

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
SAHİP OLDUKLARI ÖĞRENME
STİLLERİ ve KULLANDIKLARI
BİLİŞÜSTÜ ÖĞRENME
STRATEJİLERİ**

**Ash GÜNDOĞAN ÇÖGENLİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Eskişehir 2011

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SAHİP OLDUKLARI ÖĞRENME STİLLERİ
ve KULLANDIKLARI BİLİŞÜSTÜ ÖĞRENME STRATEJİLERİ**

Aslı GÜNDOĞAN ÇÖGENLİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Meral GÜVEN

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ağustos 2011

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SAHİP OLDUKLARI ÖĞRENME STİLLERİ ve KULLANDIKLARI BİLİŞÜSTÜ ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Aslı GÜNDOĞAN ÇÖGENLİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos 2011

Danışman: Doç. Dr. Meral GÜVEN

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerini belirleyerek, hangi öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinin hangi bilişüstü öğrenme stratejilerini kullandıklarını ortaya koymaktır.

Araştırma, tekil ve ilişkisel tarama modellerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın evrenini Türkiye'deki tüm illerde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma evrenini ise, Uşak İl merkezinde bulunan 40 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 464 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu", sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemek için "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri" ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerini belirlemek için ise "Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada yanıt aranan sorulara yönelik olarak toplanan verilerin analizi aşamasında, sayı ve yüzdelerden, sayısal karşılaştırmalar için kay kare testinden, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamalarından, t testinden ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. ANOVA testinde grup varyanslarının eşit olduğu

durumlarda, karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağını bulmak için LSD (Fishers's Least Significant Difference) testi, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin geliştirilme sürecinde ise LISREL 8.51 (Linear Structural Relations) programı kullanılarak yapısal eşitlik modelinin uygulama alanı olan doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Araştırma sonunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunun dönüştürücü öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin yaş gruplarına göre farklılaşırken, cinsiyete, mezun olunan okula ve alana özgü yayınları takip etme durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin planlama stratejilerini, izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri yoğun olarak kullandıkları, değerlendirme stratejilerini ise daha az kullandıkları belirlenmiştir. Yine, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin yaş gruplarına, mezun oldukları okullara ve alana özgü yayınları takip etme durumlarına göre farklılaşırken, cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunların yanısıra, uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinin planlama stratejilerini ve duyuşsal stratejileri, özümleyici öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinden daha çok kullandıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinden özellikle planlama stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Stilleri, Bilişüstü Öğrenme Stratejileri, Sınıf Öğretmeni.

ABSTRACT

PRIMARY TEACHERS' LEARNING STYLES AND THEIR USAGES OF METACOGNITIVE LEARNING STRATEGIES

Aslı GÜNDOĞAN ÇÖGENLİ

Department of Educational Sciences

(Curriculum Development and Instruction)

Anadolu University Institute of Educational Sciences

August 2011

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Meral GÜVEN

The general purpose of this study is to identify learning styles that primary teachers have and metacognitive learning strategies that they use.

The study was conducted by using singular and correlational models. The population of study composed of primary teachers working in primary schools in Turkey and the study population consisted of 464 primary teachers who were working at 40 primary schools in the city of Uşak.

“Personal Information Sheet”, “Kolb Learning Styles Inventory” and “Metacognitive Learning Strategies Determining Scale” were used in this study as measurement instruments.

Statistical analysis of the data was performed by SPSS 17.0. In the data analysis “numbers and percentages”, “chi-square” and “arithmetic mean and standart deviation” for numerical comparisons and “t test” and ANOVA were used. To determine the source of differences between the comparisons, “LSD” and “Dunnett C” were used. In the statistical analysis, 0.05 was accepted as the significance level. In scale development process, confirmatory factor analysis was used with LISREL 8.51.

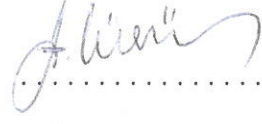

The results indicated that primary teachers mostly have converger learning style. In addition while their learning styles vary according to their age group, it was found that there is no statistically significant difference according to gender, type of school that they were graduated and the publications that they follow in their own fields. Moreover, it was also found out that they used planning strategies, monitoring strategies and affective strategies frequently and they used evaluation strategies less frequently than other strategies mentioned above. Another important result indicated that metacognitive learning strategies that the primary teachers use vary according to age group, the type of school that they were graduated and the publications that they follow in their own fields; while there is no statistical significant difference in terms of gender. It was found that primary teachers who have accomadator learning style use planning strategies and affective strategies more than those primary teachers who have assimilator learning styles.

As a result, it is concluded that there is a relationship between primary teachers learning styles and use of metacognitive learning strategies, especially between planning strategies and affective strategies.

Keywords: Learning Styles, Metacognitive Learning Strategies, Primary Teacher.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

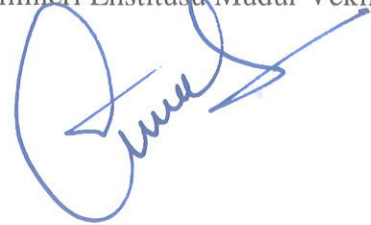
Aslı GÜNDOĞAN ÇÖĞENLİ'nin "Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri" başlıklı tezi 18.08.2011 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr.Meral GÜVEN	
Üye	: Dr.Dilruba KÜRÜM	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Ş.Dilek BELET	

Doç.Dr.Atilla CAVKAYTAR

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Vekili



ÖNSÖZ

21. yüzyılda yalnızca okulda edinilen bilgilerin yetersiz kalması, yaşamboyu öğrenme becerilerinin kazanılmasını gerekli kılmıştır. Bu süreçte en önemli araç eğitim sistemi olarak görülmekte ve eğitim sisteminin temelinde de öğrenci ve öğretmen yer almaktadır. Yaşamboyu öğrenme becerilerinin edinilmesinde, gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin öğrenme sürecinde etkin rol alması oldukça önem taşımaktadır. Bilindiği gibi, öğrencilerin yaşamboyu öğrenme becerilerini kazanabilmesi, öğretmenlerin yaşamboyu öğrenen bireyler olmasına bağlıdır. Bu bağlamda, etkili öğretme-öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrenciler kadar öğretmenlerinde kendi gereksinimlerinin, özelliklerinin ve öğrenme yollarının farkında olmasıyla olanaklıdır.

Öğretmenlerin kendi öğrenme özelliklerinin farkında olmaları, öğrenme sürecinde sahip oldukları öğrenme stillerini işe koşmalarını sağlarken, kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilmeleri ise öğrenirken bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlar. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarına, sahip oldukları öğrenme stilleri ile kendi öğrenme süreçlerini düzenlerken kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri hakkında farkındalık yaratacak biçimde düzenlenmesi önemlidir. Bu farkındalık sayesinde öğretmenler, öğrencilerine doğru bir model olabilir ve öğretme-öğrenme sürecini öğrencilerin gereksinimlerine dönük tasarlayarak, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemelerine yardımcı olabilirler.

Bu araştırmayla sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre kullanabilecekleri bilişüstü öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmanın her aşamasına değerli bilgileriyle katkı sağlayan, deneyimleri ve önerileriyle bana destek veren, ilgisini ve zamanını esirgmeden bana yol gösteren kıymetli danışmanım Sayın Doç. Dr. Meral Güven'e sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunmayı bir borç bilirim.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde uzman görüşlerinden yararlandığım hocalarım Sayın Doç. Dr. Kıymet Selvi'ye, Sayın Yard. Doç. Dr. Erol Duran'a, Sayın Yard. Doç. Dr. Gökhan Özsoy'a, Sayın Öğr. Gör. Dr. Dilruba Kürüm'e, Sayın Arş. Gör. Çiğdem Suzan

Çardak'a ve Sayın Arş. Gör. Levent Vural'a teşekkürlerimi sunarım. Yine, araştırma sürecinde bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren hocam Sayın Yard. Doç. Dr. Metin Demir'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, görüş ve önerileri ile araştırmaya katkı sağlayan ve istatistiksel analizleri yapmamda yardımcı olan arkadaşlarım Arş. Gör. Ümran Betül Cebesoy'a, Arş. Gör. Didem İnel'e ve Arş. Gör. Ertuğ Evrekli'ye teşekkür ederim. Ayrıca, hayatım boyunca desteklerini, emeklerini ve sevgilerini benden esirgemedi bugünlere gelmemi sağlayan ve araştırmamın her aşamasında yanımda olan babam Ali Osman Gündoğan'a, annem Nurşen Gündoğan'a ve kardeşim Merve Gündoğan'a sonsuz teşekkür ederim. Son olarak, araştırmamın her aşamasında varlığı ve desteği ile bana güç veren, zamanını ve sevgisini esirgemedi yanımda olan ve bu süreci benimle birlikte yaşayan hayat arkadaşım M. Zahid Çögenli'ye sonsuz teşekkür ederim.

Aslı GÜNDOĞAN ÇÖGENLİ

Uşak, 2011

ÖZGEÇMİŞ

Aslı GÜNDOĞAN ÇÖGENLİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Yüksek Lisans	2011	Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eskişehir
Lisans	2008	Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Muğla
Lise	2004	Muğla Anadolu Lisesi, Muğla

İş

2008 – Araştırma Görevlisi, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Seçilmiş Yayınlar

Gündoğan-Çögenli, A. ve Güven, M. (2011). *Öğretmenlere Yönelik Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. 3. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (22-25 Haziran 2011). Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.

İletişim Bilgileri

İş Adresi: Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir yolu üzeri 7. km
1 Eylül Kampüsü, Uşak, Türkiye

E-Posta Adresi: asli.gundogan@usak.edu.tr

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	v
ÖNSÖZ	vi
ÖZGEÇMİŞ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGE LİSTESİ	xiv
ŞEKİL LİSTESİ	xvi
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
1.1. Öğrenme	5
1.2. Öğrenme Stili	7
1.2.1. Öğrenme Stillerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü	9
1.3. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması	10
1.3.1. Dunn & Dunn Öğrenme Stilleri Modeli	11
1.3.2. Grasha & Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli	15
1.3.3. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli	16
1.3.4. Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli	23
1.3.5. Honey & Mumford Öğrenme Stilleri Modeli	25

1.4. Bilişüstü Kavramı, Özellikleri ve Dayandığı Kuramsal Temeller	28
1.5. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri	35
1.5.1. Bilişüstü Öğrenme Stratejilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü	37
1.6. Bilişüstü Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	42
1.6.1. Planlama Stratejileri	46
1.6.2. İzleme Stratejileri	48
1.6.3. Değerlendirme Stratejileri	49
1.6.4. Duyuşsal Stratejiler	50
1.7. Öğrenme Stilleri ile Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki ..	53
1.8. Sorun	55
1.9. Amaç	57
1.10. Araştırmanın Önemi	58
1.11. Sınırlılıklar	59
1.12. Tanımlar	60
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	61
2.1. Öğrenme Stilleri ile ilgili Gerçekleştirilen Araştırmalar	61
2.2. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri ile ilgili Gerçekleştirilen Araştırmalar..	66
3. YÖNTEM	70
3.1. Araştırmanın Modeli	70
3.2. Evren ve Çalışma Evreni	70
3.3. Verilerin Toplanması	73
3.3.1. Veri Toplama Araçları	73

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu	73
3.3.1.2. Öğrenme Stilleri Envanteri	74
3.3.1.3. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği	76
3.3.1.3.1. Madde Havuzunun Oluşturulması	76
3.3.1.3.2. Geçerlik Çalışması	77
3.3.1.3.2.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi	78
3.3.1.3.2.2. Yapısal Eşitlik Modeli	79
3.3.1.3.3. Güvenirlik Çalışması	84
3.3.2. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	84
3.3.3. Verilerin Çözümlemesi	84
4. BULGULAR ve YORUMLARI	86
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular ve Yorum	86
4.2. Çeşitli Değişkenlere Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri	87
4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular ve Yorum	87
4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular ve Yorum	89
4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular ve Yorum	90
4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Alana Özgü Yayınları Takip Ettikleri Kaynaklara Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular ve Yorum	92
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	93

4.4. Çeşitli Değişkenlere Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri	95
4.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	95
4.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	97
4.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	101
4.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Alana Özgü Yayınları Takip Ettikleri Kaynaklara Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	105
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri	110
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	116
5.1. Sonuç	116
5.1.1. Öğrenme Stilleri ile İlgili Sonuçlar	117
5.1.2. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri ile İlgili Sonuçlar	118
5.2. Öneriler	120
EKLER	122
1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı	123
2. Veri Toplama Aracı.....	124
2.1. Kişisel Bilgi Formu	124
2.2. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği	125
2.3. Öğrenme Stilleri Envanteri	126

3. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Göre Belirlediği Öğrenme Stillerini Gösteren Grafik.....	128
4. Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Yazısı	129
KAYNAKÇA	130

ÇİZELGE LİSTESİ

<u>Çizelge</u>	<u>Sayfa No</u>
1. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri.....	46
2. Araştırmanın Çalışma Evrenine İlişkin Okul ve Öğretmen Sayılarının Dağılımı.....	71
3. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri	72
4. Öğrenme Stilleri Envanterinin Güvenirlilik Katsayıları	75
5. Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Önerilen Uyum İyiliği Değerleri	80
6. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri Dağılımı	86
7. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri	88
8. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri	89
9. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri	91
10. Sınıf Öğretmenlerinin Alana Özgü Yayınları Takip Ettikleri Kaynaklara Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri	92
11. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri	94
12. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları	95
13. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejilerine İlişkin Farklar	96
14. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları	97

15. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar	99
16. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynağı	100
17. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları	101
18. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar	103
19. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynağı	104
20. Sınıf Öğretmenlerinin Alana Özgü Yayınları Takip Ettikleri Kaynaklara Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları	106
21. Sınıf Öğretmenlerinin Alana Özgü Yayınları Takip Ettikleri Kaynaklara Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar	107
22. Sınıf Öğretmenlerinin Alana Özgü Yayınları Takip Ettikleri Kaynaklara Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynağı	108
23. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri	111
24. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farklar	112
25. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farkların Kaynağı	114

ŞEKİL LİSTESİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa No</u>
1. Deneysel Öğrenme Kuramına Göre Öğrenme Çemberi ve Öğrenme Stilleri	19
2. Öğrenme Stillерinin Öğrenme Çemberi Etrafındaki Durumları	27
3. Marzano ve Diğerlerinin Bilişüstü Sınıflaması	33
4. Bilişüstü Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	45
5. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği Doğrulatoryı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı (t Değerleri)	82
6. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği Doğrulatoryı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı (Standart Katsayılar)	83

1. GİRİŞ

Küreselleşen dünyada bilim ve teknolojiadaki değişme ve gelişmeler, beraberinde bilgi artış hızını da etkilemiş ve her saniye yeni bir bilginin üretildiği bilgi toplumunun oluşumuna zemin hazırlamıştır. Bu değişimlerden eğitim programları da etkilenmiş ve geleneksel yaklaşım yerini; öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya, merak etmeye ve keşfetmeye yönlendiren yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Bu yaklaşıma dayalı olarak, öğrencinin öğrenme ortamında etkin rol üstlenmesi, öğrenmeye karşı olan sorumluluğunu artırmıştır. Güven (2004, s. 2)'e göre öğrencinin öğrenme sürecinde etkin rol oynayabilmesi için gün geçtikçe değişen ve artan bilgiyi alabilmesi, işleyebilmesi, düzenleyebilmesi ve kendi düşünme sistemine uygun duruma getirebilmesi yani “öğrenmeyi öğrenme” yi gerçekleştirmesi gereklidir.

Bireyin hayata hazırlanmasında ve gerçek dünyayla yüzleşmesinde gerekli donanımları kazanmasının temeli, ilköğretim birinci kademedede başlar. Hayatı tanımaya başlayan, çevresinde var olan ve kendi sahip olduğu kaynaklardan haberdar olmaya başlayan, yeni bilgiler öğrenerek bunları başka alanlara transfer etmeyi öğrenen yani kısacası öğrenmeyi öğrenen bireyler, ilköğretim birinci kademedede sınıf öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Bu anlamda, yeni yetişen bireylerin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda donatılmasında görev öğretmenlere düşmektedir.

Bilginin üretiminde, bilgiye ürün yerine süreç olarak bakma zorunluluğu doğmaktadır. Bilgiye bakış açısındaki bu değişim eğitim programlarına da yansımaktadır ve artık bilgi merkezli programlar yerine öğrenme merkezli program gün geçtikçe artan bir biçimde gerekliliğini hissettirmektedir (Doğanay, 1997, s. 34). Öğrenci ve öğrenme merkezli öğretim süreçleri söz konusu olduğunda öğrencinin “öğrenme” kavramından ne anladığı ve öğrenme süreçlerini nasıl içselleştirdiği (kalıcı duruma getirdiği) önem kazanmaktadır.

Bower ve Hillgard (1981'den aktaran Senemoğlu, 2005, s. 88) öğrenmeyi; doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve organizmada yorgunluk, ilaç gibi etkilerle meydana gelebilen geçici durumları kapsamayan bir davranış değiştirme süreci

olarak tanımlamaktadırlar. Kısacası öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir (Ekici, 2004, s. 242).

Öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi için etkili öğrenici özelliklerine sahip olması gerekir. Etkili öğrenici, öğrenmeyi özyönetimli olarak bir takım etkinliklerde bulunarak gerçekleştirir. Weinstein ve Mayer (1994'den aktaran Özer, 2008, s. 141)'a göre bu etkinlikler şöyle sıralanabilir:

- Öğrenme amacını belirleme
- Amaca ulaştırıcı stratejileri seçme
- Seçtiği stratejileri uygulamaya koyma
- Uygulama sırasında öğrenmenin nasıl gittiğini izleme ve gerektiğinde süreçte değişiklikler yapma
- Elde ettiği sonuçları değerlendirme ve ileriki öğrenmelerine dönük kararlar alma

Öğrenme sürecinde yukarıdaki etkinlikleri gerçekleştiren bireyler, kendi öğrenmelerini amaca ulaştıracak biçimde yürütme yeterliliğine sahip olan bireyler yani etkili öğrenicilerdir (Özer, 2008, s. 141). Etkili öğrenenler, öğrenme hakkında olumlu düşünün, öğrenmeye karşı uygun bilişsel becerilere sahip olan, kendi öğrenme sorumluluğunu alan ve öğrenme süreci üzerinde düşünerek, bu süreci düzenlemek için bilişüstü stratejileri kullanan bireylerdir (Radloff, 1990, s. 1).

Görüldüğü gibi, bilişüstü stratejiler, kişinin öğrenmeyi öğrenmesine ve kendi öğrenmesini yönetebilmesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenden dolayı, bilişüstü stratejiler, öğrenme sürecinde etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan önemli bir etkidir.

Vermunt (1996, s. 26), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada öğrenme etkinliklerini genel olarak üç türde açıklamıştır:

- Bilişsel
- Duyuşsal
- Bilişüstü (Düzenleyici)

Bilişsel süreç etkinlikleri, kişinin bilgi, beceri, anlama vb. bakımından öğrenme çıktılarını doğrudan etkiler. Örneğin; bireyin iki bölüm arasındaki ilişkiyi araması (ilişkilendirme), ana nokta ile ikincil noktayı ayırt edebilmesi (seçebilme), örnekler üzerinde düşünmesi (somutlaştırma) ve uygulama alanları araması (uygulama) bu gibi etkinliklere örnek olarak verilebilir.

Duyuşsal öğrenme etkinlikleri, kişinin öğrenme süreci sırasında artan ve bu süreci olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilecek olan duygusal durumunun üstesinden gelebilmesi için kullandığı etkinliklerdir. Kişinin kendini motive etmesi ve başarıyı olumsuz olarak etkileyebilecek duyguları kontrol altına alması örnek olarak verilebilir.

Bilişüstü düzenleme etkinlikleri, ise bilişsel ve duyuşsal öğrenme etkinliklerini düzenleyerek öğrenme çıktılarını dolaylı yollardan etkiler. Birey, bilişüstü düzenleme etkinlikleri ile bir konuya yönelir (kendini verme), öğrenme sürecinin planlandığı gibi devam edip etmediğini izler, karşılaştığı güçlüklerin nedenlerini teşhis eder ve gereksinim duyulduğunda süreci yeniden yapılandırabilir.

Kısaca, kişinin öğreneceği konuyu belirlemesi bilişsel süreç etkinlikleriyle, konuya güdülenmesi duyuşsal öğrenme etkinlikleri ile açıklanır. Bilişüstü düzenleme etkinlikleri ise, kişinin öğreneceği konuya yönelik öğrenme sürecini düzenlemesini sağladığından, öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Buradan hareketle, öğrenme sürecinde önemli bir rolü olan bilişüstü kavramının kapsamının açıklanması önem kazanmaktadır.

Lindner (1993, s. 1)'ın belirttiğine göre bilişüstü, etkili ve verimli öğrenmenin gerçekleşmesini ve gelişmesini sağlayan anahtar kavramdır. Genel olarak bilişüstü kavramı, kişinin kendisinin ve diğerlerinin bilişsel süreçlerini bilmesini, bir görevi yerine getirirken anlayarak ve öğrenerek yapmasını, kendi düşünme sürecini düzenlemesini ve kontrol etmesini ve görev sona erdikten sonra performansını değerlendirmesini içerir (Scott, 2008, s. 3).

Bilişüstü ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında, bu tanımlamaların çoğunlukla öğrencinin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemesi ile ilişkilendirilerek açıklandığı görülmektedir. Öğrenci, öğretme-öğrenme etkinliği sırasında kendi bilişsel etkinlikleri

hakkında düşünerek ve süreci düzenleyip değerlendirerek bilişüstü düşünmeyi gerçekleştirir. Ayrıca, bireyin öğrenme ortamını etkili bir biçimde düzenleyebilmesi için öğrenmeye yönelik özelliklerinin farkında olması gerekir. Öğrenmeye yönelik davranışlarının farkında olan yani öğrenme stilini bilen bireyler, kendi öğrenme süreçlerini daha verimli bir biçimde düzenleyebilirler. Bu bağlamda, bilişüstü süreçler ile öğrenme stilleri arasında sıkı bir bağ olduğu da söylenebilir.

Öğrenme stilleri, öğrenme süreçlerinde bireye yardımcı olmaktadır. Öğrenme stilini bilen birey, neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceğini de bilir. Bu da bireyin kendi öğrenme süreci üzerindeki denetimini artırır (Güven, 2004, s. 18).

Öğrenme stili kavramı, araştırmacıların bireyler arasındaki farklılıkları inceleme çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğrenme stili, her birey ile ilgili ipucu veren gözlenebilir ve ayırt edilebilir davranışları içerir. Öğrenme stili yaratılış ve doğuştan gelen özelliklerden ortaya çıkar (Kaplan, ve Kies, 1995'den aktaran Güven, 2004, s. 13).

Öğrenme sürecinin iyileştirilmesine yönelik son yıllarda yapılan çalışmalar öz denetimsel öğrenme, bilişüstü becerilerin kullanımı, eleştirel düşünme, öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri, güdülenme vb. konuları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmaların büyük kısmında öğrenen birey ön planda tutulurken, öğretmen etkenine yeterince önem verilmediği ya da daha arka planda tutulduğu görülmektedir. Nitekim, öz denetimsel öğrenme, eleştirel düşünme veya bilişüstü beceriye sahip olmak gibi özellikleri olan öğretmenler, kendi öğrencilerinde bu özellikleri geliştirmekte başarılı olmaktadır (Özcan, 2007, s. 64). Başka bir deyişle, öğretmenlerin bu beceri ve stratejilerle donatılmış olması, öğrencilere doğru model olma bakımından önemli görülmektedir (Blakey ve Spence, 1990, s. 4; Costa, 1984, s. 62).

Bu bölümde, öğrenme ve öğrenme stili kavramları ile geliştirilen kimi öğrenme stili modellerine değinilmiştir. Ayrıca bilişüstü kavramı, özellikleri ve dayandığı özellikler ayrıntılı olarak belirtilmiş, bilişüstü öğrenme stratejileri ve bilişüstü öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan sınıflama kuramsal olarak açıklanmıştır.

1.1. Öğrenme

Öğrenme; insan hayatının her döneminde devam eden ve davranışlarını etkileyen bir süreçtir. İnsanlar doğdukları andan itibaren bir şeyler öğrenmeye başlarlar ve bu süreç hayatlarının sonuna kadar devam eder. Nitekim Smith (1983, s. 35)'in de belirttiği gibi, “*Hemen hemen bütün insan davranışlarının öğrenme sonucunda meydana geldiği söylenebilir.*”

Öğrenmenin tanımı, kapsamı ve özellikleri uzun zamandır araştırma konusu olmuştur. Öğrenme, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir (Senemoğlu, 2005, s. 4). Bu değişimin planlı ve düzenli etkinlikler sonucu olması, davranışların istendik nitelikte olmasına olanak hazırlar (Bilen, 2006, s. 59).

Ergür (1996'dan aktaran Aşkın, 2006, s. 33)'e göre bu davranış değişikliğinin nasıl oluştuğuna ilişkin öğrenme kuramları üç ana başlık altında toplanabilir. Bunlardan davranışçı kuramlar, öğrenmenin etkisiyle tepki, pekiştirme, tekrar gibi dış etkilerle elde edilebilen bir sonuç olduğunu savunurlar. Bilişsel alan kuramları, öğrenmenin insanın beyinde ve sinir sisteminde oluşan bir iç süreç olduğunu öne sürerler. Bilgiyi işleme kuramı ise bu iki kurama eklektik yaklaşarak, öğrenmeyi çevreden gelen uyarıcıların algılanması, anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, bellekte saklanması ve bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri çağırılarak gözlenebilen davranışlara dönüştürülmesi süreçleriyle açıklar.

Erden ve Akman (1995, ss. 119-120)'da öğrenmeyi yukarıdaki tanımlamalara benzer biçimde açıklamışlardır. Buna göre öğrenme, “*yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği*” dir ve bu tanıma göre öğrenmenin üç temel özelliği vardır. Bu özellikler şu biçimde özetlenebilir:

- Öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir. Bu davranış değişikliği hemen ortaya çıkabileceği gibi birey istediği zaman da ortaya çıkabilir ve istendik veya istenmedik bir davranış değişikliği de söz konusu olabilir.
- Yaşantı ürünüdür ve bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim sonucunda oluşur.

- Kalıcı izli ve süreklidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin gösterdiği davranış değişikliğinin kalıcı olması beklenir.

Bireyler, hayatın her alanında farklı konulara ilişkin deneyim kazanırlar. Deneyimler sonucunda oluşan davranış değişikliğinin uzun süreli ve devamlı olması, öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlar.

Smith (1983, s. 34) öğrenmeyi, beyinde oluşan bir değişim süreci; davranış değişikliğine yol açan içsel bir süreç; bireyin bir olaya yüklediği anlam ve ilgisiyle yapılan ve değişim gösteren bir süreç; bireyin büyümesinden etkilenmeyen, doğuştan gelen değişiklikler veya yetenekler ve sezgilerin, bakış açısının, beklentilerin, düşünme kalıplarının değişim süreci olarak açıklamıştır.

Kolb (1984, s. 41)'a göre öğrenme, “deneyimin dönüştürülmesi yoluyla bilginin oluşturulduğu süreç”tir. Ekici (2002, s. 42)'ye göre, bireyde çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik değişikliklere dikkat çeken karmaşık bir kavramdır. Smith (1983, s. 35)'de benzer biçimde, öğrenme kavramının karmaşık bir yapısı olduğunu belirtmiştir. Ona göre öğrenmenin tanımlanması bazen imkânsız olabilir, bu nedenle bilim adamları tarafından farklı biçimlerde kavramsallaştırılmıştır. Fakat, buna rağmen herkesin hem fikir olduğu bir nokta vardır. O da öğrenmenin yaşantı yoluyla kazanıldığıdır.

Özer (2001, s. 163)'in belirttiğine göre, öğrenmede temel olan bireyin etkin olmasıdır. Bunun için de bireyin kendi öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenmede yararlanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanabilmesi yani öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, bireyin öğrenme ile ilgili sorumluluğunu taşıması ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir (Güven, 2004, s. 2).

Son yıllardaki eğitim anlayışı, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan ve herhangi bir otoriteye bağımlı olmadan öğrenebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amacın gerçekleşmesi ise öğrenmeyi öğrenmeyle olanaklı olmaktadır.

Öğrenme, bireydeki davranış değişikliği ile gözlenebilen içsel bir süreçtir. Bireylerin sahip olduğu her bir öğrenme stili bu içsel süreci doğrudan etkilemektedir (Kaplan ve Kies, 1995, s. 29). Buna dayalı olarak öğrenme stilleri, bireylerin öğrenme süreçlerini

etkili biçimde oluşturmalarına ve öğretmenlerin öğretme-öğrenme etkinliklerini, bireylerin öğrenme süreçlerinin özelliklerine uygun olarak düzenlemelerine olanak sağlar (Ekici, 2004, s. 246). Bu bağlamda, bireyin sahip olduğu öğrenme stili ile öğrenme sürecinin birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

1.2. Öğrenme Stili

“Öğrenme stili” kavramı, ilk olarak Rita Dunn tarafından 1960 yılında kullanılmış (Babadoğan, 1995’den aktaran Güven, 2004, s. 13) ve daha sonra araştırmacılar tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Öğrenme stili genel olarak, kişinin öğrenmeye ilişkin sahip olduğu özelliklerini kapsamaktadır.

Dunn ve Dunn (1993, s. 2)’a göre öğrenme stili, bireyin yeni ve zor bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgi alma ve işleme yoludur. Smith (1983, s. 60)’e göre ise, bireyin bir öğrenme durumunda bilgiyi işlerken, hissederken ve davranışa dönüştürürken kullandığı kendine özgü yollardır. Bu tanımlara dayalı olarak öğrenme stili, bireyin bilgi edinme sürecinde kullandığı kendine özgü yollar olarak açıklanabilir.

David A. Kolb, öğrenme stilleri ile ilgili kapsamlı çalışmalar yapan ve bu alanda gerçekleştirilen araştırmalara büyük katkı sağlayan araştırmacılardan birisidir. Kolb, öğrenme stillerini geliştirdiği deneyimsel öğrenme kuramına göre belirlemiştir. Ona göre öğrenme stili “*bireyin bilgi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar*” olarak tanımlanmıştır (Jonassen ve Grabowski, 1993, s. 249).

Gregorc’a göre öğrenme stili, bireyin zihinsel işleyişi ve dünya ile ilişkisi hakkında ipuçları veren, ayırt edici ve gözlenebilen davranışlardır (Dunn, DeBello, Brennan, Krinsky ve Murrain, 1981, s. 375). Yine Gregorc (1979, s. 234) öğrenme stilini, “*bireyin içinde bulunduğu çevreden nasıl öğrendiğine ve çevreye nasıl uyum sağladığına işaret eden ayırt edici davranışlar*” olarak açıklamıştır.

Gregorc tarafından yapılan öğrenme stilleri tanımlarına bakıldığında, bireylerin ayırt edici davranışlarına dikkat çektiği görülmektedir. Buna göre, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda oluşan davranış değiştirme sürecinde kendi özelliklerine uygun bir yol izlemesi, öğrenme stilini belirlemektedir.

Öğrenme stili, bireyin çevresi ile etkileşiminde tercih ettiği tutum ve davranışlarla açıklanan, kendine özgü öğrenme yoludur (Sewall, 1986, s. 3; Honey ve Mumford, 1995, s. 1).

Öğrenme stillerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen kimi araştırmalarda, öğrenme stillerinin genellikle cinsiyet (Karadeniz-Bayrak ve Altun, 2009; Merter, 2009), yaş (Numanoğlu ve Şen, 2007; Arslan ve Babadoğan, 2005; Zhang, 1994) ve akademik başarı düzeyine göre (Jones, Reichard ve Mokhtari, 2003; Zhang, 1994) farklılık gösterebileceği belirlenmiştir. Buna göre, farklı yaşlardaki kişilerin öğrenme stillerinin farklı olması, öğrenme stillerinin zamanla değişebileceği sonucunu doğurabilir. Nitekim, Babadoğan (2009, s. 524), kişinin imzası olarak tanımlanan öğrenme stili kavramının, kesin bir değişmezliği vurgulamadığını belirtmiştir. Yine, Carpenter (1989, s. 32) gerçekleştirdiği araştırmasında, bireylerin sahip oldukları öğrenme stillerinin zamanla değişebileceği bulgusuna ulaşmıştır.

Öğrenme stillerinin doğası ve belirleme yöntemleri konusunda çok farklı yaklaşımlar söz konusudur. Bunun temel nedeni ise öğrenme stillerinin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik (Cornet, 1983, s. 72) olmak üzere üç farklı boyutunun olması ve araştırmacıların bu boyutlardan birine yoğunlaşmasıdır (Ekici, 2002, s. 43). Canfield ve Lafferty öğrenme stili tanımı yaparken koşullar, kapsam/içerik, biçim/tarz ve beklentiler/olasılıklar üzerinde yoğunlaşmıştır. Dunn ve Dunn uyarıcı ve öğeleri açıklarken, Gregorc bireyin ayırt edici davranışlarına dikkati çekmiştir. Hunt, öğrenme stillerini tanımlamada bireylerin kavrama düzeylerini temel alırken Kolb kalıtsal özellikler, geçmiş yaşantı ve çevre unsurlarına göre öğrenme stillerini açıklamıştır. Schmeck ise bireylerin derin ve derin olmayan bilgiyi işleme süreçleri ile ilgilenmiştir (Dunn ve diğ., 1981, s. 372).

Görüldüğü gibi, öğrenme stilleri tanımlarının farklılaşmasının nedeni, bu konuda yapılan araştırmaların birbirinden farklı etmenleri temel almasından kaynaklanmaktadır. Bununla beraber, yapılan tanımların benzer yanları da bulunmaktadır. Karadeniz-Bayrak ve Altun (2009, s. 766)'un belirttiğine göre araştırmacılar, öğrenme stilini değişik biçimlerde tanımlamasına karşın, bireysel öğrenme yolunu tanımlaması, bireye özgü olması ve doğuştan edinilmesi bakımından ortak noktada buluşmuşlardır.

1.2.1. Öğrenme Stillерinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü

Sınıf ortamı, öğrenme özellikleri birbirinden farklılık gösteren birçok öğrenciden oluşan heterojen bir yapıdadır (Ekici, 2004, s. 251). Bu durum, her öğrencinin öğrenme stilinin diğer bir öğrencinin öğrenme stilinden farklı (Özer, 2001, s. 164) olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenden dolayı, sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alınması gerekir (Ekici, 2004, s. 252). Öğrenme etkinliklerinin, her bir öğrencinin öğrenme özelliklerine uygun düzenlenebilmesi için de, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır.

Keefe (1979'dan aktaran Dunn ve diğ., 1981, s. 372)'ye göre öğrenme stiline dayalı bir öğretim, öğretimin bireyselleştirilmesini sağlayarak öğretmene yardımcı olur ve modern eğitim anlayışının temelini oluşturur. Öğrenme stillerinin bilinmesi, bireylerin nasıl öğrenebileceğine ve bireylere nasıl bir öğretim etkinliği uygulanabileceğine dair öğretmene fikir verir. Böylelikle, öğretmen öncelikle kendisi sonrada öğrenen için uygun öğrenme ortamı oluşturabilir (Sünbül, 2004, s. 2).

Kişinin öğrenme stiline uygun bir alanda eğitim görmesi, onun verimliliğini arttırırken, kendi öğrenme stili ile uyuşmayan bir alanda eğitim görmesi, kendine olan güvenini olumsuz etkiler ve kaygı düzeyini yükselterek başarısız olmasına neden olabilir (Güven, 2004, s. 17). Bunlara dayalı olarak, kişinin sahip olduğu öğrenme stilini bilmesi ve öğretme-öğrenme ortamlarının, kişinin öğrenme stillerine uygun biçimde düzenlenmesi oldukça önem taşımaktadır. Ekici (2004, s. 246)'ye göre, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesiyle, öğrenme ortamının sesli ya da sessiz olması, parlak ya da loş olması, ılık ya da serin oda ısısı, oturma düzeni, hareketlilik ya da grup yönelimleri, bilgilerin düzenli ya da düzensiz sunulması, soyut ya da somut öğrenme materyallerinin kullanılması gibi uygulamalar yapılarak, sınıf içi ortamları ve öğretim süreçleri, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılayacak biçimde düzenlenebilir

Bunun yanısıra, öğrencilerin olduğu gibi öğretmenlerin de sahip oldukları öğrenme stilleri vardır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme stilleri, öğretme stillerine de yansımaktadır (Cornett, 1983, s. 14). Bu durum, öğretmenlerin sahip oldukları öğrenme stillerinin farkında olmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü, öğrenmeye yönelik kendine

özgü özelliklerinin farkında olan öğretmen, öğrencilerinin de bu özelliklerin olduğunun farkındadır ve öğretimi öğrenci özelliklerine dönük tasarlayabilmektedir. Ayrıca, Babadoğan (2000, s. 1)'ın da belirttiği gibi, öğretmenin kendi öğretim stili ne olursa olsun, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere, onların öğrenme gereksinmelerini karşılayıcı biçimde davranması beklenmektedir.

