29.
- Boydak, A., 2001. Öğrenme Stilleri. Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Bozkurt, M., 2013. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bozkurt, B., 2020. Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarına, Okuma Başarılarına ve Okuma Öz Yeterliklerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, İ., Durmuş, S., 2003. Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Educational Sciences: Theory & Practice, 3(2), 53-67.

- Cemiloğlu, M., Ogur, E., 2016. Okuma Öğretiminde Biliş ve Üst-Biliş Stratejileri. International Journal of Humanities Art and Researches-Uluslararası Hakemli İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi, Haziran, 118-137.
- Çetinkaya Edizer, Z., Dilidüzgün, Ş., Ak Başoğlu, D., Karagöz, M., Yücelşen N., 2018. Türkçe Öğretiminde Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Okuma Yöntem-Tekniklerinin Metin Türüne Göre Değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29, 2018, 490-503.
- Coşkun, İ., 2010. İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Gelişimin Birbirini Etkileme Durumu: Eylem Araştırması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, S., 2011. Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çakıroğlu, A., 2007. Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çaycı, B., 2007. Kavram Öğreniminde Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, M. C., 2017. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çeltik, H., 2022. Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisi Üzerine Bir İnceleme Çalışması. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(31), 107-131.
- Çevikbaş, M., Çevikbaş S., 2015. Öğrenme Yolları. Nobel Akademi, Ankara.

- Çöğmen, S., 2008. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Deryakulu, D., Kuzgun, Y., 2006. Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Demir, T., 2009. Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği). Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(4), 129-148.
- Demirel, Ö., 2010. Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Pegem A Yayıncılık, 245-320 s., Ankara.
- Demirkaya, G., 2003. İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yönetici ve Öğretmenler Arasında Örgütsel Çatışmaya Neden Olabilecek Durumlara İlişkin Algıları (Bolu İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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 Related to Reading Proficiency. Grade Level, and Gender, Learning and Individual Differences, 37, 81–95.
- Dikmen, C. H., 2015. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri İle Eğitime Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Davranışları Arasındaki İlişki: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Doğan, A., 2013. Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 3(6), 6-15.
- Dolly, D.R.E., 2005. Freshmen Students Perception of the Reading Process and Their Use of Metacognitive Reading Strategies. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Oakland University, Michigan.
- Ekici, G., 2001. Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ekici, N. A., 2003. Needs Assessment Study on English Language Needs of the Tour Guidance Students of Faculty of Applied Sciences at Başkent University. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Emre, P., 2019. İngilizce Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Stratejileri İle Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Epçaçan, C., 2008. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duygusal Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C., 2018. Okuma ve Anlama Becerilerinin Öğretim Sürecine Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme. Turkish Studies, 13-19, 617-625.
- Ertürk, S., 1994. Eğitimde Program Geliştirme. Meteksan A. Ş., Ankara.
- Flavell, J. H., 1979. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive–Developmental Inquiry. American Psychologist, 34(10), 906.
- Fidan, N., 1985. Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık, 145- 167, Ankara.
- Gencel, İ. E., 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.
- Gerez Taşgın, F., 2015. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öz Yeterlikleri İle Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gül, S., 2020. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, B., 2007. Beden Eğitimi Dersi Cimnastik Ünitesinde İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Bilişsel Duyuşsal ve Psikomotor Erişi Düzeylerine

- Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güneş, G., 2010. Öğretmen Adaylarının Temel Astronomi Konularında Bilgi Seviyeleri İle Bilimin Doğası ve Astronomi Öz-Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güven, M., 2004. Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, M., Kürüm, D., 2004. Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. Sosyal Bilimler Dergisi, 1, 76-85.
- Güzel, M., 2019. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Hacker, D. J., Keener, M. C., Kircher, J. C., 2009. Writing is Applied Metacognition. Handbook of Metacognition in Education, New York: Routledge, 154-172.
- Healey, M., Kneale, P., Bradbeer, J., 2005. Learning Styles Among Geography Undergraduates: An International Comparison. Area, 37(1), 30-42.
- Işık, G., 2011. İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Öğrencilerin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Kaf Hasırcı, Ö., 2008. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. Çukurova Üniversitesi Örneği, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2(1), 15-25.
- Karakış, Ö., 2006. Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Karatay, Ş., 2011. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karasakaloğlu N, Karacaloğlu S, Özelçi Y., 2012. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 207-21.
- Katrancı, M., 2012. Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, H., Akçin, E., 2002. Öğrenme Biçimleri ve Hemşirelik Eğitimi. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 6(2), 31-35.
- Kayacık, E., 2013. Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillerine Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kayıran, B. K., 2014. Öz-düzenleyici Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı, Öz-düzenleme Becerileri ve Okuma Stratejileri Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., 2010. Sosyal Bilgiler Dersi Okuma Çalışmalarında Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Kuramsal Eğitimbilim, 3(2), ss.3.
- Kıl, D., 2020. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ile Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, S., 2013. Örneklem Yöntemleri. Journal of Mood Disorders, 3(1), ss. 44.
- Kırmızı, F. S., 2006. İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kıroğlu M. K., 2002. Zaman (1918-1919) ve Son Saat (1925-1928) Gazetelerindeki Dil ve Edebiyat Yazılarının İncelenmesi ve Şiir Metinleri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Kızılay, Y., 2011. Metacognitive Awareness and Reading Strategy use of Kafkas University Students in the Department of English Language and Literature. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Koçak, T., 2007. İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Koroğlu, M., 2015. Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlikleri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Köse, N., 2016. Üniversite Öğrencilerinin Okuma Sürecinde Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Durumları. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın 2016.
- Kuzu, T., 2003. Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, E. N., 2021. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Hizmet Veren Bireylerin Ses Problemlerinin ve Alışkanlıklarının Subjektif Olarak Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuşdemir Kayıran, B., 2014. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı, Öz-Düzenleme Becerileri ve Okuma Stratejileri Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Livingston, J. A., 1997. Metacognition: An overview. Retrieved January 31, from <http://gseweb.gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.htm>

- Memnun, D. S., Akkaya, R., 2012. Matematik, Fen ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalıklarının Bilişin Bilgisi ve Düzenlenmesi Boyutları Açısından İncelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 314.
- Meniado, J.C., 2016. Metacognitive Reading Strategies, Motivation, and Reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students. *English Language Teaching*, Published by Canadian Center of Science and Education, 9(3), 117-129.
- Melanlıoğlu, D., 2011. Üstbiliş Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mokhtari, K., Reichard, C.A., 2002. Assessing Students's Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Nas, R., 2003. Türkçe öğretimi, Ezgi Kitapevi Yayınları, Bursa.
- Taraban, R., Kerr, M. ve Rynearson, K., 2004. Analytic and Pragmatic Factors in College Students Metacognitive Reading Strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.
- Oğuz, M., 2017 Metacognitive Reading Strategy Awareness of B1 Level Prep Class. Yüksek Lisans Tezi Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oral, B., Avanoğlu, Y., 2011. Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stili Modelleri. (Ed.) Behçet Oral, Pegem Akademi Yayınları, 251-280 s, Ankara.
- Ozsoy, G., Ataman, A., 2009. The Effect of Metacognitive Strategy Training on Problem Solving Achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 67-82.
- Özbay, M., 2009. Anlama Teknikleri – II: Dinleme Eğitimi. Öncü Kitap, Ankara.

- Özbilgin, E., 2018. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, S., 2018. Beşinci Sınıf Normmal ve Üstün Zekalı Öğrencilerin Üstbilişsel Düşünme, Üstbilişsel Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özelçi, S. Y., 2012. Eleştirel Düşünme Tutumuna Etki Eden Faktörler: Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerine Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özer, D., 2010. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Özsoy, B., 2007. Türkçe Konuşan 7-12 Yaş İşitme Engelli Çocuklarda Ünlü Seslerin Süre ve Frekans Özellikleri İle Konuşma Anlaşılabilirliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özsoy, G., Kuruyer H. G., 2012. Bilmenin İllüzyonu: Matematiksel Problem Çözme ve Test Kalibrasyonu. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 32(2), 229-238.
- Öztürk, E., 2012. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. İlköğretim Online, 11(2), 292-305.
- Phakiti, A., 2003. A Closer at Gender and Strategy use in L2 Reading. Language Learning, 53(4), 649-703.
- Prasansaph, W., 2009. Task-based Learning for Oral Communication: A Case Study of Thai EFL Learners. University of Melbourne, Faculty of Education.
- Rahimirad, M., Moini, MR., 2015. EAP için Akademik Dersleri Dinlemenin Zorlukları Öğrenenler ve Üstbilişin Akademik Ders Üzerindeki Etkisi Tam Dinleme. SAGE Açık, s. 1-9.[http://dx. doi.org/ 10.1177/2158244015590609](http://dx.doi.org/10.1177/2158244015590609)

