

Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Göre Okuma-Anlama Sürecinde Ayırt Etme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

H. Ömer BEYDOĞAN¹

Geliş Tarihi: 23.06.2008

Yayına Kabul Tarihi: 05.12.2008

ÖZET

Bu araştırmada, lise onuncu sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenme stillerine göre okuma-anlama sürecinde kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, Kırşehir merkez ilçede eğitim-öğretim faaliyetini sürdüren liselerden random usulle seçilen 371 öğrenciye D. Kolb'un öğrenme stili envanteri ve araştırmacı tarafından geliştirilen okuma-anlama stratejileri ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerine bağlı olarak okuma-anlama sürecinde işe koştukları dikkat ve ayırt etme stratejileri eş zamanlı olarak belirlenmiştir. Okuma-anlama sürecinde bu stratejileri kullanma düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırmada yüzdelik (%), kay kare (X^2) teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin stratejileri kullanmalarında bilişsel farkındalık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesinde okuma-anlama sürecinde verimliliği artırılmasını sağlayacak bazı öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stili, okuma-anlama stratejileri, bilişsel farkındalık, dikkat stratejileri

The Level of High School Students Using Notice Strategies Considering Learning Styles in Reading and Understanding Process

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine student's learning styles, reading and understanding strategies of tenth grade pupils who have been attending to high school. "The Kolbs's learning style inventory" and "reading and understanding strategies scale" were applied to tenth grade 371 high school students in Kırşehir. It was tried to identify the level of reading-understanding strategies of students regarding their learning styles. Percentage (%), khi-square (X^2) statistics techniques were used in this study. The level of cognitive awareness of students according to the use of learning strategies was determined. Some suggestions had been given for effective reading and understanding considering the results of the study.

Keywords: Reading and understanding strategies, cognitive awareness, learning styles, notice strategies

GİRİŞ

Günümüzde eğitim ve öğretimi etkili kılmaya yönelik çabalar, öğretmen merkezli öğretimden, öğrenci merkezli öğretime yönelmiştir. Uygulamalar, öğretimin temel bileşenlerinden birisi olan öğrenci üzerine odaklanmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklara sahip olduğu yıllardır üzerinde durulan önemli bir konudur. Son zamanlarda yapılan çalışmalarda üzerinde durulan temel nokta bireysel farklılıklara bağlı olarak ortaya çıkan bireysel öğrenme stillerine ve bireysel öğrenmede stil farklılıklarına cevap verecek öğrenme-öğretme süreçlerinin nasıl düzenlenebileceği üzerine odaklanmaktadır.

¹ Yrd. Doç. Dr. Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir, beydogan@gazi.edu.tr

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin başarısız olduğu, disiplin alanlarının gerektirdiği bilgi ve becerilerin anlaşılır bir şekilde öğrencilere veremediği, bu durumun öğrencilerde ilgi ve istek ve heyecanı körelttiği, öğrenme sürecinde gereksinim duyulan istek ve heyecanı yaratamadığı ve sonuçta başarının düştüğü şeklinde kaygılara yol açmaktadır. Türkçe öğretiminde, çocuğun okuma becerisini edindikten sonra, okumayı sevmemesinin kaynağında pek çok neden bulunmakla birlikte, okunan metnin yeterince anlaşılabilmesi oldukça önemli sorunlardan biridir. Bu sorunu ortadan kaldırmak için öğrenme-öğretme sürecinde okuma ve anlamayı kolaylaştıracak yeni uygulamalara gidilmesi kaçınılmaz görünmektedir. Okuma-anlama sürecinde anlamayı kolaylaştırmak için yapılacak yeni düzenlemelerde okuyucunun öğrenme stillerinin tespit edilmesi oldukça önemlidir.

Öğrenme stilleri kavramı ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Rita Dunn öğrenme stilini, “her öğrenci yeni ve zor konuları öğrenmeye hazırlık yaparken, öğrenirken ve daha sonra öğrendiklerini hatırlarken kendine özgü yollar kullanır” şeklinde ifade etmiştir. (Boydak, 2005) .

Keefe (1979) öğrenme stilini, bireyin öğrenme çevresini nasıl algıladığı, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiği ve öğrenme çevresine nasıl tepkide bulunduğunun nispeten istikrarlı göstergeleri olarak hizmet eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin bir örüntüsü olarak tanımlamıştır(Keefe, 1979: 4).

Öğrenme stilini bilgi işleme kuramı temelinde ele alan Felder ve Silverman, a (1988) göre öğrenme stili bireyin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlükleri ve tercihleri” dir.

Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalarda, bireyin öğrenmesini kolaylaştıran değişkenlerin belirlenmesi ve etkilerinin ölçülmesi hedeflenmiştir.

Kolb (1976), Honey ve Mumford (1992) bireyin öğrenme yaklaşımıyla ilgili stil modelleri; Enthwistle 1979; Enthwistle and Taith 1994; Biggs 1985; Scmeck,(1977), bireyin “çalışma şekliyle bilgi işleme sürecini bütünleştirmeyi, Biggs (1985), bireyin çalışma şekli ile motivasyonel yönelimlerini bütünleştirmeyi, Schmeck(1977) ise, öğrenmenin gerçekleşmesinde düşünmenin niteliğiyle ayırt etme, transfer etme, hatırlama ilişkisi üzerinde durmuştur.

Price (1976), Dunn ve diğerleri (1989) öğrenmeyi etkileyen fiziki çevre, duygusal yapı ve psikolojik durum üzerinde yoğunlaşmıştır, Grasha and Riechmann 1975 öğrenme stillerini öğrenme sürecinde sosyal etkileşiminde olduğu üç boyutlu bir kullanım alanı olarak ele almıştır. Reinert (1976) ise öğrenme stilini değişen algı kavramıyla tanımlamıştır. Letteri, (1980) çalışmasında bireyin bilişsel gelişimini yansıtan analitik ve bütüncül öğrenmelerin dışarı yansıyan üç tip bilişsel profilini ortaya koymuştur. Keefe ve Monk (1989) ise bilişsel becerilerin gelişmesinde öğrenmeyi etkileyen ve öğrenmenin ön şartı niteliğinde üç boyutlu, 24 ögeli öğrenme stilini belirlemiştir. Daha sonra Mc Carthy gibi araştırmacıların geliştirdikleri öğrenme stillerinin bu çalışmalar üzerine kurdukları söylenebilir.

Öğrenme stilleri, bireyin doğuştan potansiyel olarak sahip olduğu ve başarısını etkileyebilecek nitelikteki özelliklerdir. Bu özellikler, bireyin öğrenirken öğrenme sürecindeki tercihlerini kullanmaları sırasında ortaya çıkar. Birey bu tercihini bilgiyi algılama, ayırt etme, anlama ve ifade etme boyutunda kullanır. Birey açısından öğrenme stiline farkında olma, onun öğrenmesinde ve başarılı olmasında önemli bir yere sahiptir.

Öğrencilerin okulda edindiği öğrenmelerin çoğu, okuduklarını anlama gücüne dayanır (Bloom, 1979, s.59). Bu nedenle pek çok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlamama yatmaktadır (Tekin, 1980). Fidan ve Baykul (1994) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencinin

okuduğunu anlama başarısıyla diğer derslerdeki başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Winograd (1990) okuduğunu anlama becerisi açısından yeteri kadar donanımlı olmayan öğrencilerin okuduğunu anlaması için geçerli olan bilişsel farkındalık stratejileri hakkında da yeteri kadar bilgilerinin olmadığı üzerinde durmuştur.