Öğrenme stillerine verilen önem, bu konuda birçok sınıflamanın yapılmasını da beraberinde getirmiştir. Aşağıda öğrenme stili ile ilgili yapılan sınıflamalardan bir kaçına yer verilmiştir.

1.3. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stillerinin sınıflandırılması ile ilgili olarak değişik biçimlerde yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bu yaklaşımlarda, bireyin öğrenme sürecine ilişkin farklı özellikleri temel alınmıştır (Güven, 2004, s. 19). Genel anlamda öğrenme stili ile ilgili modeller bireylerin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik durumlarını vurgular. Bilişsel modeller bireyin bilgiyi alma, işleme, depolama ve geri çağırma yollarını inceler. Duyuşsal modeller güdülenme, dikkat, ilgi, risk almaya isteklilik ve sorumluluk gibi konularda kişinin karakteristik özellikleriyle ilgilenir. Fizyolojik özelliklerle ilgilenen öğrenme stili modelleri ise duyuşsal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma), çevresel etkenler (gürültü düzeyi, ışık, ısı oda düzeni), çalışırken yeme ihtiyacı duyma ve gün içinde öğrenmenin en verimli olduğu zaman gibi özellikleri inceler (Cornet, 1983, s. 72).

Yapılan alanyazın taramasında, bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde en çok kullanılan ve diğer çalışmalara ışık tutan öğrenme stilleri modelleri belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında incelenen öğrenme stili modelleri şunlardır:

- Dunn & Dunn Öğrenme Stili Modeli
- Grasha & Reichmann Öğrenme Stili Modeli
- Kolb Öğrenme Stili Modeli
- Gregorc Öğrenme Stili Modeli
- Honey & Mumford Öğrenme Stili Modeli

1.3.1. Dunn & Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan ayrıntılı araştırmalardan birisi Dunn ve Dunn tarafından ortaya konulmuştur. Tanımlanan model ilk olarak çevresel, sosyal, duyuşsal ve fiziksel etkenler olmak üzere 4 özelliğe yapılandırılmıştır (Dunn ve Dunn, 1974, s. 275). Daha sonra bu özelliklere psikolojik etkenler eklenmiştir. Dunn ve Dunn (1993)'ın oluşturduğu öğrenme stilleri modelinin kategorileri şu biçimde sınıflandırılmıştır:

- *Çevresel etkenler*
- *Sosyal etkenler*
- *Duyuşsal etkenler*
- *Fiziksel etkenler*
- *Psikolojik etkenler*

Bu modele göre öğrenme stilleri kişinin belirtilen kategorilerdeki özelliklerine göre biçimlenir. Kişinin öğrenme stili, bu kategorilerdeki özelliklerin hepsini kapsamayabilir. Fakat beş kategorinin de kişinin akademik başarısı üzerinde iyileştirici veya engelleyici etkisi vardır. Dunn ve Dunn'ın öğrenme stilleri modelinin kategorileri ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır (Burke ve Dunn, 2002, ss. 103-104; Dunn ve Dunn, 1993, ss. 3-4; Dunn, 1983, s. 61; Jonassen ve Grabowski, 1993, ss. 263-265; Riding ve Rayner, 1998, ss. 66-67):

Çevresel etkenler ses, ışık, ısı ve çalışma ortamının özellikleri ile ilgilidir. Bu özellikler aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

<i>Ses</i>	sesli/sessiz bir çalışma ortamı
<i>Işık</i>	parlak/loş ışıklı bir ortam tercihi
<i>Isı</i>	serin/sıcak bir çevre tercihi
<i>Ortam</i>	düzenli/düzensiz bir çalışma ortamı tercihi; ahşap, sert, plastik sandalyede veya sandalye, yatak, halı ve minder üzerinde çalışma tercihi; sınıfta, kütüphanede çalışma veya mutfak, oturma odasında çalışma tercihi

Öğrenciler sesli veya sessiz, parlak veya loş, serin veya sıcak bir öğrenme ortamı tercih edebilirler. Kimi öğrenciler düzenli bir ortamda, sınıfta veya kütüphanede, sandalye üzerinde çalışmayı tercih ederken kimileri ise düzensiz bir ortamda, mutfakta veya oturma odasında, yatak veya halı üzerinde çalışmayı tercih eder. Öğrenciler bu biçimde öğrenmelerine etki eden çevresel etkenleri kendilerine göre düzenlerler.

Sosyal etkenler öğrenme grupları, otorite eşliğinde öğrenme ve öğrenmenin çeşitli yolları ile ilgilidir. Bu özellikler aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

<i>Öğrenme grupları</i>	büyük, küçük, eşli öğrenme grupları veya kendi kendine öğrenme
<i>Otorite figürü</i>	yetişkinle öğrenmeyi tercih etme/etmeme
<i>Öğrenmenin çeşitli yolları</i>	çalışma programı ve plan yapma, sosyal grup çeşitliliği

Öğrencinin yalnız çalışma, eşle çalışma, grupla çalışma, bir takımın üyesi olma veya çalışırken yetişkin birine gereksinim duyup duymama tercihleri ve rutin uygulamaların tersine çalışma ortamında çeşitliliği tercih etmesi sosyal etkenleri oluşturmaktadır.

Duyuşsal etkenler güdülenme, sorumluluk, kararlılık ve öğrenmede yapılanmışlık özellikleri ile ilgilidir. Bu özellikler şu biçimde açıklanmıştır:

<i>Güdülenme</i>	motive olma/olmama, akademik başarıya gereksinim duyma/duymama
<i>Sorumluluk</i>	sorumlu olma/olmama, uyum sağlama/sağlamama
<i>Kararlılık</i>	kararlı olma/olmama, görevi tamamlama/yarıda kesme
<i>Öğrenmede yapılanmışlık</i>	yapılanmış öğrenme etkinliklerinde bulunma, belirli yönlendirmeleri tercih etme, kendi öğrenme yolunu tercih etme

Kimi öğrenciler için güdülenme önemli bir etken iken kimileri güdülenmeye gereksinim duymazlar. Kimileri kendi öğrenmelerine karşı sorumlu, öğrenmeye uyum sağlayan ve

kararlı özellikler sergilerken kimileri için bu özellikler önemli olmayabilir. Kimi öğrenciler belirli yönlendirmelere gereksinim duyarlar. Kimileri ise kendi öğrenme yolunu tercih ederek öğrenirler.

Fiziksel etkenler algısal tercihler, günün zamanlarına göre enerji düzeyi, yiyecek gereksinimi ve öğrenirken devinim halinde olma özellikleri ile ilgilidir. Bu özellikler şu biçimde açıklanmıştır:

<i>Algısal tercihler</i>	<u>İşitsel</u>	<u>Görsel</u>	<u>Dokunsal</u>	<u>Devinimsel</u>
	dinleme	okuma	ellerini	beden
	ders anlatma	çıkıtı alma	kullanma	hareketleri
	tartışma	şekil	altını	gerçek hayat
	kaydetme	kullanma	çizme	deneyimleri
		gözlerini	notlar	toplam hareket
		kapatarak	alma	drama
		tekrar		inşa etme
		etme		tasarlama
				ziyaret etme
				oyun oynama
<i>Yiyecek</i>		çalışma esnasında bir şeyler yiyip içmeyi tercih etme/etmeme		
<i>Günün zamanları</i>		sabah, öğle veya akşam saatlerinde enerjik olma		
<i>Devinim</i>		hareket etme gereksinimi veya sürekli oturma isteği		

Öğrenciler öğrenirken bilgiyi farklı duyu organlarıyla algırlar. Örneğin, kimi öğrenciler işitsel, kimileri görsel, kimileri dokunsal kimileri de devinimsel yollarla öğrenmeyi gerçekleştirir. Bununla beraber, kimi öğrenciler çalışma esnasında bir şeyler yiyip içmekten zevk alır. Kimileri tercih etmez. Kimileri sabah saatlerinde daha verimli çalışırken kimileri çalışmak için akşam saatlerini tercih eder. Kimileri öğrenirken hareket etmek isterken kimileri ise oturarak öğrenir.

Psikolojik etkenler ise bütünselliğe karşı analitik, atılganlığa karşı yansıtıcılık ve beyin sağ ya da sol kürelerinin baskınlığını içerir (Dunn ve Dunn, 1993, s. 5; Riding ve Rayner, 1998, s. 67). Psikolojik etkenlerin özellikleri şu biçimdedir (<http://www.ethica.dk>, 2010):

<i>Bütünsellik/Analitik</i>	konuyu bir bütün olarak düşünme ve ilk olarak tamamını görmeye çalışma/konunun ayrıntılarına anlam yükleme ve daha sonra bu ayrıntıları birleştirerek bütünü anlamayı tercih etme
<i>Sağ/Sol kürenin baskınlığı</i>	bütünsel veya aynı anda öğrenmeyi tercih etme/analitik veya sıralı bir biçimde öğrenme tercihi
<i>Atılganlık/Yansıtıcılık</i>	hızlıca karar verip sonuçları görmeyi tercih etme/düşünmeyi zamana yayarak karar vermeden önce birçok alternatif hakkında düşünmeyi ve bunları değerlendirmeyi tercih etme

Kimi bireyler öğrenirken tümevarımsal düşünmeyi tercih ederken kimileri tümden gelim yoluyla düşünür. Kimileri düşünmeden karar verirken kimileri de derinlemesine düşünmeyi tercih eder. Bu durum, öğrenme stillerinin belirlenmesinde psikolojik etkenlerin rolünü açıklar.

Dunn ve Dunn'ın öğrenme stilleri modeli aşağıda sıralanan kuramsal varsayımlara dayandırılmıştır (Dunn ve Dunn, 1993, s. 6):

- İnsanların çoğu öğrenebilir.
- Öğretim çevreleri, kaynakları ve yaklaşımları çeşitli öğrenme stillerine uyarlanabilir.
- Her insan güçlüdür fakat farklı insanlar farklı güçlere sahiptir.
- Bireylerin kişisel öğretim tercihleri vardır ve bu tercihler güvenli bir biçimde ölçülebilir.

- Çoğu öğretmen öğretimin temeli olan öğrenme stillerini öğretim sırasında kullanabilir.
- Çoğu öğrenci yeni ve zor bilgiyle karşılaştığında kendi öğrenme stiline farkına varabilir.

Görüldüğü gibi, Dunn ve Dunn'a göre bireyin öğrenme stilleri çevresel, sosyal, duyuşsal, fiziksel ve psikolojik etkenler ile biçimlenir. Onlara göre her birey baskın olan öğrenme stiline sahiptir. Önemli olan sahip olduğu öğrenme stillerine yönelik farkındalığıdır.

1.3.2. Grasha & Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli

Grasha ve Reichmann, öğrenme stillerini öğrencilerin sınıf ortamında farklı biçimlerde olan sosyal ve duyuşsal bakış açıları yoluyla incelemiştir. Dunn ve Dunn'ın öğrenme stilleri modeli ile benzerlik gösteren Grasha ve Reichmann'ın öğrenme stilleri sınıflaması *katılımcı/kaçınan*, *işbirlikli/yarışmacı* ve *bağımlı/bağımsız* olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Reichmann ve Grasha, 1974, s. 214).

Katılımcı/kaçınan öğrenme stili öğrencinin sınıf içi etkinliklerde yer almayı istemesi ve öğrenmeye karşı tutumuyla ilgilidir. *İşbirlikli/yarışmacı* öğrenme stili öğrencinin diğerleriyle olan etkileşimiyle alakalıdır. *Bağımlı/bağımsız* öğrenme stili ise öğrencinin özgür olma isteği ve öğrenme ortamının kontrolü ile ilgilidir (Jonassen ve Grabowski, 1993, s. 281). Bu sınıflamaya göre öğrenme stillerinin özellikleri şu biçimde açıklanmıştır (Jonassen ve Grabowski, 1993, ss. 281-282; Riding ve Rayner, 1998, ss. 70-71; Reichmann ve Grasha, 1974, ss. 221-222):

Katılımcı öğrenme stiline sahip birey sınıf içi etkinliklerden hoşlanır ve ders içeriğini bilmek ister. Öğrenmeyi ister ve sorumluluk almayı sever. Yönlendirmelere uyar ve gereğini yapar. Kendisinden istendiğinde diğer bireylerle ortaklaşa çalışabilir.

Kaçınan öğrenme stiline sahip bireyin ders içeriğiyle alakası yoktur. Sınıf içerisinde öğretmenle ve öğrencilerle iletişim kurmaktan kaçınır.

Sınıf ortamını sevmez ve öğrenmeye karşı hevesli değildir. Uyumsuzdur ve yönlendirmeleri dikkate almaz.

İşbirlikli öğrenme stiline sahip birey en iyi, bilgilerini ve düşüncelerini paylaşarak öğrenebilir. Öğretmenle ve diğer öğrencilerle işbirliği yapmaktan zevk alır. Grup çalışmalarını tercih eder. Bu öğrenme stiline sahip bireyler sınıfı öğrenme ortamı yanında, sosyalleşmelerini sağlayan bir ortam olarak görürler.

Yarışmacı öğrenme stiline sahip bireye göre sınıf içi performansı diğer öğrencilerden daha yüksek olmalıdır. Bunun için kendisi ile ilgilidir ve kazanmaya güdülenmiştir. Grup oyunlarından, yarışmalardan ve turnuvalardan hoşlanır.

Bağımlı öğrenme stiline sahip birey otorite eşliğinde öğrenmeyi tercih eder. Sınıf içi etkinliklerde öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının rehberliğine gereksinim duyar. Fazla bilgiyi istemez, sadece gerektiği kadarını öğrenmeye çalışır. Kendi kendine karar veremez, yapılması gerekenin söylenmesini ister.

Bağımsız öğrenme stiline sahip birey ise kendisi hakkında düşünmeyi sever. Sınıf içi etkinliklerde kendi başına çalışmayı tercih eder fakat talimatları da gözardı etmez. Öğreneceği konuya karşı sorumluluk hisseder. Gerektiği için değil gereksinim duyduğu için öğrenir.

Grasha ve Reichman'a göre bireylerin öğrenme stilleri, öğrenme ortamına ilişkin yaklaşımlarına göre biçimlenir. Öğrencinin derse katılması veya pasif olması, öğrenirken diğer öğrenenlerle etkileşimde bulunması veya işbirliğinden kaçınması, öğrenmeye karşı hırslı olması veya birilerine bağımlı olarak öğrenmesi gibi özellikler öğrenme stillerini belirler.

1.3.3. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stillerine yönelik kapsamlı çalışmaları bulunan Kolb, öğrenme stillerini, geliştirdiği “deneyimsel öğrenme kuramı”na dayalı olarak belirlemiştir. Kolb'a göre bireyin öğrenmesi, çevresiyle etkileşim sonucunda edindiği deneyimler sayesinde

oluşur. Bireyde kazandığı deneyimler sonucunda davranış değişikliği gözlenir. Bu davranış değişikliği yeni bilgiyi edinmesine yani öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlar.

Riding ve Rayner (1998, s. 54)'ın belirttiğine göre, deneyimsel öğrenme kuramında “öğrenme”, deneyimler yoluyla biçimlenen düşünceler ve süreçler olarak tasarlanmıştır ve birey ile bireyin içinde bulunduğu çevrenin karşılıklı etkileşimini içermektedir. Buna göre öğrenme, deneyimlere dayanan ve dünyaya uyum sağlamada bütünselci olan bir bilgi yaratma sürecidir.

Öğrenmede bireyin içinde bulunduğu çevrenin ve deneyimlerin önemine dikkat çeken *Deneyimsel Öğrenme Kuramı*, Dewey, Lewin ve Piaget'nin kuramları temel alınarak oluşturulmuştur (Kolb, 1984, s. 20). Buna göre, Kolb'un geliştirdiği deneyimsel öğrenme kuramı, öğrenmede deneyimin gerekliliğine vurgu yapan Dewey (1938), öğrenme sürecinde bireylerin etkin olarak rol almasına dikkat çeken Lewin (1950) ve zekâyı sadece doğuştan gelen bir özellik olarak değil de insanın çevresiyle etkileşiminin bir sonucu olarak gören Piaget (1952)'nin çalışmalarına dayanmaktadır (Claxton ve Murrell, 1987, s. 25).

Deneyimsel öğrenme kuramında “öğrenme”, somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma, yansıtıcı gözlem ve etkin deneme öğrenme biçiminden oluşan öğrenme çemberi ile açıklanır (Kolb, 1984, s. 41). Öğrenme çemberinde dikey süreklilik çizgisinde yer alan somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma, bireyin çevresinde veya deneyim kazandığı dünyadaki algılama tercihleri ile ilgilidir. Yatay süreklilik çizgisinde yer alan yansıtıcı gözlem ve etkin deneme öğrenme biçimleri ise bireyin bilgiyi işleme ve dönüştürme tercihlerini ortaya koyar (Jonassen ve Grabowski, 1993, s. 249).

Bu dört öğrenme biçiminin kendine özgü karakteristik özellikleri vardır. Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimine sahip bireyler kavramları ve sembolleri kullanarak daha iyi öğrenirler. Somut yaşantı öğrenme biçimine sahip bireyler için o anki deneyimi anlamak ve kavramak önemlidir. Etkin deneme öğrenme biçimine sahip bireyler öğrendiklerini uygulamak isterler. Yansıtıcı gözlem öğrenme biçimine sahip bireyler ise düşüncelerini dış dünyaya yansıtma eğilimindedirler (Jonassen ve Grabowski, 1993, s. 249). Bununla beraber, her öğrenme biçiminin öğrenme yolları farklıdır. Bunlar somut

yaşantı için “hissederek”, yansıtıcı gözlem için “izleyerek”, soyut kavramsallaştırma için “düşünerek” ve etkin deneme için “yaparak” öğrenmedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, s. 38). Kolb (1984, ss. 68-69), öğrenme biçimlerinin özelliklerini şöyle açıklamıştır:

Somut yaşantı öğrenme biçiminde, anlık deneyimi anlamak ve sorun çözmek önemlidir. Bir problemin üstesinden gelmede sistematik ve bilimsel yaklaşım yerine sezgilere dayalı bir yol izlenir. Düşünmek yerine hissetmek tercih edilir. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler açık fikirlidirler ve diğer kişilerle vakit geçirmekten zevk alırlar. Sezgilere dayalı karar vermede ve beklenmedik durumlarla başa çıkmada iyidirler.

Yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde bireyler olayların özünü gözlem yaparak anlamaya çalışırlar. Harekete geçmek yerine düşünmeyi tercih ederler. Bu yüzden, olaylardan anlam çıkarmada sezgilere dayalı düşünürler. Pratik uygulamalar yerine doğru nedir ve nasıl oluşur sorularına cevap ararlar. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler sabırlı, yansız ve düşünceli olurlar. Olaylara farklı açılardan bakmakta iyidirler ve kendi duygu ve düşüncelerine güvenirlirler.

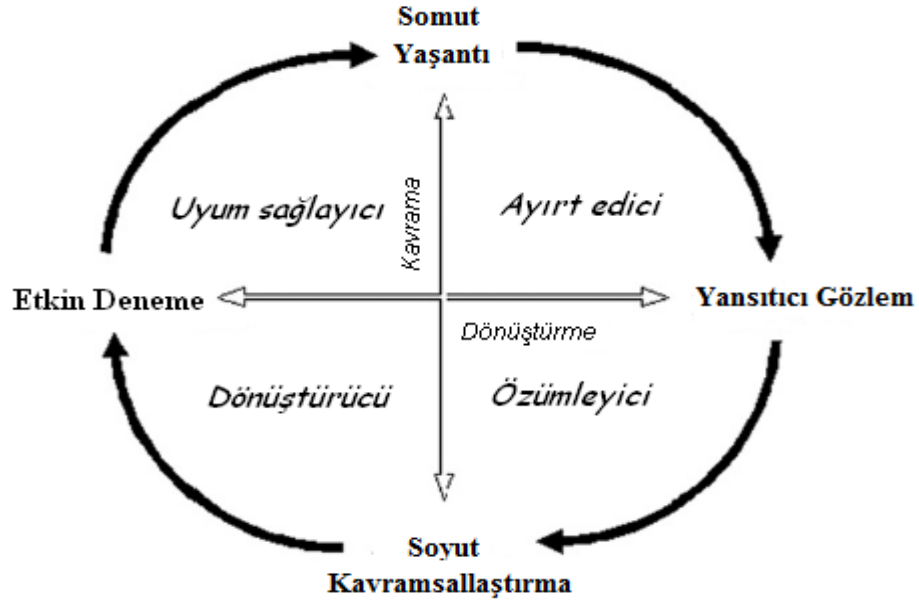
Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimindeki bireyler mantıklı düşünür, fikir ve kavramlarla hareket ederler. Hissetmek yerine düşünmeyi tercih ederler. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler düzenli plan yapma konusunda başarılıdırlar.

Etkin deneme öğrenme biçiminde bireyler gözlem yapmak yerine yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Öğrenmede sezgisel düşünme yerine pratik uygulamaları tercih ederler. Onlar için başarılı olmak önemlidir, bu nedenle risk almaktan kaçınmazlar.

Kısacası, Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramında bireyin etkinliğe tamamen katılması somut yaşantıyla, etkinliği anlamak için farklı bakış açısı geliştirmesi yansıtıcı gözlemlerle, mantıksal sonuçlar çıkararak teorik bilgi edinmesi soyut kavramsallaştırmayla ve edindiği bilgileri yeni deneyimlere (etkinliklere) transfer edebilmesi etkin deneme ile açıklanmıştır (Svinicki ve Dixon, 1987, s. 141).

Kolb (1984, s. 41), öğrenme çemberindeki dikey süreklilik çizgisini “kavrama boyutu” olarak, yatay süreklilik çizgisini ise “dönüştürme boyutu” olarak açıklamıştır. Kavrama ve dönüştürme boyutları arasındaki açılar ile dört çeyrek oluşturmuş ve her bir çeyreği

Şekil 1’de görüldüğü gibi (Joy ve Kolb, 2009, s. 71) öğrenme stili olarak tanımlamıştır. Buradaki temel düşünce, deneyimlerin biçimsel ya da kavramsal olarak sunulduğu ve deneyimler arasında bazı dönüştürmeler gerçekleştirildiği takdirde öğrenmenin gerçekleşeceği (Gencel, 2007, s. 124).



Şekil 1. Deneyimsel Öğrenme Kuramına Göre Öğrenme Çemberi ve Öğrenme Stilleri

Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme stilleri, öğrenme biçimlerinin bileşeninden oluşur. Kolb (1984, s. 76)’a göre birey öğrenme stillerini, kalıtsal özellikler, geçmiş yaşam deneyimleri ve çevrenin istekleri sayesinde geliştirmektedir. Kolb’a göre öğrenme stilleri şu biçimde sıralanmaktadır:

- *Ayırt edici*
- *Özümleyici*
- *Dönüştürücü*
- *Uyum sağlayıcı*

Bu öğrenme stillerinin özellikleri aşağıda açıklanmıştır (Kayes, Kayes ve Kolb, 2005, s. 335; Kolb ve Kolb, 2005, s. 5; Kolb, 1984, ss. 77-78):

Ayırt edici öğrenme stilinde baskın olan öğrenme yeteneği somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemdir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler olaylara farklı bakış açısından bakmak

konusunda belli bir yeteneğe sahiptirler. Bilgileri bir araya getirerek yeni düşünceler üretmeyi severler ve beyin fırtınası etkinliğinde olduğu gibi sürekli farklı düşünceler üretebilirler. Düşüncelerini biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini gözönüne alırlar. Araştırmalar, ayırt edici öğrenme stiline sahip bireylerin insan ilişkilerinin iyi olduğunu, yaratıcı ve duygusal eğilimlerinin olduğunu, kültürel etkinlikte bulunmaktan zevk aldıklarını ve sanatla ilgilendiklerini göstermektedir. Öğrenme ortamında ise grupla çalışmayı ve geri bildirim almayı isterler. Açık görüşlü, hayal gücü geniş ve yaratıcı bireylerdir.

Jonassen ve Grabowski (1993, s. 250)'ye göre ayırt edici öğrenme stiline güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Ayırt edici öğrenme stiline sahip bireyler açıklamaları bütünleştirebilirler, duygularına yönelerek sezgisel düşünürler. Bu yüzden hayal güçleri gelişmiştir. Geniş alana yayılmış bilgiyi bir arada toplayabilirler. Fazla sayıda fikir üretebilme ve olaylara farklı açılardan bakabilme konusunda başarılıdırlar. Bunun yanısıra kolay kolay karar veremezler, düşünmeye yönelimleri azdır. Teori ve genellemelerle az ilgilidirler. Bilimsel ve sistematik olmaya özen göstermezler. Düşündüklerini uygulama özellikleri zayıftır.

Sonuç olarak, ayırt edici öğrenme stiline sahip bireylerin genel özelliği olaylara karşı farklı bakış açıları geliştirebilmeleridir. Bilgi elde etmeye yönelik olarak, çok sayıda düşünceyi bir araya getirip, farklı düşünceler üretebilirler. Yeni fikirleri kendi duygu ve düşüncelerine göre biçimlendirirler. Öğrenmeye yönelik olarak, grup eşliğinde çalışmayı tercih ederler. Kişilik özellikleri ise, yaratıcı ve açık görüşlü olmalarıdır.

Özümleyici öğrenme stiline baskın olan öğrenme yeteneği soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemdir. En güçlü özelliği tümevarımsal düşünme ve kuramsal modeller oluşturma yeterliliğidir. Özümleyici öğrenme stiline sahip bireyler okuma yapmayı, ders anlatmayı ve bir şeyler hakkında düşünmeyi severler. Öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde yoğunlaşırlar. Geniş alana yayılan bilgiyi mantıksal çerçevede anlamada iyidirler. İnsanlara odaklanmak yerine daha çok düşüncelerle ve soyut kavramlarla ilgilenirler. Uygulama değeri olan konulardan çok kuram ile ilgilenmeyi ve mantıklı çıkarımlar yapmayı tercih ederler.

Jonassen ve Grabowski (1993, s. 251)'ye göre özümleyici öğrenme stiline güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu öğrenme stiline bireyler, hassas, mantıklı ve tümevarımsal düşünürler. Anlamli düşünmeye yoğunlaşıp kuramsal modeller oluşturabilirler. Geniş alana yayılmış bilgiyi özümseyebilirler. Olaylara farklı açılardan bakabilirler. Bilgiyi iyi organize ederler, sistematik ve bilimsel bir yaklaşım sergilerler. Bu özelliklerin yanısıra insanlara ve duygulara yoğunlaşma özellikleri, diğer kişileri etkileme özellikleri zayıftır. Kuram ve modelleri uygulama ve mantıksal çerçevede bütünleştirme özellikleri azdır. Karar verme yetenekleri az gelişmiştir ve sanatsal yönleri zayıftır.

Genel olarak özümleyici öğrenme stiline sahip bireylerin özelliği, soyut kavramlar ve düşünceler üzerine yoğunlaşmalarıdır. Bilgiyi elde etmeye yönelik olarak, parçaları birleştirip mantıklı çıkarımlar yaparlar. Bu sayede elde ettikleri bilgiyi düzenleyebilirler. Öğrenmeye yönelik olarak, uygulama yapmak yerine, konu üzerinde düşünmeyi ve fikir üretmeyi tercih ederler. Kişilik özelliklere yönelik ise kararsız yapıda bireyler oldukları söylenebilir.

Dönüştürücü öğrenme stiline baskın olan öğrenme yeteneği soyut kavramsallaştırma ve etkin denemedir. Dönüştürücü öğrenme stiline sahip bireyler karşılaştıkları yeni düşünce ve teorileri en iyi, uygulayarak öğrenirler. Sosyal ve kişiler arası konular yerine teknik olay ve problemlerle uğraşmayı severler. Kariyer hayatlarında teknoloji konusunda başarı gösterirler. Öğrenme ortamında ise yeni fikirler denemeyi, laboratuvar ortamında pratik uygulamalar yapmayı tercih ederler. En belirgin özellikleri, sorun çözme ve karar verme yeteneklerinin güçlü olması ve düşüncelerinin uygulanmasıdır.

Jonassen ve Grabowski (1993, s. 251)'ye göre dönüştürücü öğrenme stiline güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin sorun çözme ve karar verme yetenekleri gelişmiştir. Hipotezlere ve tümevarıma dayalı sonuç çıkarırlar. Dikkat odaklıdır. Düşüncelerini uygulamak isterler. En iyi ve en doğru yanıt seçebilirler. Mantıklı düşünürler ve düşünceyi anlamaya yoğunlaşırlar. Sistematik ve bilimsel yaklaşım sergilerler. Kendilerine yarar sağlayan durumları belirleyebilirler. Teknik konu ve problemlerle uğraşırlar. Bu özelliklerin yanısıra, görüşleri sınırlıdır, insanlara ve duygulara yoğunlaşma özellikleri zayıftır. Bu yüzden sosyal konularda

başarısızdırlar. Hayal güçleri zayıftır. Sezgisel düşünme ve sanatsal düşünme yönleri gelişmemiştir. Gözlem yapmayı tercih etmezler.

Sonuç olarak, dönüştürücü öğrenme stiline sahip bireylerin genel özelliği iyi birer sorun çözücü olmalarıdır. Bilgi elde etmeye yönelik olarak, bilgiyi tümevarımsal yöntemle, düzenli bir biçimde elde ederler. Öğrenmeye yönelik olarak, en iyi deneyerek öğrenirler. Kişilik özellikleri ise akılcı ve yararcı olmalarıdır.

Uyum sağlayıcı öğrenme stiline baskın olan öğrenme yeteneği somut yaşantı ve etkin denemidir. Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler yaparak ve hissederek öğrenirler. Plan yapmayı, yeni ve ilgi çekici deneyimler yaşamayı severler. Mantıklı analizler yapmak yerine içlerinden geldiği gibi davranmayı tercih ederler. Risk almayı, fırsatlardan yararlanmayı ve eylemde bulunmayı severler. Kariyer hayatında satış, pazarlama gibi eylem odaklı işleri tercih ederler.

Uyum sağlayıcı öğrenme stiline güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır (Jonassen ve Grabowski, 1993, ss. 251-252). Bu öğrenme stiline sahip bireyler yeni deneyimler ve fırsatlar aramaktan hoşlanırlar. Yeni durumlara ayak uydurabilirler. Risk alırlar, planlarını gerçekleştirirler. Gerçeklere güvenirlirler. Kişileri ve olayları etkileme yetenekleri gelişmiştir. Açık görüşlü ve faydacı kişilik özelliği gösterirler. Sanatsal eğilimleri vardır. Bunun yanı sıra sabırsız ve düzensizdirler. Kendi analitik yeteneklerine güvenmezler. Sorunların çözümünde hata yapabilirler.

Kısacası, uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip bireylerin genel özelliği etkin olmalarıdır. Bilgiyi, deneyerek elde etmeyi tercih ederler. Öğrenmeye yönelik olarak, yaparak ve hissederek öğrenirler. Kişilik özellikleri ise sanatsal, sabırsız ve düzensiz olmalarıdır.

Görüldüğü gibi, Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı olarak belirlediği öğrenme stillerine sahip bireylerin, kendilerine özgü özellikleri vardır. Bununla beraber, öğrenme ortamlarında tercih ettikleri bir takım etkinlikler de vardır. Montgomery ve Groat (1998, s. 5) bu etkinlikleri aşağıdaki biçimde açıklamışlardır.

Uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip bireyler açık uçlu soruları cevaplamayı isterler. Bir öğrenci grubunu temsil edebilirler. Daha çok öznel olaylarla ilgilenirler ve projelerle

ilgilenecek eylem odaklı işlerde bulunmayı severler. Öğrenirken benzetim yöntemini kullanmayı tercih edebilirler.

Ayırt edici öğrenme stiline sahip bireyler öğrenirken grupla çalışmayı tercih ederler. Grup tartışmalarının ve grup projelerinin içinde yer almaktan zevk duyarlar. Kendi duygu ve düşüncelerine önem verirler. Bu nedenle güdüleme yetileri gelişmiştir. Öznel olaylarla ilgilidirler ve gözlem yapmayı sevdikleri için alan gezileri tercih ederler.

Dönüştürücü öğrenme stiline sahip bireyler sosyal konulardan çok teknik konularla ilgilendikleri için öğrenirken bireyselliği tercih ederler. Kendi başlarına yapabilecekleri ev ödevlerini ve bilgisayarı tercih edebilirler. Alan gezisi yapmaktan hoşlanırlar ve gösteri tekniğini kullanabilirler.

Özümleyici öğrenme stiline sahip bireylerin uzmanlık alanının ders anlatmak olduğu söylenebilir. Okuma yapmak, yeni şeyler keşfetmek ve bağımsız araştırmalar yapmaktan hoşlanırlar. Öznel olaylara göre daha çok nesnel olaylarla ilgilidirler.

Yurtiçinde ve yurtdışında gerçekleştirilen araştırmaların çoğunda Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı olarak belirlediği öğrenme stilleri modelinin temel alındığı görülmektedir (Güven, Çardak, Sever ve Vural, 2008, s. 10). Bunun nedeni, Kolb'un geliştirdiği Öğrenme Stilleri Envanterinin ilköğretimden yaygın eğitime kadar büyük oranda yaş aralığına hitap etmesi olarak görülebilir. Ayrıca, envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının farklı uzmanlarca birçok kez yapılmış olması da önemli bir etkidir. Bu nedenler gözönünde bulundurularak, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemek için deneyimsel öğrenme kuramı temel alınmış ve Kolb'un geliştirdiği Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır.

1.3.4. Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stilleri içerisinde bilişsel boyutta kabul edilen Gregorc Öğrenme Stilleri Modeline göre bireyin öğrenmesinde ve öğrenme stiline belirlenmesinde algılama yeteneği çok önemlidir. Bireyler algılama yeteneklerine göre “somut” ve “soyut”, algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre ise “ardışık” ve “dağınık” olmak üzere ikiye ayrılırlar. Bireylerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları onların öğrenme stillerini oluşturur (Ekici, 2002, s. 43).

Gregorc, öğrenme stillerini somut ardışık, somut dağınık, soyut ardışık ve soyut dağınık olarak belirlemiştir. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri şu biçimdedir (Ekici, 2002, s. 44; Jonassen ve Grabowski, 1993, ss. 290-291; Kaplan ve Kies, 1995, s. 4):

Somut ardışık öğrenme stiline sahip bireyler öğrenirken mantıksal bir sıra izleyerek adım adım öğrenirler. Duyu organlarıyla algılayabilecekleri somut materyalleri severler. Ders anlatırken öğretmeni dinler ve takip ederler. Sadece talimatları beklemekle kalmayıp onlara uyararak düzenli ve kurallara uygun çalışmayı severler. Bilgiyi kişiselleştirirler ve kendi deneyimleriyle elde etmeyi tercih ederler. Duygusal duyarlılığı yüksek kişilerdir. Sistemli, planlı, gerçekçi ve sabırlı kişilik özellikleri gösterirler. Anlatmak istediklerini yalın bir biçimde ve mantık çerçevesinde ifade ederler.

Somut dağınık öğrenme stiline sahip bireyler uygulamalı etkinliklerden hoşlanırlar. Deneye dayalı öğrenmeyi tercih eden, öğrenirken deneme-yanılma yöntemini kullanan ve bağımsız veya küçük grupla çalışmayı seven bireylerdir. Sezgileri kuvvetlidir, içgüdüsel ve dürtüsel davranırlar. Üç boyutlu düşünme gücü gelişmiştir. Yaratıcı ve orijinal düşünürler. Tekdüzeligi sevmeyen, değişime açık yapıda bireylerdir. Problem çözme becerileri gelişmiştir. Problem çözerken sistematik bir sıra izlemeyi tercih etmezler. Bu nedenle otorite tarafından yönlendirilmekten hoşlanmazlar.