- Rajab, A., Rahman, H.A., Wahab, S.R.A., Nor, F.M., Zarina, W., Zakaria, W., Rajim, W.Z., 2017. Metacognitive Reading Strategies Among Undergraduates. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(7), 548-551.
- 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.
- Reeve, R. A., Brown, A. L., 1985. Metacognition Reconsidered: Implications For Intervention Research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(3), 343–356.
- Sağ, M., Şit, K., 2020. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri Arasındakileri İlişkilerin İncelenmesi: Bir durum Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 24-36.
- Sarıkaya, A., 2017. Türkçe Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ve Öğrenme Stilleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Selam, Ç., 2019. Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Kullandıkları Öğrenme Stilleri ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Senemoğlu, N., 2005. Gelişim ve Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Serin, M. K., 2014. İşbirliğine Dayalı Ortamlarda Gerçekleştirilen Üstbilişsel Sorgulama Temelli Öğretimin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sever, S., 2004. Türkçe Öğretimi. Anı Yayıncılık, 125- 243 s, Ankara.
- Schraw, G., Graham, T., 1997. Helping Gifted Students Develop Metacognitive Awareness. *Roeper Review*, 20(1), 4-8.

- Sidekli, S., Yangın S., 2005. Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 11, 396-404.
- Smith, M. K., 1996. David A. Kolb on Experiential Learning. Retrieved from, 20(9), 28-32.
- Sönmez, V., Alacapınar, F. G., 2013. Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Anı Yayıncılık, 240-320 s, Ankara.
- Sternberg, R.J. 1988. Mental Self-government: a Theory of Intellectual Styles and Their Development. Human Development, 31, 197–224.
- Süral, S., 2008. Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Süt, F. Z., 2013. Orta Öğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki: İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürk, F., 2010. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Matematik Öğretmenlerinin Öğretme Stilllerinin Öğrencilerin Matematik Dersi Başarısı Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Şimşek, Ö., 2007. Anasınıfına Devam Eden Çocukların Okuma Olgunluğu Düzeyine Türkçe Dil Etkinlik Programının Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pressley, M., 2002. Metacognition and Self Regulated Comprehension. A. F. Farstrup, s. J. Samuels (ed.). What Research Has To Say About Reading Instruction, USA: International Reading Ass., Inc, 205-2007.
- TDK., 2011. Türk Dil Kurumu büyük Türkçe sözlük içerisinde, <http://tdkterim.gov.tr/bts/> [13.10.2022].
- Toksun, S. E., 2015. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği).

- Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- 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.
- Tunagür, M., 2020. Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerine, Tutumlarına ve Üstbilişsel Yazma Farkındalıklarına Etkisi: Karma Yöntem Çalışması. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Uluçay, E., 2022. İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fen Bilimleri Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Usta, İ., 2008. Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenen Beyin Temelli Öğrenme Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Veznedaroğlu, R. L., Özgür, A. O., 2005. Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. İlköğretim-Online, 4(2),1-16. *Online): <http://ilkogretim-online.org.tr>.*
- Vural, L., 2013. Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeğinin Yapı Geçerliği Çalışmaları. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(4), 481-496.
- Wichadee, S., 2011. Professional development: A path to success for EFL teachers. Contemporary Issues in Education Research, 4(5), 13–22.
- Yılmaz, M., 2006. Okuduğunu Anlama ve Dikkat Arasındaki İlişki. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ulusal İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, Ankara, Türkiye.
- Younus, M., Khan, I., 2017. The Effects of Strategy-Based Reading Instruction on Readingcomprehension and Reading Strategy Use. Journalof Education & Social Sciences, 5(2), 106-120.