Okuma ve anlama üzerine yapılan çalışmalar okuyucuların okuma esnasında odaklandığı ve yaptığı eylemler üzerine yoğunlaşmaktadır (Alexander ve Jeton, 2000; Pressley, 2000). Bu tür çalışmalarda okuyucunun amaçlı okumasından, okuduğunu anlamasını kolaylaştıracak stratejilerin farkına varmasına ve bu stratejileri etkili kullanmasına kadar pek çok noktada önemli bilgiler sunulmaktadır.

Öğrenme stili ve öğrenme biçimi ne olursa olsun her öğrenci bilgi edinme sürecinde okuma-anlama stratejilerini işe koşmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde verimliliğin artırılabilmesi için, öğrencilerin okuma-anlama sürecinde kullandıkları okuma-anlama stratejileriyle öğrenme stillerinin uyumlu hale getirilmesi gerekir. Bu süreçte okuma-anlama stratejilerinin neler olduğu ve ne işe yaradığının öğrencilerce fark edilmesi oldukça önemlidir. Okuma-anlamada sürecinde kullanılan stratejiler yazın alanda şöyle kategorize edilmiştir: “Dikkat ve ayırt etme stratejileri”, “Örgütlenme stratejileri” ve “Anlamı yönetme stratejileri”.

Dikkat ve ayırt etme stratejileri: Okuma amacını belirleme, metni gözden geçirme, ön bilgileri harekete geçirme, metnin ana başlığına, alt başlıklarına ve yazarına bakma, metnin yapısı ve uzunluğu gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme, metindeki sanatsal yapıları tanıma, metnin önemli kısımlarını belirleme, metinde işlenen konuyu tahmin etme, kendine metinle ilgili sorular sorma ve okuma hızını belirleme gibi.

Ayırt etme ve tekrar stratejileri kapsamında içeriğin belirlenen amaç ve alt amaçlara hizmet edip etmediği üzerinde durma, okurken kullandığı stratejilerin işe yararlılığını gözden geçirme, içeriğin önemli kısımlarını kendi sözcükleriyle not alma, yavaş ve dikkatli okuyarak anladığından emin olma, metinde anlamadığı kısımları tekrar okuma, önemli bilgilerin altını çizme veya yuvarlak içine alma, anlamayı artırmak için sözlük ve benzeri kaynakları kullanma, anlamını bağlamdan çıkaramadığı, metnin anlaşılmasını güçleştiren kelimeleri, kavramları ve terimleri anlamak için sözlük, ansiklopedi gibi başvuru eserlerinden yararlanma, metni anlamak için yoğun bir çaba harcama, anlamada güçlük çektiği noktaları yüksek sesle okuma, metindeki grafik tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma gibi.

Örgütlenme stratejileri: Metinden ne anladığı üzerinde düşünme, bağlama yönelik ipuçlarını kullanma, yazar tarafından kullanılan bağlantılardan hareketle metindeki anlamın gidişatını tahmin etme, okuduklarında kalıcılığı sağlayacak şema, resim gibi görsellerden faydalanma, metni noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat ederek okuma, metindeki noktalama işaretlerine ve sıra dışı yazımlara dikkat etme, metnin önemli noktalarına dikkat çekme, metinde anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlamdan hareketle tahmin etme gibi.

Anlamı yönetme stratejileri: Metnin amaca uygunluğunu sorgulama, metinde işlenen düşüncenin günlük yaşamdaki geçerliliğini kontrol etme, metinde işlenen düşünce örgüsünü kendi sözcükleri ile özetleme, metinde yer alan düşünceler arasındaki ilişkileri gözden geçirme, metinde işlenen içeriğin anlam bütünlüğünü yakalama, metne ilişkin oluşturduğu öngörülerin doğruluğunu kontrol etme, metinde sunulan ana düşünceyi eleştirme, metnin konusunu ve ana düşüncesini belirleme, metinden edindiği bilgileri başkalarıyla tartışma gibi. İyi bir okuyucu okuma anlama sürecinde öğrendiklerinin büyük bir bölümünü bu becerileri kullanarak gerçekleştirir.

Yazın alan incelendiğinde öğrenme stilleriyle ilgili yapılan araştırmalarda, öğrencilerin öğrenme stillerine bağlı tercihlerinde daha çok eğitim düzeyleri, meslek türleri, cinsiyet, yaş, öğrenme çevresi ve başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmalarda hiçbir öğrenme stiline diğerinden daha iyi ya da daha kötü olduğu noktasında bir yargıya ulaşılmamıştır.

Yapılan bazı araştırmalarda öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlendiğinde, öğrenmedeki birçok sorunun kendiliğinden ortadan kalkacağı ileri sürülmektedir (Brophy, 1988; Burden, 1995; Turanlı, 1995). Sınıf ortamında özellikle öğrencilerin kendi stillerine göre öğretim gerçekleştirildiğinde, öğretim ortamının onlar için daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelere dönüşeceği belirtilmektedir (Aseeri, 2001; Kaf Hasırcı, 2005, Özbek, 2006).

Bireylerin öğrenme stillerindeki farklılığa bağlı olarak okuma-anlama sürecinde çok önemli bir yere sahip olan dikkat ve ayırtma stratejilerini kullanmada bir farklılaşma söz konusu mudur sorusunun cevabı aranmıştır. Bu amaçla D. Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stil ölçeği kullanılarak lise öğrencilerinin öğrenme stilleri belirlenmiştir. Öğrenme stilleri belirlenen öğrencilerin okurken okuma sürecinde işe koştukları dikkat ve ayırt etme stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde durulmuştur. Bu konuya ilişkin ana problem şöyle tanımlanmıştır.

Problem Cümlesi

Öğrenme stillerindeki farklılaşmaya bağlı olarak öğrencilerin okuma-anlama sürecinde ayırt etme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Alt Problemleri

Öğrencilerin,

1. Okuma-anlamaya ayırdıkları süre ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki var mıdır?
2. Okudukları okul türü ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile tercih ettikleri programlar arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğrenme stilleri ile okumada kullandıkları materyal türü arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğrenme stilleri ile okuma-anlama sürecinde dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Varsayımlar

1. Öğrencilerin ölçme araçlarına verdikleri cevapların, onların öğrenme stillerini yansıttığı varsayılmıştır.
2. Ölçme aracı yer alan maddelerin geliştirilmesi sırasında görüşlerine başvuru alan uzmanlar alanlarında yeterli olduğu varsayılmıştır.
3. Ölçme aracı kapsamında yer alan maddelerin ilgili özellikleri ölçecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.
4. Öğrencilerin ölçme aracı yer alan maddeleri doğru cevaplandırmaları için yeterince motive edildiği varsayılmıştır

Sınırlılıklar

1. Araştırmada elde edilen veriler ölçme araçlarının ölçme gücüyle sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen bilgiler, ölçme aracının uygulandığı anda öğrencilerin verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

YÖNTEM

Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2007- 2008 bahar yarıyılında Kırşehir’de okuyan 10. sınıf lise öğrencileri oluşturmaktadır. Kırşehir’de lise 10. sınıflarda okuyan öğrencilerin toplam sayısı 1855 tir. Çalışma evreninde bulunan lise 10.sınıf öğrencilerinin tümüne ulaşmanın güçlüğü dikkate alınarak Kırşehir Merkez ilçede yer alan liseler türüne göre alfabetik olarak sıraya konulup aralarından random usulle seçilen 5 lise çalışma örneğini oluşturmuştur. Bilgi toplama formları seçilen 5 lisenin 10.sınıflarında okuyan erkek ve bayan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulanan bilgi toplama formlarını toplam 376 öğrenci cevaplandırmıştır. Araştırmada bazı denekler bilgi toplama formlarına yetersiz ve eksik bilgi verdikleri için, 371 öğrencinin cevapları değerlendirmeye alınmıştır. Örneklemin çalışma evreni temsil etme oranı % 20’dir.