Kısacası, somut ardışık ve somut dağınık öğrenme stillerine sahip bireylerin ortak özellikleri, bilgiyi elde etmede kendi deneyimlerine dayanan bir yol izlemeleridir. Bunun yanı sıra, somut ardışık öğrenme stiline sahip bireyler sistemli ve planlı bir biçimde çalışmayı tercih ederlerken, somut dağınık öğrenme stiline sahip bireyler için sistematik olmak önemli değildir.

Soyut ardışık öğrenme stiline sahip bireyler yüksek düzeyde mantıklı düşünme gücüne sahiptirler. Sentez yapma yetenekleri gelişmiştir. Bilgiyi zihinlerinde şemalaştırarak öğrenirler. Fikirler ve kavramlara önem verir, ana fikirleri mantıksal çerçevede gruplandırır. Bu kişiler için şekiller veya semboller kelimelerden daha önemlidir. Bilgiyi otoriteden öğrenmeyi tercih ederler. Yazılı, sözlü ve görsel öğeleri anlayıp çözümlenmede iyidirler. Sakin bir kişilik özelliği gösterirler. Bununla beraber karar verirken acele etmezler.

Soyut dağınık öğrenme stiline sahip bireyler insan ilişkilerine önem verirler. Duygu ve düşüncelerini rahat bir biçimde ifade edebilirler. Hayal güçleri yüksek, idealist kişilerdir. Onlar için bilginin sistemli olarak öğrenilmesi önemli değildir. Olayları ve kavramları düzensiz bir biçimde algırlar. Duyarlı, sezgisel düşünen, eleştiren ve duygusal bir kişiliğe sahiptirler. Öğrenmeyi bir bütün olarak değerlendirirler.

Kısacası, soyut ardışık öğrenme stiline sahip bireyler öğrenirken, soyut dağınık öğrenme stiline sahip bireylere göre, daha düzenli, sistemli ve detaylı bir yol izlerler.

1.3.5. Honey & Mumford Öğrenme Stilleri Modeli

Honey ve Mumford, Kolb'un öğrenme stilleri sınıflamasını temel alarak geliştirdikleri öğrenme stillerini öğrenme çemberine dayalı olarak açıklamışlardır. Onlara göre öğrenme stilleri eylemci, yansıtıcı, kuramcı ve yarıcı olmak üzere dört grupta toplanır (Riding ve Rayner, 1998, ss. 57-58).

Eylemci öğrenme stiline sahip bireyler yeni deneyimlere açıktırlar. Girişken ve açık görüşlüdürler. Yönetilmekten ve kurallardan hoşlanmazlar. Olayların merkezinde olmayı severler. Öncelikle eylemde bulunur, sonuçları daha sonra düşünürler. Uğraştıkları işten sıkıldıkları anda yeni deneyimler ararlar. Karşılaştıkları sorunları beyin fırtınası tekniği ile çözerler (Honey ve Mumford, 1995, s. 6).

Eylemci öğrenme stiline sahip bireylerin güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır (Honey ve Mumford, 1995, s. 52). Bu stildeki bireyler esnek düşünürler ve açık görüşlüdürler. Yeni durumları keşfetmekten hoşlanırlar. Her an göreve hazırdırlar. Bunun yanı sıra, kendisi için uğraşma eğiliminde olan bireylerdir. Olaylara düşünmeden dahil olurlar. Bu nedenle çoğu zaman gereksiz yere risk alırlar.

Yansıtıcı öğrenme stiline sahip bireyler, bir durumu derinlemesine düşünerek ve farklı açılardan gözlemleyerek anlamayı tercih ederler. Öğrenirken çeşitli kaynaklardan veri toplarlar ve sonuca varmadan önce etraflıca düşünürler. Bir işle uğraşırken dikkatli davranırlar. Diğer insanları gözlemlemekten hoşlanırlar (Honey ve Mumford, 1995, s. 6).

Honey ve Mumford (1995, s. 52)'a göre yansıtıcı öğrenme stilinin güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu öğrenme stiline sahip bireyler düşünerek karar veren, dikkatli, titiz ve düzenli bireylerdir. Bilgiyi özümsemeye ve başkalarını dinlemede başarılıdırlar. Bunun yanısıra, zihinlerini toplarken güçlük çekerler ve karar verirken yavaş hareket ederler. Risk almaktan kaçınan, iddiasız bireylerdir.

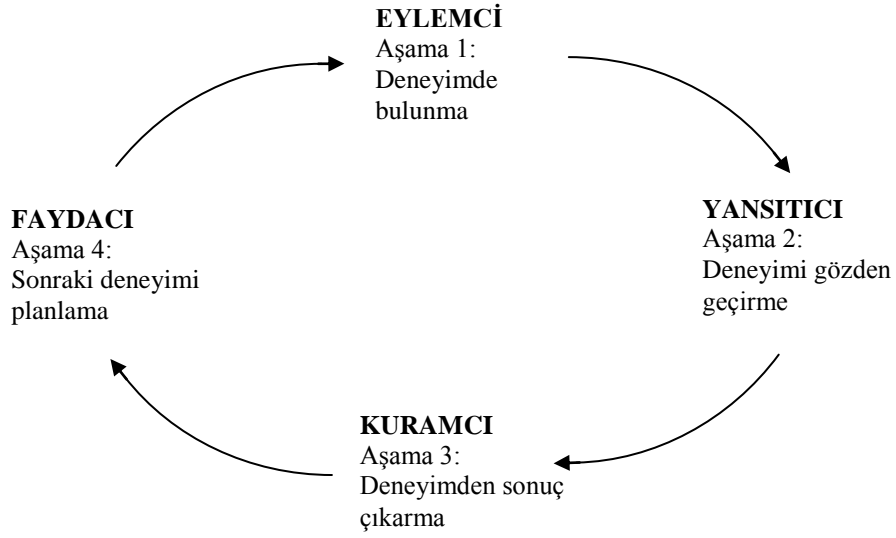
Kuramcı öğrenme stiline sahip bireyler problem çözerken mantıklı ve aşamalı bir yol izlerler. Farklı kavramları düzenli bir biçimde mantıksal sırada özümserler. Analiz ve sentez yapabilirler. Varsayımlar, ilkeler, kuramlar ve modeller ile ilgilenirler. Akla uygun ve mantıklı bilgiyi kabul ederler. Onlara göre bir şey mantıklı ise iyidir. Sıkça şu soruları sorarlar: “Anlam ifade ediyor mu?”, “Temel varsayımlar nelerdir?” (Honey ve Mumford, 1995, s. 6).

Honey ve Mumford (1995, s. 52)'a göre bu kişilerin güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Kuramcı öğrenme stiline sahip bireyler disiplinli, mantıklı düşünen, akılcı ve yansız bireylerdir. Sınama sorusu sormada başarılıdırlar. Bunun yanısıra, öznel ve sezgisel düşünmeyi tercih etmezler. Bu nedenle derinlemesine düşünme yetileri sınırlıdır. Belirsizliği ve düzensizliği kabul etmezler.

Faydacı öğrenme stiline sahip bireyler ise kuram ve fikirlerin, uygulamada işe yaradığını görmek isterler. Problem çözerken pratik kararlar verebilirler. Yeni fikirler üretmeyi ve deneyim kazanmayı tercih ederler. Onlara göre her zaman daha iyi bir yol vardır (Honey ve Mumford, 1995, s. 7).

Honey ve Mumford (1995, s. 53)'a göre bu kişilerin güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Faydacı öğrenme stiline sahip bireyler gerçekçi bireylerdir. Pratikliği ve sistematik olmayı tercih ederler. Uygulamalı etkinliklerden hoşlanırlar. Bunun yanısıra, kişilerden çok konu odaklı düşünürler. Kararsız ve sabırsız yapıda bireylerdir. Kuram ve temel varsayımlar ile ilgilenmekten hoşlanmazlar.

Honey ve Mumford öğrenme stilleri sınıflamasında her bir öğrenme stili, devamlılık gösteren öğrenme çemberindeki bir aşamaya karşılık gelir ve bu öğrenme stillerinin öğrenme çemberi etrafındaki durumları (Honey ve Mumford, 1995, s. 7), Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğrenme Stillerinin Öğrenme Çemberi Etrafındaki Durumları

Sonuç olarak, eylemci öğrenme stiline sahip bireyler en iyi deneyerek öğrendikleri için deneyimde bulunurlar. Yansıtıcı öğrenme stiline sahip bireyler derin düşünme eğiliminde olduklarından deneyimi gözden geçirirler. Kuramcı öğrenme stiline sahip bireyler cevaplara gereksinim duydukları için deneyimlerden sonuç çıkarırlar. Faydacı öğrenme stiline sahip bireyler ise pratik oldukları için planlama yaparlar.

Öğrenme stili, öğrencinin bireysel özelliklerine vurgu yapan bir kavramdır. Bu nedenle, öğretimin bireyselleştirilmesi yani öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine onların öğrenme özelliklerine uygun biçimde cevap verilebilmesi için öğretme-öğrenme sürecinde öğrenme stilleri dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda öğretmenler, hem öğrencilerinin öğrenme stillerini bilmelerine rehberlik etmeli hem de süreci öğrenme stillerine uygun düzenlemelidirler.

Öğrenmeyi öğrenmek için yalnızca öğrenme stilini bilmek yeterli değildir. Öğrencinin hem öğrenme stilini hem de öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini kullanacağını bilmesi gereklidir (Güven, 2004, s. 66). Riding ve Rayner (1998, s. 79)'ın belirttiğine göre, öğrenme sürecindeki bireysel farklılıkları açıklayan öğrenme stili modelleri, öğrenme stratejileriyle ilişkilidir.

Bu araştırmada üzerinde durulan diğer bir kavram olan bilişüstü öğrenme stratejilerini açıklamadan önce, “bilişüstü” kavramını genel hatlarıyla ortaya koymak gereklidir.

1.4. Bilişüstü Kavramı, Özellikleri ve Dayandığı Kuramsal Temeller

Bilişüstü kavramı ilk olarak Flavell tarafından kullanılmıştır. Flavell, bilişüstünü “*bilişsel fenomen hakkındaki bilgi ve biliş*”; “*kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması*” olarak tanımlamıştır (Flavell, 1985’den aktaran Namlu, 2004, s. 125). Flavell’a göre bilişüstü, bireyin kendi bilişsel süreçlerini bilmesini ve düzenleyebilmesini içerir.

Bilişüstü’nün alanyazında kavram olarak birçok karşılığı vardır. Bilişötesi inançlar, bilişötesi farkındalık, bilişötesi deneyimler, bilişötesi bilgi, bilmeyi bilme, öğrenmeyi düşünme/yargılama, zihinsel teori, üstbellek, üstbilişsel beceriler, üstbilişsel stratejiler, sezgisel stratejiler, kendini düzenleme gibi kavramlar, İngilizcesi “metacognition” olan kavramın karşılığı olarakta kullanılmaktadır (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006, s. 4). Metacognition kavramının temelinde kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olma, bilinçli davranma, kendini kontrol, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme, planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır (Gelen, 2004, s. 5). Bu araştırmada “metacognition” kavramının Türkçe karşılığı olarak “bilişüstü” kelimesi kullanılmıştır.

Bilişüstü, kişinin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin kontrolünü ifade etmektedir ve birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Scott (2008, s. 3)’a göre bilişüstü, kişinin kendisinin ve diğerlerinin bilişsel süreçlerini bilmesini, bir görevi yerine getirirken anlayarak ve öğrenerek yapmasını, kendi düşünme sürecini düzenlemesini, kontrol etmesini ve görev sona erdikten sonra performansını değerlendirmesini içerir. Buna göre, bireyin hem kendi öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisi ve farkındalığını hem de öğrenme sırasında bu süreçleri düzenleyen yetenek ve eğilimlerini oluşturur (Derry ve Murphy, 1986, s. 6).

Marzano ve diğerlerine göre (1988, s. 22) bilişüstü, kişinin bir konu hakkındaki düşünme süreçlerine yönelik farkındalık kazanması ve bu farkındalığı kullanarak öğrenme süreçlerini düzenlemesidir.

Bu tanımlara göre bilişüstü, bireyin öğreneceği konuya yönelik olarak sahip olduğu bilgisi ile öğrenme ve bilgiyi elde etme süreçlerini kendi düşünme süreçlerine uygun olarak planlaması, izlemesi ve değerlendirmesiyle açıklanabilir. Kısacası bilişüstü süreçler, bireyin öğrenme süreçlerini düzenlemesidir.

Gourgey (1998, s. 82)'nin belirttiğine göre, kişi bilişüstü sayesinde bir konunun ya da problemin doğasını anlayabilir, işine yarayan fiziksel ve zihinsel önermeleri ve uygun stratejileri seçebilir, aynı zamanda kaynakları tarayarak ilgili önbilgiyi edinir, konunun nasıl ilerlediğine dair geribildirimler alarak bunları yeni bilgilere transfer edebilir.

Bilişüstü, öğrenenin öğrenme sürecinde etkin olmasını gerektirir. Bu anlamda birey yeni bilgiyi edinirken, kendi düşünme süreçlerine uygun hale getirirken ve öğrenme ortamını buna göre düzenlerken birçok bilişüstü stratejiler kullanır. Öğrenenin kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilmesi, kendi öğrenme sorumluluğunu almasını sağlar ve birey bu sayede bilişüstü stratejiler kullanarak öğrenmeyi öğrenebilir.

Bilişüstü ve “bilış” kavramları aynı anlama gelmemekle birlikte, öğretme-öğrenme sürecinde birbiriyle ilişkili kavramlardır.

Senemoğlu (2005, s. 336)'na göre “*biliş herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken bilişüstü, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir*”. Eğer bilişüstü bireyin kendi öğrenme-öğretme sürecini yönetmesi ise bilişte bu sürecin bir parçasıdır (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006, s. 6).

Birçok araştırmacı biliş ve bilişüstü kavramlarının aynı anlama gelmediği konusunda hemfikirdir (Schraw, 1998, s. 118). Rivers (2001, s. 280) 'a göre bilişsel beceriler bir işi yerine getirmek için gerekli olurken bilişüstü o işin nasıl yapıldığıyla ilgilenir. Bununla beraber, Garner (1987'den aktaran Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s. 33) ve Papaleontiou-Louca (2003, s. 10) bilişin, kavrama, anlama, hatırlama gibi eylemleri içerirken bilişüstünün kişinin kendi algısını ve anlayışını düşünmesi ve ona göre bilişsel etkinlikleri yönlendirmesi olduğunu ifade etmektedirler.

Biliş ve bilişüstü kavramları arasındaki fark, öğrenme sürecine ilişkin bir örnek ile daha iyi somutlaştırılabilir. Manning ve Payne (1995, s. 2)'e göre öğretmenin derste yoklama

yapması, kendi prensipleri hakkında konuşması veya ödev yazması bilişsel etkinlikler olarak değerlendirilirken, yoklama yaparken birinin adını okumadığını fark etmesi veya tahtaya ödev yazarken öğrencilerin bu ödevi daha önceden yaptığını hatırlaması gibi etkinlikler bilişüstü etkinlikleri oluşturur. Bu örnekte olduğu gibi, öğretme-öğrenme sürecinde hem öğrenciler hem de öğretmenler birçok bilişsel ve bilişüstü etkinlikte bulunurlar.

Görüldüğü gibi, bilişüstü kavramı birçok bilim adamı tarafından benzer biçimlerde tanımlanmıştır. Araştırmacılar, tanımladıkları özellikleri temel alarak model oluşturmuşlar ve bilişüstünün alt boyutlarını ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada, bilişüstünün ve alt boyutlarının tanımlanmasına ilişkin Flavell ile Marzano ve diğerleri tarafından yapılan sınıflamalardan bahsedilmiştir.

Bilişüstü kavramını alanyazına kazandıran ve yaptığı araştırmalar ile bilişüstü'nün karmaşık yapısına ışık tutan araştırmacıların öncüsü Flavell'dir. Flavell (1979, s. 906)'ın "Bilişsel İzleme Kuramı"na göre bilişüstü kavramı, birbiriyle etkileşim halinde olan şu dört boyuttan oluşmaktadır:

- Bilişüstü bilgi
- Bilişüstü deneyimler
- Hedefler/görevler
- İşlemler/stratejiler

Bu boyutlardan ilki bilişüstü bilgidir. *Bilişüstü bilgi*, "bilişsel varlık olan insanların varoluşlarından bu yana biriken dünya bilgilerini temsil eden çeşitli bilişsel görevleri, hedefleri, stratejileri ve deneyimleri" ni ifade eder (Flavell, 1979, s. 906). Flavell'a göre bilişüstü bilgi birey, görev ve strateji değişkenlerini içerir. Birey değişkeni bireyin kendisi ve başkaları hakkındaki bilgisidir. Görev değişkeni kişinin bilişsel bir iş sırasında, o işle ilgili sahip olduğu bilgiyle ilgilidir. Üçüncü olarak strateji değişkeni ise kişinin bilişsel süreçlerde kullandığı stratejilerle ilgilidir. Bu bağlamda bilişüstü bilgi, bu değişkenlerin kendi aralarındaki etkileşimi ile oluşmaktadır.

Schraw (1998, s. 114) ise bilişüstü bilgiyi, kişinin kendi bilişi ve biliş hakkındaki genel bilgisi olarak tanımlamış; bilişüstü bilginin bildirimsel bilgi, yordamsal bilgi ve

durumsal bilgi olmak üzere üç başlıkta incelendiği belirtmiştir. Buna göre bildirimsel bilgi, stratejinin ne olduğunun ve neden öğrenilmesi gerektiğinin bilgisidir. Yordamsal bilgi, stratejinin nasıl kullanılacağına bilgisidir. Durumsal bilgi ise stratejinin ne zaman ve nerede kullanılacağına ve etkililiğinin nasıl değerlendirileceğinin bilgisidir (Carrell, Gajdusek ve Wise, 1998, s. 104). Aşağıda bilişüstü bilgi türleri ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

Bildirimsel bilgi olgusaldir (Marzano vd., 1988, s. 26). Kişinin bir göreve karşı inançlarını ve yeteneğini içerir. Yani, bireyin bir görevi yapıp yapamayacağını bilmesi bildirimsel bilgi ile açıklanır. Öğrencinin okumanın sıkıcı olduğunu düşünmesi veya kendi okuma hızının yavaş olduğunu düşünmesi örnek olarak verilebilir (Paris, Lipson ve Wixson, 1983, s. 303).

Yordamsal bilgi çeşitli eylemlerin uygulanmasıyla ilgili olan bilgiyi içerir. Örneğin, öğrencinin okuma etkinliklerinde parçayı nasıl inceleyip nasıl özetleyeceğini bilmesidir (Paris, Lipson ve Wixson, 1983, s. 303). Yordamsal bilgi bir işi yapmayı değil bir işin nasıl yapılacağını bilmeyi ifade eder (Özsoy, 2007, s. 15).

Durumsal bilgi bireyin bir işi nasıl yapacağını, kendisinin yapıp yapamayacağını ve hangi durumda ne yapacağını bilmesini gerektirir. Flavell (1979)'a göre bireyin durumsal bilgiye sahip olabilmesi için hem bildirimsel hem de yordamsal bilgiye sahip olması gerekmektedir. Öğrencilerin konuları ne zaman gözden geçireceğini, derse karşı tutumun neden önemli olduğunu ve problem çözerken kullandığı bir yaklaşımın neden en iyisi veya en etkili olduğunu bilmesi durumsal bilgiye örnek verilebilir (Marzano vd., 1988, s. 27).

Genel olarak, bireyin öğreneceği konuya yönelik bilgisi bildirimsel bilgiyi, konuyu nasıl öğrenebileceğini bilmesi yordamsal bilgiyi, konuyu neden öğrenmesi gerektiği ise durumsal bilgiyi içermektedir.

Bilişsel izleme kuramının ikinci boyutu oluşturan *bilişüstü deneyimler*, kişinin bilişsel bir işlem sırasında yaşadığı bilişsel ve duyuşsal deneyimlerdir. Öğrencinin okuma yaptıktan sonra kafasının karıştığını düşünmesi örnek olarak verilebilir. Flavell,

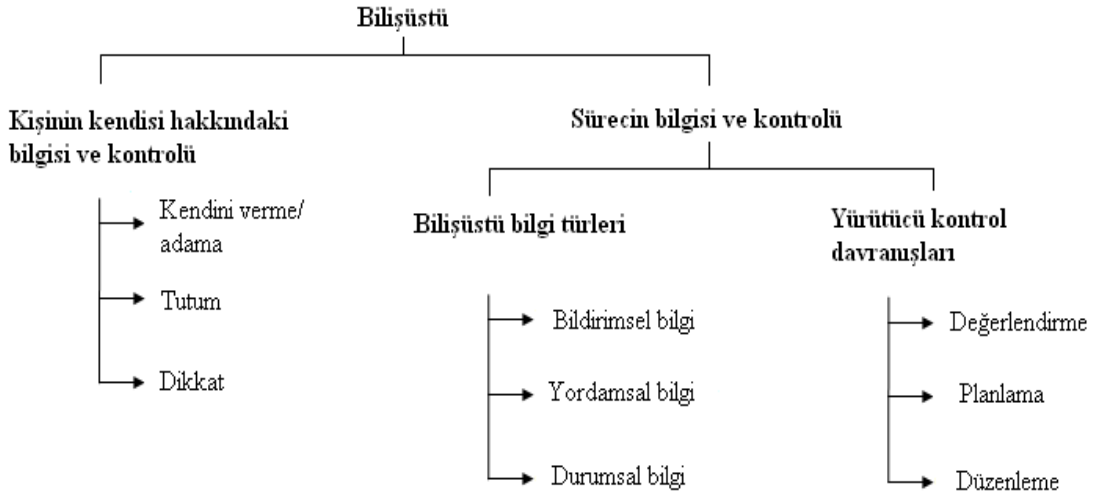
bilişüstü deneyimlerin daha çok yansıtıcı düşünürken, plan yapmayı gerektiren veya karar vermenin zor olduğu, bilinç ve dikkat gerektiren durumlarda söz konusu olduğunu belirtmiştir (Gama, 2004, s. 14).

Üçüncü olarak *hedefler veya görevler* boyutunda kişi, bilişüstü deneyimler yaşama ve bilişüstü bilgi edinme gibi bir çaba içindedir. Son boyut olan *işlemler veya stratejiler* boyutu ise bu hedeflere ulaşmada yardımcı olan özel tekniklerin kullanımıyla ilgilidir (Kişinin bir önceki durumda ana düşüncelerin özetini çıkarmasının, konuyu daha iyi anlamasını sağladığını düşünmesi) (Gama, 2004, s. 14).

Görüldüğü gibi, Flavell'in bilişsel izleme kuramına göre bilişüstü kavramı dört biçimde sınıflandırılmıştır. Bilişüstü bilgi bireyin sahip olduğu bilgi hakkındaki bilgisini içerir. Bilişüstü deneyimler bireyin bilişsel süreçlerde yaşadığı deneyimlerle ilgilidir. Hedefler/görevler, bireyin deneyim kazanma ve bilgi edinme çabasını gösterir. İşlemler/stratejiler ise hedeflerine ulaşmada kullandığı yöntemlerle açıklanabilir.

Bu dört boyutun öğrenme ortamlarına yansımada, öğretmenlerin öğrencilerini yönlendirmeleri beklenmektedir. Derry ve Murphy (1986, s. 10)'ye göre öğretmenler, öğrencilerde öğrenme yöntemlerinin ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi birikimi oluşturmada yol göstermelidirler (bilişüstü bilgi). Deneyimlerin sıklığını ve kalitesini artırarak öğrenmeyi anlamalarına yardımcı olmalıdırlar (bilişüstü deneyimler). Öğrencilerin öğrenmeleri gereken şeyin ne olduğunu bilmeleri konusunda eğitmelidirler (hedefler/görevler) ve öğrenme yöntemleriyle ilgili bir dağarcık oluşturmalarına yardımcı olmalıdırlar (işlemler/stratejiler).

Bilişüstü kavramının kuramsal dayanağını ortaya koyan sınıflamalardan bir diğeri ise Marzano ve diğerleri (1988) tarafından yapılmıştır. Marzano ve diğerleri (1988, s. 23), düşünmenin boyutlarından biri olarak tanımladıkları bilişüstü kavramını iki ana başlık altında açıklamışlardır: Kişinin kendisi hakkındaki bilgisi ve kontrolü, sürecin bilgisi ve kontrolü. Marzano ve diğerleri tarafından oluşturulan sınıflama Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Marzano ve Diğerlerinin Bilişüstü Sınıflaması

Kişinin kendisi hakkında bilgisi ve kontrolü, kendini verme (kendini adama), tutum ve dikkat başlıkları altında açıklanmıştır:

Kendini verme durumu, yapılan bir iş ya da üzerinde çalışılan bir problemin çözümü için içsel irade, çaba, ilgi ve enerjinin harekete geçirilmesidir (Doğanay, 1997, s. 37). Öğrencilerin kendilerini derse vermeleri kendi kontrollerinde gerçekleşmektedir. Bir çok öğretmene göre öğrencilerin akademik başarıları, kendilerini konuya vermesiyle artmaktadır (Marzano vd., 1988, s. 23).

Kişinin konuya karşı sergilediği *tutumla* kendini konuya vermesi, yakından ilgilidir. (Marzano vd., 1988, s. 23). Öğrencinin kendine karşı tutumu, öğretmene, bilgiye ve arkadaşlarına karşı olan tutumu öğrenmede önemli rol oynar (Doğanay, 1997, s. 37). Bilişüstü sürecin gelişimi için öğretmenlerin öğrencilere kazandırması gereken tutumlar şunlardır (Marzano vd., 1988, s. 24):

- Israrcı olma
- Yapabileceğini düşündüğünden fazla çabalama
- Kaynakların farkında olma ve onları kullanma
- Başarısızlıktan ders çıkarma

İnsanların *dikkatlerini* kontrol altına alamadıklarına dair yanlış inanışları vardır. Fakat, kendini verme ve tutum gibi dikkatte kontrol altında tutulabilir. Marzano ve diğerlerine (1988, s. 25) göre, otomatik ve gönüllü olmak üzere iki tür dikkat çeşidi vardır. Otomatik dikkat reflekse dayalıdır. Bir çocuğun başını yüksek ses gelen yöne doğru çevirmesi örnek olarak verilebilir. Gönüllü dikkat ise bilinç kontrolündedir ve etkin bir süreçtir. Kişinin bir resimdeki ayrıntıları görmek istemesi gönüllü dikkate örnektir.

Öğrencilerin çalışırken bilinçli dikkati kontrol etmesi tercih edilmelidir. Bu kontrolü değişik konuların değişik dikkat seviyelerini gerektirdiğinin ayrımını yaparak sağlayabilirler. Öğrencilerin okuma yaparken önemli gördükleri yerleri seçerek onların üzerinde odaklanmaları akademik başarının artması açısından önemlidir (Marzano vd., 1988, ss. 25-26).

Sürecin bilgisi ve kontrolü ise Paris, Lipson ve Wixson (1983) tarafından bilişüstü bilgi türleri ve yürütücü kontrol davranışı olarak iki başlıkta açıklanmıştır (aktaran Marzano vd., 1988, s. 26). Bilişüstü bilgi türleri, Flavell'ın bilişsel izleme kuramında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. *Yürütücü kontrol davranışları* ise değerlendirme, planlama ve düzenleme süreçlerini içermektedir.

Değerlendirme, bir süreç içindeki değişimin mevcut durumu hakkında karar vermeyi, zihinsel algılamayı içermektedir ve süreç boyunca oluşur. “Okuduğum bir metni anlıyor muyum? Karikatürün anlatmak istediğini tam olarak anladım mı?” gibi sorular, kişinin değerlendirme sürecinde kendine sorduğu sorulardır. Planlama sürecinde kişi amacına ulaşmak için uygun stratejileri seçer. Burada kişinin bildirimsel ve durumsal bilgisini kullanması söz konusudur. Kişi üzerinde çalıştığı konuya uygun olan stratejileri bilmek durumundadır. Düzenleme sürecinde ise kişi amaç ve alt amaçlarına ulaşp ulaşmadığını kontrol eder (Paris, Lipson ve Wixson, 1983'den aktaran Marzano vd., 1988, s. 27).

Bilişüstünün kuramsal temellerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmaların, bilişüstünün temel boyutları hakkında ortak noktada birleştikleri söylenebilir. Özsoy (2007, s. 13), son yıllarda yapılan modern çalışmaların, bilişüstü kavramını bilişüstü bilgi ve bilişüstü kontrol/düzenleme olarak ele aldığını belirtmiştir. Araştırma kapsamında incelenen sınıflamalarda da bilişüstünün temel bileşenlerinin bilişüstü bilgi ve bilişüstü düzenleme

olduğu konusunda fikir birliğinin olduğu görülmektedir. Her ne kadar değişik isimlendirilmiş olsa da, içerikleri incelendiğinde benzerlik olduğu gözlemlenmektedir.

Temel anlamda bilişüstü kavramı kimi araştırmacılara göre bilinçli bilgi sahibi olmayı ve planlı davranışları içerirken kimilerine göre örtük ve otomatik bir yapıya sahiptir. Kimileri duyguları ve güdülenmeyi içerdiğini vurgularken kimileri ise duyuşsal boyutu dikkate almamıştır (Jacobs ve Paris, 1987, s. 258). Nitekim, White (1998'den aktaran Scott, 2008, s. 3)'ın da belirttiği gibi, bilişüstü ile ilgili yapılan araştırmalardaki en önemli sorunlardan birisi, bilişüstü kavramı ve bileşenleri hakkında açıkça tanımlama olmamasıdır.

1.5. Bilişüstü ğrenme Stratejileri

Bilgiyi üreten ve ürettiği bilgiyi kullanabilen, etkili öğrenen bireylerin yetiştirilebilmesi, onların öğrenmeyi öğrenmesiyle olanaklı olmaktadır. Öğrenmeyi ğrenme de öğrenme stratejilerinin öğrenilmesini kapsamaktadır (zer, 2008, s. 141; Taşdemir ve Tay, 2007, s. 173).

ğrenme stratejileri, genel olarak bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerini kolaylaştıran teknikler olarak açıklanır (zer, 2008, s. 141). Öğrencinin ğrenme sürecinde bu teknikleri kullanması, bağımsız öğrenmeyi sağlar.

ğrenme stratejileri, bireyin bağımsız öğrenebilmesine yardım eden stratejilerdir. Bu stratejiler sayesinde birey, yeni karşılaştığı bilgiyi nasıl öğrenebileceğini bilir ve öğrendiği bilgiyi kolayca hatırlayabilir. Ayrıca, ğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenme sorumluluğunu kazanması için bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilmesi gerekir. Bu noktada öğrenme stratejileri öğrenciye yardımcı olmaktadır.

ğrenme stratejileri belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici bilişüstü süreçleri kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Arends, 1997'den aktaran Namlu, 2004, s. 124). Bireyin bilişüstü becerilerinin var olması veya gelişmesi için bilişsel alanı kapsayan bilgi ya da stratejiler olmalıdır. Örneğin, bireyin problem zme gibi bilişsel bir etkinlikle uğraşmadan, problem zme basamaklarını belirlemesi ve bu basamakları sıraya koyması yani planlama yapması

düşünülemez. Benzer biçimde, problemi çözdükten sonra, çözümün doğruluğunu kontrol etmesi için, başka bir yoldan o problemi çözmesi gereklidir (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006, s. 5). Bu bağlamda, Özer (2008, s. 142)'in de belirttiği gibi, bilişsel stratejiler “ne” ve “nasıl” sorularıyla ilgili iken bilişüstü stratejiler “ne zaman” ve “nerede” sorularıyla ilgilidir.

Lenz (1992, s. 3)'e göre, bilişsel ve bilişüstü stratejiler öğrenme sürecinde birbirinden bağımsız olarak kullanılmazlar. İkisi de birbirini tamamlar niteliktedir. Genel anlamda bilişüstü öğrenme stratejileri, bireyin öğrenirken kullandığı bilişsel stratejilerini düzenleyebilmesini içermektedir.

Bilişüstü süreçlerin düzenlenmesinde planlama, izleme ve değerlendirme stratejileri en çok kullanılan stratejilerdir (Jacobs ve Paris, 1987, s. 259). Bilişi yönetme olarak da adlandırılan bilişüstü düzenleme, öğrencinin bir eğitim etkinliği içinde hem kişisel hem de eğitsel hedeflerine ulaşmasında kullanılacak stratejileri yönlendirmesini ya da geliştirmesini kapsamaktadır (Talu, 1997'den aktaran Bayındır, 2006, s. 78).

Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini anlamaları, öğretmenlerin de öğrencilerin öğrenme çabalarını anlayarak onlara öğrenme konusunda yardım etmeleri, öğrenmenin gerçekleşmesi bakımından önemli görülmektedir (Alcı ve Altun, 2007, s. 34). Bilişüstü öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerine yani, öğrenmeyi merkezde toplama, sıraya dizme, planlama ve değerlendirme gibi işlevleri kullanarak öğrenme sürecini düzenlemelerine olanak sağlayan stratejilerdir (Namlu, 2004, s. 125).

Görüldüğü gibi, öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejilerini planlayıp düzenleyebilmesi ve öğrenme sürecini izleyebilmesi için bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanılmasına gereksinim vardır. Bu bağlamda, bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanılması, bağımsız ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlar.

Lenz (1992, s. 1)'in belirttiğine göre, bilişüstü öğrenme stratejileri, bireyin sahip olduğu bilişsel stratejileri nasıl seçtiği, izlediği ve kullandığıyla ilgilidir. Bu nedenle bilişüstü stratejiler, bireyin okuduğunu anlama, sözlü/yazılı iletişim becerileri, dil edinimi, sosyal

biliş, belleğinin gelişimi, öz kontrol ve problem çözme becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Flavell, 1979, s. 906).

Bayındır (2006, s. 78)'a göre, bilişüstü süreçler öğrenmenin öğrenen kişi tarafından izlenip yürütüldüğü stratejileri kapsamaktadır. Kişi bilişüstü stratejiler sayesinde kendi öğrenmesini nasıl yöneteceğini ya da nasıl öğrenmesi gerektiğini ortaya koyar. Özer (2008, s. 142), bilişüstü stratejileri “*öğrenme işleminin yönetimini ve denetimini sağlayan stratejiler*” olarak tanımlamıştır. Bu stratejiler sayesinde öğrenenler öğrenme sürecine ilişkin işlemleri planlar, izler, yönlendirir ve gerektiğinde düzeltebilir. Öğrenciler, bu süreçte anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerden yararlanırlar.

Bilişüstü süreçlerin gelişiminde etkili olan stratejiler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini yapılandırmalarını sağlayan yöntem ve teknikleri kapsamaktadır. Öğrencinin kendi öğrenme sürecini kontrol altına alabildiğini ve bu süreci yönetebildiğini görmesi, öğrenmeye güdülenmesini sağlar. Bu durum ise, etkili ve verimli öğrenmenin gerçekleşmesi için ön koşul olarak görülmektedir.

1.5.1. Bilişüstü Öğrenme Stratejilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü

Eğitim sisteminin en önemli bileşenleri arasında öğrenci ve öğretmen yer almaktadır. Bu bağlamda, öğretme-öğrenme sürecinde bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanılması, öğretmenler ve öğrenciler açısından oldukça önem taşımaktadır.

Öğretmen, bilişüstü süreçlerin gelişiminde ve öğrencilere kazandırılmasında önemli bir role sahiptir. Collins, Brown ve Newman (1986'dan aktaran Marzano ve vd., 1988, s.28)'a göre, bu süreçlerin öğrenme ortamlarına yansımaları, öğretmenlerin model olmasıyla olanaklıdır. Öğretmenler değerlendirme, planlama ve düzenleme süreçlerini öğrencilerin model alabileceği biçimde kullanılmalı ve daha sonra öğrencilere bu süreçleri kullanma sorumluluğu vermelidirler. Yine, Özcan (2007, s. 63), öğretmenlerin bilişüstü becerileri geliştiren stratejileri kullanabilmeleri için öncelikle, kendilerinin öğrenirken bilişüstü becerileri ve öğrenme stratejilerini kullanmalarını gerektiğini belirtmiştir.