Zhang, L. J., Wu, A., 2009. Chinese Senior High School EFL Students Metacognitive Awareness and Reading-Strategy Use. *Reading in a Foreign Language*, 21, 37-59.



EKLER

EK-1. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği

	Aşağıda okuduğunu anlama stratejilerine yönelik bazı ifadeler verilmiştir. Her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Her zaman kullanırım	Sık sık kullanırım	Bazen kullanırım	Nadiren kullanırım	Hiç kullanmam
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 iyiysen şekil ve diyagramlardaki bilgiye yoğunlaşırım.					
15	Okurken, metni daha iyi anlamak için betimlemeleri kafamda canlandırıyorum					
16	Bir metnin ne kadar zor ya da kolay olduğunun farkındayım.					
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. Aşağıdaki örnek bu işlemi nasıl yapacağınızı açıklamak üzere verilmiştir.

Örnek,

Öğrenirken,

---3-- Mutlu olurum

---2--Dikkatli olurum

-- 1---Hızlı davranırım

---4--Kendi fikrimi oluştururum

Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır, katkılarınız için teşekkür ederim.

Funda İrem GÜNDAY

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

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/fikirlerle 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.

EK-3. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenci;

Size sunulan iki ölçekten birincisi “Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri-Versiyon III (KÖSE-III)” ölçeği, baskın olduğunuz öğrenme stillerini; “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” ise üst bilişsel okuma stratejilerini ne düzeyde kullandığınızı ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın sağlıklı yapılabilmesi için sizden beklenen bütün sorulara doğru cevap vermenizdir. Kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Katkınız için teşekkür ederiz.

Funda İrem GÜNDAY

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Cinsiyet:

Kız () Erkek ()

2.Annenizin eğitim durumu:

() Hiçbir okul mezunu değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
() Lisansüstü

3.Babanızın eğitim durumu:

() Hiçbir okul mezunu değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
() Lisansüstü

4.Ailenizin aylık ortalama geliri:

() 1.500-2.500 TL () 2.500-3.500 TL () 3.500-4.500 TL () 4.500-5.500 TL
() 5.500TL’den fazla

5. Süreli yayın takip ediyor musunuz? () Evet () Hayır

6. Ders dışında günlük okumaya ayrılan süre?

() 30 dakika ile 1 saat arası () 1 saat ile 1 buçuk saat arası () 1 buçuk saat ile iki saat arası

() 2 saatten fazla

7.Evinizde size ait bir kütüphane var mı? () Evet () Hayır

EK-4. Gönüllülerin Bilgilendirmiş Olur Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuz katılacağı bu çalışma “Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ve Öğrenme Stilleri” başlıklı bir araştırma çalışması olup Funda İrem Günday tarafından yürütülmektedir. Çalışma betimsel bir çalışma olup ilişkisel tarama yöntemi ile hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin okuma sürecinde kullandıkları üst biliş okuma stratejilerinin öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu çalışma 02.05.2022-02.06.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Bu çalışmada yukarıdaki amaca yönelik olarak katılımcıların üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma becerileriyle öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenecektir. Bu nedenle araştırmanın ilk aşamasında uygulamaya katılan öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu” uygulanacaktır. Sonraki aşamada “Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri-Versiyon III (KÖSE-III)” ölçeği ve “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” öğrencilere uygulanacaktır. Araştırmada “Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri-Versiyon III (KÖSE-III)”, “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilen veriler araştırma konusu doğrultusunda SPSS20 paket programı ile analiz edilecektir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da çalışmanın herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Veri toplama süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında çocuğunuz herhangi bir sebepten kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Çalışmadaki gönüllülerin yaklaşık sayısı: 350

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı:

İletişim Bilgileri:

Telefon Numarası:



GÖNÜLLÜLERİN BİLGİLENDİRİLMESİ VE RIZASININ ALINMASI PROTOKOLÜ

Tarih:30.03.2022

VELİ ONAM FORMU

Yukarıda öğrenci velisine araştırmaya başlamadan önce verilmesi gereken metni okudum. Bunlar hakkında bana yazılı ve sözlü açıklamalar yapıldı. Bu koşullarla söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın velisi olduğum öğrencinin katılmasını kabul ediyorum.