İşlem süreci

Araştırmada D.Kolb tarafından geliştirilen, Akkoyunlu ve Aşkar tarafından Türkçeye uyarlanıp, güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan Öğrenme Stil Ölçeği kullanılmıştır. Aşkar ve Akkoyunlu uyarlama çalışmasında ölçeğin öğrenme biçimlerine göre güvenilirlik katsayısını 0.58 ile 76 arasında bulmuştur. (Aşkar ve Akkoyunlu,1993, 37-47) Araştırmacılar tarafından öğrenme stil ölçeğinin uyarlama çalışmasında güvenilirlik miktarı tatmin edici bulunmuştur. Öğrenme stil ölçeğinde yer alan dört temel öğrenme yeteneğinden birincisi somut yaşantı yeteneğine (SY), ikincisi yansıtıcı gözlem yeteneğine (YG), üçüncüsü soyut kavramsallaştırma yeteneğine (SK), dördüncüsü aktif yaşantıyı yeteneğine (AY) ilişkin ifadelerdir. Öğrencilerin her bir ifadeye verdiği puanlar sonucu, her bir ifade için 12 ile 48 arasında puan elde edilmektedir. 12 maddenin toplam SY puanı, YG puanı, SK puanı ve AY puanı belirlendikten sonra birleştirilmiş puanlar AY-YG ve SK-SY şeklinde elde edilir. AY-YG ve SK-SY birleştirilmiş puanları da -36 ile +36 arasında değişmektedir. SK-SY de elde edilen pozitif puan; öğrenmenin soyut, negatif puan ise öğrenmenin somut olduğunu gösterir. AY-YG de elde edilen pozitif puan; öğrenmenin aktif, negatif puan ise öğrenmenin yansıtıcı olduğunu gösterir (Akkoyunlu, 1993). İki puanın kesiştiği nokta bireye en uygun olan öğrenme stilini vermektedir. Öğrenme stil ölçeğinde, öğrenme bir döngü olarak ele alınmıştır. Öğrencinin öğrenirken bu döngüde nerede yer aldığı belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu öğrenme biçimleri Somut yaşantılara dayalı öğrenme (concrete experince), Yansıtıcı gözleme dayalı öğrenme (reflective observation), Soyut kavramsallaştırmaya dayalı öğrenme (abstract conceptualizm) ve Aktif yaşantıya dayalı öğrenme (active experience) dir.

Her öğrenme biçimi farklı yollarla öğrenmeyi temsil etmektedir. Somut yaşantıya dayalı öğrenenler “hissederek”, Yansıtıcı gözleme dayalı öğrenenler “izleyerek”, Soyut kavramsallaştırmaya dayalı öğrenenler “düşünerek, Aktif yaşantı içinde öğrenenler ise “yaparak öğrenme” stiline sahiptirler. Öğrenme sürecinde her öğrenen birden fazla öğrenme şeklini kullanabilir.

Hissederek ve yaşayarak öğrenmeyi tercih edenler “yerleştiren” öğrenme stiline, hissederek ve izleyerek öğrenmeyi tercih edenler “değiştiren” öğrenme stiline, izleyerek ve düşünerek öğrenmeyi tercih edenler “özümseyen” öğrenme stiline, düşünerek ve yaşayarak öğrenenler ise “ayrıştıran” öğrenme stili grubu içinde tanımlanmıştır.

Araştırmada ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen 36 soruluk okuma-anlama stratejileri ölçeği ve 8 sorudan oluşan bir bilgi toplama formu uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından okuma-anlama ölçeğinin faktör yükleri hesaplanarak okuma-anlama ölçeğinde yer alan maddeler dört ana faktöre indirgenmiştir. Maddelerin

faktör yükü Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy .810 hesaplanmıştır. Okuma-Anlama Ölçeğinin test tekrar test yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı $r = 0,62$ bulunmuştur. Örneklemi oluşturan öğrencilerin her birine her iki ölçek eş zamanlı verilerek, her denekten alınan cevaplar SPSS paket programında değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde örneklemi oluşturan öğrencilerin cinsiyete göre okullara dağılımının yanında öğrencilerin öğrenme stillerine göre günlük okumaya ayırdıkları süre, devam ettikleri okul türü, üniversitede devam etmeyi düşündükleri program türü ve okudukları materyal türü arasında ilişki belirlenmiştir.

Tablo 1: Örneklemi oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre liselere dağılımı

Cinsiyet	Fen lisesi		Anadolu Lisesi		Lise		Meslek. Lisesi		Anadolu Öğrt. Lisesi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Erkek	18	10,8	21	12,7	73	44	16	9,6	38	22,9	166	45
Bayan	13	6,3	17	8,3	100	48,8	44	21,5	31	15,1	205	55
Toplam	31	8,4	38	10,2	173	46,6	60	16,2	69	18,6	371	100

Örneklemi oluşturan öğrenciler, cinsiyet açısından incelendiğinde erkek öğrencilerin oranı, (%45) kız öğrencilerin oranından (%55) farklıdır. Bu farklılık bazı liselerde yer alan erkek öğrenci sayısının kız öğrencilerin sayısından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Okul türü açısından incelendiğinde örneklemi oluşturan lise türleri arasında düz liseden katılan öğrencilerinin oranının diğer liselerden katılan öğrencilerin oranından (%46) daha fazladır.

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre okuma-anlamaya ayırdıkları süre

Tablo 2: Öğrencilerin öğrenme stili ile okumaya ayırdıkları süre arasındaki ilişki

Öğrenme stili	Okumaya ayrılan süre						Toplam
	0 - 3 saat		3,5-5 saat		5,5 ve daha fazla		
	f	%	f	%	f	%	f
Yerleştiren	52	86,7	8	13,5	0	0	60
Değiştiren	24	96	1	4,0	0	0	25
Özümseyen	224	87,8	24	9,4	7	2,7	255
Ayrıştıran	24	77,4	7	22,6	0	0	31
Toplam	324	87,3	40	10,8	7	1,9	371

$$X^2 = 11,07 \quad sd=6 \quad P=0,086$$

Öğrencilerin büyük bir bölümü (%87,3) okumaya günlük 0-3 saatlik bir zaman dilimi ayırmaktadır. Soyut öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında okumaya günlük 5,5 saat ve daha fazla zaman ayıranların oranı ise %2,7 oranındadır. Öğrencilerin okumaya ayırdıkları süre ile öğrenme stilleri arasında ($X^2 = 11,07$ $sd=6$ $P=0,086$ düzeyinde) istatistikî olarak bir ilişki vardır.