Görüldüğü gibi, öğrencilerinin öğrenme sürecinde bilişüstü öğrenme stratejileri kullanmalarını sağlamak isteyen bir öğretmen, kendi bilgi ve deneyimlerini

öğrencilerine aktarabilen, bağımsız öğrenebilme özelliğine sahip olan ve buna bağlı olarak, kendi öğrenme sürecinde bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanan ve öğrencilere bu konuda rehberlik edebilen niteliklere sahip olmalıdır. Özden (2009, s. 72)'e göre, öğretmenler yapılandırmacı stratejileri kullandıkları zaman öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almak için cesaretlenirler ve öğrenmeye gereksinim duydukları şeyi tanımlayarak kendi öğrenme etkinliklerini yönetirler. Yani, kimseye bağlı kalmadan öğrenebilirler. Bu durum ise, bağımsız öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlar.

Bağımsız öğrenebilen öğrencilere sahip olan öğretmenlerde, şu özellikler görülmektedir (Camilleri, 1999, s. 36):

- Öğrenme sürecini büyük ölçüde etkilediğinin farkındadır. Buna dayalı olarak kendi tutum, beceri ve inançlarının bilincindedir. Öğrencilerinin kendi kendilerine öğrenebilen bireyler olmasını sağlayan beceri ve tutumlarını, bilişsel ve duyuşsal özelliklerini bilir. Bir öğrenen olarak ise, kendi öğrenme deneyimlerinin farkında olan ve kendi öğrenmesinde bağımsız olan bireydir.
- Pedagojik bilgiye sahiptir. Öğrenmede bağımsızlığın altında yatan kuramsal yapının ilkelerini bilir ve bu ilkeleri günlük sınıf etkinliklerinde kullanır.
- Sınıf yönetimini sağlar. Sınıf ortamını öğrencilerin gereksinimleri olan çeşitli stratejileri ve materyalleri kullanabileceği biçimde düzenler. Onları, öğrenme stillerini kullanmaya teşvik eder ve öğrenme sürecinde karşılaştığı belirsizliklerle başa çıkmalarına yardımcı olur.
- Sınıf etkinliklerinde öğrencilere geri bildirim vererek, rehberlik ederek ve onları cesaretlendirerek rahat bir öğrenme ortamı oluşmasını sağlar.

Yukarıda sıralanan özelliklere sahip olan öğretmenler, bağımsız öğrenebilen bireyler yetiştirdikleri gibi, aslında kendileri de birer bağımsız öğrenendir. Öğretim sürecinde kaynak kişi olarak kendi öğrenmelerinin farkında olmaları ve yaşamboyu öğrenen bireyler olarak öğrenmeyi öğrenmeyi bilmeleri öğrencilerde bu farkındalığı uyandırmada etkili bir özelliktir.

Smith (1983, s. 16)'e göre öğrenmeyi öğrenen yetişkinler şu özelliklere sahiptirler:

- kendi öğrenme süreçlerini nasıl kontrol altına alacaklarını bilirler.
- bireysel öğrenme planını nasıl geliştireceklerini bilirler.
- bir öğrenen olarak güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olurlar.
- sahip oldukları öğrenme stillerini bilirler.
- yetişkinlerin en iyi biçimde öğrenmesini sağlayan öğrenme şartlarını bilirler.
- yaşantılarından ve günlük deneyimlerinden nasıl öğreneceklerini ve başkalarının öğrenmesine nasıl katkı sağlayacaklarını bilirler.

Bu özelliklere sahip öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımda tanımlanan “rehber olarak öğretmen” profiliyle örtüşmektedir. Yani, bir öğretmenin herşeyden önce kendi özelliklerinin farkında olması ve bunu öğrencilerine yansıtabilmesi beklenmektedir. Kendisi hakkında bilgisi olan bilinçli bir öğretmen de daha donanımlı bireylerin yetişmesinde, öğrencilere model olma ve onları yönlendirme açısından çok önemli bir role sahiptir.

Ayrıca, kendi öğrenme süreçlerini nasıl kontrol altına alacağını bilmesi ve öğrenmeye yönelik plan yapması, yetişkinlerin öğrenirken bilişüstü öğrenme stratejilerini kullandıklarının göstergesidir. Öğretmenin kendi kontrolünde gelişen bu süreçte öğrenme stilini bilmesi ve öğrenmeyi kolaylaştıran bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanması, öğrenmeyi öğrenmesi bakımından önemli görülmektedir. Wilson, Grisham ve Smetana (2009, s. 710)'nın da belirttiği gibi, öğretmenlerin öğrenme sürecinde etkili strateji öğretimini sağlama ve öğrencilere model olma bakımından bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanması gerekir.

Öğretmenlerin, öğretme-öğrenme süreçlerini planlarken bilişüstü süreçleri dikkate almaları, onlara bir takım faydalar sağlar. Bu sayede öğretmenler, kendi düşünme süreçleri hakkında düşündükleri için, etkili öğretimi gerçekleştirebilme açısından kontrolü sağlayabilirler ve farkındalık kazanırlar. Ayrıca, öğretim etkinliklerini özel durum, amaç veya öğrencilere bağlı olarak düzenleyebilirler (Hartman, 2001, s. 150).

Bu becerilere sahip olan öğrenciler ise, öncelikle öğreneceği konuya karşı güdülenir, dikkatini yoğunlaştırır ve tutum geliştirir. Bu bilişüstü süreçler, kişinin kendisi hakkında bilgisi ve kendi düşüncesini kontrol edebilmesini sağlar. Daha sonra, ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini değerlendirir. Öğrenme sürecinde nerede olduğunu görür. Bundan sonra ne yapacağını planlar. Planını değerlendirir, düzeltir ve tekrar dener. En sonunda ise, ne kadar öğrendiğinin, nasıl öğrendiğinin, hangi düşünme yollarını izlediğinin farkına varır, bunu geliştirir ve bu becerileri bir yaşam biçimi haline getirir (Gelen, 2004, s. 2). Sonuç olarak, öğrenirken bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanan bir öğrenci, kendi öğrenme sürecini bir bütün olarak düzenleyebilir. Öğretmen ise, öğrenciye bu süreci düzenlemesini kolaylaştıracak ipuçları vererek rehberlik edebilir.

Araştırmacılar, bilişüstü süreçlerin gelişiminde öğrencilerin kullanması gereken stratejiler olduğunu belirtmişlerdir. Bu stratejiler şöyle açıklanabilir (Blakey ve Spence, 1990, ss. 2-3; Costa, 1984, ss. 59-62):

- *Ne bilip bilmediğinizi belirleyin.*

Öğrenciler çalışmaya başlamadan önce o konuya yönelik ne bildiklerini belirlerler ve ne öğrenmek istediklerine karar verirler. Araştırma sırasında yeni bilgiler öğrenirler, kendi bildiklerini doğrularlar veya yerine daha doğru olan bir bilgiyi öğrenirler.

- *Düşündüğünüz şey hakkında konuşun.*

Öğrencilerin bilişüstü becerilerinin gelişiminde düşünme dağarcıklarını kullanmaları önemlidir. Öğretmenin ders esnasında yüksek sesle düşünmesi, öğrencilerin problemin çözümüne dair düşünme süreçlerinin doğruluğunu test etmesi bakımından faydalıdır. Bir konu hakkında tartışmak, öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlayan kelime dağarcıklarını geliştirir.

- *Düşünme günlüğü tutun.*

Öğrencilerin düşüncelerini günlük tutarak yazıya dökmeleri, bilişüstü gelişiminde etkilidir. Bu vesileyle kendi düşüncelerini eleştirebilir, belirsizlik ve eksikliklerin farkına varabilir, notlar alır ve zorluklarla nasıl başa çıktıklarını fark ederler.

- *Planlama yapın ve kendinizi kontrol edin.*

Öğrencilerin öğrenmelerini planlama ve kendilerini kontrol etme sorumlulukları kazanmaları gerekir. Öğrenme sırasında zamanı ve yapılacak işleri planlayabilirler ve kullanacakları araç-gereçleri düzenleyebilirler. Bu anlamda kendi öğrenmelerini planlayarak kontrol edebilirler. Öğrenme süreci başka birisi tarafından planlanırken ve izlenirken, öğrencilerin kendilerini yönetebilmeleri zor olur.

Bu bağlamda, öğretmenler öğrencilere yol gösterebilir. Öğrenme etkinliğine başlamadan önce öğretmen öğrencilere stratejiler hakkında bilgi vererek kuralları hatırlatabilir. Öğretmenin rehberliği sayesinde öğrenciler ders süresince yapmaları gerekenleri hafızalarında tutabilir. Ders işleyişi içerisinde öğretmen öğrencilerden düşünme süreçlerini paylaşmalarını ister. Stratejiyi nasıl kullandıklarını, hangi aşamada olduklarını ve problem çözümünde alternatif yollar düşünmelerini ister. Ders sonunda öğretmen öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini değerlendirmelerini, hangi işe yarayan stratejileri kullandıkları ve ileride hangi stratejileri kullanmalarının daha faydalı olacağını düşünmelerini isteyebilir.

- *Düşünme süreçleri hakkında bilgi alın.*

Öğrenme süreci sonundaki kapanış etkinlikleri, öğrencilerin bir sonraki öğrenme durumlarına uyarlayabilecekleri stratejilerin farkında olmaları için, düşünme süreçleriyle ilgili tartışmalar üzerine yoğunlaşmalıdır. Bunun için öğretmen ilk olarak öğrencilerin etkinliği gözden geçirmelerini sağlamalı ve öğrencilerin duygu ve düşünme süreçlerini ortaya çıkarmalıdır. Sonra öğrenciler birbirleriyle ilişkili olan fikirleri gruplandırır ve kullanılacak olan düşünme stratejilerini belirlerler. Son olarak uygun olmayan stratejileri çıkararak kullanılacak stratejileri belirlerler. Alternatif yaklaşımları araştırarak kendi başarılarını değerlendirirler.

- *Kendini değerlendirme*

Rehberle beraber yapılan kendini değerlendirme deneyimleri, düşünme süreçleri üzerinde yoğunlaşan bireysel konferanslar ve kontrol listeleri ile tanıtılabilir. Aşamalı kendini değerlendirme daha bağımsız olacaktır. Öğrenciler değişik disiplinlerdeki

öğrenme aktivitelerinin benzer olduğunu fark edince, öğrenme stratejilerini de yeni durumlara transfer etmeye başlayacaklardır.

- *Olumsuz yargılardan kaçınma*

Sınıf içerisinde öğrencilere “ben yapamam” “nasıl yapılacağını bilmiyorum” gibi cümleler kurmalarının yasak olduğunun söylenmesi önerilir. Bunun yerine öğrencilerin gereksinim duyduğu bilgiyi ve materyali belirlemeleri gerektiğini söylemek veya performansını düşüren nedenlerin ne olduğunu sormak yerinde olacaktır. Böylelikle öğrencilerin bildikleriyle bilmesi gerekenleri ayırmaları sağlanır.

- *Düşünceleri açıklayıp detaylandırma*

Öğretmen öğrencinin söylediklerini yorumlayarak ve detaylandırarak onların düşünceleri zihinlerinde organize etmelerine yardımcı olabilir. Böylece öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmaları kolaylaşır.

- *Bilinçli seçim yapma*

Öğretmenin, öğrencilerin karar vermeden önce ve karar verme aşamasında bilinçli bir biçimde karar verme ve seçim yapmalarını sağlaması gerekmektedir. Öğretmen öğrencilere kesin cümleler kurmak yerine kendi davranışları üzerinde düşünmelerini sağlayan uyarılarda bulunmalıdır. Örneğin “Kalemimi sallamayı kes!” yerine “Kalemimin çıkardığı sesin beni rahatsız ettiğini bilmeni istiyorum” demesi tercih edilir.

1.6. Bilişüstü Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Birçok araştırmacı öğrenme stratejilerini tanımlayarak çeşitli sınıflamalar oluşturmuştur. Bu sınıflamaların çoğunda öğrenme stratejileri bilişsel ve bilişüstü olmak üzere iki temel grupta toplanmaktadır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s. 32; Lenz, 1992, s. 2).

Bilişsel stratejiler ezberlemeyi, anlamlandırmayı ve organizasyonu sağlayarak yeni öğrenilen bilginin belleğe kaydedilmesini, düzenlenmesini ve geri çağrılmasını sağlayan stratejilerdir. Bilişüstü stratejiler ise anlamaya hazırlanma, anlamayı takip etme ve anlamayı yönlendirme başlıkları altında öğrenmenin kontrolünü ve yönetimini sağlar

(Gall ve diğeri, 1990; Pintrich, 1998'den aktaran Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s. 32).

Öğrenme stratejileriyle ilgili oluşturulan sınıflamalarda, bilişüstü öğrenme stratejilerine oldukça önem verildiğı görölmektedir. Buna göre aşağıda, öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan sınıflamaların birkaçı, bilişüstü öğrenme stratejilerinin kapsamı, içeriğı ve özelliğı temel alınarak açıklanmıştır.

Nisbet ve Shucksmith (1986, s. 30) tarafından yapılan sınıflamada öğrenme stratejileri merkezi stratejiler, makro stratejiler ve mikro stratejiler olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Merkezi stratejiler tutum ve güdüsel faktörlerle ilgilidir. Makro stratejiler bilişüstü ile ilgili olan yürütücü süreçleri içerir. Genellenebilir özelliğı yüksek, yaşla ve deneyimle artan, geliştirilebilir fakat öğretilmesi zor stratejilerdir. İzleme, kontrol etme, gözden geçirme, kendini test etme stratejileri örnek olarak verilebilir. Mikro stratejiler ise yürütücü süreçleri içerir. Genellenebilirliğı düşük, öğretimi kolay, konu alanına özgü ve yüksek düzeyde düşünme gücüyle ilgilidir. Sorular sorma ve plan yapma gibi etkinlikleri kapsar.

Dil öğrenme stratejileri üzerinde çalışan O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo ve Küpper (1985, ss. 560-561), bilişüstü stratejileri öğrenmeyi planlama, kavramayı izleme ve öğrenme sonrasında kendini değerlendirmeyi kapsayan öğrenme hakkındaki düşünme süreçleri olarak tanımlamıştır.

O'Malley ve diğeri (1985, ss. 560-561) öğrenme stratejilerini bilişsel, duyuşsal ve sosyo-duyuşsal öğrenme stratejileri olmak üzere üç grupta sınıflandırmıştır. Buna göre bilişüstü stratejiler ön örgütleyiciler, doğrudan dikkat, seçici dikkat, kendini yönlendirme, ön hazırlık, kendini izleme ve kendini değerlendirme alt boyutlarından oluşmaktadır. Brezin (1980, s. 233)'e göre bilişüstü stratejiler planlama, seçici dikkat, analiz, yeniden gözden geçirme ve değerlendirme stratejilerinden oluşmaktadır.

Öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan bu iki sınıflandırmaya bakıldığında aslında duyuşsal stratejilerden biri olan dikkat stratejisine (Bayındır, 2006; Senemoğlu, 2005; Weinstein ve Mayer, 1986) bilişüstü stratejiler içinde de yer verildiğı görölmektedir. Bununla beraber, Marzano ve diğeri (1988) bilişüstü kavramının kuramsal temellerini

ortaya koyarken kişinin konuya adanmışlığını, dikkat mekanizmasını ve öğrenmeye karşı sergilediği tutumu önemli bulmuş ve bunun bilişüstünün bir boyutunu oluşturduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda bilişüstü stratejilerin genel anlamda duyuşsal stratejileri de içine aldığı düşünülebilir.

Oxford (1990), oluşturduğu kapsamlı taksonomide öğrenme stratejilerini doğrudan stratejiler ve dolaylı stratejiler olarak belirlemiştir. Doğrudan stratejiler; bellek, biliş ve telafi stratejileri, dolaylı stratejiler ise bilişüstü, duyuşsal ve sosyal stratejilerdir (aktaran Sünbül, 1998, ss. 34-35). Yine, Sünbül (1998, ss. 34-35)'ün aktardığına göre Oxford (1990), dolaylı stratejilerin doğrudan öğrenme ile ilişkili olmadığını vurgulamış ve öğrencinin hedeflerine ulaşmasında öğrenmeyi düzenlemesine yardımcı olan ve destekleyen stratejiler olduğunu belirtmiştir. Vermunt (1996, s. 26)'da bu bilgiyi destekler biçimde, bilişüstü etkinliklerin öğrenme çıktılarını dolaylı yollardan etkilediğini öne sürmüştür. Bu bağlamda Oxford'un belirlediği dolaylı stratejilerin aslında bilişüstü süreçleri kapsadığı ve duyuşsal ve sosyal stratejilerinde bilişüstü stratejiler olarak sınıflandırılabilceği söylenebilir.

Dansereau, Brooks, Holley ve Collins (1983, ss. 102-103) öğrenme stratejilerini; öğrenmeyi doğrudan etkileyen temel stratejiler ve temel stratejilerin kullanılabilmesi için oluşturulması gereken bilişsel ortamı düzenleyen destek (duyuşsal) stratejileri olarak sınıflandırmıştır. Destek yani duyuşsal stratejiler konsantrasyon yönetimi, başarıyı elde etmek için olumlu ruh hali durumu oluşturma, olumlu öz-konuşma yapma gibi etkinlikleri içerir. Bu stratejiler öğrencilerin amaç oluşturmalarını, planlama yapmasını ve anlamayı izlemesini destekleyen stratejilerdir.

Yapılan sınıflamalar incelendiğinde, araştırmalarda bilişüstü öğrenme stratejileri olarak en çok planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu stratejiler, öğrenenin öğrenmesini kontrol etmesine yardımcı olarak kendi öğrenme süreçleri hakkında düşünmesini ve düzenleme yapmasını içermektedir. Bununla beraber, ilgili alanyazından hareketle duyuşsal stratejilerinde, bilişüstü öğrenme stratejilerinin bir boyutunu oluşturduğu söylenebilir. Çünkü öğrenenin sahip olduğu duyuşsal özellikler, öğrenme sürecinin denetimini sağlamasında etkili görülmektedir. Bilişüstü öğrenme stratejileriyle ilgili oluşturulan sınıflama Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. *Bilişüstü Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması*

İlgili alanyazından hareketle, bilişüstü öğrenme stratejileri, Şekil 4’te görüldüğü gibi sınıflandırılmış ve bu araştırma kapsamında bilişüstü öğrenme stratejileri olarak planlama stratejileri, izleme stratejileri, değerlendirme stratejileri ve duyuşsal stratejiler temel alınmıştır. Planlama stratejilerine, izleme stratejilerine, değerlendirme stratejilerine ve duyuşsal stratejilere ilişkin birçok tanımlama yapılmış ve bu stratejilerin özellikleri farklı araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Gerçekleştirilen araştırmalara dayalı olarak oluşturulan Çizelge 1’de, 4 kategoride sınıflandırılan bilişüstü öğrenme stratejilerinin özellikleri sunulmuştur (Brezin, 1980, s. 233; Weinstein ve Mayer, 1983, s. 4; Weinstein, 1984, s. 297; Costa, 1984, s. 60; Weinstein ve Mayer, 1986, s. 324; Blakey ve Spence, 1990, s. 3; Oxford, 1990’dan aktaran Sünbül, 1998, s. 36; Schraw, 1998, s. 115; Subaşı, 2000, s. 1; Özer, 2001, s. 170; Senemoğlu, 2005, s. 574; Bayındır, 2006, s. 79; Zimmerman, 1989’dan aktaran Alcı ve Altun, 2007):

Çizelge 1.

Bilişüstü Öğrenme Stratejileri

Planlama Stratejileri	İzleme Stratejileri	Değerlendirme Stratejileri	Duyuşsal Stratejiler
<ul style="list-style-type: none"> İlgili materyalin seçimi ve organize edilmesi Göreve başlamadan önce zaman ve dikkat planı Okumaya başlamadan önce tahminler yapma Stratejileri uygun şekilde sıralayabilme Öğrenme görevini planlama Uygulama için fırsat arama Seçme Hazırlama Ayarlama Örgütlenme Amaç belirleme Görev analizi yapma 	<ul style="list-style-type: none"> Anlamayı gözlemek için gerektiğinde strateji değiştirme Görev esnasındaki anlama düzeyi farkındalığı Öğrenmenin her aşamasında kendini denetleme Eksik görülen durumlarda kaynak ve strateji seçme Öğrenirken periyodik olarak kendine sorular sorma Kendini sorgulama Hatalarını düzeltme 	<ul style="list-style-type: none"> Amaç ve sonuçların tekrar değerlendirilmesi Birden fazla ölçüte göre değerlendirme Kontrol listesi hazırlama Test Etme Yargılama 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme Olumlu öz-konuşma yapma Sessiz ortam tercih etme Güdülenme Kaygı ile baş etme Zamanı iyi kullanma Dikkat toplama Dikkati sürdürme

Planlama, izleme ve değerlendirme stratejileri bilişüstü süreçlerin gelişmesinde bireye yardımcı olan öğrenme stratejileridir. Bireyin öğrenmeye başlamadan önce öğreneceği konuya yönelik amacını belirlemesi, plan yapması, kullanacağı araç-gereçleri organize etmesi planlama stratejileriyle, öğrenme sırasında anlama düzeyini ve amaçlarına ulaşp ulaşmadığını periyodik olarak kontrol etmesi izleme stratejileriyle ve öğrendiği konuya ilişkin öğrenme sürecinin etkililiğini değerlendirmesi değerlendirme stratejileriyle ilişkilidir. Duyuşsal stratejiler ise, tüm boyutlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

1.6.1. Planlama Stratejileri

Bireyin öğrenirken kullandığı bilişüstü öğrenme stratejilerinden biri planlama stratejileridir. Bu stratejiler bireyin öğrenmeye hazırlanırken ve öğrenme sırasında kullandığı ve sürecin planlanmasına yönelik olan stratejilerdir.

Planlama stratejileri genel olarak, amaç belirleme, görev analizi yapma, plan yapma, ilgili materyallerin seçimi ve organize edilmesi süreçlerini içermektedir (Zimmerman, 1989'dan aktaran Alcı ve Altun, 2007, s. 35). Brezin (1980, s. 233)'e göre planlama stratejileri seçme, ayarlama, hazırlama ve tahmin süreçlerinden oluşur.

Planlama sürecinde kişi etkili performans sergileyebilmek için işine yarayan kaynakları bir araya getirerek uygun stratejileri seçer. Örnek olarak, kişinin bir göreve başlamadan önce zamanını ve dikkatini planlayabilmesi, okumaya başlamadan önce tahminler yapabilmesi ve kullanacağı stratejileri uygun biçimde sıralayabilmesi verilebilir (Schraw, 1998, s. 115). Yapılan araştırmalar plan yapma becerisinin çocukluk döneminde özellikle 10-14 yaşları arasında, önemli ölçüde geliştiğini ve ergenlik döneminde bu gelişimin devam ettiğini ortaya koymaktadır (Berietter ve Scardamalia, 1987'den aktaran Schraw, 1998, s. 115).

Plan yapma becerileri ve planlama stratejilerinin kullanılması, özellikle 4. ve 5. sınıfta kazanılmaya başlar ve ilköğretim ikinci kademeye kadar hızlı bir biçimde gelişir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları öğrenme etkinlikleri, öğrencilere bu becerileri kazandırmaya ve kullanmaya yönelik olmalıdır.

King (1991'den aktaran Schraw, 1998, s. 121)'in oluşturduğu düzenleyici kontrol listesi, bireyin kapsamlı bir biçimde sezgisel düşünme gücünü kullanmasını sağlayarak bilişin düzenlenmesini yani bilişüstü süreçlerin kontrolünü kolaylaştırır. King tarafından kullanılan bu listede planlama, izleme ve değerlendirme stratejileriyle ilgili sorular yer almaktadır. Buna göre, öğrencinin planlama stratejilerini kullanırken kendine sorması gereken sorular şu biçimde belirlenmiştir:

- Konunun özü nedir?
- Amacım nedir?
- Hangi tür bilgi ve stratejiye gereksinimim var?
- Ne kadar zamana ve kaynağa gereksinim duyacağım?

Yukarıdaki sorulardan da anlaşılacağı gibi, planlama stratejileri öğrencilerin öğrenirken nasıl bir yol izleyeceklerini belirlemeye yönelik olarak kullandıkları stratejilerdir.

Öğrencilerin öğrenmelerini planlama ve kendilerini kontrol etme sorumlulukları

kazanmaları gerekir. Öğrenme sırasında zamanı ve yapılacak işleri planlayabilirler ve araç-gereçleri düzenleyebilirler. Bu anlamda kendi öğrenmelerini planlayarak kontrol edebilirler. Öğrenme süreci başka birisi tarafından planlanırken ve izlenirken, öğrencilerin kendilerini yönetebilmeleri zor olur (Blakey ve Spence, 1990, s. 3).

Öğretmen, öğrencilerin daha etkili öğrenebilmeleri için öğrenmeye başlamadan önce en iyi nasıl öğrenebileceklerine dair bir iki dakika düşünmelerini isteyebilir. Bu süreçte öğrencilerin plan yapması gerekir. Örneğin, öğrenciler okumaya başlamadan önce başlıklara ya da sonuçlara bakıp parçanın neyle ilgili olduğunu anlamaya çalışırlar veya “Bu parçayı göz atarak mı yoksa satır satır mı okumalıyım?” gibi sorular sorarak öğrenirken izleyecekleri yolu planlarlar (Alemdar, 2009, s. 80).

1.6.2. İzleme Stratejileri

Bireyin öğrenirken kullandığı bilişüstü öğrenme stratejilerinden bir diğeri, izleme stratejileridir. Bu stratejiler öğrenenin, öğrenme sırasında öğrendiği konuya yönelik farkındalığıyla ilgilidir.

İzleme stratejileri genel olarak, bireyin kendi öğrenme ve düşünme süreçlerinin farkında olmasını sağlar. Birey soru sorma, kendi kendini test etme gibi stratejileri kullanarak öğrenmesini etkili olarak düzenleyebilir (Gagne, 1988’den aktaran Taşdemir ve Tay, 2007, s. 176).

Weinstein ve Mayer (1986, s. 323)’in “kavramayı/anlamayı izleme stratejileri” olarak adlandırdığı izleme stratejileri, öğrencinin kendi öğrenmesini düzenlemesine ve yürütmesine olanak sağlayan stratejilerdir (Özer, 2008, s. 143). Bu stratejiler öğrencinin bir eğitsel aktivite veya ünite için öğrenme amaçlarını oluşturmasını, bu amaçların gerçekleştirilme düzeyini değerlendirmesini ve gerekirse anlamayı gözleme için gerekli stratejilerini değiştirmesini içermektedir (Weinstein, 1984, s. 296; Weinstein ve Mayer, 1986, s. 323).

İzleme sürecinde kişi, öğrenme sırasındaki anlama düzeyinin farkındalığını kazanır. Öğrencinin öğrenirken bir yandan da periyodik olarak kendine sorular sorması örnek olarak verilebilir (Schraw, 1998, s. 115). Yapılan araştırmalar, izleme yeteneğinin çocuklarda ve hatta yetişkinlerde yavaş geliştiğini (Pressley ve Ghatala, 1990), fakat

çalışma ve pratik eşliğinde (Delclos ve Harrington, 1991) bu sürecin hızlanabileceğini ortaya koymaktadır (aktaran Schraw, 1998, s. 115). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilere bu stratejileri kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik olan etkinlikler sunmaları gerekir.

Öğrenirken izleme stratejilerini kullanan bireyler, öğrenmenin her aşamasında kendilerini denetlerler. Kendilerini eksik gördükleri durumlarda bu eksikliği giderecek strateji veya kaynakları seçip kullanabilirler (Güven, 2004, s. 60). Öğrenci izleme stratejilerini kullanırken çalışmasını planlar, kendini sorgular, kendini değerlendirir ve hatalarını düzeltir (Özer, 2008, s. 143).

King (1991'den aktaran Schraw, 1998, s. 121)'in oluşturduğu düzenleyici kontrol listesinde öğrencinin izleme stratejilerini kullanırken kendine sorması gereken sorular şu biçimde belirlenmiştir:

- Ne yaptığımı açıkça anlıyor muyum?
- Konu anlamlı mı?
- Amaçlarıma ulaşıyor muyum?
- Değişiklikler yapmama gerek var mı?

Bu sorulardan da anlaşılacağı üzere bireyler izleme stratejilerini kullanırken sürekli öğrenme süreci hakkında düşünerek, gerektiğinde değişiklikler yapıp süreci tekrar düzenleyebilir.

Sonuç olarak, izleme stratejilerini kullanan öğrenciler bir yandan öğrenirken bir yandan da amaçlarının, kaynaklarının, geçmiş deneyimlerinin ve güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olurlar (Conti, 2009, s. 888).

1.6.3. Değerlendirme Stratejileri

Bireyin öğrenirken kullandığı bilişüstü öğrenme stratejilerinin birisi, değerlendirme stratejileridir. Bu stratejiler öğrenenin, öğrenme sürecini bir bütün olarak değerlendirmesini içerir.

Genel olarak, birey değerlendirme stratejilerini kullanarak, öğrenme sürecindeki verimliliğini ve elde ettiği ürünü değerlendirir. Yani, bu stratejiler bireyin amaçlarını ve sonuçlarını tekrar değerlendirmesini içerir. Birçok araştırma (Baker, 1989) bilişüstü süreçlerinin (bilişüstü bilgi türleri veya planlama becerileri vb.) değerlendirme süreciyle alakalı olduğunu ortaya koymuştur (Schraw, 1998, s. 115).

Brezin (1980, s. 233)'e göre, değerlendirme stratejileri test etme ve yargılama süreçlerinden oluşur. Test etme sürecinde kişi bilgilerin iç tutarlılığını ve doğruluğunu belirler. Yargılama süreci ise bilginin etkililiğini ortaya koyar.

Öğrencilerin eylemlerini birden çok değerlendirme ölçütüne göre değerlendirmeleri gerekir. Öğrenme süreci içerisinde öğrencilerden, neyin faydalı neyin engelleyici olduğunun ve neyi beğenip neyi beğenmediklerinin ayrımını yapmaları istenir. Bu sayede öğrenciler kendi zihinlerinde değerlendirme ölçütü oluşturarak karar verebilir ve bunu savunabilirler (Costa, 1984, s. 60).

King (1991'den aktaran Schraw, 1998, s. 121)'in oluşturduğu düzenleyici kontrol listesinde öğrencinin değerlendirme stratejilerini kullanırken kendine sorması gereken sorular şu biçimde belirlenmiştir:

- Amacıma ulaştım mı?
- Amaca ulaşmada işime yarayan neydi?
- Amaca ulaşmamda işe yaramayan neydi?
- Yaptıklarımı ilerde değişik bir biçimde yapabilir miyim?

Tüm bunlara dayalı olarak, değerlendirme stratejileri öğrenenin amaçlarını, amaca ulaşmada kullandığı teknikleri ve öğrenme sürecinin tamamını değerlendirmesini içermektedir.

1.6.4. Duyuşsal Stratejiler

Bireyin öğrenirken kullandığı bilişüstü öğrenme stratejilerinin önemli birisi de duyuşsal stratejilerdir.

Öğrenci bir öğrenme hedefine ulaşmak için uygun bilişsel stratejiyi kullansa da bazen, güçlüklerle karşılaşabilir. Bu güçlükler duygusal ya da güdüsel etmenlerden kaynaklanmaktadır. Öğrenme de duygusal ve güdüsel engelleri kaldırmaya yardım eden stratejiler, duyuşsal stratejilerdir (Senemoğlu, 2005, s. 572). Bu stratejiler öğrenme için uygun içsel ve dışsal koşulların yaratılmasına ve sürdürülmesine yardımcı olmaktadır (Güven, 2004, s. 61).

Dikkatin dağılmasını önlemek ve öğrenmeye güdülenmeyi arttırmak için geliştirilmiş olan bu stratejiler, dikkati toplama, sürdürme, güdüleme gibi etmenlerin etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar (Bayındır, 2006, s. 79). Duyuşsal stratejilere, sessiz bir yerde çalışarak dışsal dikkat dağıtan etmenleri azaltmak ve endişeyi azaltacak rahatlama durumu örnek olarak verilebilir (Weinstein ve Mayer, 1983, s. 4).

Birçok sınıfta öğrenme yaklaşımı öğrenenin uygun bir öğrenme ortamı yaratması, izlemesi ve düzenlemesini vurgulamaktadır. Duyuşsal stratejilerle ilgili araştırmalar öğrencinin dikkatine odaklanması, kaygı durumu ile baş edebilmesi, güdülenmeyi sağlama ve sürdürmesi ve zamanı iyi kullanması üzerine yoğunlaşmıştır (Weinstein, 1984, s. 297; Weinstein ve Mayer, 1983, s. 4).

Öğrencinin çalışmasının bölünmesi, dikkatine yoğunlaşmasını zorlaştırır. Bu tür durumlarda araştırmacılar “ruh hali yöntemi” ni önermektedir (Dansereau, 1985’den aktaran Senemoğlu, 2005, s. 573). Öğrenci öncelikle öğrenmesini en iyi destekleyecek çevresel özellikleri belirleyip düzenleyerek ruh halini çalışma ortamına uygun hale getirmelidir. İkinci olarak öğrenci, kendisiyle ilgili olumsuz konuşmalardan kurtulup bunun yerine olumlu ifadeler kullanmalıdır. Subaşı (2000, s. 4) ve Senemoğlu (2005, s. 573)’na göre dikkatin bozulması kimi kez öğrenenden de kaynaklanır. Öğrenenin “Bunu anlayamadım”, “Bu projeyi yapma olasılığım zayıf” gibi kendi kendine olumsuz düşünmesi, güdülenmeyi düşürerek dikkati azaltır.

Tutum, bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye yönelen davranış eğilimleri olarak tanımlanır (Enç, 1980’den aktaran Güven, 2004, s. 62). Kişinin kendine “Bu benim için önemli mi?”, “Bunun benim için şimdi ve gelecekte değeri nedir?”, “Bunu neden öğrenmem gerekir?” gibi sorular

sorması, olumlu yanıtlamaya, ilgiyi sürdürmeye ve öğrenme coşkısına olur. Bu sayede kişi öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirir (Subaşı, 2000, s. 4).

Duyuşsal stratejilerin kullanılması güdülenme ve kaygı durumu ile de ilgilidir. Kaygı, bireyi öğrenme için harekete geçiren güç kaynağıdır. GÜdülenmiş öğrenci, öğrenme sorumluluğu taşır, öğrenmekten zevk alır ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için sürekli çaba harcar (Güven, 2004, s. 62). Senemoğlu (2005, s. 574)'na göre aşırı kaygı öğrencinin güdülenme düzeyini düşürmekte; güdülenme düzeyinin düşmesi performans zayıflığına neden olmakta; performans zayıflığı ise öğrencinin kendine olan güvenini azaltmaktadır. Bu bağlamda rahatlatma teknikleri, olumlu öz-konuşma yapma vb. yaklaşımlar öğrencinin öğrenmeye ilişkin korku ve aşırı kaygısını azaltabilir.

Birçok araştırmada öğrencilerin başarılarına ilişkin kaygılarından dolayı çalışmaya yöneltmesi gereken dikkatlerini, kendilerini eleştirmeye yönelttiklerini ve bu yüzden başarısız oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle öğrencilerin, dikkatlerini kendi öğrenmelerine verecek ve kaygı ile başa çıkma yollarını gösterecek eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir (Weinstein ve Mayer, 1986, s. 323).

Tüm bunlara dayalı olarak, öğrencinin duyuşsal stratejileri kullanırken kendine sorması gereken sorular şu biçimde belirlenebilir:

- Dikkatimi nasıl yoğunlaştırabilirim?
- Kaygımı azaltmak için ne yapmalıyım?
- Ulaşmak istediğim amaca karşı güdülenmiş miyim?

Görüldüğü gibi, bireyin öğrenirken kullandığı bilişüstü öğrenme stratejileri, öğrenmesini düzenleyebilmesini kolaylaştırmaktadır. Kısacası, birey bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenmeye yönelik gereksinimlerini planlayabilir, öğrenme sürecini izleyebilir ve öğrenmesinin etkililiğini ve sonuçlarını değerlendirir. Öte yandan da, bu sürecin başından sonuna kadar karşılaştığı duygusal engellerle başa çıkabilir.

1.7. Öğrenme Stilleri ile Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Bilişüstü öğrenme stratejileri, öğrenenin öğrenme sürecini düzenlemesine olanak sağlayan stratejilerdir. Bu anlamda öğrenme süreçlerinde önemli bir yere sahiptir. Yine, bu sürecin düzenlenmesinde önemli olan diğer bir kavram ise öğrenme stildir.