Veli Adı – Soyadı:

İmzası:

Adresi (varsa telefon no, faks no):

Açıklamaları yapan araştırmacının

Adı: Funda İrem GÜNDAY

İmzası:

Rıza alma işlemine başından sonuna kadar tanıklık eden kuruluş görevlisinin

Adı- Soyadı:

İmzası:

Görevi:

EK-5. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri İzin Belgesi

Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri-Versiyon III (KÖSE-III) Gelen Kutusu x

10 Mart Per 15:00 ☆ ↶ ⋮

Hocam iyi günler. Ben Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde yüksek lisans yapan bir öğrenciyim. Bu yıl tez aşamasında bulunuyorum. Tez konum: Ortaokul 7.sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri ve Öğrenme Stilleri. Tez çalışmam için sizin Türkçeye uyarlamış olduğunuz Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri-Versiyon III (KÖSE-III) envanteri izniniz olursa kullanabilir miyim? Uyarladığınız envanteri benimle paylaşabilmeniz mümkün müdür hocam? Tekrardan iyi günler dilerim.

Funda İrem GÜNDAY

This is the first time you've received an email from this sender. Make sure this is someone you trust.

Hocam iyi günler. Ben Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde yüksek lisans yapan bir öğrenciyim. Bu yıl tez aşamasında bulunuyorum. Tez konum:

EK-6. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği İzin Belgesi

Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği Gelen Kutusu x

10 Mart Per 13:58 ☆ ↶ ⋮

ALICI:

Suna Hocam iyi günler. Ben Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde eğitim gören bir yüksek lisans öğrencisiyim. Bu yıl tez aşaması içerisinde bulunuyorum. Tez konum: Ortaokul 7.sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri ve Öğrenme Stilleri. Tez çalışmam için sizin Türkçeye uyarlamış olduğunuz Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'ni izniniz olursa kullanabilir miyim? Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'ni benimle paylaşabilir misiniz? Tekrardan iyi günler diliyorum.

Funda İrem GÜNDAY

10 Mart Per 14:35 ☆ ↶ ⋮

EK-7. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.03.2022-E.37530



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-95531838-050.99-37530
Konu : Etik Kurul Kararı

24.03.2022

Sayın Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 17.03.2022 tarih ve E.36965 sayılı yazısı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısına istinaden Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ'ın danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Funda İrem GÜNDAY'ın "**Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri ve Öğrenme Stilleri**" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 23.03.2022 tarih ve 99 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir. Kurul kararının bir sureti yazımız ekindedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Güray OKYAR
Etik Kurulu Başkanı

Ek:1 adet kurul kararı

EK-8. Valilik İzni



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36648235-605.01-48057885

19/04/2022

Konu : Araştırma ve Uygulama İzni
(Erva Nur BAYRAK- Funda İrem GÜNDAY)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 12.04.2022 tarihli ve E.2200116178 sayılı yazısı.
b) Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğünün 08.04.2022 tarihli ve E.37826 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği; Atatürk Üniversitesi Araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Erva Nur BAYRAK tarafından Prof. Dr. Yasin SOYLU'nun danışmanlığında; *"6.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlamındaki Başarıları ile Problem Çözmedeki Başarıları Arasındaki İlişki"* konulu araştırma ve uygulama çalışması,

-Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Funda İrem GÜNDAY tarafından Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ'ın danışmanlığında; *"Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri ve Öğrenme Stilleri"* konulu araştırma ve uygulama çalışması için izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup *"araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması"* ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak isimleri belirtilen okullarda uygulama ve anket çalışmasının yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Can ATAĞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgili Yazılar (2 adet dosya)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	
Doğum Yeri ve Tarihi	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	
Yüksek Lisans Öğrenimi	
Bildiği Yabancı Diller	
Bilimsel Faaliyetler	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	
İletişim	
E-posta Adresi	
Yüksek Lisans Mezuniyet Tarihi	