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre devam ettikleri lise türü

Tablo 3: Örneklemi oluşturan öğrencilerin devam ettikleri okul türü ile öğrenme stilleri ile arasındaki ilişki

Öğrenme stili	Okul Türü										Toplam	
	Fen		Anad. Lis		Lise		Mes Lis		And Öğrt Lis			
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yerleştiren	1	.01,7	13	.21,7	25	.42	8	13,3	13	21,7	60	.16
Değiştiren	2	.08	1	.04	9	.36	10	.40	3	.12	25	.06
Özümseyen	18	.07	22	.08	124	.49	41	.16	50	.20	255	.69
Ayrıştıran	10	.32	2	.07	15	.49	1	.03	3	.09	31	.08
Toplam	31	.08	38	.10	173	.47	60	.16	69	.19	371	100

$$X^2 = 27,654 \quad Sd=12 \quad P=,006$$

Tablo 3 genel olarak incelendiğinde özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin oranı genel dağılımın % 65' ni oluşturmaktadır. Bu durum örneklemi oluşturan liselerin çoğunluğunun programları gereği soyut düşünme yeterliğine sahip öğrencileri sınavla seçip almasından kaynaklanmaktadır. Sınavla öğrenci seçimi yapmayan liseye öğrenciler arasında ise özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 49'arlık oranlarla aynı düzeyde olduğu gözlenmektedir.

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre tercih ettikleri programlar

Tablo 4: Örneklemi oluşturan öğrencilerin tercih etmeyi düşündüğü program türü ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki

Öğrenme stili	Hayata atılma		Fen ağırlıklı. prog		Mat-Türkçe		Sözel		Başka		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Yerleştiren	0	0	31	.51	19	.31,7	5	.8,3	5	.8,3	60
Değiştiren	0	0	7	.28	13	.52	3	.12	2	.2	25
Özümseyen	4	.1,6	83	.32	136	.53,3	18	.7,1	14	.5,5	255
Ayrıştıran	0	0	22	.71	6	.19,4	1	.3,2	2	.6,5	31
Toplam	4	.1,1	143	.38,5	174	.46,9	27	.7,3	23	.7,3	371

$$X^2 = 28,782 \quad Sd=12 \quad P=0,004$$

Öğrenme stilleri itibarıyla ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin %71 fen ağırlıklı programları tercih etmeyi düşünürken, özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin yarısından fazlası (%53,3'ü) Matematik-Türkçe ağırlıklı programlara girmeyi, özümseyen öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin % 32'si ve Fen programlarını tercih edeceklerini dile getirmektedir. Lise programına giren öğrenciler arasında hayata kısa sürede atılmaya yönelik bir beklenti oluşmamıştır. Öğrencilerin büyük bir bölümü eleme usulü liselere yerleştirildiği için özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenenlerin sayısı oldukça yüksektir.

Öğrencilerin öğrenme stili ile okul tercihleri arasında ($X^2 = 28,782$, $sd=12$ de $P=0,004$ düzeyinde) istatistik olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin liselere devam eden öğrencilerin yerleştikleri okul türü ile öğrenme stilleri arasında ($X^2 = 27,654$ $Sd=12$ ve $P= 0,006$ düzeyinde) istatistiki olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre genellikle tercih ettikleri okuma materyalleri

Tablo 5: Örneklemi oluşturan öğrencilerin öğrenme stilleriyle tercih ettikleri okuma materyalleri arasındaki ilişki

Öğrenme stili	Ders kitapları		Test ve benzeri		Gazete ve dergiler		Kültürel kitaplar		Bilimsel dergiler		İntrn ve san ortam		Toplam N
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Yerleştiren	17	.28	22	.36	11	.18	4	.06	3	.05	3	.05	60
Değiştiren	12	.48	7	.28	3	.12	1	.04	1	.04	1	.04	25
Özümseyen	78	.30	84	.32	27	.10	17	.06	28	.11	21	.08	255
Ayrıştıran	4	.12	11	.35	8	.25	2	.06	3	.09	3	.09	31
Toplam	94	.25	94	.25	47	.12	16	.04	15	.04	28	.08	371

$$X^2 = 52,71 \quad Sd=15 \quad P = 0,00$$

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre tercih ettikleri materyaller arasında ders kitapları değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerde %48, özümseyen öğrenme stillerine sahip öğrencilerde %30, yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerde %28 olarak gözlenmektedir. Ders kitaplarını test ve benzeri nitelikli materyalleri kullanma oranları izlemektedir. Test türü materyalleri kullanma yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin %36'sı, Ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 35'i, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin %32'i ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerde bu materyalleri kullanma oranı %28 düzeyindedir. Diğer Öğrenme materyallerini kullanma düzeyi farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerde birbirine yakın oranlardadır. Sıralama ve yarışma temeli sınav sisteminin uygulandığı ülkemizde ders kitapları ile test tipi materyaller öğrenme sürecinde en fazla kullanılan öğrenme materyalleri olarak gözlenmektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme sürecinde kullandıkları materyal türü arasında($X^2 = 52,71$ Sd=15 de $P = 0,00$ düzeyinde) anlamlı bir ilişki vardır.

Okuma Anlama Sürecinde Dikkat ve Ayırt Etme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümünde ise öğrencilerin öğrenme stratejileri bağlamında öğrenme stillerine göre okuma anlama sürecinde kullandıkları dikkat ve ayırt etme stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde durulmuştur.

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre metnin başlık ve alt başlıklarına göz atma stratejisini kullanma düzeyleri

Çevreden gelen bilginin öğrenci için gerekli olanlarının kısa süreli belleğe geçişini sağlayan en önemli süreç dikkattir. Bu nedenle öğrenme sürecinde yerine getirilmesi gereken ilk işlem, öğrenenin dikkatini belirginleştirmesi ve artırmasıdır. Kendi kendine öğrenme, öğrenenin birkaç dikkat stratejisinden birini benimsemesi, nesnel öğrenme sürecine yönelmesine dayanır. Dikkatin odaklanmasından sonra algılama ve ayırt etme süreciyle zihinde anlamlandırma başlar.

Tablo 6: Öğrencilerin metnin başlık ve alt başlıklarına göz atma stratejisini kullanma düzeyi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki düzeyi

	Metnin başlık ve alt başlıklarına göz atma						Toplam
	Hiç		Bazen		Sık sık		
Öğrenme Stili	f	%	f	%	f	%	F
Yerleştiren	10	25,6	10	25,6	19	48,7	39
Değiştiren	3	16,7	3	16,7	12	66,7	18
Özümseyen	26	9,3	57	29,4	197	70,4	280
Ayrıştıran	1	2,9	16	47,1	17	50,1	34
Toplam	40	10,8	86	23,2	245	66,0	371
X ² =24,730 Sd=6 P=0,000							

Öğrenciler okumak için ellerine aldıkları bir metnin başlık ve alt başlıklarına göz atma stratejisini kullanma düzeyi açısından incelendiğinde özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında bu stratejinin sık sık kullanılma oranı % 70, 4 iken, yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında bu oran % 48'e düşmektedir. Metnin başlık ve alt başlıklarına hiç bakmam diyen öğrencilerin oranı yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında %25,6 oranındadır.

Okuma sürecinde metnin başlık ve alt başlıklarına göz atma stratejisini kullanım açısından öğrenciler arasında farklılık gözlenmesine rağmen, öğrenme stili ile metnin başlık ve alt başlıklarına bakma stratejisinin kullanma düzeyleri arasında (X² = 24, 730 Sd=6, P=0,000 düzeyinde) istatistikî manada anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre metinde yer alan başlık ve anahtar kavramlardan hareketle metnin temasına ilişkin tahminde bulunma stratejisini kullanma düzeyleri

Tablo 7: Öğrencilerin metinde yer alan başlık ve anahtar kavramlardan hareketle metnin temasına ilişkin tahminde bulunma stratejisini kullanma düzeyi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki düzeyi

	Metnin teması hakkında tahminde bulunma						Toplam
	Hiç		Bazen		Sık sık		
Öğrenme Stili	f	%	f	%	f	%	f
Yerleştiren	11	28,2	17	43,6	17	43,6	39
Değiştiren	6	33,3	10	55,6	2	11,1	18
Özümseyen	49	17,5	95	33,9	136	48,6	280
Ayrıştıran	8	23,5	11	32,4	15	44,1	34
Toplam	74	19,9	127	34,2	170	45,8	371
X ² =12,11 Sd=6 P=0,59							

“Metinde yer alan başlık ve anahtar kavramlardan hareketle metnin temasına ilişkin tahminde bulunma” stratejisini kullanma düzeyi açısından değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin %33 bu stratejiyi hiç kullanmazken, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında bu stratejiyi kullananların oranı %17, düzeyindedir.