“Öğrenme stratejisi” ve “öğrenme stili” birbiriyle karıştırılan kavramlardır. Bu kavramlar aynı anlama gelmemekle birlikte, birbirleriyle ilişkidir. “Öğrenme stili” kavramı, bireyin değişmeyen bireysel özellikleri olarak kabul edilirken “Öğrenme stratejisi” kavramı, bireyin bir görevle veya durumla başa çıkmada benimsediği yollar olarak açıklanır. Öğrenme stratejileri her durum ve zaman için farklı olabilir, öğrenilebilir ve geliştirilebilir. Öğrenme stilleri ise tam tersine değişmezdir ve bireyin içinde var olan özellikleriyle ilgilidir (Veronique ve Dieudonne, 1997, s. 4). Bunlara ek olarak, öğrenme stillerinin kesin bir değişmezliği içermediğini vurgulayan araştırmacılar da bulunmaktadır (Babadoğan, 2009, s. 524; Carpenter, 1989, s. 32).

Bireyin kendi öğrenme sürecini düzenleyebilmesi, öğrenirken bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanmasını gerektirir. Öğrenme sürecinin düzenlenebilmesi için ise, öğrenmeye yönelik sahip olduğu özellikleri yani, sahip olduğu öğrenme stilini bilmesini gerekir. Buna göre, öğrenme sürecinde öğrenme stillerinin bilinmesi ve öğrenirken bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanılması, bağımsız ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlar. Oxford (2003, s. 12)’un da belirttiği gibi, kişi bilişüstü süreçleri ve stratejileri kullanarak öğrenme stillerinin ve gereksinimlerinin farkında olur.

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin farkında olmalarının ve buna dayalı olarak, öğrenirken bilişüstü öğrenme stratejileri kullanmalarının, öğrenmeyi ve anlamayı geliştirdiğini ortaya koymuştur (Keogh ve Glaver, 1980’den aktaran Hamlin, 2001, s. 64). Hamlin (2001, s. 108), yetişkinlerin öğrenme stilleri ve bilişüstü öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrenme stillerini bilen ve bilişüstü öğrenme stratejileri kullanan yetişkinlerin, öğrenme süreçlerini kendi kendilerine düzenleyebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, öğrenme stillerine uygun bilişüstü öğrenme stratejileri kullanılması, öğrenme düzeyini olumlu yönde geliştirmektedir.

Pennell (1985'den aktaran Schiering, 1998, s. 36)'e göre öğrenenin sahip olduğu öğrenme stiline farkında olması, öğrenme şartlarını (odanın durumu, ışık, ses durumu vb.) kontrol etmesini sağlayacağından, hem bilişüstü düşünmeyi gerçekleştirir, hem de kendi akademik başarısının sorumluluğunu üstlenmesini sağlar. Boström ve Lassen (2006, s. 179)'a göre bilişüstü süreçlerin gelişmesinde, bireylerin öğrenme stilleri etkilidir. Bilişüstü süreçler eğitim ve öğretim olmadan da gelişebilir fakat kişinin öğrenme özelliklerinin farkında olması bilişüstü süreçlerin gelişimini hızlandırır. Yine Nicholls (2003, s. 4)'da, bireylerin sahip oldukları öğrenme stillerinin, bilişüstü öğrenme stratejileri kullanmada etkili olduğunu belirtmiştir.

Tüm bunlara dayalı olarak, öğrenme stilleri ile bilişüstü öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Buna göre, bireylerin sahip oldukları öğrenme stillerine uygun bilişüstü öğrenme stratejileri kullanmasının öğrenme sürecini iyileştirdiği ve akademik başarıyı arttırdığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, farklı öğrenme stili modellerine göre kullanılacak öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik çalışmalar az sayıda iken (Güven, 2004, s. 65), yine öğrenme stillerine göre kullanılacak bilişüstü öğrenme stratejilerini belirleyen çalışmanın olmaması dikkat çekmektedir. Jonassen ve Grabowski (1993, ss. 256-258), Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına göre belirlediği öğrenme stillerine dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarını inceleyerek, bireylerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre kullanabilecekleri öğrenme stratejilerini belirlemişlerdir. Buna göre ayırt edici, özümleyici, dönüştürücü ve uyum sağlayıcı öğrenme stillerine sahip bireylerin kullanabilecekleri öğrenme stratejileri şunlar olabilir:

Ayırt edici

bilgiyi araştırma
güncel bilgiyi değerlendirme
örnekler ve metaforlar üretme
sonuç çıkarma
sonuçları değerlendirme

Görüldüğü gibi, ayırt edici öğrenme stiline sahip bireyler daha çok değerlendirmeye yönelik stratejiler kullandıklarından, bilişüstü öğrenme stratejilerinden değerlendirme stratejilerini kullanabilirler.

Özümleyici

bilgi kaynaklarını seçme
anahtar düşünceleri analiz etme
öğrenme çıktılarını tahmin etme
sonuçlar çıkarma
sonuçları değerlendirme

Özümleyici öğrenme stiline sahip bireyler, plan yapma ve değerlendirmeye yönelik öğrenme stratejilerini tercih ettiklerinden, bilişüstü öğrenme stratejilerinden planlama ve değerlendirme stratejilerini kullanabilirler.

Dönüştürücü

öğrenme amaçlarını belirleme
materyali hatırlamak için tekrar etme
konunun ana hatlarını oluşturma
çıktıları tahmin etme

Dönüştürücü öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenme sürecini planlamaya ve izlemeye yönelik stratejiler kullandıkları için bilişüstü öğrenme stratejilerinden planlama ve izleme stratejilerini kullanabilirler.

Ayrıca, Jonassen ve Grabowski (1993, s. 258)'nin belirttiğine göre, incelenen araştırmalar kapsamında, uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip bireylerin kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin belirgin bir kanıt bulunamamıştır.

1.8. Sorun

Öğrenme, sadece örgün eğitimle sınırlı olmayıp, bunun yanısıra örgün eğitimden sonra da hayatın her döneminde gerçekleşebilen bir süreçtir. Bu nedenle öğrenenin herhangi bir kaynağa gereksinim duymadan kendi kendine öğrenebilmesi, yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlar. Yaşam boyu öğrenebilen bireyler kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen, bilgiyi edinirken kendi öğrenme özelliklerinin ve kullandığı öğrenme yollarının farkında olan, edindiği bilgiyi kendi düşünme süreçlerine uygun biçimde planlayabilen, izleyebilen ve değerlendirebilen bireylerdir.

Eğitim sisteminin yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmeyi amaçlaması, öğrenenlerin bu konuda iyi modellere gereksinim duymasını beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin

yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen kişiler olması gerekmektedir (Açıkgöz, 2008, s. 38). Bu bağlamda etkili öğretme-öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrenciler kadar öğretmenlerin de kendi öğrenme özelliklerinin ve öğrenme yollarının farkında olmasıyla olanaklıdır. Bu durum ise, öğretmenlerin sahip oldukları öğrenme stilleriyle ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileriyle ilişkilidir. Öğrenme stilleri, bireyin öğrenmeye yönelik sahip olduğu özellikleri, bilişüstü öğrenme stratejileri ise öğrenme süreçlerini düzenleyebilen teknikleri ortaya koyar.

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenirken bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlamalı ve kendi öğrenme stillerine uygun olan stratejiyi seçmelerine rehberlik etmelidir (Shannon ve College, 2008, s. 19). Buna bağlı olarak, öncelikle kendileri öğrenirken, sahip oldukları öğrenme stillerine uygun olan bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanmaları gerekir. Bu sayede öğretmen, hem kendi öğrenmesi hakkında bilgi sahibi olur hem de öğrenciler için doğru ve bilinçli bir model oluşturabilir. Bu bağlamda Ergür (2010, s. 354)'ün de belirttiği gibi, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenecek nitelikte yetiştirilmesi ve öğrenme ortamının, öğrencilerin gereksinim ve özelliklerine göre düzenlenebilmesi ancak, kendisi özerk ve bu konuda bilgi, beceri ve deneyimlerini öğrencilere yansıtacak niteliklere sahip öğretmenler aracılığıyla oluşturulabilir.

Öğretmenlerin söz konusu nitelikleri kazanması, lisans öğrenimleri süresince öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında aldıkları derslerin içeriğiyle alakalıdır. Yükseköğretim Kurulu'nun 2006 yılında yeniden yapılanma sürecinde düzenlediği, 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen eğitimi programlarında (YÖK, 2007), öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında, öğrenme ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesinde önemli görülen “öğrenme stilleri” veya “bilişüstü öğrenme stratejileri” gibi konulara yönelik dersler bulunmamaktadır. Bunun yanısıra, programda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, öğretmen adaylarına öğrenme stilleri hakkında farkındalık kazandıracak ve öğrenirken bilişüstü öğrenme stratejileri kullanmalarını sağlayacak içeriğe, yeteri kadar sahip olmadıkları ve öğretmenlik meslek bilgisine yönelik yüzeysel bilgi verdikleri söylenebilir. Oysa öğretmen adayları yetiştirilirken, söz konusu özellikler dikkate alınmalı ve öğretim programları bu doğrultuda

düzenlenmelidir. Özellikle, erken yaşlarda kazanılan bilişüstü davranışların, ileride çocukların yüksek düzeyde düşünme gücünün gelişimi için temel oluşturduğu (Kuhn, 2000, s. 178) düşünüldüğünde, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin, öğrencilerde öğrenme stillerinin ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanılmasının farkındalığını uyandırmada önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre, öğretmen eğitim programlarının öğretmen adaylarına söz konusu becerileri kazandırması, onların kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilen, bağımsız öğrenen ve kendi bilgi, beceri ve deneyimlerini öğrencilere aktarabilen niteliklere sahip olmalarına olanak sağlayabilir.

Lisans öğrenimleri süresince, sınıf öğretmeni adaylarına sözkonusu becerilerin kazandırılıp kazandırılmadığının, dolayısıyla da mesleğe başladıklarında bu becerileri öğrencilere doğru model olacak biçimde kullanıp kullanmadıklarının belirlenmesi, onların sahip oldukları öğrenme stillerini ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerini belirlemeye ve geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmalara bağlıdır. Ancak, ilgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin sahip olduğu öğrenme stillerine dayalı olarak kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmalara rastlanılmamıştır. Nitekim, öğretmenlerin öğrenmeye yönelik özelliklerinin ve kendi öğrenme süreçlerini düzenlerken kullandıkları öğrenme tekniklerinin farkında olmaları, öğretme-öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde, hem kendilerine hem de öğrencilere büyük katkı sağlayacaktır. Bu noktadan hareketle araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanısıra, bilişüstü süreçlerin erken yaşlarda gelişmesi ve öğrenme stilleri hakkındaki farkındalığın erken yaşlarda kazandırılması gerekliliği dikkate alınarak, araştırma sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür.

1.9. Amaç

Araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerini ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerini belirleyerek, sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri nelerdir?

2. Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri, onların

- a) cinsiyetlerine,
- b) yaşlarına,
- c) mezun oldukları okula ve
- d) alana özgü yayınları takip ettikleri kaynaklara,
göre farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri hangileridir?

4. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri, onların

- a) cinsiyetlerine,
- b) yaşlarına,
- c) mezun oldukları okula ve
- d) alana özgü yayınları takip ettikleri kaynaklara,
göre farklılık göstermekte midir?

5. Sınıf öğretmenlerinin, sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.10. Araştırmanın Önemi

Eğitim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesi, öğrencilerdeki bireysel farklılıkları ön plana çıkarmış, öğrenme stillerine verilen önem artmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin kendi öğrenmelerine karşı sorumlulukları gündeme gelmiştir. Öğrenciye bilgi aktarmak yerine model olma ve yol gösterme rolünü üstlenen öğretmen, önce kendi öğrenme özelliklerinin farkında olmalı ve öğrenme sürecini kendi öğrenme özelliklerine göre planlayıp düzenleyebilmelidir. Bu da, öğretmenin sahip olduğu öğrenme stilinin ve kullandığı bilişüstü öğrenme stratejilerinin farkında olmasıyla olanaklıdır. Bu nedenle bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulguların eğer varsa, öğrenme stilleri ile bilişüstü öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması beklenmektedir. Bu ilişkiye dayalı olarak,

öğretmenler sahip oldukları öğrenme stillerine göre bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanarak, kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilirler. Bununla birlikte, hem yaşamboyu öğrenme özelliklerini edinebilirler hem de öğrenmeyi öğrenmeyi gerçekleştirebilirler. Ayrıca, bu iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya konması, öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarına yaşamboyu öğrenme becerileri kazandıracak biçimde düzenlenmesine olanak sağlayabilir. Bu sayede öğretmen adayları ve öğretmenler, kendi öğrencilerinin sözkonusu becerileri kazanmasına yardımcı olarak etkili öğrenme sağlayabilirler. Bu süreçte öğrenciler ise, öğretmenlerinin doğru bir model olmasına bağlı olarak, kendi öğrenme süreçlerinde öğrenme stillerini ve bilişüstü öğrenme stratejilerini devreye sokabilirler. Sonuç olarak, öğrenme stilleri ve bilişüstü öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin ortaya konması, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yaşamboyu öğrenen özelliklerine sahip olmasını sağlayabileceğinden, önemli görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında, öğrenme stilleri ile bilişüstü öğrenme stratejileri arasında bir ilişki bulunmaması durumunda ise, bu ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan, farklı çalışma gruplarından oluşan ve farklı öğrenme stilleri modelleri temel alınarak gerçekleştirilen araştırmaların sayısının artabileceği düşünülmektedir.

İlgili alanyazından hareketle, öğretmenlerin öğrenmeye dönük özelliklerine ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerine ilişkin çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, araştırma öğretmenler üzerinde yürütülen ilk çalışmalardandır. Yine, ileride yapılacak araştırmalara yol göstermesi ve öğrenme sürecinde öğretmenlerin öğrenmeye yönelik özelliklerine dikkat çekmesi beklenmektedir.

1.11. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Bu araştırma, 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Uşak İl merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur.
- Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan “öğrenme stilleri”, Kolb (1999[3.versiyon]) tarafından geliştirilen, Gencel (2006) tarafından Türkçe’ye

uyarlanıp geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan “Öğrenme Stilleri Envanteri”nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

- Araştırmanın diğer bağımlı değişkeni olan “bilişüstü öğrenme stratejileri” ise araştırmacı tarafından geliştirilip, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan “Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği”nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.12. Tanımlar

Araştırmada sıklıkla kullanılan kavramlar ve tanımları şöyledir:

Öğrenme: Yaşantı ürünü ve nisbeten kalıcı izli davranış değişmesi (Ertürk, 1993, s. 78).

Öğrenmeyi Öğrenme: Var olan birikim ve bilgileri kullanarak, yeni durum ya da sorunların gerektirdiği bilgileri üretebilmektir (Balcı, 2005, s. 138).

Öğrenme Stili: Çevresel etkiler ve kalıtsal özelliklerde biçimlenen, bir bireyin en etkili öğrenmesini sağlayan bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranışlar setidir (Demirel, 2005, s. 94).

Bilişüstü: Kişinin kendi düşünme sürecini kontrol altına alması ve sahip olduğu becerileri ne zaman, nasıl ve niçin kullanacağını bilmesidir (Gil ve Labar, 2001, s. 4).

Bilişüstü Öğrenme Stratejisi: Öğrenmenin, öğrenen kişi tarafından izlenip yürütüldüğü stratejilerdir (Bayındır, 2006, s. 78).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yurtiçinde ve yurtdışında öğrenme stilleri ve bilişüstü öğrenme stratejileri ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmannın çalışma evrenini sınıf öğretmenleri oluşturduğu için daha çok öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Öğrenme Stilleri ile İlgili Gerçekleştirilen Araştırmalar

Bahar ve Sülün (2011) tarafından 184 fen bilgisi öğretmen adayı üzerinde yürütülen araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi ve cinsiyet ile öğrenme stili arasında bir ilişki ile öğrenme stiline göre akademik başarı durumu arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Programına kayıtlı öğretmen adaylarının en çok dönüştürücü en az ise uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, cinsiyet ve akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Alşahan (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, farklı öğrenme stillerine sahip öğretmen adaylarının genel öğrenme stillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya, Fırat Üniversitesi'ne bağlı bulunan Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 1. sınıflarında öğrenim gören gönüllü 360 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının en çok özümleyici, en az ise uyum sağlayıcı öğrenme stillerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin, onların cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri bölümlere, ailelerin sosyo-kültürel seviyelerine ve okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre genel olarak değişiklik göstermediği belirlenmiştir.

Baykara-Pehlivan (2010) araştırmasında, öğretmen adaylarının, öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile tutumlarının, öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1. sınıfta öğrenim gören 163 kız, 143 erkek, toplam 306 öğretmen adayı oluşturmuştur. Betimsel yöntem kullanılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının en çok dönüştürücü ve özümleyici öğrenme

stillere sahip oldukları; öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamalarının, kız adayların lehine anlamlı farklılık gösterdiği, öğrenim türlerine ve öğrenme stillerine göre değişmediği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanı ortalamalarının, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretmen adaylarının ortalamalarından farklı olduğu biçimindedir.

Okur ve Bahar (2010) ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemeyi ve öğrenme stilleri ile kaygı düzeyi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 168 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesinde Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının sahip oldukları baskın öğrenme stillerini dönüştürücü ve özümleyici öğrenme stilleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri ile akademik başarıları ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009), araştırmalarında, eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve kayıtlı olunan programa göre öğrenme stillerini ve akademik başarı durumlarının öğrenme stillerine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. 443 öğretmen adayının katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, kız öğrencilerin akademik başarı ortalaması erkek öğrencilerininkine göre daha yüksek bulunurken öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, öğrencilerin en çok dönüştürücü, en az ise ayırt edici öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir.

Karadeniz-Bayrak ve Altun (2009) gerçekleştirdikleri araştırmada, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliğinde okuyan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin sınıf düzeyi ve cinsiyet ile ilişkili olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören 172 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen

adaylarının öğrenme stillerini belirlemek için Renzulli, Smith and Rizza tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 1. sınıf öğrencilerinin proje, alıştırma ve ezber, düz anlatım ve arkadaştan öğrenme boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları, 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, bayan öğretmen adaylarının düz anlatım, programlı öğretim ve arkadaştan öğrenme boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları, erkeklerinkine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak araştırmada, öğrenme stillerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşıldığı belirlenmiştir.

Merter (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, Cumhuriyet, Dicle ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek ve öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmanın örnekleme, 936 öğretmen adayından oluşmuştur ve veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin daha çok etkin deneme ve soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimlerini benimsedikleri ve bu öğrencilerin, uyum sağlayıcı-dönüştürücü, ayırt edici-özümleyici öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Yine, öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, öğrenci ailelerinin barındıkları yerler, öğrencilerin doğum yerleri, öğrencilerin barındıkları yerler, mezun oldukları okullar, babalarının gelir seviyesi, anne ve babalarının eğitim düzeyleri ve anne ve babalarının meslekleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Yenice ve Saracaloğlu (2009) araştırmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerini belirleyerek öğrenme stilleri ile fen dersleri akademik başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. sınıfta öğrenim gören toplam 153 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek için Gregorc (1979) tarafından geliştirilen ve Ekici (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Gregorc Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmeni adaylarının

çoğunlukla somut dağınık ve soyut ardışık öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen dersleri başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış ve öğrenme stillerinin cinsiyetle bağlantılı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Demir (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini belirlemek ve sahip oldukları öğrenme stillerinin onların öğrenim alanlarına, cinsiyetlerine ve mezun oldukları liseye göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 200 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada, veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin en çok dönüştürücü ve özümleyici öğrenme stillerine sahip oldukları, bu öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin onların cinsiyetleriyle ve lisedeki öğrenim türleriyle anlamlı bir ilişki göstermediği fakat mezun oldukları liseyle sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım ve Aslan (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yetişkinlerin öğrenme stilleri ile yeterlik düzeylerini belirlemek ve öğrenme stilleri ile yeterlikleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Okul müdürleri üzerinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak “İlköğretim Okul Müdürleri Yeterlik Anketi” ve “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul müdürleri en çok uyum sağlayıcı ve dönüştürücü, en az ise özümleyici ve ayırt edici öğrenme stillerine sahip oldukları ve araştırmaya katılan ilköğretim okul müdürlerinin yeterlik düzeyleriyle sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulunamadığı belirlenmiştir.

Numanoğlu ve Şen (2007) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bununla birlikte, öğrencilerin yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise ve mezun oldukları lise branşları ile sahip oldukları öğrenme stilleri arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 154 öğrenci oluşturmuş ve veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çoğunun dönüştürücü ve özümleyici öğrenme stillerine sahip

oldukları, yaş gruplarına göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı, fakat, cinsiyetlerine, mezun oldukları liseye ve mezun oldukları lise branşlarına göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaşmadığı bulgusuna ulaşıldığı belirlenmiştir.

Yıldırım (2007) araştırmasında, Tokat ilinde ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışmakta olan 222 okul müdürü, 100 müdür yardımcısı, 414 öğretmen ve 45 ilköğretim müfettişi olmak üzere toplam 781 eğitim çalışanının sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim çalışanlarının çoğunun baskın olarak uyum sağlayıcı ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları, öğrenme yollarının ise yaparak öğrenme olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, eğitim çalışanlarının öğrenme stillerinin hizmet-içi eğitim çalışmalarında dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Arslan ve Babadoğan (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemek ve başarı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 114 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur ve veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, yaş ile somut yaşantı öğrenme biçimi ve bilgiyi işleme süreçlerine ilişkin birleştirilmiş puan arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Matematik başarı ortalaması ile somut yaşantı öğrenme biçimi arasında .01 düzeyinde anlamlı, negatif bir ilişki olduğunu ortaya çıktığı, Türkçe ve Fen Bilgisi dersleri başarı düzeyleri ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi arasında da yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak ise, etkin deneme öğrenme biçimi ile Fen Bilgisi dersi başarı puanı arasında da yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Adenuga (1989), gerçekleştirdiği doktora tez çalışması kapsamında, yaşları 21 ile 40 arasında değişen yetişkin öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeyi ve öğrenme stilleri ile öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise, lisansüstü düzeyde öğrenin gören 178 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların çoğunun dönüştürücü

öğrenme stiline sahip olduğu ve öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, dönüştürücü ve uyum sağlayıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin, ayırt edici öğrenme stiline sahip öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinden oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tüm bunlara dayalı olarak, öğrenme stilleri ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların genellikle öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stilleri ile yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise ve akademik başarı gibi değişkenler arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte incelenen araştırmalarının örneklemlerinde, Eğitim Fakültelerinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bulunduğu ve öğrenme stillerinin belirlenmesinde farklı ölçme araçları kullanıldığı belirlenmiştir.

2.2. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri ile İlgili Gerçekleştirilen Araştırmalar

Belet ve Güven (2011) araştırmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü stratejileri kullanma düzeylerini ve bunların bazı değişkenlerle ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada veriler, uygun örnekleme yoluyla belirlenen 7 eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 820 sınıf öğretmeni adayından Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Bilişüstü Envanteri yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna” yönelik inançlarının en yüksek düzeyde geliştiği/olgunlaştığı, epistemolojik inançlar ile cinsiyet, sınıf düzeyi, devam edilen üniversite değişkenlerine göre aralarında anlamlı farklar olduğu, akademik başarı düzeyi ile epistemolojik inançlar arasında ise ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının bilişüstü stratejilerden en yüksek oranda kendini kontrol etme stratejileri, ikinci sırada bilişsel stratejileri, üçüncü sırada kendini değerlendirme stratejileri ve en düşük oranda farkındalık stratejilerini kullandıkları, bilişüstü stratejileri kullanma düzeyleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, devam edilen üniversite değişkenleri arasında anlamlı farklar olduğu, akademik başarı düzeyi ile bilişüstü stratejiler kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşıldığı belirlenmiştir. Yine araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü stratejileri kullanma düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Metallidou (2008) gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin ve öğretmen adayların kullandıkları problem çözme stratejileri konusundaki bilişüstü bilgilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, yaşları 37 ile 55 arasında değişen 172 sınıf öğretmeni ve yaşları 18 ile 22 arasında olan 166 sınıf öğretmeni adayı olmak üzere toplam 338 kişi oluşturmuştur. Araştırmada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklı problemler için farklı problem çözme stratejileri kullandıkları ve bu konuda bilişüstü farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşıldığı belirlenmiştir.

Çelenk ve Karakış (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, üniversite öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ve genel öğrenme stratejilerine dayalı olarak, farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Eğitim Fakültesi 1. sınıfta öğrenim gören toplam 258 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri, Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Öğrenme Stilleri Envanteri ve Öztürk (1995) tarafından geliştirilen, Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunun özümleyici öğrenme stiline sahip olduğu ve öğrencilerin bilişüstü stratejileri sıklıkla, duyuşsal stratejileri ise ara sıra kullandıkları belirtilmiştir. Bununla beraber, özümleyici öğrenme stiline sahip öğrencilerin duyuşsal ve bilişüstü stratejileri sıklıkla kullandıkları bulgusuna ulaşıldığı belirlenmiştir.

Özcan (2007) gerçekleştirdiği doktora çalışmasında, öğretmenlerin derslerde bilişüstü beceriler geliştiren stratejileri kullanmalarına etki eden faktörlerin (öğretmenlerinin öğrenme stratejilerini ve bilişüstü becerileri kullanmaları, kişilik ve bazı demografik özellikleri) hangisinin daha etkili olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini, 161 erkek, 261 kadın olmak üzere toplam 422 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenirken öğrenme stratejilerini kullanmaları ile derslerinde bilişüstü beceri geliştiren stratejiler kullanmaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin mezun olduğu okulun ve özel veya devlet okulunda çalışma durumlarının, derslerinde bilişüstü becerileri geliştiren stratejiler kullanmalarına etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak ise sınıf

mevcudunun az olmasının öğretmenlerin derslerinde bilişüstü beceri geliştiren stratejiler kullanmalarına etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı belirlenmiştir.

Riazi ve Rahimi (2005), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, dil öğrenimi sırasında kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, yaşları 19 ile 25 arasında değişiklik gösteren 220 İranlı öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Dehghan (2002) tarafından Farsça'ya uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bilişüstü stratejiler, öğrencilerin İngilizce öğrenirken en çok kullandıkları stratejiler olarak belirlenmiştir. İkinci olarak en sık kullanılan stratejinin ise, duyuşsal stratejiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak araştırmada, bilişüstü ve duyuşsal stratejilerin, diğer öğrenme stratejilerine oranla çok daha sık kullanıldığı belirlenmiştir.

Artzt ve Armour-Thomas (1998), matematik öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin öğretim sürecindeki bilişüstü becerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin karar verirken (planlama yaparken), ders sırasında (öğrenmeyi izlerken ve düzenlerken) ve ders sonrasındaki (gözden geçirirken ve değerlendirirken) bilişüstü düşüncelerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, 7 göreve yeni başlayan ve 7 deneyimli olmak üzere toplam 14 ilköğretim ikinci kademe matematik öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aşamasında, gözlem, video kaydı, ses kaydı teknikleri kullanılmış ve öğretmenlerin ders planları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ders planlama aşamasında, deneyimli öğretmenlerin, öğrencilerin bağımsız öğrenebilmelerine daha çok önem verdiği, deneyimsiz öğretmenlerin ise öğrenciden çok dersin içeriğine daha çok zaman ayırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin, öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenmelerini izleyip düzenleyebileceği bilişüstü etkinlikler tasarlamadığını ve bilişüstü gelişimine önem verilmediği bulgusuna ulaşıldığı belirlenmiştir. Tüm bunlara dayalı olarak, öğretmenlerin öğretim sürecinde bilişüstü becerileri kullanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Clift, Ghatala, Naus ve Poole (1990) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenlerin konu alanına özgü çalışma stratejileri hakkındaki bilgilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre,

öğretmenlerin çoğunun çalışma stratejilerini bilmelerine ve kullanmalarına karşılık, öğrencileri bilişüstü stratejileri kullanmaya teşvik etmede yetersiz oldukları belirlenmiştir. Sonuçlar doğrultusunda, öğrencilere stratejileri nerede, ne zaman ve neden kullanacaklarını öğretmeleri ve çalışma stratejilerinin etkili kullanımında bilişüstü bilginin önemini vurgulamaları gerekliliği ortaya konmuştur.

Bilişüstü öğrenme stratejileri ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların bilişüstü süreçleri ve bilişüstü öğrenme stratejilerini farklı biçimlerde ele aldıkları görülmektedir. Buna göre, kimi araştırmacıların bilişüstü stratejilere yoğunlaştığı, kimilerinin ise bilişüstü stratejiler yanında bilişüstü bilgi boyutunu da ele aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca, bilişüstü süreçlerin ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin belirlendiği bu araştırmalarda, değişik ölçme araçları kullanıldığı görülmüştür.

Tüm bunların yanısıra, ilgili alanyazın incelendiğinde, bireylerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri belirleyen ya da aralarındaki ilişkiyi vurgulayan araştırmalara rastlanılmamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve çalışma evreni ile verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama araçları açıklanmıştır. Daha sonra ise veri toplama araçlarının uygulanmasına ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırma, genel tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modeline dayalı olarak desenlenmiştir. Tekil tarama modeli değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modelidir (Karasar, 2009, s. 79). Buna göre, bu araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve bilişüstü öğrenme stratejileri belirlenirken tekil tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009, s. 81). Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenme stilleri ile bilişüstü öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Çalışma Evreni

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki tüm illerde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evrenini ise, 2010-2011 öğretim yılında Uşak il merkezinde bulunan 40 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 464 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenine ilişkin sayısal veriler Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2.

Araştırmanın Çalışma Evrenine İlişkin Okul ve Öğretmen Sayılarının Dağılımı

Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Araştırmada Ulaşılan Okul Sayısı	Araştırmaya Gönüllü Olarak Katılan Öğretmen Sayısı	Araştırmada Değerlendirmeye Alınmayan Ölçme Aracı Sayısı	Araştırmada Değerlendirmeye Alınan Ölçme Aracı Sayısı
40	464	40	383	53	330

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, veri toplama aracı 40 ilköğretim okulundaki 464 sınıf öğretmenine dağıtılmıştır. Dağıtılan veri toplama araçlarından 81 tanesi geri dönmemiştir. Bununla birlikte, eksik veya yanlış doldurulan 53 adet ölçme aracı değerlendirme dışı bırakılmış ve toplam olarak 330 ölçme aracı araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullara göre dağılımı Ek 1’de sunulmuştur. Sonuç olarak, çalışma evrenini, ölçme aracı dağıtılan 40 ilköğretim okulundan toplam 330 gönüllü sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel özellikleriyle ilgili bilgiler Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3.

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Kişisel Özellikler	Sayı (N)	Yüzde (%)
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	151	45.8
Erkek	179	54.2
<i>Yaş grubu</i>		
20-35 yaş arası	70	21.2
36-50 yaş arası	215	65.2
51 yaş ve üzeri	21	6.4
Belirtmemiş	24	7.2
<i>Mezun olunan okul</i>		
Eğitim Enstitüsü	26	7.9
Eğitim Yüksekokulu	68	20.6
Eğitim Fakültesi	169	51.2
Fen-Edebiyat Fakültesi	35	10.6
Diğer	32	9.7
<i>Meslekteki yıl</i>		
1-5 yıl	5	1.5
6-10 yıl	25	7.6
11-15 yıl	112	34.0
16-20 yıl	73	22.1
21-25 yıl	70	21.2
26 yıl ve üzeri	45	13.6
<i>Lisansüstü eğitim durumu</i>		
Yok	318	96.4
Yüksek Lisans	12	3.6
Doktora	-	-
<i>Lisansüstü eğitim alanı(n=12)</i>		
Eğitim bilimleri	1	.3
İşletme yönetimi	1	.3
Sınıf öğretmenliği	7	2.1
Belirtilmemiş	3	.9
<i>Yayınlara takip etme</i>		
Evet	283	85.8
Hayır	47	14.2
<i>Evet ise, yararlanılan kaynak(n=283)</i>		
Basılı kaynaklar	39	11.8
İnternet	135	40.9
Her ikisi de	109	33.0

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin %54.2'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaş grupları açısından bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin %65.2'si 36-50 yaş grubu arasında yer almaktadır. Mezun olunan okula göre, sınıf öğretmenlerinin %51.2'sinin Eğitim Fakültesinden mezun olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, çalışma evreninde yer alan sınıf öğretmenlerinin % 9.7'si ise İktisadi

ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Ziraat Fakültesi ve Lisans Tamamlama programlarından mezun olduklarını belirtmişlerdir. Meslekteki yıllarına ilişkin öğretmenlerin çoğunluğunu oluşturan %34'ü, 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler olarak çalışma grubunda yer almaktadırlar. Öğretmenlerin sadece %3.6'lık diliminin yüksek lisans düzeyinde lisansüstü eğitim aldıkları ve çoğunun ise sınıf öğretmenliği bölümünde olduğu görülmektedir. Bununla beraber, öğretmenlerin %85.8'i alana ilişkin yayınları takip ettiğini bildirmişlerdir. Yine, çoğunluğu oluşturan %40.9'unun alana ilişkin yayınları takip ederken interneti kullandığı görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına ulaşması için gerekli olan veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşan veri toplama aracı (Ek 2) ile toplanmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” (Ek 2.1), kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerini belirlemek için “Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” (Ek 2.2) ve öğrenme stillerini belirlemek için “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” (Ek 2.3) kullanılmıştır.

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, lisansüstü eğitim durumu, meslekteki yıl, alana özgü yayınları takip edip etmeme ve takip ederken yararlanılan kaynak gibi kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik 7 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlerin belirlenmesinde öncelikle, ilgili alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiştir. Buna bağlı olarak, cinsiyet ve yaşın, öğrenme sürecinde sahip olunan öğrenme stillerine ve kullanılan bilişüstü öğrenme stratejilerine göre önemli olduğu ve sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okulların ve alana özgü yayınları takip etme durumlarının ise, öğrenme stilleri ve bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanmada, öğrenen özellikleri açısından farklılık

yaratabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda sözkonusu değişkenler kişisel bilgi formuna eklenmiştir.

3.3.1.2. Öğrenme Stilleri Envanteri

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerini belirlemek için, D. A. Kolb tarafından ilk versiyonu 1971’de geliştirilen ve Gencel (2006)’in Türkçe’ye uyarlama ve geçerlik, güvenilirlik çalışmalarını yaptığı “Öğrenme Stilleri Envanteri”nin 3. versiyonu kullanılmıştır. Kolb (1984) geliştirdiği envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını 18-60 yaşları arasında değişik mesleklerdeki kişilerle yürütmüştür. Bu bağlamda envanter, gençlerin ve yetişkinlerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik olduğundan, bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla Kolb Öğrenme Stilleri Envanterinin kullanılması uygun görülmüştür.

Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri, 4’er seçenekli toplam 12 tamamlamalı maddeden oluşmaktadır. Her bir seçenek sırasıyla Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Etkin Deneme (ED) öğrenme biçimlerini belirlemeye yöneliktir. Envanteri yanıtlayacak olanlar, bu tamamlamalı maddelerden kendilerine en uygun olandan en az uygun olana doğru 4, 3, 2, 1 puan vererek yanıtlarlar. Her bir seçeneğe verilen puanlar sırasıyla toplanır. Sonuçta her birey için 12 ile 48 arasında bir puan elde edilir.

Birleştirilmiş puanlar şu biçimde elde edilir:

Soyut Kavramsallaştırma (SK) - Somut Yaşantı (SY)

Etkin Deneme (ED) – Yansıtıcı Gözlem (YG)

Buna göre, yanıtlayıcının 3. seçeneğe (SK) verdiği puandan 1. seçeneğe (SY) verdiği puan, 4. seçeneğe (ED) verdiği puandan 2. seçeneğe (YG) verdiği puan çıkarılır ve birleştirilmiş puanlar elde edilir. Elde edilen puanlar -36 ve +36 arasında değişir. Deneyimsel öğrenme kuramına göre düzenlenmiş olan bir grafikte (Ek 3) iki puanın kesiştiği nokta bireye en uygun olan öğrenme stilini gösterir.

Öğrenme Stilleri Envanterinin güvenilirliğini yeniden belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından tekrar güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Buna göre uygulama, bir devlet

üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 236 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Envanterin uygulanması, 8-10 Kasım 2010 tarihleri arasında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan güvenirlik analizinden elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4.