Bu strateji soyut öğrenen öğrencilerin %48, since özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin %11,1'ince sık sık kullanılmaktadır. Bu davranışı kullanma sıklığı ile öğrenme stilleri arasında (X² =12,11 Sd=6P=0,59 düzeyinde) istatistikî olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrenme stillerine göre öğrencilerin metinle ilgili hazırlık sorularına bakma veya metinle ilgili soru oluşturma stratejisini kullanma düzeyleri

Tablo 8: Öğrencilerin metinle ilgili hazırlık sorularına bakma veya metinle ilgili soru oluşturma stratejisini kullanma düzeyi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki

Öğrenme Stili	Metinle ilgili hazırlık sorularına bakma						Toplam
	Hiç		Bazen		Sık sık		
	f	%	f	%	f	%	f
Yerleştiren	14	35,9	12	30,9	13	33,3	39
Değiştiren	10	55,6	5	27,8	3	16,7	18
Özümseyen	113	40,4	97	34,6	70	25,0	280
Ayrıştıran	14	4,2	11	32,4	9	26,5	34
Toplam	151	40,7	125	33,7	95	25,6	371
	$X^2 = 3,107$	$Sd = 6$	$P = 7,95$				

Lise öğrencilerinin metinle ilgili hazırlık sorularına bakma veya metinle ilgili soru oluşturma stratejisini kullanma düzeyleri ele alındığında değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 16,7'si bu stratejiyi sık sık kullandığını belirtirken, %55,6'sı hiç kullanmadığını belirtmiştir. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 25'i bu stratejiyi sık sık kullandığını söylerken, % 40,4'ü bu stratejiyi hiç kullanmadığını belirtmiştir. Okuma anlama sürecinde okunacak metne yönelik zihinsel hazırlık yapmada ve metni sorgulamada açısından son derece önemli olan bu strateji genel olarak öğrencilerin %40,7'since hiç kullanılmamaktadır.

“Metinle ilgili sorulara bakma veya metinle ilgili sorular oluşturma” stratejisinin kullanım düzeyi ile öğrenme stilleri arasında ($X^2 = 3,107$ $Sd = 6$ $P = 7,95$ düzeyinde) istatistikî olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

Öğrenme stillerine göre öğrencilerin metni konuşma hızıyla okuma stratejisini kullanma düzeyi

Tablo 9: Öğrencilerin metni konuşma hızıyla okuma stratejisi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki

Öğrenme Stili	Metni konuşma hızıyla dikkatli bir biçimde okuma						Toplam
	Hiç		Bazen		Sık sık		
	f	%	f	%	f	%	f
Yerleştiren	10	25,6	14	35,9	15	38,5	39
Değiştiren	6	33,3	5	27,8	7	38,9	18
Özümseyen	116	41,4	86	30,7	78	27,9	280
Ayrıştıran	13	38,2	15	44,1	6	17,6	34
Toplam	145	39,1	120	32,3	106	28,6	371
	$X^2 = 7,787$	$Sd = 6$	$P = 0,254$				

“Metni konuşma hızıyla ve dikkatli okuma” stratejisini kullanma düzeyi açısından özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 41,4 bu stratejiyi hiç kullanmadığını belirtirken, yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 38,5'i, değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 38,9'u bu stratejiyi sık sık kullandığını belirtmiştir. Metni dikkatli ve konuşma hızıyla okuma stratejisini kullanma düzeyi ile öğrenme stilleri arasında ($X^2 = 7,787$ $Sd = 6$ $P = 0,254$ düzeyinde) istatistikî olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrenme stillerine göre öğrencilerin metnin yazılış amacını belirleme stratejisini kullanma düzeyi

Tablo 10: Öğrencilerin metnin yazılış amacını belirleme stratejisini kullanma düzeyi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki

Öğrenme Stili	Metnin yazılış amacını belirleme						Toplam
	Hiç		Bazen		Sık sık		
	f	%	f	%	f	%	f
Yerleştiren	8	20,5	20	51,3	11	28,2	39
Değiştiren	8	44,4	7	38,9	3	16,7	18
Özümseyen	95	33,9	93	33,2	92	32,9	280

Ayrıştırıcı	7	20,6	18	52,9	9	26,5	34
Toplam	118	31,8	138	37,2	115	31,0	371
	$X^2=11,591$	$Sd=6$	$P=0,072$				

“Metnin yazılış amacını belirleme” stratejisini kullanma düzeyi açısından özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin %32,9’u, yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin %28,2 si bu stratejiyi sık sık kullandığını belirtirken; değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 44,4 ü bu stratejiyi hiç kullanmadığını belirtmiştir.

Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin yarısından fazlası (% 52,9’u) ise bazen kullandığını ifade etmiştir. Metnin yazılış amacını belirleme stratejisi ile öğrenme stilleri arasında ($X^2=11,591$ $Sd=6$ $P=0,072$ düzeyinde) istatistikî olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrenme stillerine göre öğrencilerin metnin tür ve yapısını belirleme stratejisini kullanma düzeyi

Tablo 11: Öğrencilerin metnin tür ve yapısını belirleme stratejisini kullanma düzeyi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki

Öğrenme Stili	Metnin türünü ve yapısını belirleme						Toplam
	Hiç		Bazen		Sık sık		
	f	%	f	%	f	%	
Yerleştiren	8	20,5	13	33,3	18	46,2	39
Değiştiren	6	33,3	7	38,9	5	27,8	18
Özümseyen	72	25,7	136	48,6	72	25,7	280
Ayrıştırıcı	15	44,1	14	41,2	5	14,7	34
Toplam	101	27,2	170	45,8	100	27,8	371
	$X^2=14,21$	$Sd=6$	$P=0,027$				

Metnin tür ve yapısını belirleme stratejisini kullanma düzeyi açısından öğrenciler incelendiğinde yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin %46,2 si bu stratejiyi sık sık kullandığını belirtirken, ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin %44,1 hiç kullanmadığını ifade etmiştir.

Metnin tür ve yapısını belirleme stratejisini kullanma düzeyi ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında ($X^2=14,21$ $Sd=6$ $P=0,027$ düzeyinde) istatistikî olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrenme stillerine göre öğrencilerin metinde bilmediği sözcükler için sözlüğe başvurma stratejisini kullanma düzeyi

Tablo 12: Öğrencilerin metinde bilmediği sözcükler için sözlüğe başvurma stratejisini kullanma düzeyi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki

Öğrenme Stili	Anlamı bilinmeyen sözcükler için sözlük kullanma						Toplam
	Hiç		Bazen		Sık sık		
	f	%	f	%	f	%	
Yerleştiren	9	23,1	11	28,2	19	48,7	39
Değiştiren	5	27,8	7	38,9	6	33,3	18
Özümseyen	116	41,7	76	27,1	88	31,7	34
Ayrıştırıcı	21	61,8	4	11,8	9	26,5	34
Toplam	151	40,7	98	26,4	122	32,9	371
	$X^2=14,964$	$Sd=6$	$P=0,021$				

Öğrenciler anlamını metinde çıkaramadığı sözcüklerin anlamını bulmak için sözlüğe başvurma stratejisini kullanma düzeyleri açısından incelendiğinde yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 48,7 si bu stratejiyi sık sık kullanırken, %23, 1i hiç kullanmadığını belirtmektedir. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin %33, 3’ü sık sık kullandığını ifade ederken, % 27,8’i hiç kullanmadığını belirtmektedir. Diğer öğrenme stiline sahip öğrencilerde de benzer durum gözlenmektedir.

Lise öğrencilerinin metinde anlamını bilmediği sözcükler için sözlüğe başvurma stratejisini kullanma düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında ($X^2 = 14,964$ $Sd=6$ $P=0.021$ düzeyinde) istatistikî olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrenme stillerine göre öğrencilerin metinde önemli ve ilginç buldukları noktaların altını çizme stratejisini kullanma düzeyi

Tablo 13: Öğrencilerin metinde önemli ve ilginç buldukları noktaların altını çizme stratejisini kullanma düzeyi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki

Öğrenme Stili	Önemli ve ilginç noktaların altını çizme						Toplam
	Hiç		Bazen		Sık sık		
	f	%	f	%	f	%	
Yerleştiren	6	15,4	9	23,1	24	61,5	39
Değiştiren	4	22,2	5	27,8	9	50,0	18
Özümseyen	102	36,4	76	27,1	102	36,4	280
Ayrıştıran	10	29,4	11	32,4	13	38,2	34
Toplam	122	33,0	101	27,2	148	39,9	371
	$X^2 = 11,933$	$Sd=6$	$P=0.063$				

“Metinde önemli ve ilginç buldukları noktaların altını çizme” stratejisini kullanma düzeyi açısından yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 61,5 bu stratejiyi sık sık kullandığını belirtirken, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin ancak % 36,4’ sık sık kullandığını belirtmektedir. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 36,4’ü bu stratejiyi hiç kullanmadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin metinde önemli ve ilginç noktaların altını çizme stratejisini kullanma düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında ($X^2 = 11,933$ $Sd=6$ $P=0.063$ düzeyinde) istatistikî olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrenme stillerine göre öğrencilerin okudukları metinde önemli buldukları noktaları not alma stratejisini kullanma düzeyi

Tablo 14: Öğrencilerin okudukları metinde önemli buldukları noktaları not alma stratejisini kullanma düzeyi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki

Öğrenme Stili	Metinde önemli bulunan noktaları not alma						Toplam
	Hiç		Bazen		Sık sık		
	f	%	f	%	f	%	
Yerleştiren	10	15,2	14	12,6	15	11,1	39
Değiştiren	6	7,0	5	5,8	7	8,1	18
Özümseyen	116	41,4	86	30,7	78	27,9	280
Ayrıştıran	13	38,2	15	44,1	6	17,6	34
Toplam	145	.39	120,	.32	106	.29	371
	$X^2 = 11,342$	$Sd=6$	$P=,012$				

Öğrenciler not alma stratejisini kullanma düzeyleri açısından incelendiğinde, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 27,9’ u, yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 11,1’ i bu stratejiyi sık sık kullanırken, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 41,4’ü, ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 38,2’si bu stratejiyi hiç kullanmadıklarını belirtmektedir.

Öğrencilerin bir metni okurken not alma stratejisini kullanma düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında ($X^2 = 11,342$ $Sd=6$ $P= 0,012$) istatistikî olarak anlamlı ilişki vardır.

Öğrenme stillerine göre öğrencilerin okudukları metinde çarpıcı ve önemli buldukları cümle ve paragraf sonlarına notlar düşme stratejisini kullanma düzeyi

Tablo 15: Öğrencilerin okudukları metinde çarpıcı ve önemli buldukları cümle ve paragraf sonlarına notlar düşme stratejisini kullanma düzeyi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki

	Metinde çarpıcı ve önemli buldukları paragraf sonuna not düşme						Toplam
	Hiç		Bazen		Sık sık		
Öğrenme Stili	f	%	f	%	f	%	f
Yerleştiren	14	35,9	14	35,9	11	28,2	39
Değiştiren	12	66,7	4	22,2	2	11,1	18
Özümseyen	153	47,2	60	21,4	67	23,9	280
Ayrıştıran	16	47,1	10	29,4	8	23,5	34
Toplam	195	52,6	88	23,7	88	23,7	371
	$X^2 = 8,51$	$Sd = 6$	$P = 0,022$				

Öğrenciler okudukları metinde “çarpıcı ve önemli buldukları cümle ve paragraf sonlarına notlar düşme stratejisini kullanma” düzeyi açısından incelendiğinde değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 66,7’si, özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahip öğrencilerin % 47’si bu stratejiyi hiç kullanmadıklarını belirtmektedir. Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin %28,2’ si, özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahip öğrencilerin %23’ü bu stratejiyi sık sık kullandıklarını ifade etmektedir. Genel olarak öğrencilerin % 50’den fazlası bu stratejiyi kullanmadığı görülmektedir.

Okunan metinde çarpıcı ve olumsuz bulunan paragraflar sonuna not düşme stratejisinin kullanım düzeyi ile öğrenme stilleri arasında ($X^2 = 8,51$ $Sd = 6$ $P = 0,022$ düzeyinde) istatistikî olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Öğrenme stillerine göre öğrencilerin metinde geçen olayları zihinde canlandırma stratejisini kullanma düzeyi

Tablo 16: Metinde geçen olayları zihinde canlandırma stratejisini kullanma düzeyi ile öğrenme stili arasındaki ilişki

	Metinde geçen olayları zihinde canlandırma						Toplam
	Hiç		Bazen		Sık sık		
Öğrenme Stili	f	%	f	%	f	%	f
Yerleştiren	7	17,9	15	38,5	17	43,6	39
Değiştiren	4	22,2	7	38,9	7	38,9	18
Özümseyen	28	10,0	67	23,9	185	66,1	280
Ayrıştıran	6	17,6	8	23,5	20	58,8	34
Toplam	45	12,9	97	26,1	229	61,7	371
	$X^2 = 12,99$	$Sd = 6$	$P = 0,43$				

“Okuduğu metinde geçen olayları zihinde canlandırma stratejisi”ni kullanma düzeyi açısından değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin %22 si, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 10’u bu stratejiyi hiç kullanmadıklarını belirtmiştir. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin %38;9 u, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin %66,1’i bu stratejinin sık sık kullandıklarını ifade etmektedir.

“Okuduğu metinde geçen olayları zihinde canlandırma stratejisini kullanma düzeyi ile öğrenme stilleri arasında ($X^2 = 12,99$ $Sd = 6$ $P = 0,43$ düzeyinde) istatistikî olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrenme stillerine göre öğrencilerin okudukları metinlerde ilginç ve farklı buldukları satır ve paragraf sonlarına açıklayıcı notlar düşme düzeyi

Tablo 17: Öğrencilerin okudukları metinlerde ilginç ve farklı buldukları satır ve paragraf sonlarına açıklayıcı notlar düşme düzeyi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki

Öğrenme Stili	Metinde farklı noktaların sonuna açıklayıcı notlar düşme						
	Hiç		Bazen		Sık sık		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f
Yerleştiren	14	35,9	14	35,9	11	28,2	39
Değiştiren	12	66,7	4	22,2	2	11,2	18
Özümseyen	153	54,6	60	21,4	67	23,9	280
Ayrıştıran	16	47,1	10	29,4	8	23,5	34
Toplam	195	52,6	88	23,7	88	23,7	371
	$X^2 = 8,251$	Sd=6	P=0,220				

“Okudukları metinlerde farklı ve ilginç noktaların bulunduğu satır veya paragraf sonuna açıklayıcı notlar düşme” stratejisini kullanma düzeyleri açısından değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 66,7 si, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 54, 6 bu stratejiyi hiç kullanmadıklarını belirtmiştir.