Öğrenme Stilleri Envanterinin Güvenirlik Katsayıları

(N= 236)

Öğrenme Biçimi		Cronbach Alpha
Somut Yaşantı	(SY)	0.68
Yansıtıcı Gözlem	(YG)	0.64
Soyut Kavramsallaştırma	(SK)	0.73
Etkin Deneme	(ED)	0.70
Soyut K.-Somut Yaşantı	(SK)-(SY)	0.73
Etkin Deneme -Yansıtıcı Gözlem	(ED)-(YG)	0.69

Çizelge 4’teki değerlere göre, somut yaşantı öğrenme biçiminin 0.68, yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminin 0.64, soyut kavramsallaştırma öğrenme biçiminin 0.73, etkin deneme öğrenme biçiminin 0.70, soyut kavramsallaştırma-somut yaşantı birleştirilmiş puanlarının 0.73 ve etkin deneme-yansıtıcı gözlem birleştirilmiş puanlarının 0.69 güvenirlik katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Bununla beraber, Gencel (2006) tarafından yapılan uyarlama çalışması kapsamında elde edilen güvenirlik katsayılarına bakıldığında, somut yaşantı öğrenme biçiminin 0.76, yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminin 0.71, soyut kavramsallaştırma öğrenme biçiminin 0.80, etkin deneme öğrenme biçiminin 0.75, soyut kavramsallaştırma-somut yaşantı birleştirilmiş puanlarının 0.84 ve etkin deneme-yansıtıcı gözlem birleştirilmiş puanlarının 0.79 güvenirlik katsayısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda elde edilen değerlerin, uyarlama çalışmasında elde

edilen değerler ile benzerlik gösterdiği gözlemlenmektedir. Sonuç olarak, yapılan analiz sonucunda Öğrenme Stilleri Envanterinin Cronbach Alpha değerleri yeterli bulunmuştur.

3.3.1.3. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri, Doç. Dr. Meral Güven ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” ile ölçülmüştür. Ölçeğin geliştirilme aşamaları şunlardır.

3.3.1.3.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek geliştirme sürecine ilk olarak alanyazın taraması yapılarak başlanmıştır. Bilişüstü süreçlerin ölçülmesinde yurt içinde ve yurtdışında geliştirilen çeşitli ölçme araçlarının varolduğu, gerçekleştirilen alanyazın incelemesinde belirlenmiştir. Bunlardan ilki Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)’dur. MSLQ, bilişüstü ve öz-düzenleme stratejilerini ölçmeye yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda yaygın olarak kullanılan ölçeklerden birisidir. Bu ölçek 3 temel boyutun altında, 6 faktörlü güdülenme ve 9 faktörlü öğrenme stratejileri olarak iki ana ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte toplamda 81 madde yer almaktadır. Bu ölçeğin Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci, Demirel (2004) ve Altun ve Erden (2006) tarafından yapılmıştır.

Schraw ve Dennison (1994)’ın öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerini belirlemek için geliştirdiği ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından yapılmıştır.

O’Neil ve Abedi (1996) çalışmasında, 12.sınıf öğrencilerinin bilişüstü stratejilerini belirlemeye yönelik bir envanter geliştirmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları envanterin, lise öğrencilerinin bilişüstü stratejilerinin belirlenmesi için uygun olduğunu göstermektedir.

Namlu (2004), bilişüstü öğrenme stratejilerinin alt boyutlarını belirlemeye yönelik geliştirdiği ölçek geliştirme çalışmasında planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme olmak üzere dört alt boyut elde etmiştir. Yapılan analizler sonucunda

“Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nin, üniversite öğrencilerinin bilişüstü öğrenme stratejilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Bilişüstü stratejilerle ilgili Türkiye’de gerçekleştirilen bir diğer araştırma ise Çetinkaya (2000)’nin ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çetinkaya (2000) dört alt boyut-farkında olma, kendini kontrol etme, değerlendirme ve bilişsel yöntemler- ve toplam 32 maddeden oluşan bir envanter geliştirmiştir. Yine, öğrencilerin motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterliliklerini belirlemek amacıyla Mok, Fan ve Pang (2007) tarafından geliştirilen ölçek, Aktamış ve Uça (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır ve ölçeğin ilköğretim ikinci kademedden itibaren kullanılabileceği belirtilmiştir.

Sonuç olarak, gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışmalarında araştırmacıların bilişüstü kavramının farklı boyutlarına yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca, özellikle öğretmenlere ve yetişkinlere yönelik gerçekleştirilen bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanılmamıştır. Bu bağlamda bilişüstü öğrenme stratejileri ile ilgili yetişkinlere yönelik tasarlanan bir ölçme aracına gereksinim duyulduğu belirlenmiştir.

Yapılan alanyazın taramasına dayalı olarak, öncelikle taslak ölçekte yer alabilecek boyutlara karar verilmiştir. Buna göre, taslak ölçekte yer alabilecek boyutlar planlama, izleme, değerlendirme ve duyuşsal stratejiler olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu başlıkların altında yer alabilecek maddelerden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bir başka deyişle, her bir boyutu ifade edecek maddeler önerme biçiminde yazılmıştır. Yazılan maddeler ayrıntılı bir biçimde araştırmacılar tarafından yeniden incelenmiştir. Sonuç olarak, taslak ölçekte planlama stratejileriyle ilgili 13, izleme stratejileriyle ilgili 14, değerlendirme stratejileriyle ilgili 7 ve duyuşsal stratejiler ile ilgili 9 maddeye yer verilmiş ve taslak ölçek toplam 43 maddeden oluşmuştur.

3.3.1.3.2. Geçerlik Çalışması

Taslak olarak hazırlanan ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla kapsam geçerliği ve yapı geçerliğinden yararlanılmıştır.

Kapsam geçerliği maddelerin, ölçülmek istenen özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının değerlendirilmesidir (Büyüköztürk, 2007, s. 167). Kapsam geçerliği, alan uzmanıyla işbirliği gerektirir ve uzmanlara danışarak belirlenir

(Tavşancıl, 2006, s. 39). Buna dayalı olarak taslak ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla “Uzman Değerlendirme Formu” oluşturulmuş ve taslak ölçek Eğitim Programları ve Öğretim alanında ve bilişüstü ile ilgili çalışmaları bulunan toplam 10 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda taslak ölçekten 7 madde çıkarılmış ve kimi maddelerin anlatım biçimleri yeniden düzenlenmiştir. Bunun sonucunda, ölçekteki maddelerin sırası karışık biçimde düzenlenmiş ve toplam 36 madde ile ölçek ön uygulamaya hazır duruma gelmiştir.

Araştırma amacına uygun olarak ön uygulama, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik olarak, 2010-2011 güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Buna göre, araştırma verileri, araştırmacının kendisi tarafından 8-10 Kasım 2010 tarihleri arasında 263 öğretmen adayından toplanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının doğrulanması ya da teyit edilmesi amacını taşımaktadır (Sümer, 2000, s. 52). Buna dayalı olarak, taslak olarak hazırlanan ölçeğin maddeleri ve alt boyutları kuramsal bir yapıya dayandırılıp oluşturulduğu için modelin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için LISREL 8.51 programından yararlanılmıştır (Şimşek, 2007, s. 1).

Görüldüğü gibi, araştırma kapsamında yer alan ölçek geliştirme sürecinde verilerin analizi için yapısal eşitlik modelinin özel bir uygulama alanı olarak görülen (Sümer, 2000, s. 53) doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, aşağıda doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modellerine kısaca değinilmiştir.

3.3.1.3.2.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi, belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir ön beklentinin sınanmasına dayanmaktadır. LISREL gibi yapısal eşitlik modeli programları ile yapılan doğrulayıcı faktör analizinde gizil değişkenler olarak tanımlanan faktörler arası ilişkiler,

faktör ağırlıkları ve karşılaştırmalı modeller sınanabilir ve her bir modelin uygunluk derecesi elde edilebilir (Sümer, 2000, s. 52).

3.3.1.3.2.2. Yapısal Eşitlik Modeli

Yapısal eşitlik modeli ile genellikle önerilen kuramsal bir modelin sınanması amaçlanır ve sonuçta birden fazla alternatif modelin karşılaştırılmasıyla veriyi en iyi tanımlayan modelin belirlenmesi hedeflenir (Sümer, 2000, s. 52). Yapısal eşitlik modeli çalışmalarının en önemli özelliği tamamen teoriye dayalı olmalarıdır. Bu bağlamda araştırmacılar önceden belirlenen ilişki örüntülerinin data tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymayı amaçlar (Şimşek, 2007, s. 1).

Yapısal eşitlik modellerine ve doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan bazı temel kavramlar vardır. Aşağıda bu temel kavramlara değinilmiştir.

Gizil Değişken (Latent Variables): Birden fazla gözlenen değişkeni etkileyen ve bu gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan gözlenemeyen bir değişkendir (Çokluk, Şekerci ve Büyüköztürk, 2010, s. 258).

Gözlenen Değişken (Observed Variables): Araştırmacının doğrudan ölçtüğü ya da gözlediği değişkenleri ifade eder (Sümer, 2000, s. 55).

Şimşek (2007, s. 8)'in belirttiğine göre gizil değişkenler klasik faktör analizinde faktörleri ifade eden öğelerdir. Gözlenen değişkenler de genelde ölçme araçlarında kullanılan maddeleri oluşturmaktadır.

Yapısal eşitlik modeli, temelde “ölçüm modeli” ve “yapısal model” olmak üzere iki temel unsurdan oluşur. *Ölçüm modeli* gizil değişkenlerin tanımlanmadığı ve bütün değişkenler arasında yönü tanımlanmamış ilişkilerin (korelasyonların) hesaplandığı modeldir ve bütün parametreler serbest bırakılmıştır. *Yapısal model* ise gizil değişkenler ve bir gizil değişkenin göstergesi olmayan değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünün betimlendiği ve bazı parametrelerin sabitlendiği modeldir (Sümer, 2000, ss. 54-55).

İyilik Uyum: Birçok uyum istatistiği olmakla birlikte, en çok kullanılanlar Ki Kare (χ^2) Uyum Testi (Chi-Square Goodness of Fit), İyilik Uyum İndeksleri (Goodness of Fit) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri (Comparative Fit Indicates) olarak üç grupta

toplanabilir (Sümer, 2000, s. 59). Bu araştırmada doğrulamalı faktör analizi sürecinde şu incelemeler gerçekleştirilmiştir.

- Ki Kare (χ^2) Uyum Testi,
- İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit, GFI),
- Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI),
- Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA),
- Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR),
- Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR),
- Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI),
- Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI),
- Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI) değerleri ve
- χ^2 testinde önemli bir ölçüt olan Serbestlik Derecesi (Degrees of Freedom, df) değeri.

Çizelge 5'te önerilen uyum değerleri gösterilmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984; Sümer, 2000; Heubeck ve Neill, 2000; Olivares ve diğerleri, 2004):

Çizelge 5.

Doğrulamalı Faktör Analizi İçin Önerilen Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum	Kabul Edilir Uyum
χ^2/df	$\chi^2/df < 3$	$3 < \chi^2/df < 5$
RMSEA	$RMSEA \leq .05$	$RMSEA \leq .08$
RMR	$RMR \leq .05$	$RMR \leq .08$
SRMR	$SRMR < .05$	$SRMR < .10$
NFI	$NFI > .95$	$.90 < NFI < .94$
NNFI	$NNFI > .95$	$.90 < NNFI < .94$
CFI	$CFI > .90$	$CFI > .90$
GFI	$GFI > .90$	$GFI > .85$
AGFI	$AGFI > .95$	$AGFI > .85$

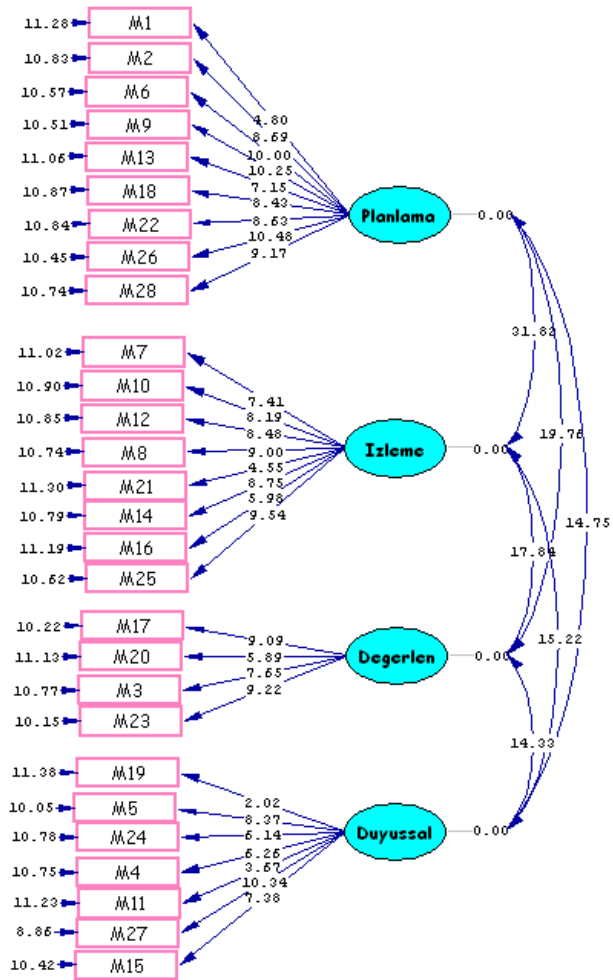
Çizelge 5'teki değerlere göre; χ^2/df oranının 3'ten küçük olması mükemmel uyumu, 3 ile 5 arasında olması kabul edilebilir uyumu gösterir. RMSEA ve RMR değerlerinin .05'e eşit veya küçük olması mükemmel uyumu, .08'e eşit veya küçük olması kabul edilebilir uyumu gösterir. Yine SRMR değerinin .05'ten küçük olması mükemmel uyumu, .10'dan küçük olması kabul edilebilir uyumu yansıtır. NFI ve NNFI değerlerinin .95'den büyük olması ölçeğin faktör yapısının yeterli iyi uyumu yansıttığının, .90 ile .94 arasında olması ise iyi uyuma elverişli olduğunun göstergesidir. Genel olarak CFI ve GFI değerlerinin .90'dan büyük olması mükemmel uyuma işaret ederken, GFI değerinin .85'den büyük olması kabul edilir uyumu gösterir. AGFI değerinin .95'ten büyük olması mükemmel uyumu, .85'dan büyük olması ise kabul edilebilir uyumu yansıtır.

Ön uygulama sonucunda ulaşılan 263 kişiden elde edilen verilere dayalı olarak, 36 maddelik modelde hiçbir değişiklik yapılmadan modelin uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksleri incelenmiştir. Yapılan ilk analiz sonucunda $\chi^2=1027.19$; $df=588$; $\chi^2/df=1.74$; RMSEA=0.053; RMR=0.057; SRMR=0.059; NFI=0.89; NNFI=0.94; CFI=0.95; GFI=0.82; AGFI=0.80 olarak bulunmuştur. Değerlere bakıldığında uyum düzeyinin düşük olduğu belirlenmiş ve modifikasyon indeksi sonuçları incelenmiştir.

Buna göre, modeldeki farklı gizil değişkenleri yordayan 8 maddenin değerlerin iyileşmesini olumsuz etkilediği görülmüştür. “M2 Bir problem çözerken, sonuca ulaşmak için ne kadar çaba sarf etmem gerektiğini bilirim” 3. madde ile yüksek ilişkili çıktığı için; “M14 Çalışırken zamanımı iyi kullanmayı önemserim”, “M36 Oluşturduğum çalışma planıma uyarım” ve “M20 Çalışmaya başlamadan önce çalışacağım konuyla ilgili başlıkları incelerim” farklı maddelerle modifikasyon önerileri olduğu için; “M10 Çalışmamı değerlendirirken amaca ulaşmamda işe yaramayan yöntem ve yaklaşımları belirlerim”, “M17 Çalışmamı tamamladıktan sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım” ve “M29 Çalışırken kullandığım öğrenme stratejilerinin amacıma uygun olup olmadığını sorgularım” gizil değişkenler arası korelasyonu artırdığı için; “M19 Çalışma ortamımı hazırlarken dikkatimi bozacak etmenleri ortadan kaldırırım” 13. madde ile yüksek değerde ilişkili çıktığı için modelden çıkarılmasına karar verilmiştir.

Söz konusu maddelerden aynı faktörde yer alanlara yönelik önerilen modifikasyon indeksleri incelenmiş ve maddeler atıldığında değerlerin daha da iyileştiği görülmüştür. Bu nedenle önerilen maddelerin arasındaki korelasyonların serbest bırakılmasına gereksinim duyulmamıştır ve modelde herhangi bir modifikasyon yapılmamıştır.

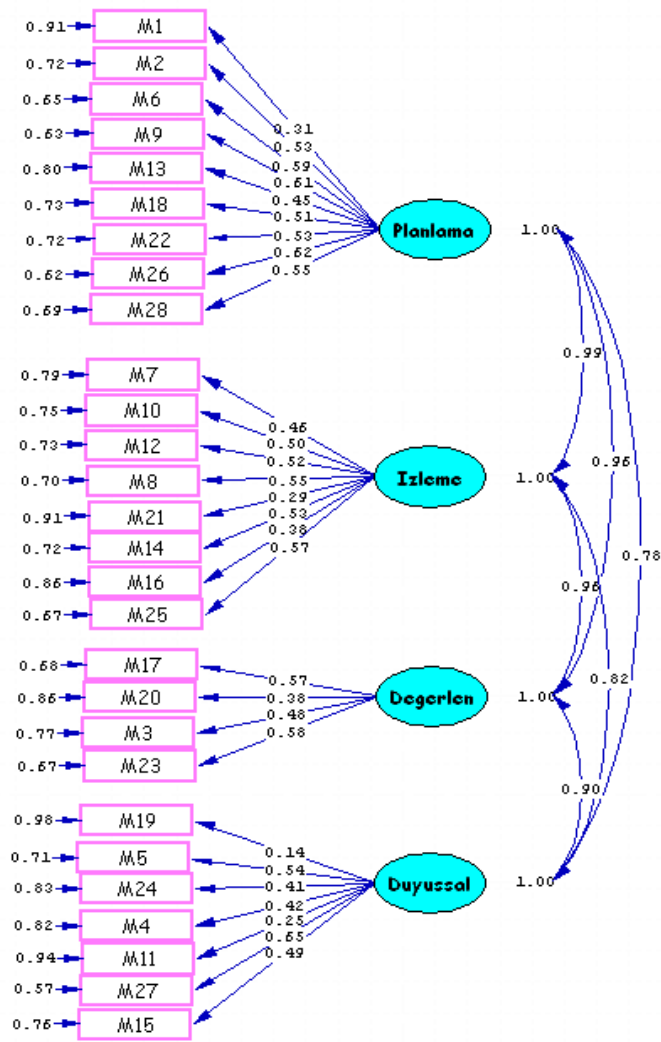
Açıklanan maddeler çıkarıldıktan sonra ölçüm tekrarlanmıştır. Şekil 5'te modele ilişkin t-değerlerini gösteren diyagram sunulmuştur.



Chi-Square=484.92, df=344, P-value=0.00000, RMSEA=0.040

Şekil 5. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı (t Değerleri)

Şekil 5'te gösterilen t-değerleri incelenmiş ve tüm parametreler anlamlı bulunmuştur. Yapılan son analiz sonucunda $\chi^2=484.92$; $df=344$; $\chi^2/df=1.40$; $RMSEA=0.040$; $RMR=0.047$; $SRMR=0.052$; $NFI=0.90$; $NNFI=0.96$; $CFI=0.97$; $GFI=0.88$; $AGFI=0.86$ olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri incelendiğinde, açıklanan maddelerin çıkarılmasından sonra ulaşılan 28 maddelik modele ait değerlerde belirgin biçimde iyileşme görülmüştür. Modele ilişkin standart katsayıları gösteren bağlantı diyagramı Şekil 6'da sunulmuştur.



Chi-Square=484.92, df=344, P-value=0.00000, RMSEA=0.040

Şekil 6. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı (Standart Katsayılar)

3.3.1.3.3. Güvenirlik Çalışması

Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin güvenirligi Cronbach Alpha katsayısı ile belirlenmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha güvenirligi .874 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan planlama stratejileri, izleme stratejileri, değerlendirme stratejileri ve duyuşsal stratejilere ilişkin güvenirlik kat sayıları sırasıyla .762, .688, .583 ve .532 olarak bulunmuştur.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin 4 alt boyut altında toplam 28 maddeden oluştuğu söylenebilir. Buna göre, Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinde planlama stratejileriyle ilgili 9, izleme stratejileriyle ilgili 8, değerlendirme stratejileriyle ilgili 4 ve duyuşsal stratejilerle ilgili 7 madde bulunmaktadır. Maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” biçiminde 5’li likert tipine göre derecelendirilmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2009, s. 139)’nin belirttiğine göre, dört veya beş ölçek noktası sunmanın güvenilir bir sonuca varmada yeterli olduğu söylenebilir.

3.3.2. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda “Kişisel Bilgi Formu”, “Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” ve “Öğrenme Stilleri Envanteri” uygulamaya hazır duruma getirilerek çoğaltılmıştır. Ayrıca, veri toplama araçlarının uygulanabilmesi amacıyla Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurularak gerekli izin alınmış (Ek 4) ve uygulama aşamasına geçilmiştir. Böylece, veri toplama araçları, 2010-2011 bahar dönemi 07-21 Mart 2011 tarihleri arasında, Uşak İl merkezinde bulunan 40 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

3.3.3. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada cevap aranan sorulara yönelik olarak, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin belirlenmesinde sayı ve yüzdelerden yararlanılmıştır. Yine, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin, çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinde sayı ve yüzdelerden yararlanılarak karşılaştırmalar yapılmış; yapılan karşılaştırmaların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde kay kare (X^2) testi kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde, Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Yine sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde ve sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin ortaya konmasında, Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların ortalamaları ve standart sapmaları bulunmuş ve ortalamaları birbiriyle karşılaştırılmıştır. Levene homojenlik testi sonuçları temel alınarak gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla ikili küme karşılaştırmalarında t testinden ve ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA), karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağının bulunması amacıyla da varyansların homojen olduğu durumlarda “LSD testi”, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise “Dunnett testi”nden yararlanılmıştır. Tüm bu çözümlenmeler için SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarının belirlenmesinde öncelikle, 20-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41-45 yaş, 46-50 yaş, 51-55 yaş ve 56-60 yaş biçiminde bir sınıflama yapılmıştır. Fakat, sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemek için gerçekleştirilen kay kare testi sonucunda, beklenen değeri 5’in altında bulunan gözenek sayısı %20’den fazla olduğu için yaş değişkeni düzeltmeye tabi tutularak, 20-30 yaş arası, 31-35 yaş arası ile, 36-40 yaş arası, 46-50 yaş arası ile birleştirilmiştir. Büyüköztürk (2007, s. 145)’e göre, bu testin kullanılabilmesi için, beklenen değeri beşten küçük olan kategori sayısının, toplam kategori sayısının %20’sini aşmaması ve tüm kategorilerde bu değerin birden büyük olması gerekir. Bu koşulun sağlanamadığı durumlarda, mantıklı ise kategoriler arası birleştirme yoluna gidilebilir. Sonuç olarak yaş grupları, 20-35 yaş, 36-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri biçiminde sınıflandırılmıştır.

Ayrıca, araştırma kapsamında yer alan Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin geliştirilme sürecinde verilerin analizi için doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise, LISREL 8.51 programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR ve YORUMLARI

Bu bölümde araştırmanın sorularına ilişkin toplanan verilerin çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılarak çözümlenmesi ile elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerine ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerine, öğrenme stillerinin ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına ve öğrenme stilleri ile bilişüstü öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada yanıt aranan sorulardan birincisi, sınıf öğretmenlerinin hangi öğrenme stillerine sahip olduklarıdır. Bu doğrultuda sayı ve yüzdelerden yararlanılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6.

Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri Dağılımı
(N=330)

Öğrenme Stili	Sayı	Yüzde (%)
Uyum Sağlayıcı	66	20.0
Ayrt Edici	70	21.2
Dönüştürücü	115	34.8
Özümleyici	79	24.0
Toplam	330	100

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin çoğunun dönüştürücü öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin %24'ü özümleyici, %21.2'si ayırt edici ve %20'si de uyum sağlayıcı öğrenme stiline

sahiptirler. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin uyum sağlayıcı, ayırt edici ve özümleyici öğrenme stillerine göre daha çok dönüştürücü öğrenme stiline sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular, kimi araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Adenuga (1989) gerçekleştirdiği çalışmada, yaşları 21 ile 40 arasında değişen yetişkinlerin öğrenme stillerini ve öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamış ve katılımcılarının çoğunluğunun dönüştürücü öğrenme stiline sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer olarak, Numanoglu ve Şen (2007) araştırmalarında öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemiş ve çoğunluğunun dönüştürücü (%46.8) öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Demir (2008), Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının en çok dönüştürücü (%56) öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Yine bu bulgu ile tutarlılık gösteren bir başka çalışma Baykara-Pehlivan (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının en çok dönüştürücü (%51.3) öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Buna göre, sınıf öğretmenlerinin soyut kavramsallaştırma ve etkin deneme öğrenme biçimlerini kapsayan dönüştürücü öğrenme stiline sahip olmaları, onların sorun çözme ve karar verme yeteneklerinin güçlü olması, yeni fikirlere ve pratik uygulamalara açık olmaları gibi özelliklerinden kaynaklanabilir.

4.2. Çeşitli Değişkenlere Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri

Araştırmanın ikinci sorusunu, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin onların, cinsiyetlerine, yaş gruplarına, mezun oldukları okullara ve alana özgü yayınları takip ettikleri kaynaklara göre değişiklik gösterip göstermediği oluşturmaktadır.

4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci sorusunda, ilk olarak, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7.

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri

(N=330)

Cinsiyet	<u>Uyum Sağlayıcı</u>		<u>Ayırt Edici</u>		<u>Dönüştürücü</u>		<u>Özümleyici</u>		<u>Toplam</u>	
	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)
Kadın	31	47.0	23	32.9	58	50.4	39	49.4	151	45.8
Erkek	35	53.0	47	67.1	57	49.6	40	50.6	179	54.2

$X^2=6.161$ $sd=3$ $P=0.10$

Çizelge 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sahip oldukları öğrenme stillerinin $P<0.05$ anlamlılık düzeyine göre farklılaşmadığı gözlenmektedir. Bununla birlikte, sayı ve yüzdelere bakıldığında ayırt edici öğrenme stiline sahip olan erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha çok olduğu görülmektedir. Bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kay kare (X^2) sınavında 6.161'lik bir kay kare değeri ile $P>0.05$ bulunmuştur. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bu bulguları destekleyen kimi araştırma bulguları bulunmaktadır. Yenice ve Saracaloğlu (2009) araştırmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini belirlemeyi ve öğrenme stilleri ile fen dersleri akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyetle bağlantılı olmadığı ortaya çıkmıştır. Yine, Bahar ve Sülün (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da cinsiyete göre öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin benzer öğrenme stillerine sahip oldukları söylenebilir.

4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stillere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci sorusunda, ikinci olarak, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin yaş gruplarına göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri

(N=330)

Yaş Grupları	Uyum Sağlayıcı		Ayırt Edici		Dönüştürücü		Özümleyici		Toplam	
	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)
20-35 yaş	7	10.0	13	18.6	31	44.3	19	27.1	70	100
36-50 yaş	50	23.2	44	20.5	64	29.8	57	26.5	215	100
51 yaş ve üzeri	3	14.3	11	52.4	7	33.3	0	.0	21	100
Belirtmemiş	6	25.0	2	8.3	13	54.2	3	12.5	24	100

$X^2=30.263$ sd=9 P=0.000

Çizelge 8 incelendiğinde, yaş gruplarına göre sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin birbirinden farklı olduğu gözlenmektedir. 20-35 yaş grupları arasındaki sınıf öğretmenleri en çok dönüştürücü öğrenme stiline, en az uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptirler. 36-50 yaş grupları arasındaki sınıf öğretmenleri en çok dönüştürücü öğrenme stiline en az ise ayırt edici öğrenme stiline sahiptirler. 51 yaş ve üzerindeki sınıf öğretmenleri en çok ayırt edici öğrenme stiline sahipken, bu yaş grupları arasındaki öğretmenlerden özümleyici öğrenme stiline sahip olan yoktur. Yine Çizelge 8’de görüldüğü gibi, yaşını belirtmeyen sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası dönüştürücü öğrenme stiline sahiptirler.

Sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin değerler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan kay kare sınavında 30.263'lük bir X^2 değeri ile $P < 0.05$ değeri bulunmuştur. Buna göre sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılık gösterdiği söylenebilir.

Farklı yaş gruplarındaki sınıf öğretmenlerinin değişik öğrenme stillerine sahip olmaları, öğrenme stillerinin kesin olarak değişmez olmadığı ve kişilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin zamanla değişebileceği biçiminde yorumlanabilir. Nitekim, bu bulgularla benzerlik gösteren kimi araştırma bulguları bulunmaktadır. Arslan ve Babadoğan (2005) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada yaş ile somut yaşantı öğrenme biçimi ve bilgiyi işleme süreçlerine ilişkin (somut-soyut) birleştirilmiş puan arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Yine, Merter (2009) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmen adaylarının yaşlarına göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır.

Tüm bunlara dayalı olarak, öğrenme stillerinin yaş gruplarına göre farklılaştığı söylenebilir.

4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci sorusunda, üçüncü olarak, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin mezun oldukları okullara göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Çizelge 9'da sunulmuştur.

Çizelge 9.

Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri

(N=330)

Mezun olunan okul	<u>Uyum Sağlayıcı</u>		<u>Ayırt Edici</u>		<u>Dönüştürücü</u>		<u>Özümleyici</u>		<u>Toplam</u>	
	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)
Eğitim Enstitüsü	7	26.9	8	30.8	10	38.5	1	3.8	26	100
Eğitim Yüksekokulu	19	27.9	13	19.1	18	26.5	18	26.5	68	100
Eğitim Fakültesi	30	17.8	38	22.5	62	36.6	39	23.1	169	100
Fen-Edebiyat Fakültesi	5	14.3	4	11.4	16	45.7	10	28.6	35	100
Diğer	5	15.6	7	21.9	9	28.1	11	34.4	32	100

 $X^2=16.668$ $sd=12$ $P=0.163$

Çizelge 9'daki değerler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre sahip oldukları öğrenme stilleri arasında çok farklılık olmadığı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, Eğitim Fakültesinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun dönüştürücü öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kay kare (X^2) sınavında 16.668'lik bir kay kare değeri ile $P>0.05$ bulunmuştur. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılık göstermediği söylenebilir.

4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Alana Özgü Yayınları Takip Ettikleri Kaynaklara Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stillere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci sorusunda, son olarak, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin onların, alana özgü yayınları takip ettikleri kaynaklara göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 43'ü alana özgü yayınlarını hiçbir kaynaktan takip etmediklerini belirtmişlerdir. Buna göre alana özgü yayınları takip eden 283 sınıf öğretmenin verdiği yanıtların çözümlenmesi sonucunda elde edilen değerler Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10.

Sınıf Öğretmenlerinin Alana Özgü Yayınları Takip Ettikleri Kaynaklara Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri

(N=283)

Kaynak	Uyum Sağlayıcı		Ayırt Edici		Dönüştürücü		Özümleyici		Toplam	
	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)
Basılı Kaynaklar	10	25.6	8	20.5	10	25.6	11	28.3	39	100
İnternet	22	16.3	28	20.7	54	40.0	31	23.0	135	100
Her ikisi	26	23.9	18	16.5	42	38.5	23	21.1	109	100

$X^2=5.230$ $sd=6$ $P=0.515$

Çizelge 10 incelendiğinde, çözümlenmeler sonucunda bulunan değerler arasında çok farklılığın olmadığı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, dönüştürücü öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinin, sadece internet ve hem basılı kaynaklar hem de interneti kullanma oranları, diğer öğrenme stillerine sahip olanlara göre daha fazladır. Bu fazlalığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesine yönelik olarak yapılan kay kare sınavında 5.230'luk bir kay kare değeri ile $P>0.05$ bulunmuştur.

Buna göre, sınıf öğretmenlerinin alana özgü yayınları takip ettikleri kaynaklara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

Tüm bu bulgular ışığında, araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin, kimi değişkenlere göre farklılık gösterirken kimi değişkenlere göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, farklı yaş gruplarındaki sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri birbirinden farklı iken, kadın ve erkek sınıf öğretmenleri ile farklı okullardan mezun olan ve alana özgü yayınları farklı kaynaklardan takip eden sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri benzerdir. Bununla birlikte, ilgili alanyazında cinsiyet ve yaş gruplarına göre sahip olunan öğrenme stillerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmalar varken, mezun olunan okul ve alana özgü yayınların takip edildiği kaynaklara göre sahip olunan öğrenme stillerini belirlemeye ilişkin gerçekleştirilen araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, araştırma kapsamında elde edilen bu bulgunun, ilerideki araştırmalar için farklı bir bakış açısı oluşturması ve başka araştırmacılar tarafından da araştırılması beklenmektedir. Yine, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre mezun oldukları okulların ve alana özgü yayınları takip ettikleri kaynakların farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmasına rağmen, gerçekleştirilecek olan değişik araştırmalarda farklı sonuçların elde edilebileceği düşünülmektedir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü sorusu, sınıf öğretmenlerinin hangi bilişüstü öğrenme stratejilerini kullandıklarıdır. Bunu belirlemek amacıyla, sınıf öğretmenlerinin Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin alt ölçeklerden elde ettikleri puanların ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 11’de sunulmuştur.

Çizelge 11.

Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri

(N=330)

Ölçek	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Planlama Stratejileri	39.58	4.77
İzleme Stratejileri	35.36	4.24
Değerlendirme Stratejileri	17.55	2.30
Duyuşsal Stratejiler	30.58	3.65

Çizelge 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin planlama stratejileri alt ölçeğinde 39.58 puan ortalaması ile en yüksek puanı elde ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri planlama stratejilerinden sonra en yüksek puan ortalamasını 35.36 ile izleme stratejileri alt ölçeğinden elde etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bu stratejilerden sonra en çok kullandıkları stratejiler duyuşsal stratejilerdir. Duyuşsal stratejiler alt ölçeğinde sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması 30.58 olarak bulunmuştur. Değerlendirme stratejileri alt ölçeğinden ise 17.55'lik aritmetik ortalama ile en az puanı elde etmişlerdir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin planlama stratejilerini, izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri daha çok kullandıkları, değerlendirme stratejilerini ise daha az kullandıkları söylenebilir. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin öğrenirken, öğrenme süreçlerini planlayıp, anlama düzeylerini izledikleri ve bu süreçte karşılaştıkları duygusal engellerle başa çıkabildikleri biçimde yorumlanabilir. Bunun yanısıra, öğrenme sürecini bir bütün olarak değerlendirmeyi sıklıkla tercih etmedikleri söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bu bulguyu destekleyen araştırma bulgusuna rastlanmamakla birlikte, Riazi ve Rahimi (2005) gerçekleştirdikleri çalışmada yetişkin öğrencilerin duyuşsal stratejileri çok daha sık kullandıklarını bulmuşlardır. Bu ise, araştırmada yalnız duyuşsal stratejiler ile ilgili elde edilen bulguları desteklemektedir.

Sonuç olarak, planlama stratejilerinin, izleme stratejilerinin ve duyuşsal stratejilerin, sınıf öğretmenleri tarafından en çok kullanılan bilişüstü öğrenme stratejileri oldukları söylenebilir.

4.4. Çeşitli Değişkenlere Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri

Araştırmada yanıt aranan dördüncü soru, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin onların cinsiyetleri, yaşları, mezun oldukları okul ve alana özgü yayınları takip ettikleri kaynaklara göre değişiklik gösterip göstermediğidir.

4.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü sorusunda ilk olarak, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları cinsiyete göre hesaplanmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Çizelge 12’de sunulmuştur.

Çizelge 12.

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları

(N=330)

Ölçek	Cinsiyet	Katılımcı Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Planlama Stratejileri	Kadın	151	39.74	4.77
	Erkek	179	39.44	4.78
İzleme Stratejileri	Kadın	151	35.40	4.41
	Erkek	179	35.32	4.10

Değerlendirme Stratejileri	Kadın	151	17.71	2.41
	Erkek	179	17.42	2.21
Duyuşsal Stratejiler	Kadın	151	30.47	3.84
	Erkek	179	30.67	3.48

Çizelge 12 incelendiğinde, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin ortalama puanları belirgin biçimde farklılaşmamasına rağmen, yinede ortalamalara ilişkin farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t testinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler Çizelge 13'te sunulmuştur.

Çizelge 13.

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejilerine İlişkin Farklar (N=330)

Ölçek	Cinsiyet	Katılımcı Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	t Değeri (t)	Serbestlik Derecesi (sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Planlama Stratejileri	Kadın	151	39.74	4.77	0.55	328	0.57
	Erkek	179	39.44	4.78			
İzleme Stratejileri	Kadın	151	35.40	4.41	0.15	328	0.87
	Erkek	179	35.32	4.10			
Değerlendirme Stratejileri	Kadın	151	17.71	2.41	1.11	328	0.26
	Erkek	179	17.42	2.21			
Duyuşsal Stratejiler	Kadın	151	30.47	3.84	0.49	328	0.62
	Erkek	179	30.67	3.48			

Çizelge 13'e göre, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri, $P < 0.05$ anlamlılık düzeyinde cinsiyetlerine göre değişiklik göstermemektedir. Buna göre, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin planlama, izleme, değerlendirme ve duyuşsal stratejileri birbirine benzer yoğunlukta kullandıkları söylenebilir.

4.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü sorusunda ikinci olarak, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin yaş gruplarına göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları, yaş gruplarına göre hesaplanmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Çizelge 14'te sunulmuştur.

Çizelge 14.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları (N=330)

Ölçek	Yaş Grupları	Katılımcı Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Planlama Stratejileri	20-35 yaş	70	38.14	4.72
	36-50 yaş	215	39.80	4.88
	51 yaş ve üzeri	21	40.90	4.06
	Belirtilmemiş	24	40.63	4.77
İzleme Stratejileri	20-35 yaş	70	34.43	4.73
	36-50 yaş	215	35.59	4.17
	51 yaş ve üzeri	21	35.81	3.91
	Belirtilmemiş	24	35.58	3.37
Değerlendirme Stratejileri	20-35 yaş	70	17.09	2.53
	36-50 yaş	215	17.66	2.32
	51 yaş ve üzeri	21	17.90	1.75
	Belirtilmemiş	24	17.71	1.78

Duyuşsal Stratejiler	20-35 yaş	70	29.47	3.78
	36-50 yaş	215	30.79	3.63
	51 yaş ve üzeri	21	31.71	3.27
	Belirtilmemiş	24	30.92	3.18

Çizelge 14 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden farklı puanlar elde ettikleri görülmektedir. Buna göre, 51 yaş ve üzerindeki sınıf öğretmenleri, diğer yaş gruplarındaki sınıf öğretmenlerine göre, planlama stratejileri, izleme stratejileri, değerlendirme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden en yüksek puanı elde etmişlerdir. 36-50 yaş gruplarındaki sınıf öğretmenleri ile yaşını belirtmeyenler, diğer yaş gruplarındaki sınıf öğretmenlerine göre, planlama stratejileri, izleme stratejileri, değerlendirme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden en yüksekle en düşük arasında puan elde etmişlerdir. 20-35 yaş grupları arasındaki sınıf öğretmenleri ise, diğer yaş gruplarındakilere göre, planlama stratejileri, izleme stratejileri, değerlendirme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden en düşük puanları elde etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, elde edilen grup ortalamalarına göre varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Çizelge 15'te sunulmuştur.

Çizelge 15.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar (N=330)

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Planlama Stratejileri	Gruplariçi	217.605	3	72.535	3.251	0.02
	Gruplararası	7273.001	326	22.310		
	Toplam	7490.606	329			
İzleme Stratejileri	Gruplariçi	77.610	3	25.870	1.442	0.23
	Gruplararası	5848.196	326	17.939		
	Toplam	5925.806	329			
Değerlendirme Stratejileri	Gruplariçi	20.734	3	6.911	1.302	0.27
	Gruplararası	1730.784	326	5.309		
	Toplam	1751.518	329			
Duyuşsal Stratejiler	Gruplariçi	125.308	3	41.769	3.199	0.02
	Gruplararası	4257.143	326	13.059		
	Toplam	4382.452	329			

Çizelge 15 incelendiğinde, planlama stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde edilen F değerlerinin (sırasıyla 3.251 ve 3.199) 0.05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden büyük olduğu görülmektedir. Bu değerler, farklı yaş gruplarındaki sınıf öğretmenlerinin planlama stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanma durumlarını belirten puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, yapılan analiz sonucunda izleme ve değerlendirme stratejileri alt ölçeklerinden elde edilen F değerlerinin (sırasıyla 1.442 ve 1.302) 0.05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden daha küçük olduğu belirlenmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre izleme ve değerlendirme stratejilerini kullanma durumlarını belirten puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Farklı yaş gruplarındaki sınıf öğretmenlerinin planlama stratejileri ve duyuşsal stratejilere ilişkin puan ortalamalarındaki anlamlı farklılığın hangi gruplararası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek için, varyansların eşitliğini kontrol etmek amacıyla yapılan Levene testi sonucunda, planlama stratejilerine ilişkin Levene değeri= .413 P= .744 ve duyuşsal stratejilere ilişkin Levene değeri= .128 P= .943 olarak bulunmuş ve varyansların eşit olduğu görülmüştür. Buna göre, varyansların eşit olması durumunda, karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağını belirlemek için kullanılacak çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi ile yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Çizelge 16’da sunulmuştur.

Çizelge 16.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynağı

Ölçek	Yaş grupları	20-35 yaş	36-50 yaş	51 yaş ve üzeri	Belirtilmemiş
Planlama Stratejileri	20-35 yaş	-	-1.652*	-2.762*	-2.482*
	36-50 yaş	1.652*	-	-1.109	-.830
	51 yaş ve üzeri	2.762*	1.109	-	.280
	Belirtilmemiş	2.482*	.830	-.280	-
Duyuşsal Stratejiler	20-35 yaş	-	-1.319*	-2.243*	-1.445
	36-50 yaş	1.319*	-	-.924	-.126
	51 yaş ve üzeri	2.243*	.924	-	.798
	Belirtilmemiş	1.445	.126	-.798	-

Çizelge 16’deki değerlere göre, planlama stratejileri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, 20-35 yaşları arasındaki sınıf öğretmenleri ile 36-50 yaş, 51 yaş ve üzerinde olan ve yaşını belirtmeyen sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, 36-50 yaş, 51 yaş ve üzerinde olan ve yaşını belirtmeyen sınıf öğretmenlerinin, planlama stratejilerini, 20-35 yaşları arasındaki sınıf öğretmenlerinden daha çok kullandıkları söylenebilir.

Duyuşsal stratejiler alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, 20-35 yaş grupları arasındaki sınıf öğretmenleri ile 36-50 yaş ve 51 yaş ve üzerinde olan sınıf

öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre, 36-50 yaş grupları arasında ve 51 yaş ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin duyuşsal stratejileri, 20-35 yaş grupları arasındaki sınıf öğretmenlerinden daha çok kullandıkları söylenebilir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin, onların, yaş gruplarına göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

4.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü sorusunda üçüncü olarak, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin mezun oldukları okullara göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları mezun oldukları okullara göre hesaplanmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Çizelge 17’de sunulmuştur.

Çizelge 17.

Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları

(N=330)

Ölçek	Mezun Olunan Okul	Katılımcı Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Planlama Stratejileri	Eğitim Enstitüsü	26	41.69	3.88
	Eğitim Yükseko.	68	40.38	3.76
	Eğitim Fakültesi	169	39.17	4.88
	Fen-Edebiyat F.	35	39.34	4.02
	Diğer	32	38.56	6.66

İzleme Stratejileri	Eğitim Enstitüsü	26	36.46	3.45
	Eğitim Yükseko.	68	36.29	2.86
	Eğitim Fakültesi	169	35.07	4.37
	Fen-Edebiyat F.	35	34.94	3.85
	Diğer	32	34.44	6.27
Değerlendirme Stratejileri	Eğitim Enstitüsü	26	18.15	1.73
	Eğitim Yükseko.	68	18.03	1.82
	Eğitim Fakültesi	169	17.36	2.34
	Fen-Edebiyat F.	35	17.46	2.47
	Diğer	32	17.19	3.03
Duyuşsal Stratejiler	Eğitim Enstitüsü	26	31.69	3.09
	Eğitim Yükseko.	68	31.59	2.68
	Eğitim Fakültesi	169	30.24	3.80
	Fen-Edebiyat F.	35	29.86	3.54
	Diğer	32	30.09	4.61

Çizelge 17'deki değerlere göre, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, Eğitim Enstitüsünden mezun olan sınıf öğretmenleri planlama stratejileri, izleme stratejileri, değerlendirme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden en yüksek puanı elde etmişlerdir. Diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenleri planlama stratejileri, izleme stratejileri ve değerlendirme stratejileri alt ölçeklerinden en düşük puanları elde ederken, Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olan sınıf öğretmenleri, duyuşsal stratejiler alt ölçeğinden en düşük puan ortalamasını elde etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, elde edilen grup ortalamalarına göre varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Çizelge 18'de sunulmuştur.

Çizelge 18.

Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar (N=330)

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Planlama Stratejileri	Gruplariçi	223.887	4	55.972	2.503	0.04
	Gruplararası	7266.719	325	22.359		
	Toplam	7490.606	329			
İzleme Stratejileri	Gruplariçi	138.318	4	34.580	1.942	0.10
	Gruplararası	5787.488	325	17.808		
	Toplam	5925.806	329			
Değerlendirme Stratejileri	Gruplariçi	35.649	4	8.912	1.688	0.15
	Gruplararası	1715.869	325	5.280		
	Toplam	1751.518	329			
Duyuşsal Stratejiler	Gruplariçi	146.385	4	36.596	2.808	0.02
	Gruplararası	4236.067	325	13.034		
	Toplam	4382.452	329			

Çizelge 18'deki değerlere göre, planlama stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde edilen F değerlerinin (sırasıyla 2.503 ve 2.808) 0.05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden büyük olduğu görülmektedir. Bu değerler, farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin planlama stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanma durumlarını belirten puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, yapılan analiz sonucunda izleme ve değerlendirme stratejileri alt ölçeklerinden elde edilen F değerlerinin (sırasıyla 1.942 ve 1.688) 0.05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden daha küçük olduğu belirlenmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre izleme ve

değerlendirme stratejilerini kullanma durumlarını belirten puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin planlama stratejileri ve duyuşsal stratejilere ilişkin puan ortalamalarındaki anlamlı farklılığın hangi gruplararası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek için, varyansların eşitliğini kontrol etmek amacıyla yapılan Levene testi sonucunda, planlama stratejilerine ilişkin Levene değeri= 1.318 P= .263 ve duyuşsal stratejilere ilişkin Levene değeri= 1.407 P= .231 olarak bulunmuş ve varyansların eşit olduğu görülmüştür. Buna göre, varyansların eşit olması durumunda, karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağını belirlemek için kullanılacak çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi ile yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Çizelge 19’da sunulmuştur.

Çizelge 19.

Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynağı

Ölçek	Mezun Olunan Okul	Eğitim Enst.	Eğitim Yüksekok.	Eğitim Fak.	Fen-Ed. Fak.	Diğer
Planlama Stratejileri	Eğitim Enst.	-	1.310	2.527*	2.349	3.130*
	Eğitim Yükseko.	-1.310	-	1.217	1.039	1.820
	Eğitim Fak.	-2.527*	-1.217	-	-.177	.603
	Fen-Ed.Fak.	-2.349	-1.039	.177	-	.780
	Diğer	-3.130*	-1.820	-.603	-.780	-
Duyuşsal Stratejiler	Eğitim Enst.	-	.104	1.450	1.835	1.599
	Eğitim Yükseko.	-.104	-	1.346*	1.731*	1.494
	Eğitim Fak.	-1.450	-1.346*	-	.385	.149
	Fen-Ed.Fak.	-1.835	-1.731*	-.385	-	-.237
	Diğer	-1.599	-1.494	-.149	.237	-

Çizelge 19’deki değerlere göre, planlama stratejileri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, Eğitim Enstitüsünden mezun olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ile Eğitim Fakültesinden ve diğer fakültelerden mezun olan sınıf

öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, Eğitim Enstitüsünden mezun olan sınıf öğretmenlerinin, planlama stratejilerini, Eğitim Fakültesinden ve diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerine göre daha çok kullandıkları söylenebilir.

Duyuşsal stratejiler alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, Eğitim Yüksekokulundan mezun olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ile Eğitim Fakültesinden ve Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, Eğitim Yüksekokulundan mezun olan sınıf öğretmenlerinin, duyuşsal stratejileri, Eğitim Fakültesinden ve Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan sınıf öğretmenlerine göre daha çok kullandıkları söylenebilir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin, onların mezun oldukları okullara göre farklılaştığı söylenebilir.

4.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Alana Özgü Yayınları Takip Ettikleri Kaynaklara Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü sorusunda, son olarak, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin onların, alana özgü yayınları takip ettikleri kaynaklara göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 43'ü alana özgü yayınlarını hiçbir kaynaktan takip etmediklerini belirtmişlerdir. Buna göre, alana özgü yayınları takip eden 283 sınıf öğretmenin verdiği cevapların çözümlenmesi sonucunda elde edilen değerler Çizelge 20'de sunulmuştur.

Çizelge 20.

Sınıf Öğretmenlerinin Alana Özgü Yayınları Takip Ettikleri Kaynaklara Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları

(N=283)

Ölçek	Kaynak	Katılımcı Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Planlama Stratejileri	Basılı Kaynaklar	39	39.26	4.05
	İnternet	135	39.33	3.91
	Her ikisi	109	40.99	3.75
İzleme Stratejileri	Basılı Kaynaklar	39	35.13	3.56
	İnternet	135	35.16	3.67
	Her ikisi	109	36.44	3.12
Değerlendirme Stratejileri	Basılı Kaynaklar	39	17.67	1.76
	İnternet	135	17.30	2.02
	Her ikisi	109	18.20	1.91
Duyuşsal Stratejiler	Basılı Kaynaklar	39	30.49	2.89
	İnternet	135	30.20	3.18
	Her ikisi	109	31.61	2.84

Çizelge 20 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin alana özgü yayınları takip ettikleri kaynaklara göre bilişüstü öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden farklı puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Buna göre, alana özgü yayınları hem basılı kaynaklardan hem de internetten takip eden sınıf öğretmenleri, planlama stratejileri, izleme stratejileri, değerlendirme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden en yüksek puan ortalamalarını sağlamışlardır. Diğer yandan, alana özgü yayınları basılı kaynaklardan takip eden sınıf öğretmenleri, internetten takip edenle oranla çok az bir farkla, planlama stratejileri ve izleme stratejileri alt ölçeklerinden en az puan ortalamalarını elde etmişlerdir. Yine alana özgü yayınları internetten takip eden sınıf öğretmenleri, basılı kaynaklardan takip edenlere oranla az bir farkla, değerlendirme

stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden en az puan ortalamalarını elde etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin alana özgü yayınları takip ettikleri kaynaklara göre kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, elde edilen grup ortalamalarına göre varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Çizelge 21’de sunulmuştur.

Çizelge 21.

Sınıf Öğretmenlerinin Alana Özgü Yayınları Takip Ettikleri Kaynaklara Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar (N=283)

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Planlama Stratejileri	Gruplariçi	189.405	2	94.703	6.313	0.00
	Gruplararası	4200.086	280	15.000		
	Toplam	4389.491	282			
İzleme Stratejileri	Gruplariçi	111.710	2	55.855	4.670	0.01
	Gruplararası	3348.955	280	11.961		
	Toplam	3460.664	282			
Değerlendirme Stratejileri	Gruplariçi	49.491	2	24.746	6.510	0.00
	Gruplararası	1064.374	280	3.801		
	Toplam	1113.866	282			
Duyuşsal Stratejiler	Gruplariçi	124.691	2	62.346	6.843	0.00
	Gruplararası	2551.160	280	9.111		
	Toplam	2675.852	282			

Çizelge 21 incelendiğinde, planlama stratejileri, izleme stratejileri, değerlendirme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde edilen F değerlerinin (sırasıyla

6.313, 4.670, 6.510 ve 6.843) 0.05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden büyük olduğu görülmektedir. Bu değerler, alana özgü yayınları farklı kaynaklardan takip eden sınıf öğretmenlerinin planlama stratejilerini, izleme stratejilerini, değerlendirme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanma durumlarını belirten puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Alana özgü yayınları farklı kaynaklardan takip eden sınıf öğretmenlerinin planlama stratejileri, izleme stratejileri, değerlendirme stratejileri ve duyuşsal stratejilere ilişkin puan ortalamalarındaki anlamlı farklılığın hangi gruplararası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek için, varyansların eşitliğini kontrol etmek amacıyla yapılan Levene testi sonucunda, planlama stratejilerine ilişkin Levene değeri= .366 P= .694, izleme stratejilerine ilişkin Levene değeri= .526 P= .592, değerlendirme stratejilerine ilişkin Levene değeri= .136 P= .873 ve duyuşsal stratejilere ilişkin Levene değeri= .145 P= .865 olarak bulunmuş ve varyansların eşit olduğu görülmüştür. Buna göre, varyansların eşit olması durumunda, karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağını belirlemek için kullanılabilir çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi ile yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Çizelge 22’de sunulmuştur.

Çizelge 22.

Sınıf Öğretmenlerinin Alana Özgü Yayınları Takip Ettikleri Kaynaklara Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynağı (N=283)

Ölçek	Kaynak	Basılı Kaynaklar	İnternet	Her ikisi
Planlama Stratejileri	Basılı Kaynaklar	-	-0.70	-1.734*
	İnternet	.070	-	-1.665*
	Her ikisi	1.734*	1.665*	-
İzleme Stratejileri	Basılı Kaynaklar	-	-0.027	-1.312*
	İnternet	.027	-	-1.285*
	Her ikisi	1.312*	1.285*	-
Değerlendirme Stratejileri	Basılı Kaynaklar	-	.370	-.535
	İnternet	-.370	-	-.906*
	Her ikisi	.535	.906*	-

Duyuşsal Stratejiler	Basılı Kaynaklar	-	.287	-1.127*
	İnternet	-.287	-	-1.415*
	Her ikisi	1.127*	1.415*	-

Çizelge 22 incelendiğinde, planlama stratejileri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, alana özgü yayınları hem basılı kaynaklardan hem de internetten takip eden sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ile sadece basılı kaynaklardan ve sadece internetten takip eden sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, alana özgü yayınları hem basılı kaynaklardan hem de internetten takip eden sınıf öğretmenlerinin, planlama stratejilerini, alana özgü yayınları sadece basılı kaynaklardan ve sadece internetten takip eden sınıf öğretmenlerine göre daha yoğun kullandıkları söylenebilir.

İzleme stratejileri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, alana özgü yayınları hem basılı kaynaklardan hem de internetten takip eden sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ile sadece basılı kaynaklardan ve sadece internetten takip eden sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, alana özgü yayınları hem basılı kaynaklardan hem de internetten takip eden sınıf öğretmenlerinin, izleme stratejilerini, sadece basılı kaynaklardan ve sadece internetten takip eden sınıf öğretmenlerine göre daha yoğun kullandıkları söylenebilir.

Değerlendirme stratejileri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, alana özgü yayınları hem basılı kaynaklardan hem de internetten takip eden sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ile sadece internetten takip eden sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, alana özgü yayınları hem basılı kaynaklardan hem de internetten takip eden sınıf öğretmenlerinin, değerlendirme stratejilerini, sadece internetten takip eden sınıf öğretmenlerine göre daha yoğun kullandıkları söylenebilir.

Duyuşsal stratejiler alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın ise, alana özgü yayınları hem basılı kaynaklardan hem de internetten takip eden sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ile sadece basılı kaynaklardan ve sadece internetten takip eden sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, alana özgü yayınları hem basılı kaynaklardan hem de internetten takip eden sınıf

öğretmenlerinin, duyuşsal stratejileri, sadece basılı kaynaklardan ve sadece internetten takip eden sınıf öğretmenlerine göre daha yoğun kullandıkları söylenebilir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin, onların alana özgü yayınları takip ettikleri kaynaklara göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri

Araştırmada yanıt aranan son soru, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin belirlenmesidir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerine göre Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğindeki alt ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Çizelge 23'te sunulmuştur.

Çizelge 23.

Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stillere Göre Kullandıkları Bilişitsü Öğrenme Stratejileri

Öğrenme Stili	Planlama Stratejileri				İzleme Stratejileri				Değerlendirme Stratejileri				Duyusal Stratejiler			
	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	(N)	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	(N)	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	(N)	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	(N)
Uyum Sağlayıcı	66	40,95	3,43	66	66	36,42	2,82	66	66	17,98	1,72	66	66	31,44	2,66	66
Ayrıt Edici	70	39,13	5,92	70	70	34,91	5,35	70	70	17,43	2,64	70	70	30,44	4,44	70
Dönüştürücü	115	39,92	3,92	115	115	35,43	3,65	115	115	17,68	2,01	115	115	30,71	3,21	115
Özümleyici	79	38,32	5,39	79	79	34,76	4,79	79	79	17,13	2,73	79	79	29,78	4,05	79

Çizelge 23 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre bilişüstü öğrenme stratejileri alt ölçeklerinden farklı puanlar elde ettikleri görülmektedir. Buna göre, uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip öğretmenler, bütün alt ölçeklerden, diğer öğrenme stillerine sahip öğretmenlere göre en yüksek puan ortalamalarını elde etmişlerdir. Uyum sağlayıcı öğrenme stilinden sonra bütün alt ölçeklerden en yüksek puanı dönüştürücü öğrenme stiline sahip öğretmenler elde etmişlerdir. Üçüncü olarak, bütün alt ölçeklerden en yüksek puanı elde eden sınıf öğretmenleri, ayırt edici öğrenme stiline sahiptirler. Son olarak ise, özümleyici öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenleri, bütün alt ölçeklerden en düşük puan ortalamalarını elde etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre bilişüstü öğrenme stratejileri alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, elde edilen grup ortalamalarına göre varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler Çizelge 24’te sunulmuştur.

Çizelge 24.

Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farklar (N=330)

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Planlama Stratejileri	Gruplariçi	278.515	3	92.838	4.196	0.00
	Gruplararası	7212.091	326	22.123		
	Toplam	7490.606	329			
İzleme Stratejileri	Gruplariçi	117.647	3	39.216	2.201	0.08
	Gruplararası	5808.159	326	17.816		
	Toplam	5925.806	329			

Değerlendirme Stratejileri	Gruplarıçi	29.561	3	9.854	1.865	0.13
	Gruplararası	1721.958	326	5.282		
	Toplam	1751.518	329			
Duyuşsal Stratejiler	Gruplarıçi	102.050	3	34.017	2.591	0.05
	Gruplararası	4280.401	326	13.130		
	Toplam	4382.452	329			

Çizelge 24'teki değerlere göre, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre planlama stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde edilen F değerlerinin (sırasıyla 4.196 ve 2.591) 0.05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden büyük olduğu görülmektedir. Bu değerler, farklı öğrenme stillerine sahip sınıf öğretmenlerinin planlama stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanma durumlarını belirten puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, yapılan analiz sonucunda izleme ve değerlendirme stratejileri alt ölçeklerinden elde edilen F değerlerinin (sırasıyla 2.201 ve 1.865) 0.05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden daha küçük olduğu belirlenmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre izleme ve değerlendirme stratejilerini kullanma durumlarını belirten puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Farklı öğrenme stillerine sahip sınıf öğretmenlerinin planlama stratejileri ve duyuşsal stratejilere ilişkin puan ortalamalarındaki anlamlı farklılığın hangi gruplararası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek için, varyansların eşitliğini kontrol etmek amacıyla yapılan Levene testi sonucunda, planlama stratejilerine ilişkin Levene değeri= 2.778 P= .041 ve duyuşsal stratejilere ilişkin Levene değeri= 1.800 P= .147 olarak bulunmuş ve planlama stratejilerine ilişkin varyansların eşit olmadığı görülmüştür. Buna göre, varyansların eşit olmaması durumunda, planlama stratejilerine ilişkin karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağını belirlemek için Dunnett C testi ve varyansların eşit olması durumunda, duyuşsal stratejilere ilişkin karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağını belirlemek için LSD testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen değerler Çizelge 25'te sunulmuştur.

Çizelge 25.

Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farkların Kaynağı

(N=330)

Ölçek	Öğrenme Stilleri	Uyum Sağlayıcı	Ayırt Edici	Dönüştürücü	Özümleyici
Planlama Stratejileri	Uyum Sağlayıcı	-	1.826	1.033	2.638*
	Ayırt Edici	-1.826	-	-.793	.812
	Dönüştürücü	-1.033	.793	-	1.605
	Özümleyici	-2.638*	-.812	-1.605	-
Duyuşsal Stratejiler	Uyum Sağlayıcı	-	.997	.726	1.655*
	Ayırt Edici	-.997	-	-.270	.658
	Dönüştürücü	-.726	.270	-	.928
	Özümleyici	-1.655*	-.658	-.928	-

Çizelge 25'teki değerler incelendiğinde, planlama stratejileri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenleri ile özümleyici öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinin, planlama stratejilerini, özümleyici öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinden daha çok kullandıkları söylenebilir.

Yine, duyuşsal stratejiler alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenleri ile özümleyici öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinin, duyuşsal stratejileri, özümleyici öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinden daha çok kullandıkları söylenebilir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre planlama stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanma durumlarında farklılık olduğu görölmektedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinden özellikle planlama stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sorunu, yöntemi ve bulguları özetlenmiş ve bulgulara dayalı olarak sorunun çözümüne ve ileriki araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Öğretmenler, etkili öğretme-öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli bir role sahiptirler. Bu nedenle, öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik gereksinim ve özellikleri kadar öğretmenlerin öğrenmeye yönelik gereksinimleri de oldukça önemlidir. Kendi öğrenme sorumluluğunun farkında olan, öğrenme sürecini öğrenmeye dönük özelliklerine ve öğrenirken tercih ettiği yollara göre düzenleyebilen öğretmen, öğrencilerde bu özellikleri kazandırmada doğru bir model olacaktır. Ayrıca, öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarına bu özellikleri kazandıracak biçimde düzenlenmesi, kendi öğrenme süreçleri hakkında farkındalık kazanmalarını sağlayarak mesleğe başladıklarında, öğrencilerine doğru model olabilmelerini kolaylaştıracaktır. Buna göre, öğretmenlerin sahip oldukları öğrenme stillerinin ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin belirlenmesi, öğrenmenin ve öğretimin iyileştirilmesine olanak sağlayabilir.

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerini belirleyerek, sahip oldukları öğrenme stillerine göre kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerini ortaya koymaktır.

Tekil ve ilişkisel tarama modellerinden yararlanılarak gerçekleştirilen araştırmada, araştırma evrenini Türkiye'deki tüm illerde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma evrenini ise, Uşak İl merkezinde bulunan 40 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 464 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu", öğrenme stillerini belirlemek için "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri" ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerini belirlemek için "Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. "Kişisel Bilgi Formu"nda sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerini, yaş gruplarını, mezun oldukları okulu, lisansüstü eğitim durumunu, meslekteki yıllarını ve alana özgü yayınları takip edip etmeme durumlarını

belirlemeye yönelik sorular yer almıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerinin belirlenmesinde Kolb tarafından geliştirilmiş, İlke Evin Gencel (2006) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan 12 maddelik "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri" kullanılmıştır. Bilişüstü öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde ise araştırmacı ve Doç. Dr. Meral Güven tarafından geliştirilip, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan, 28 maddelik "Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır.

Analiz aşamasında araştırmada yanıt aranan sorulara yönelik olarak, sayı ve yüzdelerden, sayısal karşılaştırmalar için kay kare testinden, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamalarından, t testinden ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Karşılaştırmalardaki farklılığın kaynakları ise LSD testi ve Dunnett C testi ile belirlenmiş, yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde ise LISREL programı kullanılarak yapısal eşitlik modelinin uygulama alanı olan doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlar ortaya çıkmıştır.

5.1.1. Öğrenme Stilleri ile İlgili Sonuçlar

- Sınıf öğretmenlerinin %34.8'i dönüştürücü, %23.9'u özümleyici, %21.2'si ayırt edici ve %20'si uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptirler. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin çoğunun, dönüştürücü öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna göre, araştırmaya katılan kadın ve erkek sınıf öğretmenleri, benzer öğrenme stillerine sahiptirler.

- Sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, 20-35 yaş grupları ve 36-50 yaş grupları arasındaki sınıf öğretmenleri ile yaşını belirtmeyenler, çoğunlukla dönüştürücü öğrenme stiline sahip iken, 51 yaş ve üzerindeki sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası (%52.4) ayırt edici öğrenme stiline sahiptirler.
- Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna göre, Eğitim Enstitüsünden, Eğitim Yüksekokulundan, Eğitim Fakültesinden, Fen-Edebiyat Fakültesinden ve diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenleri, benzer öğrenme stillerine sahiptirler.
- Sınıf öğretmenlerinin alana özgü yayınları takip ettikleri kaynaklara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna göre, alana özgü yayınları basılı kaynaklardan, internetten ve hem basılı kaynaklardan hem de internetten takip eden sınıf öğretmenleri, benzer öğrenme stillerine sahiptirler.

5.1.2. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri ile İlgili Sonuçlar

- Sınıf öğretmenleri öğrenirken daha çok planlama stratejilerini, izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanırlarken, değerlendirme stratejilerini daha az kullanmaktadırlar.
- Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre, kadın ve erkek sınıf öğretmenleri, planlama stratejilerini, izleme stratejilerini, değerlendirme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri birbirine benzer yoğunlukta kullanmaktadırlar.
- Sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanma durumları farklılık göstermektedir. Bu farklılık, planlama stratejilerinde ve duyuşsal stratejilerde görülmektedir. Buna göre, 36-50 yaş, yaşını belirtmeyen ve 51 yaş ve üzerinde olan sınıf öğretmenleri planlama stratejilerini, 20-35 yaş grupları arasındaki sınıf öğretmenlerine göre daha çok

kullanmaktadırlar. 36-50 yaş gurupları arasında ve 51 yaş ve üzerinde olan sınıf öğretmenleri ise duyuşsal stratejileri, 20-35 yaş gurupları arasındaki sınıf öğretmenlerine göre daha çok kullanmaktadırlar.

- Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılık, planlama stratejilerinde ve duyuşsal stratejilerde görölmektedir. Buna göre, Eğitim Enstitüsünden mezun olan sınıf öğretmenleri planlama stratejilerini, Eğitim Fakültesinden ve diğere fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerine göre daha çok kullanmaktadırlar. Eğitim Yüksekokulundan mezun olan sınıf öğretmenleri ise, duyuşsal stratejileri, Eğitim Fakültesinden ve Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan sınıf öğretmenlerine göre daha çok kullanmaktadırlar.
- Sınıf öğretmenlerinin alana özgü yayınları takip ettikleri kaynaklara göre bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, alana özgü yayınları hem basılı kaynaklardan hem de internetten takip eden sınıf öğretmenleri, planlama stratejilerini, izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri, alana özgü yayınları sadece basılı kaynaklardan ve sadece internetten takip eden sınıf öğretmenlerine göre daha çok kullanmaktadırlar. Yine, alana özgü yayınları hem basılı kaynaklardan hem de internetten takip eden sınıf öğretmenleri, değerelendirme stratejilerini, alana özgü yayınları sadece internetten takip eden sınıf öğretmenlerine göre daha çok kullanmaktadırlar.
- Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre planlama stratejilerini ve duyuşsal stratejiler kullanma durumlarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenleri, planlama stratejilerini ve duyuşsal stratejileri, özümleyici öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinden daha çok kullanmaktadırlar.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, sınıf öğretmenlerinin çoğunun dönüştürücü öğrenme stiline sahip oldukları, sahip oldukları öğrenme stillerinin yaş guruplarına göre farklılaşırken cinsiyete, mezun olunan okula ve alana özgü yayınları takip etme durumuna göre farklılaşmadığı; yine, en çok planlama, izleme ve duyuşsal stratejileri kullandıkları, kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin yaş guruplarına,

mezun oldukları okullara ve alana özgü yayınları takip etme durumlarına göre farklılaşırken cinsiyete göre farklılaşmadığı, uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinin planlama stratejilerini ve duyuşsal stratejileri, özümleyici öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenlerinden daha çok kullandıkları söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin şu öneriler geliştirilmiştir:

- Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin değerlendirme stratejilerini, tüm stratejilerden daha az yoğunlukta kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulguya dayalı olarak, sınıf öğretmenlerine, hem lisans öğrenimleri süresince hem de mesleğe başladıklarında katıldıkları hizmet-içi eğitim etkinliklerinde, değerlendirme stratejilerinin öğrenme sürecinde kullanılmasına yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması sağlanabilir.
- Eğitim Fakültesinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin bilişüstü öğrenme stratejilerini, diğer okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre daha az yoğunlukta kullanması, öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, bilişüstü öğrenme stratejilerine yönelik yeterli düzeyde bilgi ve beceri kazandırmadığı biçiminde yorumlanabilir. Buna göre, öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde, sınıf öğretmenlerine, bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik bilgi ve beceriler kazandırabilecek biçimde öğrenme etkinliklerine yer verilebilir.
- Araştırmada elde edilen diğer önemli bir bulgu, Eğitim Enstitüsünden mezun olan ve sınıf öğretmenlerinin, bilişüstü öğrenme stratejilerini, diğer okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre daha çok kullandıklarıdır. Bu bulguya dayalı olarak, öğretmen eğitimine yönelik gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları kapsamında, Eğitim Enstitülerinde uygulanan öğretim programlarının incelenmesi faydalı olabilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarına, öğrenme stilleri ve bilişüstü öğrenme stratejileri kavramlarının kavratılması gereklidir. Buna dayalı olarak, öğretmen eğitimi

programlarında, öğrenme ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesinde önemli görülen “öğrenmeyi öğrenme” ve “yaşamboyu öğrenme” kavramlarına yönelik derslere yer verilebilir.

- Hizmet içi eğitim kurumlarında, öğrenme etkinlikleri düzenlenirken, öğretmenlerin öğrenmeye dönük özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda derslerin, öğretmenlerin öğrenme stillerine göre düzenlenmesi faydalı olabilir. Yine, öğrenirken bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanılması konusunda bilgilendirilmeleri ve bu stratejileri kullanarak öğrencilere model olma yolları öğretilebilir.
- Öğretme-öğrenme sürecinin iyileştirilmesine yönelik gerçekleştiren çalışmalarda öğrenci kadar öğretmen faktörüne de yer verilmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendi öğrenme süreçleri, farklı öğrenme kuramları temel alınarak araştırılabilir.
- Bu araştırmanın çalışma evreni sınıf öğretmenleriyle sınırlı tutulmuştur. Öğrenme stilleri ve bilişüstü öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, diğer disiplinlerdeki öğretmenler üzerinde de yürütülerek karşılaştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin belirlenmesinde “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri”, kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde ise “Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu çalışmaya benzer olarak gerçekleştirilecek bir çalışma, bunların dışındaki veya geliştirilecek yeni ölçme araçları kullanılarak yapılabilir.