Genel olarak öğrencilerin % 52,6 bu stratejiyi hiç kullanmaz iken, özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahip öğrencilerin % 23, 7 si sık sık kullandıklarını belirtmiştir. Okudukları metinlerde farklı ve ilginç noktaların bulunduğu satır veya paragraf sonuna açıklayıcı notlar düşme stratejisini kullanma düzeyi ile öğrenme stilleri arasında ($X^2 = 8,251$ Sd=6 P=0,220 düzeyinde) istatistikî olarak anlamlı bir ilişki vardır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Liseye devam eden öğrenciler bireysel farklılıklarının doğal bir sonucu olarak farklı öğrenme stillerine sahiptir. Lise öğrencileri devam ettikleri sözel ve sayısal programlar açısından incelendiğinde, aynı öğrenme stiline sahip öğrencilerin okuma-anlama stratejilerini kullanma düzeyleri arasında farklılaşmalar gözlenmektedir. Öğrenciler liseyi bitirdikten sonra gitmeyi istedikleri programlar açısından incelendiğinde öğrencilerin % 46,9’u matematik-Türkçe ağırlıklı programlara, %38,5 Fen ağırlıklı programlara gitmeyi planlamaktadır. Liselere devam eden öğrencilerin (%69) u özümseyen öğrenme stiline, % 16 yerleştiren ve % 08 ise değiştiren öğrenme stillerine sahiptir. Bu durum liselerde okuyan öğrencilerin genelini özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin oluşturduğu söylenebilir. Örneklemleri oluşturan bütün öğrencilerin (%87,5) okumaya ayırdıkları süre genel olarak (0-3) üç saatlik bir süreyle sınırlı kalmaktadır. Öğrenme stili ne olursa olsun öğrencilerin günlük okumaya ayırdıkları süre oldukça sınırlı düzeydedir. Öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını yükseköğretim sınavına hazırlık şeklinde geçirmektedir. Yükseköğretim sistemi öğrencileri sıralama ve derecelendirmeye dayalı bir sınavla yükseköğretim programlarına yerleştirmektedir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak öğrenme sürecinde okuma materyallerini büyük bir kısmını ders kitapları ve sınava yönelik test materyalleri oluşturmaktadır. Farklı öğrenme stiline sahip bütün öğrenciler için bu tür materyallerin okunması oldukça önemlidir. Bütün bu materyallerin okunması sırasında okumaya ayrılan sınırlı sürenin oldukça etkili kullanılması öğrenciler açısından son derece önemlidir. Etkili okuma, okuma-anlama sürecini etkili kullanmayı gerektirir. Okuma-anlama sürecinde öğrencilerin dikkatlerini metin üzerine odaklamalarını ve anlamalarını kolaylaştıran ve yaygın olarak kullanılan bazı stratejileri kullanma düzeylerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar ışığında öğrencilerin okuma-anlama sürecinde dikkat ve ayırt etme stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilgili şu sonuçlar elde edilmiştir:

“Metnin başlık ve alt başlıklarına bakma stratejisini” kullanma düzeyi açısından özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 70,4, ü bu stratejiyi sık sık kullanırken, % 16, 7si tarafından hiç kullanılmamıştır. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin %66,4 sık sık kullanırken, % 9,3’ü hiç kullanmamıştır yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin %48, 7 sık sık kullanırken, %25,6 sı hiç kullanmamıştır. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin bu stratejiyi sık sık kullanma düzeyi diğer öğrenme stillerine sahip öğrencilerden daha fazladır.

“Metinde yer alan anahtar kavramalara bakarak metnin teması hakkında ön bilgi edinme stratejisi”, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin %48,6’ınca sık sık kullanılırken, % 17’ince hiç kullanılmamıştır. Yerleştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 43, 6’ınca bu strateji sık sık kullanılırken., 17,9’unca hiç kullanılmamıştır.

“Metni zihinde canlandırma stratejisini” kullanma düzeyi açısından, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 66’ca sık sık kullanılırken, % 10’u tarafından hiç kullanılmamıştır. Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 48,6’ınca sık sık kullanılırken, %18’ince hiç kullanılmamıştır. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin %39’unca bu strateji sık sık kullanılırken, % 22’ince hiç kullanılmamıştır

“Metninle ilgili hazırlık sorularına bakma stratejisini” kullanma düzeyi açısından değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 55’ince bu strateji sık sık kullanılırken, % 16,7’ince hiç kullanılmamıştır. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 40, 4’ünce sık sık kullanılırken, % 25’ince hiç kullanılmamıştır.

“Metnin amacını belirleme stratejisini” kullanma düzeyi açısından yansıtıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin 54,4’ü bu stratejiyi sık sık kullanılırken, % 17’ince hiç kullanılmamıştır. Soyut öğrenme stiline sahip öğrencilerin %34 ünce aynı strateji sık sık kullanılırken, yaklaşık % 33’ünce hiç kullanılmamıştır.

“Bilinmeyen sözcük ve deyimler için sözlük kullanma” stratejisi ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 62’ince sık sık kullanılırken, % 26, 5’ince hiç kullanılmamıştır. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 41,7’ince sık sık kullanılırken, % 31,7 ‘since hiç kullanılmamıştır.

“Metinde geçen önemli söz veya söz öbeklerinin altını çizme” stratejisini kullanma düzeyi açısından yerleştiren öğrenenlerin % 61,5’ince sık sık kullanılırken, %15,4 ünce hiç kullanılmamıştır. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 50 si sık sık kullanırken, % 22, si tarafından hiç kullanılmamıştır. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 36’ınca sık sık kullanılırken, % 36’ınca hiç kullanılmamıştır.

Öğrenme stillerine göre öğrencilerin okuma anlama stratejilerini kullanma düzeylerinde genelde farklılaşma söz konusudur. Bunun nedeni sadece öğrenme stil farklılığından kaynaklanmamaktadır. Çünkü aynı öğrenme stiline sahip öğrencilerin bir kısmı bir stratejiyi sık sık kullanırken, bir kısmının aynı stratejiyi hiç kullanmadığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin okuma-anlama stratejilerini kullanma konusunda bilişsel farkındalık düzeyleri yetersiz olmasından veya okuma-anlama stratejilerinin kullanılmasının gerekliliğine inanmamalarından da kaynaklanabilir.

Lise düzeyinde öğrenciler tamamen sınava ve sınav sonucu elde edilen sonuca odaklandıkları için kendilerini başarılı kılabacak süreç temelli uygulamaları yerinde ve zamanında yapmaktan uzaklaşmaktadır. Öğrenme stili ne olursa olsun bu sorunun öğrencilerin lise eğitimi öncesi eğitim aşamalarında çözümlenmesi ve rutin davranış kalıpları haline getirilmesi gerekir. Stresin az olduğu ortamlarda bilişsel farkındalık, amacına uygun okuma yöntemini seçme, materyale odaklanma ve materyaldeki önemli mesajları ayırt etme, örgütleme ve

anlamı yönetme stratejileriyle ilgili yeterlikleri yerinde ve etkili kullanmayı rutin davranış kalıpları haline getirmesi çok daha kolaydır.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde öğrencilerin bir bölümünün okuma-anlama sürecinde, okuma anlama stratejilerinin farkında olmadıkları veya gerekliliğine inanmadıkları için kullanmadıkları söylenebilir.