EKLER

EK 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı

	Okuldaki Sınıf Öğretmeni Sayısı	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Sayısı	Yüzdeler (%)
Ahmet Ali Aşçı İÖÖ	5	4	80
Alper Günbayram İÖÖ	10	10	100
Aybey İÖÖ	17	5	29.4
Aydın Turan İÖÖ	5	2	40
Bedriye ve Kadir Uysal İÖÖ	20	13	65
Besim Atalay İÖÖ	8	7	87.5
Bir Eylül İÖÖ	14	13	92.8
Cumhuriyet İÖÖ	10	8	80
Dikilitaş İÖÖ	10	9	90
Ergenekon İÖÖ	20	19	95
Eşe ve Halil Erdoğan İÖÖ	17	14	82.3
Ganime Özadam İÖÖ	11	7	63.6
Gazi Mustafa Kemal İÖÖ	16	12	75
Gül İÖÖ	9	6	66.6
Halit Ziya Uşaklıgil İÖÖ	10	7	70
Hasan Hilmi İÖÖ	15	9	60
Hasibe/Mazhar Gürbüz İÖÖ	10	9	90
Karaağaç İÖÖ	12	10	83.3
Kurtuluş İÖÖ	5	4	80
Malkoçoğlu İÖÖ	20	17	85
M. Akif Ersoy İÖÖ	12	7	58.3
M. Sadık Boz İÖÖ	10	7	70
Mehmet Sesli İÖÖ	16	10	37.5
Mehmetçik İÖÖ	15	8	40
Milli Egemenlik İÖÖ	10	7	70
Muzaffer Mert İÖÖ	10	8	80
Müjde İÖÖ	8	6	75
Nihat Dülgeroğlu İÖÖ	18	13	72.2
Nuri Şeker İÖÖ	7	6	85.7
Ö.Mahmut Özgöbek İÖÖ	5	5	100
Ömer B. Uşaklı İÖÖ	23	13	56.5
Özdemirler İÖÖ	9	6	66.6
Özel Üftade İÖÖ	12	10	83.3
Şefkat İÖÖ	15	6	40
Timur Ertürk İÖÖ	8	4	50
Turhan Akçay İÖÖ	5	2	40
Uğur Serdaroğlu İÖÖ	11	10	91
V.Ali Fuat Güven İÖÖ	10	6	60
Yaşar Akar İÖÖ	6	5	83.3
23 Nisan İÖÖ	10	6	60
TOPLAM	464	330	71.1

EK 2. Veri Toplama Aracı

EK 2.1. Kişisel Bilgi Formu

Aşağıda kişisel bilgilerinize yönelik sorular bulunmaktadır. Lütfen size uygun olan yanıtları X işareti ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz Kadın Erkek
2. Yaşınız 20-30 yaş 31-35 yaş
 36-40 yaş 41-45 yaş
 46-50 yaş 51-55 yaş
 56-60 yaş
3. Mezun Olduğunuz Okul Eğitim Enstitüsü Eğitim Yüksekokulu
 Eğitim Fakültesi Fen-Edebiyat Fak.
 Diğer
4. Lisansüstü Eğitim Durumu Yok Yüksek Lisans
 Doktora
Varsa, yaptığınız alanı belirtin.....
5. Meslekteki Yılıınız 1-5 yıl 6-10 yıl
 11-15 yıl 16-20 yıl
 21-25 yıl 26 yıl ve üzeri
6. Alana İlişkin Yayınları
Takip Ediyor Musunuz? Evet Hayır
7. Evet ise, Hangi Kaynaktan
Yararlanıyorsunuz? Basılı Kaynaklar İnternet
(Her iki seçenekte
İşaretlenebilir)

EK 2.2. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği Seçilmiş Maddeler

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
3.Beni amaca götüren yöntem ve yaklaşımların, bir dahaki çalışmamda nasıl işime yarayacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
4.Çalışırken dikkatimi çeken noktalara daha çok önem veririm.	1	2	3	4	5
5.Üzerinde çalıştığım konuya karşı olumlu tutum geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
8.Eksik olduğumu gördüğüm noktalar için kaynaklardan yararlanırım.	1	2	3	4	5
9.Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim konuya ilişkin nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
10.Eğer çalışırken verim alamıyorsa, ne tür değişiklik yapmam gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
12.Yeni bilgiyi öğrenirken, daha iyi nasıl öğrenebileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
14.Öğrendiğim yeni bilgiyi başka öğrenme durumlarında nasıl kullanabileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
19.Çalışırken stres, endişe ve aşırı kaygı gibi olumsuz durumlarla baş edebilirim.	1	2	3	4	5
20.Çalıştığım konuyla ilgili kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
24.Kaygı düzeyimi en aza indirmek için “Metni bir kere daha okursam anlayabilirim”, “Bu projeyi yapabilirim” gibi olumlu öz-konuşmalar yaparım.	1	2	3	4	5
26.Çalışmaya başlamadan önce hangi tür bilgiye ihtiyacım olduğunu belirlerim.	1	2	3	4	5
28.Çalışmaya ayıracağım zamanı planlarım.	1	2	3	4	5

EK 2.3. Öğrenme Stilleri Envanteri

Açıklama: Aşağıda öğrenme stilinizi belirlemek amacıyla 12 adet yarım bırakılmış maddeden oluşan “Öğrenme Stilleri Envanteri” yer almaktadır. **Örnekte olduğu gibi** yarım kalan ifadeleri tamamlamak için **size en uygun olana 4 puan vererek en az uygun olana doğru 3, 2, 1, puan** veriniz. Lütfen **her rakamı bir kere kullanınız** ve her maddeyi cevaplandırınız.

Örnek: Öğrenirken ...

- 2--- Mutlu olurum.
- 3--- Dikkatli olurum.
- 1--- Hızlı davranırım.
- 4--- Kendi fikrimi oluştururum.

1. Öğrenirken ...,

- Duygularımı da öğrenmeye katarım.
- İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.
- Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.
- Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.

2. En iyi öğrenme yolum...,

- Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir.
- Dikkatle dinlemek ve izlemektir.
- Kendi mantığımla yorumlamaktır.
- Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır.

3. Öğrenirken...,

- Derse yoğun bir şekilde katılırım.
- Derse katılmadan sessizce izlerim.
- Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.
- Öğrenmede sorumlu olduğumu hissedirim.

4. En iyi...,

- Duygularımla öğrenirim.
- İzleyerek öğrenirim.
- Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim.
- Yaparak 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...,

- Duygularıyla hareket eden biriyim.
- Gözlem yapan biriyim.
- Mantıklı davranan biriyim.
- Öğrenmeye katılan biriyim.

7. En iyi öğrenme yolum...,

- İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.
- Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.
- Konunun dayandığı temel fikirleri düşündürmektir.
- Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.

8. Öğrenirken...,

- Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissedirim.
- Acele etmekten hoşlanmam.
- Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim.
- Çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.

9. En iyi öğrenme yolum...,

- Hissettiklerimi dikkate almaktır.
- İzlemektir.
- Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.
- Öğrendiklerimi uygulamaktır.

10. Öğrenirken...,

- Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim.
- Çekingen biri olurum.
- Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim.
- Sorumluluklarını bilen biriyim.

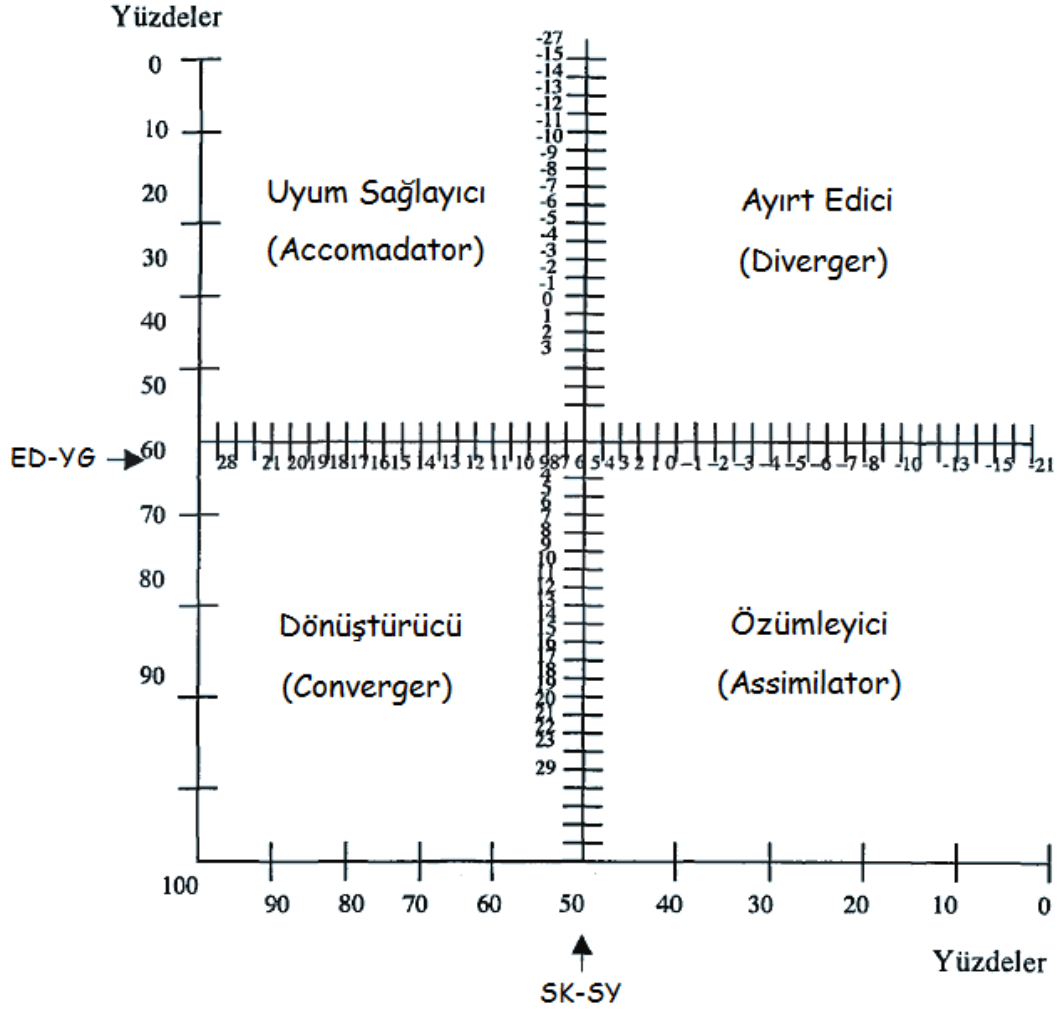
11. Öğrenirken...,

- Derse katılırım.
- Derse katılmadan izlerim.
- Öğrendiklerimi değerlendiririm.
- Aktif olmaktan hoşlanırım.

12. En iyi öğrenme yolum...,

- Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.
- Dikkatli olmaktır.
- Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır.
- Anlatılanları uygulamaktır.

EK 3. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Göre Belirlediği Öğrenme Stillerini Gösteren Grafik



EK 4. Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Yazısı

Eğt. Mh. Emt.

T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.08.4.MEM.4.64.00.09/019-
KONU : Aslı GÜNDOĞAN ÇÖĞENLİ 'ın
Araştırma İzni

704

18-01-2011

ANADOLU ÜNİVERSİTESİNE
(GENEL SEKRETERLİK)

İLGİ : a) 10/01/2008 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-16 /92 sayılı yazısı.

b) 28/12/ 2011 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.01.00-399-1269/14964 sayılı yazınız.

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (a) yazılarında istinaden İlimiz Merkez ve İlçelerde yapılacak olan tez, anket ve araştırma çalışmaları sadece bir İli kapsıyorsa bulunduğu İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından gerekli izini verilmesi gerekmektedir denildiğinden Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığına ilgi (b) yazınız ile baş vurduğunuz Rektörlüğünüzdeki Yüksek Lisans Öğrencilerinden Aslı GÜNDOĞAN ÇÖĞENLİ ile ilgili tez anket ve araştırma ile ilgili formları Müdürlüğümüze gönderilmiştir.

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (a) yazılarına istinaden Rektörlüğünüzdeki Anabilim Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Aslı GÜNDOĞAN ÇÖĞENLİ " Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Stilleri ve Bilişüstü Öğrenme Stratejileri" Konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketin formlarının Müdürlüğümüz Araştırma Destek Koordinatörü ve Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenerek komisyonumuz tarafından uygun görülmüştür.

İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili anket formları yazınız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (b) Yönergenin 5. maddesi (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğini CD ' kayıtlı olarak müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

EKLER :

EK-1 : Onay (1 sayfa)

EK-2 : Anket (...sayfa)

Fahrettin GÖNÇÜ
Vali / a.
Vali Yardımcısı

COĞLU AYDAR
Kayıt No : 24.9.2011
Kayıt No : 107

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
Evrak Kayıt Servisi
K. TARİHİ: 24 Ocak 2011
K. NOSU: 1005

+ - Eğt. B.İ. Emt. Mh.
- Y. T. Mh.

Millî Eğitim Müdürlüğü
UŞAK

Tel : 0 276 223 40 54
Faks : 0 276 227 39 35

E-posta : tasimali64@meh.gov.tr
int.adres : <http://usak.meb.gov.tr>

DANISMA
444 0 632
H A T T I

EĞİTİM
%100
DESTEK

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif öğrenme* (10.bs.). İstanbul: Biliş Gelişim Coşkusu.
- Adenuga, B. O. (1989). *Self-directed learning readiness and learning style preferences of adult learners [Yetişkin öğrenenlerin öz-yönetimsel öğrenme hazırbulunuşlukları ve öğrenme stili tercihleri]*. Yayınlanmamış doktora tezi, Iowa State University, Ames. Proquest veritabanından 01 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory [Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirliği]. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 7(2), 671-678. PsycINFO veritabanından 18 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Aktamış, H. ve Uça, S. (2010). Motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlilikler ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 9(3), 980-989, 2010. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say3/v9s3m13.doc> adresinden 12 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Alcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik özdüzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 33-44.
- Alemdar, A. (2009). *Bilişüstü beceri eğitiminin fen bilgisi öğrencilerinin başarılarına, kavram kazanımlarına, kavramların sürekliliğine ve transferine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 18 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Alşahan, Ö. L. (2010). *İlköğretim öğretmen adaylarının öğrenme yöntemlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 12 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.

- Altun, S. ve Erden, M. (2006). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Edu* 7, 2(1), 1-16.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis [Doğrulamalı faktör analizi maksimum olabilirlik için kovaryansta örnekleme hatası, yanlış çözümler ve iyilik uyum indekslerinin etkisi] *Psychometrika*, 49(2), 155-173. SpringerLink veritabanından 14 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35-48. <http://www.ejer.com.tr/pdfiler/tr/172583302.pdf> adresinden 27 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Artzt, A. F. ve Armour-Thomas, E. (1998). Mathematics teaching as problem solving: A framework for studying teacher metacognition underlying instructional practice in mathematics [Problem çözme olarak matematik öğretimi: Öğretmenlerin bilişüstü çalışmalarına yönelik, matematikteki öğretimsel uygulamaların altını çizen kuramsal bir çerçeve]. *Instructional Science*, 26, 5-25. SpringerLink veritabanından 14 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri, *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan çalışmaların incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 15 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/babadogan.htm> adresinden 12 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.

- Babadoğan, C. (2009). İngilizce Öğretmenlik Sertifika Programı öğrencilerinin öğrenme tercihleri. *İlköğretim Online*, 8(2), 520-533. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say2/v8s2m21.pdf> adresinden 19 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Bahar, H. H. ve Sülün, A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-386. http://www.kefdergi.com/pdf/19_2/19_2_2.pdf adresinden 26 Haziran 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Bahar, H. H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve bransa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 69-86.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (1.bs.). Ankara: Tek Ağaç.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme stratejilerinin öğretimi ve bilişsel süreçlere yansımaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 12 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Baykara-Pehlivan, K. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 749-763. <http://www.ilkogretim-online.org.tr/vol9say2/v9s2m25.doc> adresinden 21 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Belet, D. Ş. ve Güven, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve bilişüstü stratejilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 31-57.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim* (7.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Blakey, E. ve Spence, S. (1990). *Developing metacognition [Bilişüstünü geliştirmek]*. ERIC veritabanından 18 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Boström, L. ve Lassen, L. M. (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition [Öğrenme, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve bilişüstünün aydınlatılması]. *Education+Training*, 48 (2/3), 178-189. Proquest veritabanından 15 Ağustos 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Brezin, M. J. (1980). Cognitive monitoring: From learning theory to instructional applications [Bilişsel izleme: Öğrenme kuramlarından öğretimsel uygulamaya]. *Educational Technology Research and Development*, 28(4), 227-242. SpringerLink veritabanından 15 Ağustos 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Burke, K. ve Dunn, R. (2002). Learning style-based teaching to raise minority student test scores: There's no debate [Öğretime dayalı öğrenme stilleri, azınlık öğrencilerin sınav sonuçlarını yükseltir: Tartışmaya gerek yok]. *The Clearing House*, 76(2), 103-106. EbscoHost veritabanından 18 Ağustos 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8.bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Camilleri, A. (1999). The teacher's role in learner autonomy [Öğrenen özerkliğinde öğretmenlerin rolü]. G. Camilleri (Ed.) *Learner autonomy – The teachers' views* (s. 35-40). Germany: Council of Europe.
- Carpenter, C. S. (1989). *A study of adult learning styles and attitude toward computer assisted instruction [Yetişkinlerin öğrenme stilleri ve bilgisayar destekli eğitime karşı olan tutumlarına yönelik bir araştırma]*. Yayımlanmamış doktora tezi, The University of Oklahoma, Norman. Proquest veritabanından 01 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.

- Carrell, P. L., Gajdusek, L. ve Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading [Bilişüstü ve EFL/ESL okuma]. *Instructional Science*, 26, 97-112. SpringerLink veritabanından 21 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Claxton, C.S. ve Murrell P.H. (1987). *Learning styles: implications for improving education practises [Öğrenme stilleri: Eğitim uygulamalarını iyileştirmek için öneriler]*. ERIC veritabanından 18 Ağustos 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Clift, R. T., Ghatala, E. S., Mary, M. N. ve Poole, J. (1990). Exploring teachers' knowledge of strategic study activity [Öğretmenlerin stratejik çalışma etkinlikleri hakkındaki bilgilerini keşfetmek]. *Journal of Experimental Education*, 58(4), 253-263. <http://pao.chadwyck.co.uk/PDF/1304497871631.pdf> adresinden 12 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Conti, G. J. (2009). Development of a user-friendly instrument for identifying the learning strategy preferences of adults [Yetişkinlerin öğrenme stratejileri tercihlerini belirlemek için geliştirilen kullanıcı dostu ölçme aracı]. *Teaching and Teacher education*, 25, 887-896. ScienceDirect veritabanından 17 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Cornet, C. E. (1983). What you should know about teaching and learning styles [Öğrenme ve öğretme stratejileri hakkında neler bilmelisiniz]. ERIC veritabanından 20 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Costa, A. L. (1984). Mediating the metacognitive [Üstbilişsel yönelim]. *Educational Leadership*, 42 (3), 57-63. EbscoHost veritabanından 21 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Çelenk, S. ve Karakış, Ö. (2007). Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri "A.İ.B.Ü. örneği". *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 34-52.
- Çetinkaya, P. (2000). *Metacognition: Its assessment and relationship with reading comprehension, achievement, and aptitude for sixth grade student [Bilişüstü: Ölçülmesi ve 6. sınıf öğrencileri için yetenek, akademik başarı ve okuduğunu]*

kavrama ile ilişkisi]. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (1.bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Dansereau, D. F., Brooks, L. W., Holley, C. D. ve Collins, K. W. (1983). Learning strategies training: Effects of sequencing [Öğrenme stratejileri eğitimi: Ardışıklığın etkisi]. *Journal of Experimental Education*, 51(3), 102-108. <http://pao.chadwyck.co.uk/PDF/1304498509121.pdf> adresinden 15 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.

Demir, T. (2008). Türkçe Eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 130-148. <http://en.scientificcommons.org/36169447> adresinden 25 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü* (3.bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Derry, S. J. ve Murphy, D. A. (1986). Designing systems that train learning ability: From theory to practice [Öğrenme yeteneğini geliştirmeye yönelik sistemler tasarımı: Kuramdan uygulamaya]. *Review of Educational Research*, 56 (1), 1-39. Jstor veritabanından 25 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.

Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (15), 34-42.

Dunn, R. (1983). Can students identify their own learning styles [Öğrenciler kendi öğrenme stillerini belirleyebilir mi]? *Educational Leadership*, 40(5), 60-62. EbscoHost veritabanından 28 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.

Dunn, R. ve Dunn, K. (1974). Learning style as a criterion for placement in alternative programs [Alternatif programlardaki ölçüt olarak öğrenme stili]. *The Phi Delta Kappan*, 36, 275-279. Jstor veritabanından 25 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.

- Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12 [Ortaöğretim öğrencilerine bireysel öğrenme stillerine dayalı olarak öğretim: Sınıf düzeyleri için uygulamalı yaklaşımlar]* . Massachusetts: Prentice-Hall, Inc.
- Dunn, R., DeBello, T., Brennan, P., Krinsky, J. ve Murrain, P. (1981). Learning style researchers define differences differently [Öğrenme stili araştırmacılarının farklılıkları farklı tanımlamaları]. *Educational Leadership*, 38(5), 372-375. EbscoHost veritabanından 28 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 42-47.
- Ekici, G. (2004). Öğrenme türleri “Öğrenme stilleri”. A. Ataman (Ed.). *Gelişim ve öğrenme içinde* (s. 239-257). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme* (2.bs.). Ankara: Arkadaş.
- Ergür, D. O. (2010, Kasım). *Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications’da sunulan bildiri. 354-359, Antalya.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme* (7.bs.). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry [Bilişüstü ve bilişsel izleme: Bilişsel gelişim araştırmalarının yeni alanı] . *American Psychology*, 24, 906-911. ERIC veritabanından 15 Ağustos 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Gama, C. A. (2004). *Integrating metacognition instruction in interactive learning environments [Bilişüstü eğitiminin interaktif öğrenme ortamlarına entegrasyonu]*. Yayımlanmamış doktora tezi, Sussex Üniversitesi, Brighton. <https://www.wie.im.ufba.br/pub/Main/ClaudiaGama/Chap1-6.pdf> adresinden 15 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Gelen, İ. (2004, Temmuz). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 12 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Gencel, İ. E. (2007). Kolb'un deneysel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri III'ü Türkçe'ye uyarlama çalışması. *D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 120-140.
- Gil, A. ve Labar, V. (2001). *Teachers reflecting on global learning strategies across content areas [Öğretmenlerin içerik alanları arasında küresel öğrenme stratejilerini yansıtmaları]*. ERIC veritabanından 13 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction [Temel beceri eğitiminde bilişüstü]. *Instructional Science*, 26(1-2), 81-96. SpringerLink veritabanından 18 Nisan 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/teaching styles: Potent forces behind them [Öğrenme/öğretme stilleri: Arkalarında güçlü kuvvetler]. *Educational Leadership*, 36(4), 234-236.
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197901_gregorc.pdf
adresinden 26 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 26 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Güven, M., Çardak, Ç. S., Sever, D. ve Vural, L. (2008, Haziran). *Türkiye'de öğrenme stillerine ilişkin yapılan araştırmaların kullanılan envanterler boyutunda*

incelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.

Hamlin, T. M. (2001). Effects of learning-style strategies and metacognition on adults' achievement [Yetişkinlerin başarısı üzerinde öğrenme stil-stratejilerinin ve bilişüstünün etkisi]. Yayımlanmamış doktora tezi, St. John's Üniversitesi, New York. . Proquest veritabanından 30 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.

Hartman, H. J. (2001). Teaching metacognitively [Üstbilişsel öğretim]. H. J. Hartman (Ed.) *Metacognition in learning and instruction* içinde (149-172). New York: Kluwer Academic Publishers.

Heubeck, B. G. ve Neill, J. T. (2000). Confirmatory factor analysis and reliability of the mental health inventory for australian adolescents. [Avusturyalı ergen ruh sağlığı envanterinin güvenilirliği ve doğrulayıcı faktör analizi]. *Psychological Reports*,87,431-440.

<http://wilderdom.com/pdf/HeubeckNeill2000MHIAdolescentsPsycReports.pdf>

adresinden 25 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

Honey, P. ve Mumford, A. (1995). *Learning styles questionnaire: Facilitator guide [Öğrenme stilleri anketi: Kolaylaştırıcı kılavuz]*. England: Organization Design and Development, Inc.

Jacobs, J. E. ve Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction [Çocukların okuma yönelik üstbilişleri: Tanımlar, ölçülmesi ve öğretimi]. *Educational Psychologist* 22, 255–278. Taylor & Francis (Informaworld) veritabanından 28 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.

Jonassen, D. H. ve Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jones, C., Reichard, C. ve Mokhtari, K. (2003). Are students' learning styles discipline specific [Öğrencilerin öğrenme stilleri alanları özel mi]? *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 363-375. Tylor & Francis veritabanından 15 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.

- Joy, S. ve Kolb, D. A. (2009). Are there cultural differences in learning style [Öğrenme stillerinde kültürel farklılıklar var mı]? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 69-85. ScienceDirect veritabanından 12 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Kaplan, E. J. ve Kies, D. A. (1995). Teaching styles and learning styles: Which came first [Öğretme stilleri ve öğrenme stilleri: Hangisi önceliklidir]? *Journal of Instructional Psychology*, 22(1), 29-33. PsycINFO veritabanından 18 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Karadeniz-Bayrak, B. ve Altun, S. (2009). Is there any difference between learning styles of student science teachers inrelation to both their grade and gender [Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri arasında farklılık var mı]? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 765-770. ScienceDirect veritabanından 26 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19.bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayes, A. B., Kayes, C. D. ve Kolb, D. A. (2005). Experiential learning in teams [Takımlarda deneyimsel öğrenme]. *Simulation & Gaming*, 36(3), 330-354. Sage Journals Online veritabanından 18 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Kolb, A. Y. ve Kolb, D. A. (2005). The Kolb learning style inventory-Version 3.1 2005 technical specifications [Kolb öğrenme stilleri envanteri 3.1.2005 versiyonunun teknik özellikleri]
<http://www.whitewaterrescue.com/support/pagepics/lsitechmanual.pdf> adresinden 15 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experiencies as the source of learning and development* [Deneyimsel öğrenme: Öğrenmenin kaynağı ve gelişimi olarak deneyimler]. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development [Üstbilişsel gelişim]. *Current Directions In Psychological Science*, 9 (5), 178-181. Sage Journals Online veritabanından 21 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.

Lenz, B. K. (1992). Self-managed learning strategy systems for children and youth [Çocuklar ve gençler için öz-yönetimli öğrenme stratejisi sistemleri]. *School Psychology Review*, 21(2), 211-228. PsycINFO veritabanından 21 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Lindner, R. W. (1993, Temmuz). *Self-regulated learning, metacognition and the problem of transfer [Öz-düzenlemeli öğrenme, bilişüstü ve transfer problemi]*. 48. International Correctional Education Association'da sunulan bildiri. Annual Conference, Chicago, IL.

Manning, B. H. ve Payne, B. D. (1995). *Self-talk for teachers and students: Metacognitive strategies for personal and classroom use [Öğretmenler ve öğrenciler için öz-konuşma: Kişisel olarak ve sınıf ortamında kullanılacak bilişüstü stratejiler]*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Marzano, R.J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C. ve Suhor, C. (1988). *Dimension of thinking: A framework for curriculum and instruction [Düşünme boyutu: Öğretim ve program için bir çerçeve]*. ERIC veritabanından 30 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.

Merter, F. (2009). Cumhuriyet-Dicle-İnönü üniversitesi eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stillerini farklılaştıran sosyo-ekonomik faktörler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 78-96.

http://www.dicle.edu.tr/suryayin/zgegitimder/tam_metinler/13pdf/13_07_Merter.pdf adresinden 18 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.

Metallidou, P. (2008). Pre-service and in-service teachers' metacognitive knowledge about problem solving strategies [Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme stratejileri hakkındaki bilişüstü bilgileri]. *Teaching and Education*, 25, 76-82. ScienceDirect veritabanından 10 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.

Mok, Y. F., Fan, R. M. ve Pang, N. S. (2010). Developmental patterns of school students' motivational and cognitive-metacognitive competencies [Öğrencilerin güdüsel ve bilişsel-üstbilişsel yeterliklerinin gelişimi]. *Educational Studies*, 33(1),

- 81-98. Taylor & Francis (Informaworld) veritabanından 5 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Montgomery, S. M. ve Groat, L. N. (1998). *Student learning styles and their implications for teaching [Öğrenci öğrenme stilleri ve öğretim için çıkarımlar]*. http://www.crlt.umich.edu/publinks/CRLT_no10.pdf adresinden 15 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 123-136.
- Nicholls, H. (2003). *Cultivating "The seventh sense"- metacognitive strategising in a New Zealand secondary classroom [Yedinci hissi işlemek: Yeni Zellanda ortaöğretim sınıflarında bilişüstü stratejiler]*. AARE Conference Papers Abstracts. <http://aare.edu.au/03pap/nic03186.pdf> adresinden 30 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Nisbet, J. ve Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies [Öğrenme stratejileri]*. London: Routledge.
- Numanoğlu, G. ve Şen, B. (2007). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 129-148.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P. ve Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language [İngilizceyi ikinci dil olarak kullanan öğrenciler için öğrenme stratejisi uygulamaları] . *Tesol Quarterly*, 19(3), 557-584. Jstor veritabanından 12 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- O'Neil, H. F. ve Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for alternative assessment [Üstbilişsel Envanterin geçerlik ve güvenilirliği: Alternatif bir ölçme aracı]. *The Journal of Educational Research*,

89(4), 234-245. <http://www.cse.ucla.edu/products/Reports/TECH469.pdf> adresinden 18 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Okur, M. ve Bahar, H. H. (2010). Learning styles of primary education prospective mathematics teachers; states of trait-anxiety and academic success [İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenme stilleri; akademik başarı ve kaygı durumları]. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3632-3637. ScienceDirect veritabanından 10 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.

Olivares, J., García-López, L. J., Hidalgo, M. D. ve Caballo, V. (2004). Relationships among social anxiety measures and their invariance [Sosyal kaygı ölçme araçları ve bunların değişmezliği arasındaki ilişki]. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(3), 172-179. <http://psycnet.apa.org/journals/jpa/20/3/172/> adresinden 12 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview [Dil öğrenme stilleri ve stratejileri: Genel bakış]. <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> adresinden 8 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde bilişüstü becerileri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve öğretme* (9.bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Özer, B. (2001). Öğrenmeyi öğretme. M. Gültekin, (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (s.161-174). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özer, B. (2008). Öğrencilere öğrenmeyi öğretme. A. Hakan, (Ed.). *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* içinde (s.139-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 5 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition [Bilişüstü kavramı ve öğretimi]. *Teacher Development*, 7 (1), 9-30. Taylor & Francis (Informaworld) veritabanından 18 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. ve Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader [Stratejik okuyucu olmak]. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance [Sınıfıçi akademik performansın güdüsel ve öz-düzenlemeli öğrenme bileşenleri]. *Journal of Educational Psychology*, Vol.82, No.1, 33-40. ERIC veritabanından 8 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Radloff, A. (1990). *For succesful open learning train for self regulation [Başarılı açık öğrenme eğitimi için öz-düzenleme]*. In R. Atkinson and C. McBeath (Eds.), *Open learning and new technology: Conference proceedings*, 277-282. Perth: Australian Society for Educational Technology.
- Riazi, A. ve Rahimi, M. (2005). Iranian EFL learners' pattern of language learning strategy use [İranlı EFL öğrencilerinin dil öğrenme stratejisi kullanma örneği]. *The journal of Asia Tefl*, 2(1), 103-129. ERIC veritabanından 15 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Riding, R. ve Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies-Understanding style differences in learning and behaviour [Bilişsel stilleri ve öğrenme stratejileri- Davranış ve öğrenmede stil farklılıklarının anlaşılması]*. London: David Fulton Publishers.
- Riechmann, S. W. ve Grasha, A. F. (1974). A rational approach to developing and assessing the validity of a student learning styles instrument [Öğrenci öğrenme

stilleri envanterinin geçerliliğinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesine ilişkin rasyonel bir yaklaşım]. *Journal of Psychology*, 87(2), 213-222. Proquest veritabanından 21 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

Rivers, W. (2001). *Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners* [Bütün değerlerin özerkliği: Deneyimli dil öğrencilerinin üstbilişsel öz-değerlendirme ve öz-yönetim etnografisi]. *Modern Language Journal*, 85(2), 279-290. Jstor veritabanından 25 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.

Schiering, M. S. A. (1998). *The effects of learning-style instructional resources on fifth-grade suburban-student's metacognition, achievement, attitudes, and ability to teach themselves* [Öğrenme stilleri öğretiminin 5.sınıf kırsal öğrencilerinin bilişüstü, başarı, tutum ve öğretme yeteneklerine etkisi]. Yayımlanmamış doktora tezi, St. John's Üniversitesi, New York. Proquest veritabanından 30 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness [Genel bilişüstü farkındalığın iyileştirilmesi]. *Instructional Science* 26, 113- 125. SpringerLink veritabanından 18 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.

Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness [Bilişüstü farkındalığı değerlendirmek]. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. <http://wiki.biologyscholars.org/@api/deki/files/99/=Schraw1994.pdf> adresinden 14 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.

Scott, B. M. (2008). *Exploring the effects of student perceptions of metacognition across academic domains* [Öğrencilerin bilişüstü algılarının akademik alanlar arasındaki etkisinin keşfi]. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Indiana Üniversitesi, Bloomington. Proquest veritabanından 30 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (12.bs.). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sewall, T. J. (1986). *The measurement of learning style: A critique of four assessment tools* [Öğrenme stillerinin ölçülmesi: Dört ölçme aracına yönelik eleştiri]. ERIC veritabanından 19 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Shannon, S. V. ve College, W. S. (2008). Using metacognitive strategies and learning styles to create self-directed learners [Bilişüstü stratejiler ve öğrenme stillerinin öz-yönetimli öğrenenlerin yetiştirilmesi için kullanılması]. *Institute for Learning Styles Journal*, 1, 14-28.
<http://www.auburn.edu/~witteje/ilsrj/Journal%20Volumes/Fall%202008%20Volume%201%20PDFs/Metacognitive%20Strategies%20and%20Learning%20Styles.pdf> adresinden 18 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Sivinicki, M. D. ve Dixon, N. M. (1987). Kolb model modified for classroom activities [Kolb'un modelinin sınıf etkinliklerine uyarlanması]. *College Teaching*, 35(4), 141-146. <http://www.stat.wisc.edu/~nordheim/Svinicki-Kolb.pdf> adresinden 21 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Smith, R. M. (1983). *Learning how to learn: Applied theory for adults*[Öğrenmeyi öğrenmek: Yetişkinler için uygulamalı modeller]. Milton Keynes: Open University Press.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 31-39.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/subasi.htm> adresinden 28 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Sünbül, A. M. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde, öğrenme stillerine dayalı öğretim uygulamasının öğrenci erişilerine ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/f9.doc adresinden 19 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Taşdemir, A. ve Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 173-187. [http://kutuphane.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmlpdf/2007-20\(1\)/M10.pdf](http://kutuphane.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmlpdf/2007-20(1)/M10.pdf) adresinden 18 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3.bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3- 14. SpringerLink veritabanından 15 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis [Öğrenme stilleri ve stratejilerinin bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel durumu: Bir fenomenografik analiz]. *Higher Education*, 31, 25-50. Jstor veritabanından 18 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Veronique, J. ve Dieudonne, L. (1997). Metacognitive realism: A cognitive style or a learning strategy [Üstbilişsel gerçek: Bir bilişsel stil veya öğrenme stratejisi]? *Educational Psychology*, 17(1/2). EbscoHost veritabanından 5 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Weinstein, C. E. (1984). Spatial strategies: Implications for applied research [Uzamsal stratejiler: Araştırmalar için uygulamalar]. C. D. Holley & D. F. Danserau, (Eds.). *Spatial learning strategies*. (s. 293- 300). New York: Academic Press

- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies [Öğrenme stratejilerinin öğretimi]. *Innovation Abstracts*, 5(32). ERIC veritabanından 12 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. M. C. Wittock (Ed.). *Handbook of research on teaching* içinde (s.315-327). New York: Macmillan Company.
- Wilson, S. N., Grisham, D. L. ve Smetana, L. (2009). Investigating content area teachers' understanding of a content literacy framework: A yearlong professional development initiative [İçerik alanı öğretmenlerinin içerik okuryazarlığı anlayışlarının araştırılması: Bir yıl süren mesleki gelişimin ilk adımı] *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8), 708-718. <http://www.bama.ua.edu/~jstallwo/crd512/articles/literacyprodevel.pdf> adresinden 24 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Yenice, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 162-173. http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_VI/haziran/n_yenice.pdf adresinden 5 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, N. (2007). *İlköğretimde çalışan eğitimciler ve ilköğretim müfettişlerinin öğrenme stilleri (Tokat ili örneği)*. <http://www.web.firat.edu.tr/.../24%20İlköğretimde%20Çalışan%20-%20Nail%20YILDIRIM-ödendi-7%20syf-140-146.doc> adresinden 15 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, N. ve Aslan, B. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma (Tokat ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 238-255.
- YÖK, (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5. <http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/> adresinden 19 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Zhang, L. (1994). *Survey of adult learning styles [Yetişkinlerin ğrenme stillerinin incelenmesi]*. Yayımlanmamış doktora tezi, Alberta Üniversitesi, Canada. Proquest veritabanından 01 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.

<http://www.ethica.dk/> (15 Ocak 2011 tarihinde ulaşılmıştır).