Öneriler

Öğrencilerin okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası işe koştuğu stratejilere bağlı olarak ortaya çıkan yetersizliklerinin kaynağı okuma becerisini edindiği döneme rastlar. Öğrencilere ilk okuma becerisi kazandırılması sırasında oluşan eksiklik ve yetersizliklerin daha sonraki eğitim kademelerinde giderilememesi halinde bu durum yaşam boyu devam eder. Bireyde okuma becerisinin anlama ve anlamı yönetme becerisine dönüşmesi bireyin dikkat, ayırt etme ve algılama süreçleriyle ilgili stratejileri iyi kullanmasını gerektirir. Okuma-anlama sürecinde dikkat ve ayırt etme stratejilerinin istenilen düzeyde işe koşulmadığında anlamı örgütleme ve yönetme temelli üst düzey stratejileri kullanmak mümkün değildir.

Okuma-anlama sürecinde okuyucunu dikkatinin metnin önemli noktalarına çekilmesinde; metinde sunulan bilgiler arası ilişkilerin vurgulanmasında, öğrencilerin daha önce öğrendiği bilgileri hatırlatılmasında ön örgütleyiciler oldukça önemlidir. Öğrencilerin ön bilgilerini ve deneyimlerini metindeki düşünceyle ilişkilendirebilmesini kolaylaştırmak için yazılı metinlerde ön örgütleyici işlevini gören, anahtar fikir ve kavram, resim ve başlıklar vurgulanabilir.

Okunan bir metnin anlaşılmasında, okuyucunun okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası işe koştuğu stratejiler uygun biçimde kullanması önem kazanır.

Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi dersinde bu konuya dikkatleri çekilerek konunun önemi vurgulanabilir.

Çocuğa temel okuma-becerisi kazandırılırken stratejilerin uygulamasına yönelik model uygulamalar yapılabilir.

Öğretmen adayları okuma becerisini geliştiren çocuklarda okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası işe koştukları stratejileri yerinde ve zamanında yapıp yapmadığını kontrol etmelerinin önemi üzerinde durulabilir. Ancak bu yolla okuma sürecini güçlendirmeye yönelik tedbirler işe koşulabilir.

Stratejileri uygulayan öğrencilerin okuduklarını anlayıp-anlamadıklarını kontrol etmelerini sağlayıcı ölçme araçları ve teknikler geliştirilerek, çocukların okuma-anlama stratejilerini kullanmaları halinde anlama düzeylerinin arttığı gösterilerek, bu yönde inançları geliştirilip, bu süreçleri daha bilinçli kullanmaları sağlanabilir.

Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrasında işe koşulan dikkat, ayırt etme, tekrar, örgütleme ve anlamı yönetme stratejilerini kullanmalarının anlama sürecindeki yeri uygulamalarla somutlaştırılabilir. Somut uygulama sonuçlarını gören öğretmen adayları ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerinin bu stratejileri bilinçli kullanmalarını sağlayacak sınıf içi uygulamalara ve etkinliklere yer vermeleri sağlanabilir.

Milli Eğitim Bakanlığınca açılan hizmet içi eğitim kurslarında ilköğretim Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitapçığında yer alan okuma-anlama etkinlikleriyle ilgili yönlendirme ilkeleri daha ayrıntılı bir şekilde ele alınarak öğretmenlerin bu konuya duyarlılığı artırılabilir.

Öğrencilerin okuma ve anlama stratejilerini geliştirmeleri için ilköğretim ikinci kademededen itibaren okuma-anlama sürecinde neler yapmaları gerektiğine yönelik farkındalık eğitimi verilebilir. Böylece onların kendi okuma süreçlerini geliştirmeye yönelik bilinçli hareket etmeleri sağlanabilir. Bu bağlamda her öğrenciye ‘ne’yi ‘nasıl’ anladığına yönelik sorular sorulup, sorulara yanıt vermeleri sağlanabilir. Konuya ilişkin daha kapsamlı ve doyurucu sonuçlara ulaşmak için öğrencilerin öğrenme stillerine göre okuma metinler seçilerek, metinlerin öğrenme stilleriyle uyum düzeyi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Alexander, P. A. and Jeton T. L. (2000) *Learning From Text: A Multimensional And Developmental Perspective*, in M. L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & R.Barr (eds) *Handbook Reading Research* Vol.III pp.285-310 Newyork Longman
- Arends R. I. (1997) *Classroom Instruction and Management*. The McGraw-Hill Companies, Inc
- Aseeri, M.M. (2001). *An investigation of the relationship between students' formal level of cognitive development, learning styles, and mathematics achievement in eleventh grade in Abha, Saudi Arabia*, Dissertation Abstracts International, 61 (07), 2634, (UMI No: 9980397)
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). *Kolb Öğrenme Stili Envanteri*. Eğitim ve Bilim, 87, 37-47.
- Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology* 55, 185-212
- Bloom, B.J. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Haz. Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Boydak, H. A., 2005. *Öğrenme Stilleri*. Beyaz Yayınları, Beşinci Baskı, 130 s, İstanbul.
- Brophy, J.E. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction*, USA: Longman Publishers
- Dunn R & K.Dunn. (1993) *Teaching Secondary Student Through Their Individual Learning Styles Practice Approachs For Grades 7-12*. Copyriht BY Ailyn and Bacon, USA
- Entwistle, N. J & Tait, H. (1994) Approaches to learning, evaluation of teaching, and preferences for contrasting academic
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (10), 7-20
- Honey, P., A. Mumford 1992. The manual of learning styles mainhead: Peter Honey
- Kaf Hasırcı, Ö. (2005). *İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi Dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Keefe, J. W., & Monk, J. S., with Letteri, C. A., Languis, M., & Dunn, R. (1989). *Learning style profile*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals
- Keefe, J. W. (1979) *Learning style: An Overview in Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Program*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, Connecticut, USA
- Kolb, D.A.(1976) *Learning Style Inventory: Technical Manual* Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall
- Letteri, C. A. (1980). *Cognitive profile: Basic determinant of academic achievement*. *Journal of Educational Research* 73(4): 195-198
- McCarthy, B., (1987). *The 4 MAT System: Teaching to Learning Styles with Righ/Left Mode Techniques*. 220 p, Barrington: Excel, Inc
- Özbek, Ö. (2006). *Öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim etkinliklerinin akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlara etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Paris, S.G. ve Winograd, P. (1990). How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction. In B. F. Jones and L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2000). *What should comprehension instruction be the instruction of?*. in M. L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds) *Handbook of reading Research* Vol, III pp. 545-565 New York, Longman
- Reinert, H.(1976) “One Picture is worth a thousand words? Not necessarily!”, *The Modern Language Journal* 60, 160-168
- Schmeck, R. R. (1977). *Learning styles of college students*. In R. F. Dillion and R. R. Schmeck (eds.), *Individual Differences in Cognition* (pp. 223-279). New York: Academic Press
- Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm> [24. 05.2008]
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu Anlama Gücü ve Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızda Türkçe Öğretimi*, Ankara: Gül Yayın Evi.
- Turanlı, A.S. (1995). *Students' expectations and perceptions of teachers' classroom management behaviors*. Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara