

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI  
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI

BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN  
ÖĞRENME STİLLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

M. Emir RÜZGAR

Ankara

Kasım, 2014

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI  
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI

BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN  
ÖĞRENME STİLLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

M. Emir RÜZGAR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Cem BABADOĞAN

Ankara

Kasım, 2014

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalında

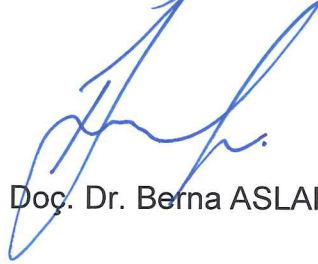
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.



Başkan Yrd. Doç. Dr. M. Cem BABADOĞAN



Üye Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU




Üye Yrd. Doç. Dr. Berna ASLAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

25./11/2014



Prof. Dr. İsmail GÜVEN  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Yazının keşfedildiği ilk zamanlardan itibaren okumanın değeri hiç eksilmedi, aksine artarak devam ediyor. Sanatın, felsefenin, bilimin ve teknolojinin, genel olarak uygarlıkların gelişiminde okumanın önemi yadsınamaz. Bu bağlamda okumanın değeri değişkeni ile zaman değişkeni arasında pozitif ve yüksek korelasyon olduğu rahatlıkla söylenebilir. Okuma eyleminin nihai amacına ulaşması, yani bireyi birey yapan düşünme ve gelişme niteliklerinin okuma yoluyla birey tarafından bireyde harekete geçirilebilmesi, okunan şeyin anlaşılması yoluyla olur. Alanyazında bu anlama eylemine, okuduğunu anlama denmektedir. Genel deyişle okuduğunu anlama, okumanın *sine qua non*'udur yani "olmazsa olmaz"dır. Böylece, ancak ve ancak okuduğunu anlama gerçekleşirse okuma eylemi gerçekleşmiş olur.

Öte yandan insanlık daha önceki dönemlerde hiç olmadığı kadar bireyciliğe, bireyin değerine vurgu yapıyor. Bu durumun bir yansıması olarak eğitim bilimlerinde bireylerin farklılıklarını ve tercihlerini göz önüne alıp eğitsel uygulamalarda bu farklılıkların ve tercihlerin baskın olması fikrini içeren öğrenme stilleri kavramı gün geçtikçe çeşitli araştırmaların konusu oluyor.

Bu araştırmada, iki önemli kavramı bir araya getirerek hem bu kavramları birer birer incelemeyi hem de birbirlerini ne şekilde yordayabileceklerini belirlemeyi amaçladım. Beni bu amacı seçmeye iten iki neden olduğunu söyleyebilirim. Birincisi, ülkemizde herkesçe genel geçer kabul gören okuma alışkanlığımız olmadığı veya okusak bile okuduğumuzu tam olarak anlamakta zorlandığımız gerçeğidir. Nitekim çeşitli kurumlarca yapılan araştırmalarda ve yayınlanan raporlarda Türk toplumu olarak okuma alışkanlığımızın çok düşük olduğu belirtiliyor. İkincisi, genel olarak toplum yapımızda, özelde ise eğitim sistemimizde bireye hemen hemen hiç değer vermememizdir. Toplumumuzda çözülmesini yürekten umduğum bu iki sorunsalı bir araya getirdiğim bu araştırmanın alanyazına katkı sağlamasını umuyorum.

Bilimsel araştırmalarla ilgili en genel kurallardan biri, araştırmanın araştırmacıya yardım sağlayanlar olmadan gerçekleşmesinin olanaksız oluşudur. Bu araştırma da bu kuralın istisnası değildir. Dolayısıyla araştırma sũresince yardımların esirgemeyenlere teřekkũr etmem gerekiyor. Öncelikle, alışma ile ilgili yaptığım her Şeyi sabırla dinleme nezaketi gũsteren dostlarım Halil Gũllũ ve Mustafa Demirer'e gũnũlden teřekkũr ederim. Őlme araçlarının çoğaltılıp tasnifine kadar hiçbir yardımı esirgemeyen oda ve çalışma arkadaşlarım Arş. Gũr. Ece Koçer ve Arş. Gũr. Ayşe Gũlsũm Akatepe'ye teřekkũr ederim. Őlme araçlarından ham verilerin oluşturulması sũrecinde desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Arş. Gũr. Meryem Hamsi, Arş. Gũr. Ayşemine Dinçer, Arş. Gũr. Ahmet Kaysılı, Arş. Gũr. Alper Yetkiner, Arş. Gũr. Raziye Dursun Sancar, Arş. Gũr. İlkey Doğan Taş, Arş. Gũr. Mustafa şat ve Arş. Gũr. Yusuf Murat Őzdemir'e çokça teřekkũr ederim. Araştırmanın istatistikĩ özũmlmelerinde desteklerini gũrdũğũm Arş. Gũr. Seher Yalçın'a, Arş. Gũr. Emrah Gũl'e de teřekkũr etmek borcumdur. Çalışmanın istatistik özũmlmelerinde özũlemez sandığım sorunları çözmemde yol açan Sayın Yrd. Doç. Dr. Hatice Kumandaş'a ve kayıp veri konusunda destek sağlayan Yrd. Doç. Dr. Ergũl Demir'e teřekkũr ederim. Bilgi ve deneyimleriyle kazanımlarıma kazanım katan hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Berna Aslan'a gũnũlden teřekkũr ederim. Araştırmanın kuramsal temelini kurup uygulamada son aşamaya gelene kadar her daim bilgi ve deneyimleriyle yolumu aydınlatan hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu'ya sonsuz teřekkũr ederim. Benim için tez danışmanı ve ders hocası olmanın Őtesinde Özel bir değeri olan hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. M. Cem Babadoğan'a; Dante'nin kendisini cehennem dehlizlerinden başarıyla çıkaran hocası Vergilius'e teřekkũr ettiği Şekliyle teřekkũr ediyorum:

“Ustamsın, kalemimsin,  
bana onurlar katan  
o gũzel biçemi veren sensin.”  
Dante, İlahi Komedy, Cehennem I (85).

## ÖZET

### BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Rüzgar, M. Emir

Yüksek Lisans, Eğitim Programları Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. M. Cem BABADOĞAN

Eylül 2014, xii-121 sayfa

Bu araştırmanın amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanlarını belirleyerek bu puanları bazı etkenler açısından incelemek, öğrenme stilleri dağılımlarını saptamak ve okuduğunu anlama başarı puanlarını yordayan etkenleri belirlemektir. Araştırma grubunu Altındağ, Çankaya ve Mamak ilçelerinden üçer tane olmak üzere Ankara genelindeki dokuz ortaokuldan 1307 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarıları; Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş (2011) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi ile ölçülmüş, Okuduğunu Anlama Testinin puanlaması yine bu araştırmacılarca geliştirilen dereceli puanlama anahtarıyla yapılmıştır. Araştırma grubunun öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistiklerle beraber, Kruskal-Wallis H testi, Mann-Whitney U Testi kullanılmış, okuduğunu anlama başarısını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla aşamalı regresyon analizi modeli kurulmuştur. Gerçekleştirilen analizler sonucunda; okuduğunu anlama açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden; evinde kitaplık bulunan öğrencilerin bulunmayanlardan; evinde daha fazla kitap bulunan öğrencilerin az kitap bulunanlardan, bugüne kadar okuduğu kitap sayısı fazla olan öğrencilerin daha az kitap okuyanlardan daha başarılı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırma grubunun baskın öğrenme stillerinin işbirlikli, katılımcı ve bağımlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aşamalı regresyon analizi sonucunda okuduğunu anlama puanını; okunan kitap sayısı, cinsiyet, okumaya dayalı ödev yapma, evde kitaplık bulunması, günlük kitap okuma süresi ve öğrenme stili değişkenlerinin yordadığı belirlenmiştir.

## **ABSTRACT**

### **THE EXAMINATION of FIFTH GRADERS' READING COMPREHENSION LEVEL in CONTEXT of THEIR LEARNING STYLES**

Rüzgar, M. Emir

Master of Science, Curriculum Division

Advisor: Assist. Prof. Dr. M. Cem BABADOĞAN

September 2014, xii-121 pages.

The purpose of this study was to determine fifth graders' reading comprehension scores, examine their reading comprehension level across some variables, identify their learning styles distribution, and assess which variables predict their reading comprehension scores. The participants include 1307 fifth grade students of nine elementary schools of three district (Altındağ, Çankaya and Mamak) of Ankara. Data collection instruments were Reading Comprehension Test, designed by Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş (2011), and Grasha-Reichmann Learning Styles Inventory. In order to analyze the data, some descriptive statistics, Kruskal-Wallis Test, Mann-Whitney U Test and multiple linear regression were employed. The finding of this study indicated that girls outperform boys in comprehension as well as those who have a bookshelf (library) at home. Moreover, those who have more books at home and who have read more books up to now are more successful in comprehension than others. It has been also revealed that dominant learning styles of participants were cooperative, participant and dependent. Finally, results of the regression model showed that such variables as number of books read, gender, doing reading exercises, having a bookshelf at home, time spent for reading per day and learning styles predict reading comprehension.

## İTHAF

Her zaman, cennetin bir çeşit kütüphane olacağını hayal ettim.

Jorge Luis Borges

Cennetin farkında olmaları dileğiyle  
Batuhan, Okan, R veyda, Nisa ve Cahit'e...



## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI .....	i	
ÖNSÖZ .....	ii	
ABSTRACT .....	v	
İTHAF .....	vi	
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	ix	
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xi	
EKLER LİSTESİ .....	xii	
1. BÖLÜM		
GİRİŞ .....		1
Problem Durumu .....	1	
Amaç .....	8	
Önem .....	9	
Sayılıtlar .....	11	
Sınırlılıklar .....	11	
2. BÖLÜM		
KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE .....		12
Okuma .....	12	
Okuduğunu Anlama .....	18	
Öğrenme Stilleri .....	23	
İlgili Araştırmalar .....	33	
Yurtdışı Alanyazın .....	33	
Yurtiçi Alanyazın .....	35	
Okuduğunu Anlama İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar .....	36	
Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar .....	38	
3. BÖLÜM		
YÖNTEM .....		42
Araştırma Modeli .....	42	
Araştırma Grubu .....	43	
Veri Toplama Araçları .....	49	

Verilerin Toplanması.....	54
Verilerin Çözümlemesi.....	55
<b>4. BÖLÜM</b>	
<b>BULGULAR ve YORUMLAR.....</b>	<b>69</b>
Araştırma Sorusu 1'e Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....	69
a) Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanları cinsiyete göre nasıl değişim göstermektedir?.....	69
b) Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanları evde kitaplık bulunma durumuna göre nasıl değişim göstermektedir?.....	71
c) Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanları evde bulunan kitap sayısına göre nasıl değişim göstermektedir? .....	72
d) Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanları bugüne kadar okunan kitap sayısına göre nasıl değişim göstermektedir? .....	74
e) Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanları günlük okuma süresine göre nasıl değişim göstermektedir? .....	76
f) Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanları okumaya dayalı ödev yapma sayısına göre nasıl değişim göstermektedir? .....	78
Araştırma Sorusu 2'e Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....	79
Araştırma Sorusu 3'e Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....	82
<b>5. BÖLÜM</b>	
<b>SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....</b>	<b>89</b>
Sonuçlar .....	89
Öneriler.....	90
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>92</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>110</b>
Ek-1 Okuduğunu Anlama Testi.....	110
Ek-2 Okuduğunu Anlama Testi Dereceli Puanlama Anahtarı .....	113
Ek-3 Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği .....	118
Ek-4 Veri Toplama Uygulamaları için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgesi .....	120
Ek-5 Göstermelik Değişken Kodlaması .....	121

## ÇİZELGELER LİSTESİ

		<b>Sayfa</b>
<b>Çizelge-1</b>	Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları	30
<b>Çizelge-2</b>	Araştırma Grubunu Oluşturan Ortaokulların ve Yedek Ortaokulların İlçelere ve SED'e Göre Dağılımı	45
<b>Çizelge-3</b>	Araştırma Grubunun Okullara Dağılımı ve Analizlere Dâhil Edilmeyen Öğrenci Sayıları	47
<b>Çizelge-4</b>	Araştırma Grubunun Okullara ve İlçelere göre Cinsiyet Dağılımı	48
<b>Çizelge-5</b>	Araştırma Grubunun SED'e Göre Dağılımı	49
<b>Çizelge-6</b>	GRÖnSÖ Alt Boyutları Ölçen Maddeler	53
<b>Çizelge-7</b>	GRÖnSÖ Alt Boyutları Örnek Maddeler	53
<b>Çizelge-8</b>	Puanlayıcılar Arası Güvenirlik için Pearson r'leri	56
<b>Çizelge-9</b>	Sınıf İçi Korelasyon Değerleri	57
<b>Çizelge-10</b>	GRÖnSÖ Puan Aralıkları	58
<b>Çizelge-11</b>	Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimi Mann Whitney U Testi Sonuçları	69
<b>Çizelge-12</b>	Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Evde Kitaplık Bulunma Durumuna Göre Değişimi Mann Whitney U Testi Sonuçları	71
<b>Çizelge-13</b>	Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Evde Bulunan Kitap Sayısına Göre Değişimi Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	72
<b>Çizelge-14</b>	Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Evde Bulunan Kitap Sayısına Göre Değişimi Mann-Whitney U Testi Sonuçları	73
<b>Çizelge-15</b>	Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Bugüne Kadar Okunan Kitap Sayısına Göre Değişimi Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	74

<b>Çizelge-16</b>	Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Bugüne Kadar Okunan Kitap Sayısına Göre Değişimi Mann-Whitney U Testi Sonuçları	75
<b>Çizelge-17</b>	Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Günlük Okuma Süresine Göre Değişimi Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	76
<b>Çizelge-18</b>	Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Günlük Okuma Süresine Göre Değişimi Mann-Whitney U Testi Sonuçları	77
<b>Çizelge-19</b>	Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Okumaya Dayalı Ödev Yapma Sayısına Göre Değişimi Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	78
<b>Çizelge-20</b>	Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Okumaya Dayalı Ödev Sayısına Göre Değişimi Mann-Whitney U Testi Sonuçları	79
<b>Çizelge-21</b>	Araştırma Grubunun GRÖnSÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	80
<b>Çizelge-22</b>	Araştırma Grubunun Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı	81
<b>Çizelge-23</b>	Aşamalı Çoklu Regresyon Sonuçları	83

## ŞEKİLLER LİSTESİ

		<b>Sayfa</b>
<b>Şekil-1</b>	Ulusal Okuma Panelince İncelenen Okuduğunu Anlama Konulu Araştırmaların Sınıf Düzeyine Dağılımı	7
<b>Şekil-2</b>	Dış Doğrultulu Model - İç Doğrultulu Model	17
<b>Şekil-3</b>	Okuduğunu Anlama	18
<b>Şekil-4</b>	Araştırmanın Veri Dizisinin Kayıp Veri Analizi Sonuçları	59
<b>Şekil-5</b>	Regresyon Analizi için Normallik Dağılımı	67
<b>Şekil-6</b>	Regresyon Analizi için Doğrusallık Dağılımı	67

## EKLER LİSTESİ

		<b>Sayfa</b>
<b>Ek-1</b>	Okuduğunu Anlama Testi	110
<b>Ek-2</b>	Okuduğunu Anlama Testi Dereceli Puanlama Anahtarı	113
<b>Ek-3</b>	Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği	118
<b>Ek-4</b>	Veri Toplama Uygulamaları için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgesi	120
<b>Ek-5</b>	Göstermelik Değişken Kodlaması	121

# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna değinilmiş, ardından araştırmanın amacından, öneminden, sayıltılarından ve sınırlılıklarından söz edilmiştir.

### Problem Durumu

İnsanı diğer tüm canlılardan ayıran en temel niteliği, düşünme becerisidir. Nitekim Fransız filozof Rene Descartes, insanı “düşünen hayvan” olarak tanımlarken diğer bütün canlıları belirli bir programı takip eden makineler olarak tanımlamıştır (Boesch, 2007). Diğer hayvanlar, bütün enerjilerini *beslenme* ve *üreme* olmak üzere sadece yaşamsal etkinliklere ayırırken, insanda bu etkinliklerin ötesine geçmeyi, evreni anlama ve etkilemeyi sağlayan merak güdüsü gelişmiştir.

İnsan genlerinin %98'inin şempanzelerle aynı olmasına, bazı hayvanların beyinlerinin insan beyninden kütlice büyük olmasına, insanın beyin zarının (cerebral cortex) maymunlarınkıyla aynı olmasına (Hauser, 2009) rağmen bu gelişmişliği sağlayan şey nedir? Hauser, bu sorunun cevaplanabilmesi için insan beyninin diğer hayvanların beyinlerinden hangi özellikler açısından farklılaştığını belirlemek gerektiğini belirtmiş ve bu bağlamda dört özellik belirlemiştir: (a) üretken hesaplama (generative computation): sözcük, nota, eylem gibi sınırsız sayı ve çeşitte ifade üretebilme yeteneği, örneğin, “yaratma” kökünden “yaratıcı” sözcüğünü üretme; (b) farklı kaynaklardan gelen fikirlerin birleştirimi (promiscuous combination of ideas): farklı bilgi kaynaklarından fikirleri birleştirebilme yeteneği, örneğin, felsefe, psikoloji ve diğer disiplinlerden gelen fikirleri birleştirerek eğitimi anlamaya çalışma; (c) zihinsel semboller (mental symbols): ister gerçek ister hayalî olsun herhangi bir duyumsal deneyimi sembolleştirerek depolayabilme veya dil, sanat yahut bilgisayar kodu yoluyla

diğer insanlara aktarabilme; (d) soyut düşünce (abstract thought): beş duyu organıyla algılanamayan şeyleri düşünebilme, örneğin, fiiller-isimler, sonsuzluk, tanrı ve varlığı üzerine düşünme (2009, s. 30-38).

Diğer hayvanların kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlayan sistemleri olmasına rağmen sadece insanlar isim, sıfat, fiil gibi zihinsel semboller üzerinden dile dayalı iletişim sistemine sahiptir (Hauser, 2009). Bu bağlamda, insan beynini diğer hayvan beyinlerinden ayıran dört temel özelliğin, insana, diğer hayvanlarda bulunmayan bir iletişim sistemi kazandırdığını söylemek mümkündür. Bu iletişim sisteminin belit ögesi dildir.

Dil, özünde anlaşma sistemidir. Bu anlaşma sistemi, dört temel dil becerisi (language arts) gerektirir: okuma, yazma, dinleme ve konuşma (Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve günlük hayat ile sosyal hayatı büyük oranda değiştirmesi ile birlikte görsel okuryazarlık da dil becerileri arasına alanyazında eklenmiştir).

Dört dil becerisinden dinleme ve konuşma, -birey sağlıklı ve normal olduğu sürece- bireyin doğumunun ardından biyolojik ve zihinsel gelişimi ile beraber doğrudan taklit yoluyla öğrenilerek kazanılır. Ancak, okuma ve yazma, belirli sistematik ve disiplinler bir çalışma yoluyla kazanılır.

Bu bağlamda okuma; dilbilimi, psikoloji ve eğitim alanındaki bilim insanlarınca araştırma konusu edilmektedir.

Bu durumun nedeni olarak okumanın insana birçok yararının olması gösterilebilir. Okuma, bireyin sözcük hazinesinin gelişimine katkı sağladığı gibi bilgi seviyesini de arttırır (Pang, Muaka, Bernhardt ve Kamil, 2003). Özellikle günümüzde, her gün yüzlerce sorunla yüzleşen insanın, stresini azaltmasına yardımcı olur. Öte yandan, insanın gerçek yaşamda erişmesi veya deneyimlemesi mümkün olmayan ortamları betimleyerek başka şekilde yaşanılması olanaksız olan deneyimler edinmesini sağlar (Tyler, 1949) ki böylece yaratıcılığı arttırır. Ayrıca, araştırmalar, okumanın beyni çalıştırarak genç kalmasını sağladığı ve özellikle yaşlılıkta ortaya çıkan çeşitli beyin hastalıklarını engellediğini göstermiştir.



Kişisel yaşamdaki önemine değinilen okuma, öğrencilerin eğitim yaşamları boyunca okullarda edinmeleri gereken en temel becerilerden biridir (Keer, 2004). Çünkü öğrenciler ancak okuma yoluyla örgün eğitimlerini başarılı şekilde tamamlayabilir ve meslekî yaşamlarında başarılı olabilirler (Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson, 1985 akt. Williams, 2010). Okuma becerileri yeterli olmayan öğrencilerin okulda başarılı olamadıkları, okuldan ayrıldıkları ve düşük maaşlı işlerde çalışmak zorunda kaldıkları yapılan araştırmalarda belirlenmiştir (Kutner ve diğerleri, 2007 akt. Williams, 2010). Bu durumun tersine okuryazarlığı yüksek olan bireylerin, iş bulma ve yaşamlarını daha rahat devam ettirme fırsatları artmaktadır (Aydın, Erdağ ve Taş, 2011). Ayrıca, bilgi birikiminin ve bilgiye ulaşım kaynaklarının daha önce hiç olmadığı kadar arttığı çağımızda, öğrencilerin sadece eğitim yoluyla edindiği bilgiler yeterli olmamakta ve bireylerin eğitimlerinin ardından kendilerini sürekli geliştirmeleri önem kazanmaktadır. Bu sebeple, yaşam boyu öğrenme kavramı her geçen gün daha önemli hâle gelmektedir. Bu bağlamda okuma, yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için de en önemli becerilerden biridir (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011). Bununla birlikte, toplumda yeterli düzeyde okuma becerisi olmayan bireylerin bulunması toplumu ekonomik, sosyal ve düşünsel yönden olumsuz etkilemektedir (Littin, 2001).

Okumanın temel amacı, okunan metnin anlanmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995 akt. Tok, 2008; Epçaçan ve Erzen, 2010). Okunan metin anlanmadığı sürece, okumanın nihai amacına ulaştığı söylenemez. Bu durum eğitim bağlamında da geçerlidir. Eğitimin temel amaçlarından birinin, öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmalarını sağlamak olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin eğitim sistemi sayesinde bilgi ve becerilerini arttırabilmeleri gerekir. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırabilmelerinin yolu, okumadır. Okumanın amacına ulaşması ise öğrencinin okuduğu metni anlamasına bağlıdır (Diakidoy, 1998). Özetle okuduğunu anlama, okumanın olmazsa olmazıdır.

Okuduğunu anlama, “yazılı bir metinden ve bu metnin yorumundan zihinsel temsil (mental representation) oluşturma” olarak tanımlanabilir (Van Den Broek ve Kremer, 2000 akt. Keer, 2004). Aarnoutse ve Van Leeuwe

(2000) okuduğunu anlamayı, yazılı sözcük, cümle ve metinlerden anlam çıkarma olarak tanımlamaktadır (akt. Keer, 2004). May'e (2001) göre okuduğunu anlama, etkileşim sürecidir ve yazarın fikirlerinin ve deneyimlerinin ürünüdür (akt. Eastman, 2010). Ulusal Okuma Paneline (The National Reading Panel) göre okuduğunu anlama, içsel olarak başlayan, dışsal olarak sonuçlanan, iletinin, okuyucunun ve metnin bağlamını içeren çok boyutlu etkinliktir (akt. Eastman, 2010). Gumz (2004) okuduğunu anlamayı kısaca, okunan metnin anlanması olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Shananan'ya (2006) göre okuduğunu anlama, metindeki bilgiyi anlama ve yorumlamadır (akt. Yıldırım, 2012). Okuduğunu anlama, okuyanın bilgiye ulaşması, onu önceki bilgi, beklenti ve deneyimlerle birleştirmesidir (Yıldırım, 2012). Okuduğunu anlama, yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı, ayrıntıları kavramayı gerektiren, daha ilköğretim düzeyinde öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose ve diğerleri, 2000 akt. Epçaçan ve Erzen, 2010).

Bu bağlamda öğrencilere kazandırılması amaçlanan dört temel dil becerilerinden biri olarak okuma (dolayısıyla okuduğunu anlama), Türkçe dersi öğretim programlarında bulunmaktadır. Bu programın amaçları arasında öğrencilerin okuma becerilerini ve düzeylerini geliştirmek bulunmaktadır (MEB, 2006).

Okuduğunu anlama, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) tarafından yürütülen Program for International Student Assessment'nda da (Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı-PISA) ölçülmektedir. PISA, OECD ülkelerinde zorunlu eğitimin sonuna gelmiş, 15 yaş grubu öğrencilerin günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlara ne derece hazır olduklarını belirlemeye yönelik bir programdır (Çelen, Çevik ve Seferoğlu, 2011). İlki 2000 yılında gerçekleştirilen PISA, her üç yılda bir düzenlenmektedir. PISA'nın amacı, katılımcı ülkelerin öğrencilerinin eğitim programlarında edindiklerini ölçmek değil, gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlarla baş etmeye ne derece hazır olduklarını belirlemektir. PISA; matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Türkiye 2000 yılındaki ilk sınav dışında 2003, 2006 ve 2009'daki

uygulamalara katılmıştır. PISA sonuçları, ülkemiz öğrencilerinin yeterli düzeyde okuma becerisine sahip olmadıklarını göstermektedir. PISA 2003 sınavının okuma becerileri alanında Türkiye, 441 puan ile 494 puanlık OECD ortalamasının altında kalmış ve 29 OECD üyesi ülke arasında 28. olmuştur (EARGED, 2005; Yıldırım, 2012). PISA 2006 sınavının okuma becerileri alanında Türkiye, 447 puan ile 492 puanlık OECD ortalamasının altında kalmış ve 30 OECD üyesi ülke arasında 29. olmuştur (EARGED, 2007; Yıldırım, 2012). PISA 2009 sınavının okuma becerileri alanında Türkiye'nin ortalama puanı, 464'tür. Bu puanla Türkiye, sınava katılan tüm ülkeler arasında 39., OECD üyesi ülkeler arasında 31. olmuştur (EARGED, 2010).

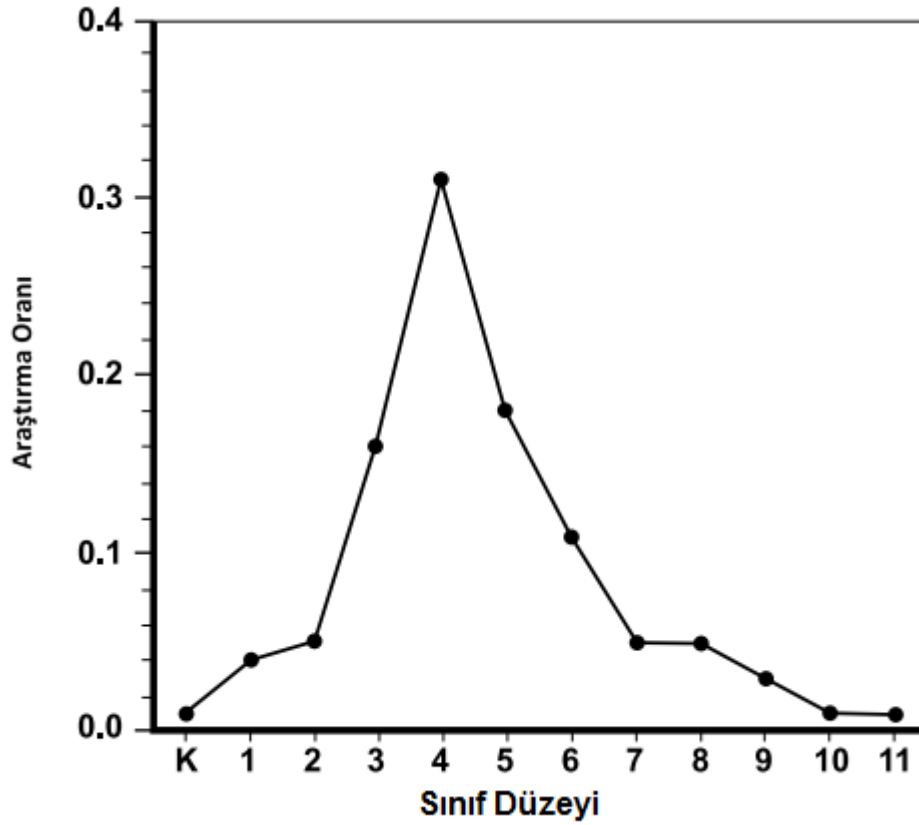
Okuma karmaşık bir süreç olduğundan dolayı öğrencilerin tümüne yardımcı olacak tek bir strateji, öğretim yöntemi veya çözüm bulunmamaktadır (Beers, 2003 akt. Williams, 2010). Bu sebeple, okuma açısından eğitim süreçlerinin hazırlanmasında bireysel farklılıkların dikkate alınması önemlidir. Brozo, Shiel ve Topping (2007), öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi için bireysel okumanın artırılması gerektiğini öne sürmektedirler. Bu sayede okuma, öğrencilerin kişisel ilgileri ile bağdaştırılabilecek ve öğrencilerin okuma başarıları artacaktır. Eğitim ortamlarında okuduğunu anlamının geliştirilmesi için bireysel farklılıkların ve öğrenci ilgilerinin dikkate alınmasında etkili olabilecek kavramlardan biri de öğrenme stildir. Eğitimciler, öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyerek ve bu stillere göre öğretimi planlayarak öğrencilerin -diğer alanlarda olduğu gibi- okuduğunu anlama alanındaki başarılarını da arttırabilirler.

Öte yandan klasik anlamda eğitim, bilgi aktarımı olarak görülmektedir (Kolb ve Kolb, 2006 akt. Manolis, Burns, Assudani ve Chinta, 2013). Bu anlayışta öğrenciler, bilgiyle doldurulması gereken boş kaplar olarak algılanmaktadır (Freire, 1998 akt. Manolis, Burns, Assudani ve Chinta, 2013). Yöntemlerini böyle bir anlayıştan alan eğitimin öğrencilere katkısı çok az olacaktır çünkü bu anlayış, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almamaktadır (Bringle ve Hatcher, 2003 akt. Manolis, Burns, Assudani ve Chinta, 2013). Bu klasik anlayışa karşılık, öğrenme stilleri yeni bir yaklaşım olarak öne sürülmüştür (Manolis, Burns, Assudani ve Chinta, 2013).

Ülkemizde hâlihazırda yetersiz olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Daha geleneksel eğitim ortamlarından bireysel eğitim ortamlarına geçme, öğretimde bireysel farklılıklara ve kişisel ilgilere öncelik verme, öğrencilerin okuduğunu anlamalarının geliştirilmesinde yararlı olabilir (Brozo, Shiel ve Topping, 2007; Maltzman, 2008; Eastman, 2010). Daha bireysel eğitim ortamları oluşturma ve öğretimde bireysel farklılık ve kişisel ilgilere öncelik vermenin sağlanması ise öğrenme stilleri yoluyla olabilir. Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek okuduklarını anlamaları ilerletilebilir. Bunun olanaklı olması ise öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile baskın öğrenme stilleri boyutlarının belirlenerek okuduğunu anlamayı yordayan değişkenlerin belirlenmesine bağlıdır. Çünkü ancak bu sayede okuduğunu anlama öğretiminde önem verilmesi gereken değişkenler belirlenebilir ve okuduğunu anlama öğretimi öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenebilir.

Bunlarla birlikte, beşinci sınıfın okuduğunu anlama öğretiminde ve bu konuda yapılan çalışmalarda özel bir önemi vardır. 1997 yılında Amerika Birleşik Devletleri Kongresi, Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Ulusal Yönetiminden ulusal bir panel düzenleyerek okuma öğretimi konulu araştırma temelli bilgileri ve okuma öğretiminde kullanılan farklı yaklaşımları değerlendirmesini rica etmiştir. Bunun üzerine oluşturulan ve Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel-NRP) adıyla bilinen oluşum, okuma konulu ampirik araştırmaları belirli ölçütler doğrultusunda seçip inceleyerek oldukça kapsamlı alanyazın taraması gerçekleştirmiştir. Panel sonucunda oluşturulan raporda okuduğunu anlama konulu farklı öğretim yaklaşımlarını inceleyen 205 araştırmanın (Bu sayı, panelin incelediği okumanın alt boyutlarından okuduğunu anlama konulu araştırma sayısıdır. Raporun tümünde incelenen okuma konulu araştırma sayısı daha fazladır) tarandığı bildirilmiştir. Taranan 205 okuduğunu anlama konulu araştırmanın %76'sının 3, 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerine yönelik olduğu görülmüştür. 3-6. sınıf arasında araştırmalar 4. sınıf ile 5. sınıf düzeyinde yoğunlaşmıştır. 3. sınıftan düşük düzeydeki araştırmaların deneysel eğitim programlarına yönelik iken 6. sınıftan daha üst sınıf düzeyindeki araştırmaların okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında Ulusal Okuma Paneli, okuduğunu

anlama öğretiminin 3-6. sınıflarda etkili ve geçerli olduğunu sonucuna varmıştır (NRP, 2000, s. 4-51). Ulusal Okuma Paneli raporunda paylaşılan okuduğunu anlama konulu araştırmaların sınıf düzeyine dağılımı Şekil-1'de verilmiştir.



Şekil-1 Ulusal Okuma Panelince İncelenen Okuduğunu Anlama Konulu Araştırmaların Sınıf Düzeyine Dağılımı

Buraya kadar sıralanan nedenlerden ötürü araştırmanın problemini, Ankara ilindeki beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile öğrenme stilleri boyutlarının belirlenerek okuduğunu anlamayı yordayan değişkenleri belirlemek oluşturmaktadır.

## Amaç

Bu araştırmanın amacı beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan araştırma grubunun; okuduğunu anlama başarı puanlarını belirleyerek bu puanları bazı etkenler açısından incelemek, öğrenme stilleri dağılımlarını saptamak ve okuduğunu anlama başarı puanlarını yordayan etkenleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanları;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Evde kitaplık bulunma durumu,
  - c. Evde bulunan kitap sayısı,
  - d. Bugüne kadar okunan kitap sayısı,
  - e. Günlük kitap okuma süresi,
  - f. Okumaya dayalı ödev yapma sayısı,etkenlerine göre nasıl değişim göstermektedir?
2. Araştırma grubunun Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeğine göre
  - a. Bağımsız,
  - b. Kaçınan,
  - c. İşbirlikli,
  - d. Bağımlı,
  - e. Rekabetçi,
  - f. Katılımcıöğrenme stillerine ilişkin dağılımı nasıldır?
3. Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanlarını;
  - a. Bireye ilişkin özellikler
    - i. Cinsiyet,
    - ii. Evde kitaplık bulunma durumu,
    - iii. Evde bulunan kitap sayısı,
    - iv. Bugüne kadar okunan kitap sayısı,
    - v. Günlük kitap okuma süresi,
    - vi. Okumaya dayalı ödev yapma sayısı,

b. Grasha-Reichmann öğrenme stilleri ölçeği alt boyutlarından

- i. Bağımsız,
- ii. Bağımlı,
- iii. Kaçınan,
- iv. Katılımcı
- v. Rekabetçi,
- vi. İşbirlikli,

etkenlerinin hangileri yordamaktadır?

### Önem

Okuma, temel bir yaşam becerisidir (Williams, 2010). Yeterli düzeyde okuma becerisi bulunmayan bireyler, kişisel yaşamlarında potansiyelleri düzeyinde gelişim sağlayamazlar. Bu bireylerin gelecek kuşakları yetiştirirken kendileri gibi okuma becerisi yeterli düzeyde olmayan bireyler yetiştirecekleri düşünüldüğünde bu şekilde potansiyelinin çok altında kalan bir toplumun oluşması olasılığı belirir. Okuma becerisi yeterli olmayan bir toplum, Bilgi Çağı olarak adlandırılan günümüzde, muasır medeniyetler arasındaki yerini alamaz. Öte yandan, en üst yönetim şekli olarak görülen demokrasinin gerçek anlamda anlaşılması, topluma yayılması ve bireylerde kişilik özelliği hâline gelmesi, ancak vatandaşların okuma becerisi yüksek (eğitilmiş) bireyler durumuna gelmesiyle mümkündür (Eastman, 2010). Okumanın temel amacı anlama olduğuna göre öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma, sözü edilen gereksinimi bir nebze de olsa karşılayabilir.

Öğrenme stilleri çalışmaları, neden bazı öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı olduklarını veya neden bazı öğrencilerin diğerlerine göre daha geride kaldıklarını belirlemede önemli ipuçları sağlar. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirleme ve bu stillere göre öğretimi düzenleme, öğrencilere sağlanan eğitim niteliğini arttırmada gereklidir (Foley, 1999).

Eğitimin nihai amacı, yaşanan toplumun gereksinimlerine yönelik bilgi, beceri, tutum ve benzerleri ile donanmış bireyler yetiştirmektir. Bu anlamda, öğrencilerin okuldaki başarılarını arttırarak bu nihai amacın karşılanması için yollar bulmak eğitim bilimleri alanında çalışan araştırmacıların hedefleri arasındadır. Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulunduğu yapılan araştırmalarda belirlenmiştir (Cucco, 1999). Boyutlarından birini öğrenme stillerinin oluşturduğu bu araştırma, öğrenci başarısını arttırmaya katkı sağlayabilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile öğrenme stillerinin belirlenmesi eğitimin genel amaçlarının, özel amaçlarının belirlenmesi veya yenilenmesinde ve eğitim programlarının düzenlenip yenilenmesinde eğitimle ilgili üst organlara veriler sağlayabilir (Chen, 2006). Bu anlamda araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na yararlı olabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme stilleri dağılımını temel alarak, öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik öğretim ortamları yoluyla, genel olarak öğrenci başarısını arttırdıkları gibi, özel olarak da okuduğunu anlama alanında sıkıntı yaşayan öğrencilerin düzeylerini arttırmak için çözüm yolları belirleyebilirler (Williams, 2010). Dolayısıyla araştırma sonuçları, öğretmenlere de yarar sağlayabilir.

Okuduğunu anlama çalışmaları yoluyla geliştirilen uygulamalar sonucunda okuduğunu anlama düzeyleri artan öğrenciler, eğitim yaşamlarında daha başarılı olma, kişisel tatmini daha üst düzeyde yaşama, daha iyi bir meslek seçebilme ve sonuç olarak daha mutlu olma olasılığına erişebilirler. Ayrıca, öğrenme stilleri çalışmaları yoluyla öğrenciler, eğitim ortamlarında bilgiyle doldurulması gereken *boş kaplar* olarak görülmek yerine farklı tercihleri, eğilimleri olan ve insanlık onuru taşıyan bireyler olarak görülürler. Bu bağlamda araştırmanın öğrencilere de katkı sağlayabilir.



### **Sayıtlılar**

1. Araştırma grubu, uygulanan ölçme araçlarına içten ve doğru cevaplar vermiştir.

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılı ikinci dönemi ile sınırlıdır.

2. Araştırma, Ankara ilindeki üç ilçenin düşük, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde dokuz ortaokulunun beşinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

#### Okuma

Okumanın herkesçe kabul gören, okuma ile ilgili bütün süreçleri kapsayan genel-geçer bir tanımı bulunmamaktadır. Bu tanımlamayı zorlaştıran noktalardan biri de okumanın herhangi bir sınırı olmamasıdır (Heilman, 1972 akt. Pieronek, 1974). Okumanın bu geniş kapsamlı doğası nedeniyle okumayı tanımlamaya çalışmak bile okumayı darlaştırmak, gerçeğin bir kısmını daraltmak olarak düşünülebilir. Ancak, araştırmanın sonraki adımlarının sağlıklı gelişimi açısından en azından işevuruk bir tanıma ihtiyaç duyulmaktadır.

Doğa bilimlerinin aksine sosyal bilimlerde, çalışılan olguların hemen hemen hepsi, doğrudan gözlenemeyen, ancak çıktılarının çalışma konusu edilebildiği şekilde soyuttur. Okuma kavramı da birbirinden farklı, birbirleriyle ilintili karmaşık bilişsel süreçleri içerir. Bu sebeple, okuma kavramının tanımlanması, sosyal bilimlerin bu doğası gereği, içinde birçok zorluğu barındırır. Okuma alanında (okuduğunu anlama) gerçekleştirilen çalışmalarda karşılaşılan en büyük sorunlardan biri, gerekli arka planı sağlayacak nitelikte zengin kuram bulunmamasıdır (RAND Reading Study Group, 2002). Ayrıca, okuma alanında -sosyal bilimler alanındaki birçok olgu gibi- araştırmacı için tek bir doğru kuram veya model yoktur (Tracey ve Morrow, 2006). Bu nedenlerden dolayı, okuma kavramının tarihsel gelişiminin ve bilginlerin okuma kavramına kendi dönemlerinde bakışlarını ortaya koyacak şekilde okumayı anlamaya yönelik kuramların ve modellerin incelenmesi gerekliliği belirmektedir.

Okuma kavramını açıklamaya yönelik kuramları, kökenleri felsefeye, yani kişisel düşüncelere ve mantıksal çıkarımlara dayanan, bilim öncesi felsefi düşünceler ve psikolojinin akademik bir disiplin olarak bilimsel yöntemi

olgulara uygulamaya başladığı dönemden sonraki (bilimsel) kuramlar olarak ikiye ayırmak mümkündür.

Eğitim alanındaki bilim öncesi ilk büyük kuramın, Zihinsel Disiplin Kuramı (Mental Discipline Theory) olduğu kabul edilmektedir. Bu felsefî düşüncenin kökenleri, Eflâtun ve Aristo'nun yazılarına dayanır. Yaşamı boyunca yazdığı kitaplarla bu felsefî düşüncenin oluşmasını sağlayan Eflâtun'un ardından Aristo, bu kuramı genişletmiş ve ilerletmiştir. Bu düşünceye göre, zihin (mind), kas gibidir, birçok farklı kısımdan (fakülteden-faculty) oluşur ve güçlenmesi ve normal olarak işlevini yerine getirebilmesi için çalıştırılması (exercise) gerekir. Bu bağlamda bu düşünceye göre öğrenme, güçlendirme veya disipline etme meselesidir ve bu öğrenme sayesinde akıllı davranış oluşur (Tracey ve Morrow, 2006). Eflâtun'un bu düşünceleri, eğitim ve psikoloji alanını 2,500 yıl boyunca etkilemiştir. Nitekim, Brumbaugh ve Lawrence'a (1963) göre, "Eflâtun'un diyalogları, doğru soruyu sorma ve bu soruların cevapları ile ilgili doğru fikirleri belirlemedeki başarılarından ötürü, Batı felsefesinde ve Batı'nın eğitim sisteminde diğer bütün yazılardan daha etkili olmuştur" (akt. Tracey ve Morrow, 2006).

Kökenlerini antik dönemden alan ve eğitimi (dolayısıyla okumayı) etkileyen bir diğer düşünce çağrışımıcılıktır. Sternberg'e (1996) göre çağrışımıcılık, olay ve fikirlerin zihinde birbirini nasıl çağrıştırdığını araştırır (akt. Tracey ve Morrow, 2006). Çağrışımıcılığın kökenleri de Aristo'ya dayanır. Aristo, yazılarında süreklilik, benzerlik ve karşıtlık olmak üzere belleği ve öğrenmeyi destekleyen üç tür bağlantıdan söz etmiştir. İngiliz filozof John Locke ise zihin bozukluklarını algı ve çağrışım ile ilişkilendirmiştir. Locke'a göre, normal bir insan, fikirleri doğru şekilde ilişkilendirirken deliller fikirleri doğru şekilde ilişkilendiremez, geri zekâlılar ise ilişkilendirme yetisinden mahrumdur (Hoeldtke, 1967).

Açığa Çıkma (Unfoldment), Zihnî Disiplin ile Çağrışımıcılık'ın aksine, öğrenmenin en etkili şekilde, bireyin kendi ilgi ve merakı sonucunda ortaya çıktığını öne sürmüştür. Bu görüşü taşıyan ilk düşünür, Jean-Jacques Rousseau'dur. Rousseau, *Emile veya Eğitim Üzerine* adını taşıyan kitabında, doğanın yazarının elinden çıktığı şekliyle her şeyin mükemmel olduğunu,

insanın elini sürdüğü her şeyi bozduğunu ileri sürmüştü; çocuğun eğitiminin doğada, yani toplumun kötülüklerinden uzakta, çocuğun kendi ilgi ve merakı doğrultusunda gerçekleşmesi gerektiğini savunmuştur. Bu doğrultuda Rousseau, çocuğun okuma-yazma eğitiminin, çocuk 10-15 yaşını doldurduktan sonra başlaması gerektiğini ifade etmiştir. Rousseau'nun doğanın eğitimi ile ilgili inanışlarından oldukça etkilenen Pestalozzi, doğal açığa çıkma (natural unfoldment) görüşüne, çocukların öğrenimlerinin niteliğinin artması için yetişkinlerin de çocuğa öğretim sağlaması gerektiği görüşünü eklemiş ve çocuk merkezli öğrenme felsefesini oluşturarak fikirlerini uygulayabileceği bir okul kurmuştur. Pestalozzi'nin ölümünün ardından, fikirleri ve uygulamaları Avrupa'nın birçok yerine yayılmış ve diğer kişilerce uygulamaya geçirilmiştir. Bunlardan biri de Froebel'dir. Froebel'in Açığa Çıkma'yı yorumlayışı hem Rousseau ve Pestalozzi'ninkine benzer, hem de farklıdır. Froebel'in bilinirliğini sağlayan en önemli nokta, çocukların oyun oynamasına yaptığı vurgudur. Froebel'e göre, çocuklar oyun oynayarak öğrenmelidir.

Wilhelm Wundt'un, 1879 yılında, Leipzig'de ilk psikoloji laboratuvarını kurması ile birlikte, fen bilimlerinde uygulanan gözlem ve deneye dayalı yöntem -bilimsel yöntem- psikolojiye uygulanmaya başlamış ve psikoloji bir bilim dalı olarak görülmeye başlanmıştır. Ardından, dönemin psikolojik bakış açısını ve dolayısıyla araştırmaları etkileri altına alan kuramlar oluşmuştur.

Psikoloji alanında etkili olan bilimsel ilk kuram, yapısalcılıktır (structuralism). Yapısalcılık, algının çalışılması yoluyla zihnin yapısını açıklamayı hedeflemiştir. Bu kurama göre, "bilincimizde yer alan her olay küçük parçalardan yani duyumlardan meydana gelmiş yapılardır." (Silah, 2005, s. 76). Psikolojik araştırmaların yapısalcı bir çerçevede gerçekleştirildiği dönemlerde, okuma, yapısalcılığın etkisiyle algı çalışmalarında incelenmiştir. Bu çalışmalarda amaç, okumanın kendisini açıklamak değil, okumanın genel psikolojik işlevini açıklamak olmuştur (Tracey ve Morrow, 2006).

Davranışçılık, öğrenmede davranış değişikliklerine odaklanan kuramdır. Bu kurama göre davranış, organizmanın çevreden gelen uyarıcıya verdiği

tepkidir. Bu çerçevede, çevredeki uyarıcıların manipülasyonu yoluyla davranışta değişiklikler oluşturulabilir. Davranışçılık Kuramı, okuma alanını, okumanın nasıl anlaşılması gerektiği, okuma öğretiminin nasıl olması gerektiği, okuma materyallerinin nasıl oluşturulması gerektiği ve okumanın nasıl değerlendirileceği gibi birçok açıdan etkilemiştir (Tracey ve Morrow, 2006). Örneğin, davranışçılığın öne sürdüğü karmaşık işlemlerin parçalara ayrılması vurgusu, günümüzde okumayı öğrenmede uygulanmaktadır.

Oluşturmacılık, öğrenmenin bireylerin bilgiyi etkin şekilde oluşturması yoluyla gerçekleştiğini vurgulayan öğrenme kuramıdır (Woolfolk, 1999 akt. Tracey ve Morrow, 2006). Birey, yeni bilgiyi var olan bilgileri ile birleştirerek etkin şekilde öğrenir. Oluşturmacılığa göre -davranış değişikliklerinin gözlemlenmesi yoluyla öğrenmenin gözlenebileceğini öne süren davranışçılığın tersine- öğrenme, çoğu zaman gözlenemez. Davranışçılık gibi oluşturmacılık da okuma alanını etkilemiştir. Örneğin, Rosenblatt, bireylerin öğrendikleri her şeyi şemalara yerleştirdiğini, bu şemaların her bireye özgü olduğunu öne süren Oluşturmacı kuramlardan Şema Kuramını temel alıp okuma alanına uygulamış, Okuyucu Tepki Kuramını (Reader Response Theory) kurmuştur. Bu kurama göre şemaların bireylere özgü olması gibi her okuma deneyimi de bireylere özgüdür. Öte yandan, psikoloji ile dil arasındaki bağlantıları inceleyen psikolinguistik kuram da özde oluşturmacıdır (Tracey ve Morrow, 2006).

Sosyal Öğrenme Kuramı, öğrenmede sosyal etkileşimin önemini vurgular. Sosyal Öğrenme kuramının okuma alanına uygulanması ile sosyal etkinin ve etkileşimin okuma üzerine ne gibi etkileri olduğu araştırılabilir. Bu bağlamda, sosyal öğrenme kuramını temel alan okuma alanındaki bir araştırma, şu sorulara cevap arayabilir:

- İçinde yaşadığı toplum öğrencinin okuma-yazma öğrenmesini nasıl etkilemektedir?
- İçinde bulunduğu sınıf öğrencinin okuma-yazma öğrenmesini nasıl etkilemektedir?
- Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi okumayı öğrenmeyi nasıl etkilemektedir? (Tracey ve Morrow, 2006).

Bilişsel kuramlar, 1950-1970 yılları arasında ortaya çıkmış, okumada bilişsel süreçleri öne çıkarmışlardır. Bilişsel kuramların özünü yansıtan Bilgi İşleme Kuramı, “bilginin zihinde işlenmesini, depolanmasını ve zihinden geri getirilmesini betimleyen bilişsel öğrenme kuramıdır.” (Slavin, 1997 akt. Tracey ve Morrow, 2006). Diğer bilişsel kuramlar gibi Bilgi İşleme Kuramı da gözlenemeyen zihni süreçler üzerine yoğunlaşır (Tracey ve Morrow, 2006). Bu kuramı temel alan okuma alanındaki bir araştırmancının, okumayı bilişsel bir süreç olarak yorumlayacağı, kısa süreli belleğin, uzun süreli belleğin ve benzerlerinin okumadaki rolünü anlamaya yöneleceği söylenebilir.

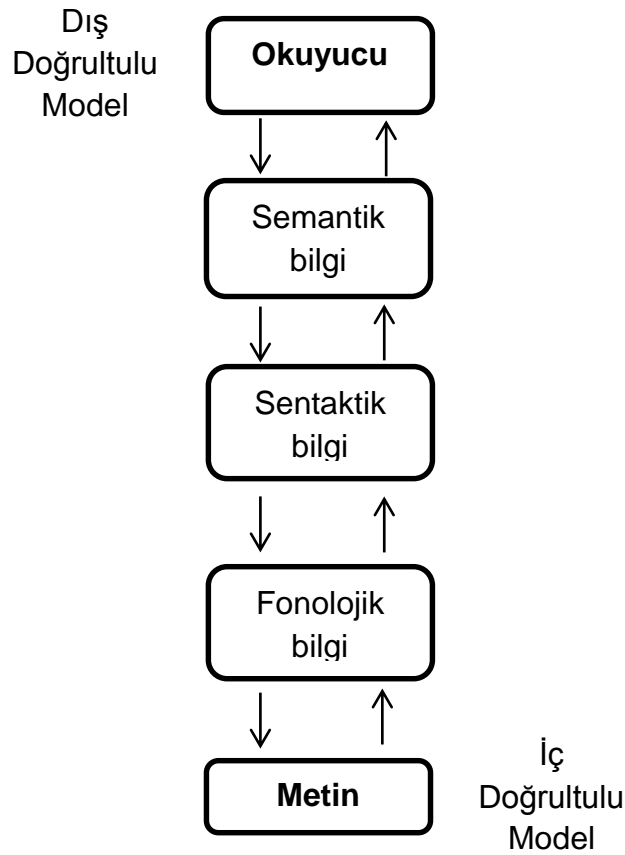
Okumanın ne olduğunu daha iyi anlamak için kuramlara göz attıktan sonra okumaya ilişkin modelleri incelemek yararlı olabilir. Kuder ve Hasit'e (2002) göre, son çalışmalarla birlikte var olan modeller geliştirilmekle beraber, dış doğrultulu (top-down), iç doğrultulu (bottom-up) ve etkileşimsel (interactive) olmak üzere üç okuma modeli bulunmaktadır. Stanovich, okuma güçlüğü (reading disabled) çekenlere yönelik bir okuma modeli geliştirmiştir, ancak, bu model araştırma kapsamı dışında olduğu için değinilmemiştir.

Dış doğrultulu modelde, okuma süreci, dil edinimi sürecine benzerdir. Akıcı okuyucu (fluent reader), dilin fonolojik, morfolojik, sentaktik ve semantik öğelerini kullanarak metne dair öngörülerde bulunur (hypothesize). Bu modeli geliştiren Goodman'a (1967) göre, okuyucu okumada yeterlilik kazandıkça fonolojik öğeyi daha az kullanmaya başlar, akıcı okuyucu durumuna gelince fonolojik öğeyi nadiren kullanır. Sentaktik ve semantik öğeler, okuyucunun seçeneklerini azaltarak belirli miktardaki fonolojik veri ile metne dair öngörülerini onaylar. Bu modelde, okuyucu, okuma ve yazmayla iç içe oldukça yeni bilgi üreten etkin katılımcıdır (akt. Kuder ve Hasit, 2002).

İç doğrultulu modelde, dış doğrultulu modelin aksine, metin birincil derecede önemlidir. Okuyucu, öncelikle sözcükleri çözmeyi (decode) öğrenir ve sistematik olarak sırasıyla harfleri, heceleri, sözcükleri ve ifadeleri, öğrenerek metinleri anlamaya başlar. Dechant'a göre (1991) iç doğrultulu modelde okumanın gerçekleşmesinde belirli etkenler vardır:

- Okur, metni anlayabilmek için bütün sözcükleri görmelidir.
- Okur, sözcüklerin kodunu çözebilmek için harflere odaklanmalıdır.
- Okuma becerisini edinmek, sözcüklerin ardıl biçimde ustaca tanınmasını gerektirir.
- Harfler, harf-ses ilişkisi ve sözcükler, okuma öğretiminin en temel kavramlarıdır.
- Okurların, sözcüklerin kodunu hatasız olarak çözmeleri son derece önemlidir (akt. Yıldırım, 2012).

Dış doğrultulu model ile iç doğrultulu modelin betimlemesi Şekil-2'de verilmiştir (Kuder ve Hasit, 2002).



Şekil-2. Dış Doğrultulu Model – İç Doğrultulu Model

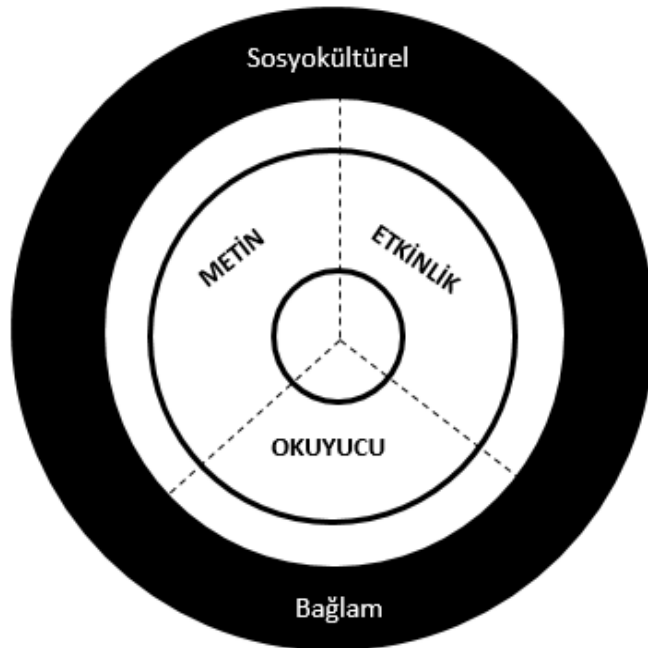
Etkileşimsel model, hem dış doğrultulu model özelliklerini, hem de iç doğrultulu model özelliklerini taşımaktadır. Etkileşimsel modeli, diğer iki modelden ayıran en büyük farklılık, diğer modellerin dizisel işlem sırası (processing) yerine paralel işlem sırası kavramını öne sürmesidir. Paralel

işlem sırasında okuyucu, dizisel işlem sırasındaki gibi her bir adıma sırasıyla devam etmek yerine, her birini aynı anda yerine getirir. Etkileşimsel modelde, sözcük tanıma (word recognition) anlamının oluşması için gereklidir.

Buraya kadar özetlenen kuramları ve modelleri temel alarak okumanın, birçok farklı bilişsel süreç içeren, öğreniminin bireyin etkin katılımını gerektirdiği, öğrenimi ve kullanımında sosyal süreçlerden etkilenen, yazılı materyallerde bulunan anlamı çözme süreci olduğu söylenebilir. Bu tanımdaki en önemli nokta, *anlam çözmedir*. Çünkü okumanın temel ve nihai hedefi anlamadır. Anlam çözme kavramı, alanyazında okuduğunu anlama olarak bilinir.

### **Okuduğunu Anlama**

RAND Reading Study Group, okuduğunu anlamayı, yazılı dille etkileşim ve yazılı dile katılım yoluyla, yazıdan aynı anda anlam çıkarma ve oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda çıkarma ve oluşturma sözcükleri, okuduğunu anlamada, metnin hem önemini hem de yetersizliğini vurgulamak için kullanılmıştır. Okuduğunu anlamının üç ögesi vardır: (a) okuyucu, (b) metin ve (c) etkinlik. Okuma olgusu, bu üç ögeyle tanımlanan daha geniş bir sosyokültürel bağlamda gerçekleşir (2002). Okuduğunu anlamının betimlemesi Şekil-3'te verilmiştir (RAND Reading Study Group, 2002).



Şekil-3. Okuduğunu Anlama



Okuyucunun okuduğunu anlayabilmesi için çeşitli kapasite ve becerilere sahip olması gerekir. Bu beceriler arasında dikkat, bellek, eleştirel analitik beceri, çıkarım, görselleştirme becerileri gibi bilişsel beceriler; motivasyon (okuma amacı, konuya ilgi, özgüven) ve sözcük dağarcığı, konu bilgisi, dil bilimi ve söylev bilgisi, okuduğunu anlama stratejileri bilgisi olmak üzere bilgi türleri bulunur. Bu beceriler, hem bireyler arasında, hem de bireylerin farklı okuma deneyimleri arasında büyük değişiklikler gösterir.

Okuyucunun anlamasında okuduğu metnin özelliklerinin de büyük bir etkisi vardır. Anlama, anlamın metinden doğrudan çıkarılması yoluyla gerçekleşmez. Daha ziyade, okuma esnasında okuyucu, anlama için önemli olan metnin farklı temsillerini (representations) oluşturur. Bu temsiller, yüzey kodu (surface code) (metnin üslubu), metin kökeni (text base) (anlamı temsil eden fikir birimleri) ve metinde gömülü zihnî modellerin bir temsilidir (representation). Özelliklerine göre metin, okuyucu için kolay veya zor olabilir (RAND Reading Study Group, 2002).

Okuduğunu anlamanın üçüncü ögesi, etkinliktir. Okuma izole bir ortamda gerçekleşmez. Okumanın amacı vardır ve bu amaç, okuma sonucunda elde edilecek sonuçlara yöneliktir. Okuma öncesinde, okuyucunun amacı dışsal veya içsel olabilir. Amacın dışsal olması durumuna, öğrenciye öğretim esnasında verilen bir okuma ödevini yerine getirmek için öğrencinin belirli bir metni okuması örnek olarak verilebilir. Diğer taraftan, öğrenci, Savaş ve Barış, Batı Cephesinde Yeni Bir Şey Yok gibi edebiyat klasiklerini okumaktan aldığı hazdan dolayı bu ve benzeri eserleri okuyabilir, bu durum amacın içsel olduğu duruma örnektir. Okuma sırasında, okuyucunun metni amacına yönelik olarak anlamak için kullandığı stratejiler de etkinlik kapsamına girer. Son olarak, okumanın sonuçları da etkinlik ögesine dâhildir. Okuma sonucunda, okuyucunun bilgi düzeyi artar. Benzer şekilde, okuyucu, teknik metinleri okuyarak (kullanma kılavuzunu okuyarak bilgisayar kurmak gibi) bir işlemi nasıl gerçekleştirebileceğini öğrenir. Okuyucunun okuma sonucunda edindiği bilgi, sonraki okuma deneyimlerine taşınır (RAND Reading Study Group, 2002). Bu nedenle, okuduğunu anlama ne derece yüksek olursa ve bundan ne kadar fazla haz alınır okuma niteliğinin ve niceliğinin o derecede artacağı söylenebilir.

Okuduğunu anlama, sosyokültürel bağlam içinde gerçekleşir. Eğitim disiplini açısından bu bağlamda en çok, sınıf ortamı ön plâna çıkmaktadır. Sınıf ortamı, bireyin yaşadığı toplum ve toplumun okumaya yönelik tutumundan birebir etkilenir (RAND Reading Study Group, 2002). Vygotsky'e (1978) göre, çocuk, kendi seviyesinin ötesindeki şeyleri, büyüklerin rehberliği ve desteğiyle gerçekleştirebilir. Çocuğun bilgi seviyesi ve deneyimi arttıkça sağlanan destek ortadan kalkar, çocuk yeni bilgi ve deneyimleri içselleştirerek öğrenir. Bu açıdan, sosyokültürel bakış açısıyla –genelde bütün öğrenmelerde, özelde okuduğunu anlamada- hem süreç (sosyal etkileşimlerin gerçekleşmesi, öğretim) hem de konu (öğretilen şey) oldukça önemlidir (akt. RAND Reading Study Group, 2002).

Okuduğunu anlamayı birçok farklı etken etkilemektedir. Gough ve Tunmer'in (1986) basit modeli (simple model), okuduğunu anlamanın iki etkenin sonucu olduğunu varsaymaktadır: kod çözme ve dinlediğini anlama. Metnin başarılı şekilde anlaşılması, yazılı sözcüğün iç doğrultulu olarak tanımlanmasını ve sözcükler arasındaki semantik ve sentaktik ilişkilerin dış doğrultulu analizini gerektirir. Bunlar dışında; okuma hızı, sözel hafıza, çıkarımsal ve muhakeme becerileri ve dikkatin, okuduğunu anlamayı etkilediği çeşitli araştırmalarda belirlenmiştir (Cutting ve Scarborough, 2006). Okuduğunu anlama üzerine yapılan çalışmalarda en çok incelenen değişkenlerden -etkenlerden- biri de cinsiyettir. Yapılan araştırmaların bir kısmı, kızların okuma alanında erkeklerden daha başarılı olduğunu gösterirken (Bleakley, Westerberg ve Hopkins, 1988; Brown, 1991; Elley, 1992 akt. Lietz, 1996) bazı diğer araştırmalarda okuma performansı açısından kızlar ile erkekler arasında fark bulunamamıştır (Knickerbocker, 1989; Lietz, 1992; McGaw, Long, Morgan ve Rosier, 1989 akt. Lietz, 1996).

Okuduğunu anlamanın ölçülmesi oldukça zordur (Shuy, McCradle ve Albro, 2006). Çünkü okuduğunu anlama, doğrudan gözlemlenebilecek açık davranış değildir; ancak anlama sürecinin çıktıları gözlenebilir (Fletcher, 2006).

Okuduğunu anlamanın ölçülmesi yoluyla okuma becerisinin belirlenmesine dair ilk sistematik girişimler, Birinci Dünya Savaşı'ndan önce

başlamıştır. Binet, 1895 yılında, geliştirdiği zekâ testinde okuduğunu anlama maddeleri kullanmıştır. Ancak Binet'in okuduğunu anlama maddelerini kullanmadaki amacı, okuma erişisini ölçmek değil, zekâyı ölçmektir (Johnston, 1984a; akt. Pearson ve Hamm, 2005). Yayınlanan ilk okuma testi, 1914 yılında William S. Gray tarafından geliştirilmiştir. Okuduğunu anlamının ölçülmesi amacıyla geliştirilen ilk okuduğunu anlama ölçümü ise 1916 yılında Kelly tarafından, Kansas Sessiz Okuma Testi (Kansas Silent Reading Test) adıyla yayınlanmıştır. Bu dönemlerde davranışçılığın etkisiyle, psikoloji alanındaki ölçümlerde gözlenebilir çıktılara (davranış değişikliği) odaklanılmıştır. Benzer şekilde yine davranışçılığın etkisiyle, bu dönemlerde eğitim bilimlerini en çok, nicelleme ve tarafsızlık kavramları etkilemiştir. Bu kavramların kaçınılmaz sonucu, gruplara uygulanan, çoktan seçmeli, standardize testlerdir. Nitekim ünlü davranışçılardan Thorndike, okunan bir paragrafı anlamayı matematik problemi çözmeye benzetmiştir (Thorndike, 1917). Davranışçılığın etkisiyle çoktan seçmeli testler, -değerlendirmede yanlılığı azaltma ve kolayca değerlendirebilme gibi artıları nedeniyle degenel olarak eğitimde sıkça kullanılmaya başlandığı gibi okuduğunu anlamada da sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte IBM'in 1935 yılında IBM 805 isimli tarayıcıyı üretmesi ile çoktan seçmeli testlerin kullanım sıklığı daha da artmıştır. Zira IBM 805 çoktan seçmeli testlerin puanlama maliyetini elle puanlamaya göre 10'da 1'e düşürmüştür (Johnston, 1984a; akt. Pearson ve Hamm, 2005).

Diğer yandan 1944 yılında Frederick Davis, okuduğunu anlama konulu doktora tezinde faktör analizi yöntemini kullanarak metnin ana fikrini bulma, ayrıntıları belirleme gibi alt boyutların okuduğunu anlamayı etkileyip etkilemediğini, etkiliyorsa ne derece etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Davis'in keşfettiği faktör analizi, günümüzde de hâlâ sıklıkla kullanılan istatistikî bir yöntemdir. Davis'in doktora tezi nedeniyle okuduğunu anlama alanyazınında okuduğunu anlamının bütünsel (holistic) bir kavram olarak mı görülmesi gerektiği yahut çok değişkenli bir kavram mı olduğu çalışılmaya başlanmıştır (Pearson ve Hamm, 2005). 1950'li yıllarda Wilson Taylor çoktan seçmeli testlerin bile yanlı olduğu düşüncesiyle boşluk doldurma (çıkartmalı işlem-the cloze procedure) yöntemini geliştirmiştir. Bu yöntemde okuduğunu

anlamayı ölçme sürecinde insan etkenini çıkarmak için belirli bir metnin her “n”nci sözcüğü silinir (boş bırakılır), testi alan kişinin görevi bu boşlukları doldurmaktır. Boşluk doldurma işlemi yıllar içinde çeşitli düzeltmeler geçirmiştir. 1960’lı yıllarda okuduğunu anlama alanyazını okuduğunu anlamada metne bağlılık sorunsalına ayrılmıştır. Bu dönemdeki birçok bilgine göre okuduğunu anlama testlerinin birçoğu metin okunmadan cevaplanabilir. Öte yandan 1980’lere kadar okuduğunu anlama alanında bağıl değerlendirmenin etkileri açık şekilde görülmüştür. Bağıl değerlendirmenin kuramsal temelini Bloom, Carroll ve Gagné’nin çalışmaları oluşturmaktadır. Bloom’un oluşturduğu Tam Öğrenmede olduğu gibi bu dönemdeki okuduğunu anlama testlerinde de öğrenci birbirini takip eden metinlerden belirli oranda başarı sağlayana kadar sonraki metinlere geçemez. Okuduğunu anlamada değişik arayışların bulunduğu 1955-1975 yılları arasında alan, paradigma değişimine uğramış, davranışçılığın reddi ile bilişsel psikoloji, sosyo-lengüistik gibi paradigmlar okuduğunu anlama alanyazınında etkili olmaya başlamıştır (Pearson ve Hamm, 2005). (Bu paradigmlar, tezin bu kesiminin girişinde hâlihazırda tartışıldığından burada tekrarı gereksiz görülmüştür).

Günümüzde ise okuduğunu anlamayı ölçmek amacıyla, yurtdışı yayınlarda kullanılan çeşitli okuduğunu anlama testleri geliştirilmiştir. Bunlara örnek olarak; Nelson-Denny okuduğunu anlama testi (Nelson-Denny reading comprehension test), Wechsler Bireysel Erişi Testi (the Wechsler Individual Achievement Test-WIAT), Gates-MacGinitie Okuma Testi (the Gates-MacGinitie Reading Test), Gray Sesli Okuma Testi-Üçüncü Düzenleme (Gray Oral Reading Test-Third Edition), Akademik Okuma Ölçeği (Scholastic Reading Inventory), Teksas Okuma Becerileri Değerlendirmesi (Texas Assessment of Reading Skills), City of New York American College Test Compass Reading Test (CUNY ACT) ve benzerleri örnek verilebilir (Fletcher, 2006). Williams (2010) çalışmasında Akademik Okuma Ölçeği’ni, Littin (2002) Teksas Okuma Becerileri Değerlendirmesi’ni, Maltzman (2008) CUNY ACT’yi kullanmıştır.

Bu testlerin her biri farklı özellikler taşımaktadır. Örneğin, WIAT’ta öğrenciye iki veya üç cümleden oluşan ve öğrencinin sessiz okuduğu kısa

pasajlar sunulur ve öğrenci her pasajla ilgili sorulan açık uçlu soruları cevaplandırır. Gates-MacGinitie Okuma Testinde ise uzunluğu on beş cümleye kadar uzanan ve sessiz okunan pasajlar bulunur. Katılımcılar, çoktan seçmeli soruları cevaplandırır (Fletcher, 2006).

Okuduğunu anlamayı ölçme amacıyla yurtiçi yayınlarda da çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama konulu yurtiçi bazı çalışmalarda araştırmacı daha önce başka bir araştırmacı tarafından hazırlanan bir ölçeği kullanırken bazı çalışmalarda ise araştırmacı kendi ölçeğini geliştirmiştir. Söz edilen ilk ölçek türüne ve kullanımına örnek olarak; Erginer'in 1998 yılında yayınladığı, Sabak Kaldan'ın 2007 yılındaki çalışmasında kullandığı Okuduğunu Anlama Testi; Sever'in 2000 yılında yayınladığı, Güneylî'nin 2003 yılındaki, Hamzadayı'nın 2010 yılındaki çalışmalarında kullandıkları Türkçe Okuduğunu Anlama Beceri Testi; Belet'in 2005 yılında yayınladığı, Uçar'ın 2010 yılındaki çalışmasında kullandığı Okuduğunu Anlama Başarı Testi; Temizkan'ın 2007 yılında yayınladığı, Özyılmaz'ın 2010 yılında kullandığı ölçekler verilebilir. Bunların dışında araştırmacının kendi ölçeğini geliştirdiği çalışmalara örnek olarak; Şen (2003), Yılmaz (2006), Koç (2007), Yıldız (2010), Sert (2010), Öner (2013) verilebilir. Hazır bir ölçeği kullanma veya kendi ölçeğini/testini geliştirme yerine bazı araştırmacılar ulusal sınavların verilerini veya sorularını, okuduğunu anlamayı ölçmek için kullanmışlardır. Örneğin, Ağın Haykır (2012) çalışmasında, Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sorularından bir soru havuzu oluşturmuş, rastgele yöntemle bu sorular arasından seçtiği sorularla çalışması için okuduğunu anlama testi oluşturmuştur. Özçelik (2011) okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıya etkisini incelediği araştırmasında SBS verilerini kullanmıştır.

### **Öğrenme Stilleri**

Stil sözcüğü The Random House Dictionary of the English Language'de, "belirli, özgün ve karakteristik davranış şekli" olarak tanımlanmıştır (Urdang, 1968). Eğitim bilimleri alanyazınında kavram olarak öğrenme stilleri ise özünü, farklı bireylerin bilgiyi farklı şekillerde (yollarda) öğrendiği görüşünden alır (Pashler, McDaniel, Rohrer ve Bjork, 2008). Bu temelde bütün öğrenciler kendi kişisel öğrenme stillerinin farkındadır. Nitelikli öğretim, her bir öğrencinin öğrenme stilini belirlemeyi ve öğretimi bu stile

göre yapılandırmayı gerektirir (Kirschner ve van Merriënboer, 2013). Bu sayede öğretimin niteliği arttığı gibi genel olarak eğitsel işlerin de niteliği artar.

Öğrenme stillerinin temelleri Antik Roma dönemine kadar götürülebilir. Bu dönemde öğretmenler abeceyi ses bilimsel olarak öğretmek için işitsel yöntemleri kullanmışlardır (Gumz, 2004). Çağdaş öğrenme stilleri kuramlarının temeli olarak ise Jung kuramı görülmektedir (Pashler, McDaniel, Rohrer ve Bjork, 2008). Jung'a göre bütün insanlar belirli bir tipe yakınlıkla doğarlar. Duyuş, hissetme, düşünme ve sezgi olmak üzere dört psikolojik işlev vardır. İnsanlar, içedönük veya dışadönük olmak üzere iki kişilik tutumu taşır. Dört psikolojik işlev ve iki kişilik tutumunun kesişiminden hareketle Jung, sekiz kişilik tipi tanımlamıştır (Sharp, 1987; Blutner ve Hochnadel, 2009). Bu bağlamda Jung kuramı çağdaş ilk tipolojik kuramdır. Jung kuramına benzer şekilde öğrenme stilleri de farklı alt boyutlar için bireylere sayısal bir ölçüm değeri atamaz, bireyleri farklı boyutlar altında sınıflandırır.

Öğrenme stilleri kavramının genel geçer kabul görmüş bir tanımı bulunmamaktadır. Coffield ve diğerleri (2004) 71 farklı öğrenme stilleri kuramı bulduklarını rapor etmişlerdir (akt. Scott, 2010). Cassidy'ye (2004) göre öğrenme stillerinin, alanda bulunan kuramcı sayısı kadar farklı tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlardan bir kısmı burada verilmiştir.

Curry'e (1981) göre öğrenme stili, "öğrencinin öğrenme ortamını nasıl algıladığının, öğrenme ortamıyla nasıl etkileşimde bulunduğu ve öğrenme ortamına nasıl tepki verdiğinin görel olarak durağan göstergesi işlevini gören karakteristik bilişsel, duyuşsal ve psikososyal davranışlardır" (akt. Romanelli, Bird ve Ryan, 2009).

Dunn'a (1993) göre öğrenme stili, "her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine yoğunlaşmasıyla başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yoldur." (akt. Babadoğan, 2011).

Brown'a (1998) göre öğrenme stili, "öğrenme bağlamına ilişkin belirli davranış ve tutum dizisidir." Cassidy'e (2004) göre "bireylerin farklı öğrenme

durumlarına karakteristik yaklaşım yollarıdır.” (akt. Williams, Brown ve Etherington, 2013).

Grasha’ya (2002) göre öğrenme stili, “öğrencinin bilgi edinimini, akranlarıyla ve öğretmeniyle etkileşimini ve öğrenim deneyimine katılım becerisini etkileyen bireysel eğilimdir.”

Entwistle ve Peterson’a (2004) göre öğrenme stili, “sunulan durum veya problem ne olursa olsun, öğrenme sürecine uyum sağlamak için görece tutarlı tercihlerdir.” (akt. Richardson, 2011).

Öğrenme stilleri, okullara öğrencilere sağlanan öğretimin niteliğinin artmasını sağlayabilir. Bu bağlamda Montgomery ve Groat’a (1998) göre öğrenme stillerinin öğretimde kullanılmasının beş yararı vardır:

- Öğretme ve Öğrenmeyi Diyalog Hâline Getirme: öğretimi sadece öğretmenin bilgi aktarımında bulunduğu monologdan öğrencilerin de etkin olduğu duruma getirme.
- Daha Geniş Öğrenci Grubuna Hitap Etme: Öğrenci sayısı ve çeşitliliği her geçen gün artmaktadır. Öğrenme stillerinin kullanımıyla bu geniş öğrenci grubuna hitap edilebilir.
- Mesaj İletme: Öğrenme stillerinin kullanımı, eğitimcilerin ulaştırmak istediği mesajların öğrenciler tarafından algılanma boyutunu arttırabilir.
- Öğretimi Daha Yenilikçi (Rewarding) Hâle Getirme: Öğretmenler öğrettikleri çoğu şeyi, kendi öğrendikleri şekilde öğretir. Öğrenme stilleri sayesinde öğretmenler farklı öğretim şekillerini işe koşabilirler.
- Disiplinlerin Geleceğini Garanti Altına Alma: Öğrenme stilleri sayesinde farklı öğrencilerin bireysel beceri ve farklılıkları daha rahat belirlenip öğrenciler kendilerine uygun bir mesleğe yönlendirilebilir.

Klasik eğitim yaklaşımına karşı yeni bir soluk getirme potansiyeli bulunan öğrenme stilleri alanyazında sıklıkla ve yoğunlukla çalışılmıştır. Ancak, öğrenme stilleriyle ilgili çalışan bilim insanlarının kuramsal ve uygulama temelinde fikir birliğine vardıkları söylenemez. Bu bağlamda, daha

önce de vurgulandığı gibi, Coffield ve diğerleri (2004), öğrenme stilleri ile ilgili 71 kuram belirlediklerini bildirmişlerdir. Cassidy (2004) ise öğrenme stilleriyle ilgili alandaki kuramcı sayısı kadar tanım bulunduğunu belirtmiştir. Kavramın tanımlarının sayıca fazla ve farklı olması gibi kavrama yönelik modellerde sayıca fazla ve çeşitlidir. Örneğin Babadoğan (2011), öğrenme stilleri modellerinden sıklıkla kullanılan elliye yakın modeli çalışmasında rapor etmiştir. Bu modellerden önemli görülen birkaçına burada değinilmiştir.

Myers-Briggs Öğrenme Stili Envanteri, Isabel Briggs Myers ve annesi Katherine Briggs tarafından geliştirilmiştir. Bu envanter, Jung'un kişilik kuramını temel almaktadır. Jung kuramında Dışadönük-İçedönük, Karar Verici-Azimli, Algısal-Sezgisel ve Düşünen ve Hisseden sınıflamaları bulunmaktadır. Dışadönük birey, kendi iç dünyasından çok, çevresindeki dış dünyaya odaklanır. Dışadönük birey, etkindir, kendine güvenir, sosyallikten zevk alır. Öte yandan içedönük birey ise kendi iç dünyasına yönelir. Başkalarıyla zaman geçirmektense düşüncelere ve hayallere dalmaktan hoşlanır. Karar verici birey, hâlihazırda belirlenmiş plânlara göre hareket etmeyi sever, organizedir. Azimli birey ise doğaçlama yaşamayı veya daha esnek plânlara göre hareket etmeyi seçer. Algısal birey, somut verileri ve olguları tercih eder. Sezgisel birey ise hayal gücü yoluyla edinilen olasılıklara yönelir. Düşünen tipteki birey, analize ve kurallara dayalı karar verir. Mantığı ve tarafsızlığı ön planda tutar. Hisseden birey ise diğer bireylerin üzerinde bıraktığı etkiyle öznel kararlar verme eğilimindedir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Myers-Briggs Öğrenme Stili Envanteri, psikometrik bir ölçme aracıdır ve değişik kişilik tercihlerini ortaya koymaktadır (Wheeler, Hunton ve Bryant, 2004 akt. Güneş ve Gökçek, 2012). Başka bir deyişle envanter, kişilik tiplerini yukarıda değinilen Jung'un kişilik tipleri bölümlemesini temel alarak belirlemeyi amaçlar.

Diğer bir öğrenme stilleri modeli, Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri modelidir. Bu modelin temelinde yatan fikir, "bireylerin tek bir biyolojik ve gelişimsel özellikler bütününe sahip oldukları"dır (Babadoğan, 2011). Kişinin bilgi ve becerileri öğrenmesinin temel göstergesi bireye özgü gelişimsel özelliktir (Babadoğan, 2011). Modelde bireylerin öğrenme stillerini belirleyen 5 etken vardır. Bu etkenler şunlardır: (1) çevresel (ses, ışık, ısı ve tasarım),



(2) duygusal (isteklendirme, sebat, sorumluluk ve yapı), (3) sosyolojik (bireysel, ikili, takım, yetişkin, değişik), (4) fizyolojik (algısal, yeme-içme, zaman ve hareketlilik) ve (5) psikolojik. Model bu etkenler çerçevesinde 21 farklı öğrenme stili tanımlamaktadır (Babadoğan, 2011).

Kolb'un öğrenme stilleri modelinin temelini, kendisinin ortaya attığı deneysel öğrenme modeli oluşturmaktadır. Kolb'un öne sürdüğü öğrenme modeli, dört kısımdan oluşur: Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma ve Etkin Yaşantı (Gökdağ, 2004). Bu modelde öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir. Öğrenme stilleri envanteriyle de bireylerin bu döngünün neresinde olduğu belirlenir. Kolb öğrenme stilleri modelinde dört öğrenme stili çeşidi bulunur: Yerleştiren, Özümseyen, Değiştiren ve Ayırıştırıcı. Yerleştiren öğrenme stili, somut yaşantı ve etkin yaşantıdan oluşur. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri plânlama, kararları yürütme ve yeni deneyimlere katılmadır. Özümseyen öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemden oluşur. Bu stildeki öğrenciler, öğrenmede soyut kavramlar ve fikirlere yoğunlaşır. Değiştiren öğrenme stili, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemden oluşur. Değiştiren stiline sahip bir öğrenci, somut durumları birçok açıdan gözden geçirir, değer ve anlamların farkındadır. Ayırıştırıcı öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma ve etkin yaşantıdan oluşur. Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bir bireyin problem çözme, karar verme, mantıksal analiz ve sistematik plânlama gibi genel özellikleri vardır (Babadoğan, 2011).

Burada birkaç örneği verilen öğrenme stilleri modellerinin hepsi, öğrenme stilleri kavramını farklı açılardan açıklamaya çalışan bakış açılarıdır. Alanyazında genel kabul gören modellerden biri de Grasha ve Reichmann tarafından oluşturulmuştur [Türkçe alanyazında bazı çalışmalarda Grasha ve Reichmann'ın öğrenme stilleri yaklaşımı, model olarak adlandırılırken (Alşan, 2009; Şentürk ve Yıldız İkikardeş, 2011; Karadeniz Bayrak ve Bayram, 2012) bazı çalışmalarda da bu yaklaşım model olarak değil, öğrenme stilleri ölçeği olarak alınmıştır (Tüysüz ve Tatar, 2008; Babadoğan, 2011). Ancak, Grasha'nın (2002) *Teaching with Style* isimli kitabında Reichmann ile birlikte geliştirdiğı yaklaşımı için model ifadesini kullanmasından ötürü, yaklaşım bu çalışmada model olarak ele alınmıştır (s. 127)].

Grasha, insanların bilgiyi edinişinde ve zihninde tutuşunda etkili olan öğrenme ilkelerini belirlemek amacıyla alanyazını taramış ve araştırmalarda %30'dan daha fazla etki gösteren ilkeleri belirleyerek şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenciler en iyi yaparak, yapılışı gösteren görselleri inceleyerek ve diğerlerinin yapılışını gözlemleyerek öğrenir.
- Metafor, grafik, kavram haritası, resim, örnek, anekdot ve benzerinin kullanımı öğrenmeyi artırır.
- Öğrencilerin görevlerini yerine getirirken harcadıkları nitelikli süre öğrenmeyi etkileyen bir etkidir.
- Öğrenme ortamının sosyal olması, bilginin edinimini ve tutuluşunu artırır.
- Ödüller -sürekli kullanılmadıkları sürece- öğrenmeye teşvik eder (2002, s. 123).

Grasha, öğrenme stilini “öğrencinin bilgi edinimini, akranlarıyla ve öğretmeniyle etkileşimini ve öğrenim deneyimine katılım becerisini etkileyen bireysel eğilim” olarak tanımlamıştır. Bireylerin güdeleri, algısal becerileri, bilgiyi işleme yolları, duysal uyarımlara ve bilginin edinim yollarına, sosyal ilişkilere ve fizikî çevrenin niteliklerine yönelik tercihler öğrenme stilleri kapsamına girer. Öğrenciler sayılan bu boyutların hepsinde farklılık gösterir ve boyutların her biri öğrencinin bilgi edinim becerisini etkiler (2002).

Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği, sınıf ortamında öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle etkileşimlerindeki tercihlerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Grasha-Reichmann modelinde (a) rekabetçi, (b) işbirlikli, (c) kaçınan, (d) katılımcı, (e) bağımlı ve (f) bağımsız olmak üzere altı sosyal öğrenme stili bulunur. Grasha, stillerin öğrencilerin tümüne uygun kişilik özelliklerinin bir karışımı olduğunun ve bazı öğrencilerin boyutların bir kısmında diğer boyutlara göre daha baskın olduğunun farkında olmanın önemli olduğunu belirtmiştir (2002). Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeğini oluşturan alt boyutlar, Grasha (2002) tarafından şöyle açıklanmıştır:

“Rekabetçi boyutunda daha güçlü olan öğrenciler, materyalleri sınıf arkadaşlarını geçmek amacıyla öğrenirler. Sunulan ödülleri kazanmak için yarışmaları gerektiğine inanırlar. Başarılarının diğerlerince fark edilmesinden

ve ilgi merkezi olmaktan hoşlanırlar. Genel sınıf tercihleri arasında tartışmalarda grup lideri olma, öğretmen-merkezli yöntemleri seçme ve diğer öğrencileri geçebilecekleri sınıf etkinlikleri bulunmaktadır.

İşbirlikli öğrenciler, fikirlerini ve yeteneklerini paylaşmaktan hoşlanan öğrencilerdir. Öğretmenle ve diğer öğrencilerle işbirliği yapmaktan hoşlanırlar. Genel sınıf tercihleri arasında küçük tartışma gruplarının bulunduğu dersler, küçük seminerler, öğrenci-merkezli dersler ve grup projeleri yer alır.

Kaçınan öğrenciler, konuya ve derslere katılmaya hevesli değildirler. Öğretmenle ve akranlarıyla işbirliğine gitmezler. Sınıfta işlenen şeylere ilgi duymadıkları gibi işlenenlerin kendilerini boğduğunu hissederler. Sınıf etkinliklerinin çoğundan hoşnutsuzluk duyar, sınav olmamasını ister, istekli öğretmenlerden ve sınıfta adlarının geçmesinden hoşlanmazlar.

Katılımcı öğrenciler, sınıfta bulunmaktan ve etkinliklere mümkün olduğunca katılmaktan zevk duyarlar. Sınıfta yapılması gereken şeyleri ellerinden geldiğince yapmaya eğilimlidirler. Tartışma yönteminin bulunduğu dersleri tercih ettikleri gibi işlenen materyali tartışma fırsatı isterler. Bilgiyi analiz ve sentezleyebilen öğretmenleri tercih ederler.

Bağımlı öğrenciler, ne kadar gerekliyse o kadar öğrenirler. Öğretmenleri ve akranlarını yapı ve destek kaynağı olarak görürler. Ne yapmaları gerektiğini belirlemek için otorite figürlerine yönelirler. Taslaklardan ve notlardan hoşlanırlar. Öğretmen-merkezli öğretim yöntemlerini seçerler. Derslerde olabildiğince az belirsizlik olmasını isterler.

Bağımsız öğrenciler, kendi başlarına düşünmekten hoşlanırlar ve öğrenme becerilerine güvenirlere. Kendilerine önemli görünen içerikleri öğrenmeyi ve ödevlerde diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktansa tek başlarına çalışmayı tercih ederler. Bağımsız çalışmadan, öğretimin kendi hızlarına uygun akışından, öğrencilere bağımsız düşünme fırsatı veren projelerden ve öğrenci-merkezli ders tasarımlarından hoşlanırlar.” Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği alt boyutlarına yönelik öğrenci özellikleri

ile her bir boyutun avantajları ve dezavantajları Çizelge-1’de verilmiştir (Grasha, 2002).

Çizelge-1. Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları

Alt Boyut	Özellik
Rekabetçi	Sınıf arkadaşlarını geçmek amacıyla öğrenen öğrenciler. <b>Avantajları:</b> Öğrencileri öğrenme amaçları belirlemeye ve bu amaçlara ulaşmaya şevklendirir. <b>Dezavantajları:</b> Daha az rekabetçi insanları içine kapanmasına neden olabilir.
İşbirlikli	Fikirlerini ve yeteneklerini paylaşmaktan hoşlanan öğrenciler. <b>Avantajları:</b> Öğrencilerin birlikte çalışma becerilerini geliştirir. <b>Dezavantajları:</b> Öğrencilerin bireysel çalışma becerisi azalabilir.
Kaçınan	Konuya ve derslere katılmaya hevesli olmayan öğrenciler. <b>Avantajları:</b> Hayatlarını değiştirmeye yönelik ciddi kararlar alırken gerilim ve endişeden kaçınabilirler. Daha az üretken olsa da eğlenceli şeylere zaman ayırırlar. <b>Dezavantajları:</b> Performansları kolayca olumsuz etkilenebilir.
Katılımcı	Sınıfta bulunmaktan ve etkinliklere mümkün olduğunca katılmaktan zevk duyan öğrenciler. <b>Avantajları:</b> Bütün sınıf etkinliklerinden edinebileceklerinin en fazlasını edinirler. <b>Dezavantajları:</b> Diğerlerinin ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının önüne koyabilir.
Bağımlı	Ne kadar gerekliyse o kadar öğrenen öğrenciler. <b>Avantajları:</b> Endişelerini kontrol etmelerine ve açık yönergeler almalarına yardım eder. <b>Dezavantajları:</b> Otonomi ve öz yönlendirme becerileri geliştirmeleri zordur.
Bağımsız	Kendi başlarına düşünmekten hoşlanan ve öğrenme becerilerine güvenen öğrenciler. <b>Avantajları:</b> Öz yönlendirme becerileri geliştirir. <b>Dezavantajları:</b> İşbirliği becerilerinde yetersiz kalırlar.

Grasha’ya (2002) göre, öğrenme stilleri, her öğrencinin profili olarak görülmelidir. Bazı öğrenciler bir öğrenme stilini diğerlerinden daha baskın

taşıyor olabilir ve sınıfta kolaylıkla gözlemlenebilen işte bu baskın öğrenme stilidir. Ayrıca Çizelge-1’de de belirtildiği üzere her öğrenme stilinin avantaj ve dezavantajları vardır. Bundan dolayı hiçbir öğrenme stili iyi veya kötü görülmemelidir. Hayatlarımızda işbirliği, bağımsızlık ve katılım kadar rekabet, bağımlılık ve hatta kaçınmanın bile yeri vardır. Önemli olan öğrencinin sergilediği öğrenme stilinin olumlu bir sonuca götürmesidir. Bu sebeple, altı öğrenme stilinden birine ağırlık vermek sorun doğurabilir. İdeal olarak altı öğrenme stili arasında denge olmalıdır. Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeğini uygulayarak öğrencileri tek bir öğrenme stili ile etiketlemek yerine öğrencilerin birbirlerinden farklı olduklarının ve bir boyutta diğerlerine göre baskın olduklarının bilincinde olarak öğretimi bu doğrultuda zengin ve geniş tasarlamak gerekir.

Grasha (2002), Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeğini yıllarca kullanımı sonucunda şu vargılara ulaştığını belirtmiştir:

- Altı öğrenme stili boyutu kendi arasında iki kutupludur (Rekabetçi-İşbirlikli, Kaçınan-Katılımcı ve Bağımlı-Bağımsız). Bu, Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeğinin geliştiriminin başlarındaki sayıtlardan biridir. Uygulamaların ardından Rekabetçi-İşbirlikli ve Bağımlı-Bağımsız boyutlarının birbirlerinin karşıtı olmadıkları ortaya çıkmıştır.
- Öğrenciler belirli stilleri tercih etmekle birlikte öğrencilerin bu tercihleri öğrenme ortamı tasarımına göre değişebilir. Böylece grup etkinliklerinin ve öğrenci-merkezli tasarımın hâkim olduğu sınıflarda katılımcı öğrenme stili baskın hâle gelebilir. Dolayısıyla, öğrenme stilleri, öğrencilerin doğuştan getirdikleri değişmez nitelikler olarak görülmek yerine öğrenme ortamının düzenlenmesi yoluyla değiştirilebilecek ve yeniden biçimlendirilen kişisel tercihler olarak görülmelidir.

Alanyazında birçok araştırmacının yüzlerce makale ve kitapta çalıştığı öğrenme stilleri kavramı bazı araştırmacılarca eleştiri konusu edilmiştir. Kirschner ve van Merriënboer’e (2013) göre öğrenme stilleri sayesinde, öğrencilerin stillerini belirleyen ölçme araçları satmayı ve öğretimin öğrenme

stillerine uygun şekilde tasarlanmasında bilgi sağlayacak çalıştay ve konferans düzenlemeyi içeren kazançlı bir ticari endüstri oluşmuştur. Bununla birlikte öğrenme stillerinin belirlenmesinde ve öğretimin stillere uygun tasarlanmasında aslî sorunlar bulunmaktadır. Öncelikle öğrencilerin çoğu sadece bir öğrenme stili boyutuna uygun düşmez. Bununla birlikte stilleri belirlemeye yönelik bilgi genellikle yetersizdir. Ayrıca o kadar fazla sayıda farklı öğrenme stili vardır ki öğrencileri bir stile eşleştirmek neredeyse imkânsızdır. Öte yandan öğrenme stillerinin belirlenmesindeki sorunlar bir kenara koyulsa bile belirlenen stile uygun öğretim tasarlanması da sorunludur. Kirschner ve van Merriënboer, bu durumu açıklarken stile uygun öğretim tasarımının gerekli ampirik veriden yoksun olduğunu iddia etmekte ve öğrencilerin tercihlerine (stillere) göre öğretim tasarlanmasını yemek metaforuna benzetmektedirler. Öğrencilere ne yemek istedikleri sorulduğunda hazır gıda, şeker gibi kendilerine faydalı olmayan ve gelişimleri için gerekli şeyleri taşımayan yiyecekleri istediklerini söyleyebilirler. Kirschner ve van Merriënboer (2013), sırf öğrencilerin kendilerine yararlı olmayan (ve hatta zararlı olan) yiyecekleri yemek istemeleri, öğrencilerin gelişiminden sorumlu kişilerin, öğrencilere bu zararlı yiyecekleri vermesi anlamına gelmediği gibi öğrenme stillerinin de öğretim tasarımının temeli olamayacağını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Pashler, McDaniel, Rohrer ve Bjork'e (2008) göre, öğrenme stillerinin eğitim ortamlarında kullanımının faydalı olduğunu gösteren deneysel bilgi henüz bulunmamaktadır. Bu nedenle, kaynakları hâlihazırda kısıtlı olan eğitimin kaynaklarını, deneyler sonucunda yararlı olduğu kanıtlanmış eğitsel uygulamalara harcaması gerekir.

Çeşitli araştırmalarca olumsuz eleştirilere konu edilen öğrenme stillerine yönelik nitelikli deneysel araştırmalar, olumsuz eleştirilerin giderilip öğrenme stillerinin eğitime daha faydalı olmasını sağlayabilir. Öğrenme stillerinin sadece kuramsal temelde bile, bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğretimin çeşitlendirilmesi ve genişletilmesi yoluyla, eğitim niteliğinin artmasına katkı sağlaması mümkündür. Bu nedenle, olumsuz eleştirilerin işaret ettiği noktalara ihtimam gösterildiği sürece öğrenme stillerinin eğitim bilimleri alanyazınına yararlı olduğu söylenebilir.

## İlgili Araştırmalar

Bu araştırmada öncelikle yurtdışı araştırmalar eski tarihlilerden güncel olanlara, ardından da yurtiçi araştırmalar eski tarihlilerden güncel olanlara olacak şekilde paylaşılmıştır.

### Yurtdışı Alanyazın

Pieronek (1974) temel amacı dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinde iki farklı okuma programının etkililiğini belirlemek olan araştırmasında okuma programı ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi de incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile okuma programı ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Murray (1980) araştırmasında, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma erişimi düşük öğrencilerle yüksek öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki farklılığı belirlemeye çalışmış, kız öğrencilerle erkek öğrencilerin okuma erişimleri açısından aralarında fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda okuma erişimi düşük olan öğrencilerin öğrenme stillerinin okuma erişimi yüksek öğrencilerden anlamlı olarak farklı olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde kız öğrencilerin okuma erişimleri ile erkek öğrencilerin okuma erişimleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Clyne'in 1984 tarihli araştırmasının ikincil amacı, öğrencilerin öğrenme stilleri ile okuma erişimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma sonucunda, öğrenme stili ile okuma erişimi arasında en yüksek korelasyon katsayısının .28'den küçük olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmada öğrenme stili ile okuduğunu anlama arasında düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu rapor edilmiştir.

Staplin (1984), öğrencilerin öğrenme stilleri ile okuma erişimleri arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrenme stili ile okuma erişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Stahlnecker (1988), düşük okuma erişimli öğrencilerde bulunan öğrenme stilleri öğeleri ile yüksek okuma erişimli öğrencilerde bulunan öğrenme stilleri öğelerini belirlemeye çalışmıştır. Stahlnecker ayrıca hangi öğrenme stilleri öğelerinin okuma erişimini etkilediğini belirlemeyi de amaçlamıştır. Araştırma

sonucunda düşük okuma erişili öğrencilerin öğrenme stillerinin yüksek erişililerden anlamlı olarak farklı olduğu bulunmuştur.

Atchison (1988) araştırmasında Alabama eyaletindeki altıncı sınıf öğrencilerinin okuma erişileri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okuma erişisi ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Gary (1990) çalışmasında düşük, orta ve üst okuma erişisi gösteren altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinde anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada öğrenciler, Stanford Erişim Testi'ndeki (Stanford Achievement Test) başarılarına göre düşük, orta ve üst düzey okuma erişisi gruplarına ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, düşük, orta ve üst düzey okuma erişisi gösteren öğrencilerin öğrenme stillerinde farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Svrcek (1990) dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin okuma erişisini (a) ailevi etkiler, (b) öğrenme stilleri ve (c) evde ve okulda okumaya yönelik tutumlar açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda araştırma kapsamındaki öğrenme stilleri değişkenlerinden iki tanesinin okuma erişisini etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Morgan (1997) okuma erişisinin okuldan ayrılma oranlarına etkisini araştırmıştır. Çalışmada demografik özellikler ve performans özellikleri sabitken okuduğunu anlamanın okuldan ayrılma oranlarını ne derece etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Analizler sonucunda okuduğunu anlamanın okuldan ayrılma oranlarını etkilediği belirlenmiştir.

Foley (1999) araştırmasında üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma erişisine öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinin etkisini betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ısrarcılık ve sorumluluk olmak üzere öğrencilerin iki öğrenme stilleri tercihlerinin okuma erişisi üzerinde anlamlı olarak etkili olduğu bulunmuştur.

Tarnofsky (2002) okuduğunu anlama açısından diğer değişkenlerle ilişki içinde okuma başarısı yüksek öğrencileri okuma başarısı düşük



öğrencilerden ayıran becerileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamındaki beceriler şunlardır: kod çözme, işleme hızı, sözcük dağarcığı, kısa süreli bellek, hatırlama, sözcük bilgisi, tümdengelimci mantık, boşluk doldurma metinlerinde bağlam kullanımı ve okuduğunu anlama için kullanılan stratejilere dönük farkındalık. Sonuçlar, bütün etkenlerin okuma başarısı yüksek öğrencileri düşük olanlardan ayırdığını göstermekle birlikte kod çözme ile strateji farkındalığının en etkili beceriler olduğunu göstermiştir.

Chen (2006) 11 ve 12 yaş öğrencilerinin yaş, cinsiyet ve SED değişkenleri açısından öğrenme stillerinin okuma puanlarıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin öğrenme stillerinin okuma puanlarını anlamlı şekilde etkilediğini göstermiştir.

Williams (2010) yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme stili arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

### **Yurtiçi Alanyazın**

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen alanyazın taramasında, Erginer (2014) haricinde, öğrenme stilleri ve okuduğunu anlamayı aynı çalışmada kapsayan herhangi bir yurtiçi araştırmaya ulaşılamamıştır. Dolayısıyla, önce okuduğunu anlama, ardından da öğrenme stilleri konulu yurtiçi çalışmalardan araştırma amacına yakın olduğu düşünülenler, ayrı alt başlıklar altında eski tarihlilerden güncel olanlara olacak şekilde Erginer'in (2014) araştırmasının ardından verilmiştir.

Erginer (2014) araştırmasında öğrenme stilleri ile okuduğunu anlama arasında korelasyon olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrenme stillerinin okuduğunu anlama ile düşük korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca hiçbir öğrenme stilinin okuduğunu anlama becerilerini anlamlı şekilde yordamadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenme stillerinin okuduğunu anlama becerilerine anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir.

### **Okuduğunu Anlama İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar**

Sertdemir (1995), “kısa cevaplı ve çoktan seçmeli test yöntemleri arasında zorluk düzeyleri açısından farklılık olup olmadığını araştırmak ve bu yöntemlerin geçerlik derecesini saptamak” amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda hem kısa cevaplı hem de çoktan seçmeli testlerin, araştırma katılımcılarının okuduğunu anlamasını zorluk ve geçerlik açısından etkilediği yargısına varılmıştır.

Anılan (1998) beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda hedef davranışların gerçekleşme düzeyinin özel okullarda devlet okullardan daha fazla olduğu, ancak, ilköğretim okulları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca araştırmada cinsiyetin okuduğunu anlama hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyini etkilemediği belirlenmiştir.

Çalışkan (2000) beşinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyi, eğitim düzeyi, meslek grubu gibi bazı sosyoekonomik değişkenler ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda ailenin gelir düzeyi ve eğitim seviyesi ile öğrencinin okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki olduğu, farklı meslek gruplarındaki ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarılarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Güngör Kılıç (2004), ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin etkisini incelemenin temel amacını oluşturduğu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama başarısı üzerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu ve işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlamada cinsiyete bağlı farklılıkları yok ettiği belirlenmiştir.

Koç (2007) aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisini ve okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda aktif öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama

başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu belirlenmiş, okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzeyli bir ilişki bulunmuştur.

Yıldız (2010), beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları, içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Araştırmada kızlar ve erkekler arasında okuduğunu anlama başarısı açısından bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde SED arttıkça okuduğunu anlama başarısının da arttığı belirlenmiştir.

Çavuşoğlu (2010), temel amacını, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ile matematik problemlerini çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek olan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında okuduğunu anlama başarısı; cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, SED, anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçları, kızların okuduğunu anlama başarısının erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu, okul öncesi eğitim alma durumunun, SED'in, anne-baba eğitim düzeyinin okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Özçelik (2011), okuma becerilerinin diğer alanlardaki başarıya etkisini belirlemek amacıyla araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada ülke çapında uygulanan Seviye Belirleme Sınavı 2009 (SBS) 8. sınıf testine katılan 1964 öğrencinin Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji testlerine verdikleri yanıtlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlamanın; matematik alanında problem çözme becerisinin %40'ını, fen ve teknoloji bilimsel süreç becerilerinin %83'ünü, sosyal bilgilerde eleştirel düşünme becerisinin %85'ini açıkladığı bulgusuna varılmıştır.

Yıldırım (2012), PISA 2009'a Türkiye, Hollanda ve Kore'den katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını, okul ve öğrenci düzeyinde etkileyen etkenleri belirlemeyi, ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları saptamayı amaçlamıştır. Araştırma bulguları; Türkiye, Hollanda ve Kore'de okumaktan zevk alma düzeyi, okuma sırasında anlama-hatırlama, özetleme

stratejilerini kullanma sıklığı, ekonomik, ailenin sosyal ve kültürel durumu değişkenlerinin okuma anlama puanları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Türkiye ve Hollanda'da kütüphane kullanma sıklığı, ezberleme stratejilerini kullanma sıklığı ve varlık düzeyi de okuduğunu anlama puanları ile ilişkilidir. Türkiye ve Kore'de okuduğunu anlama puanı öğrenci cinsiyetinin kız olması ve kontrol stratejilerini kullanma sıklığı değişkenleri ile ilişkilidir. Hollanda, Kore ve Türkiye'de okulun ortalama ekonomik, sosyal ve kültürel durumu okulların ortalama okuduğunu anlama puanları üzerinde etkilidir. Okul mevcudu, öğretmen niteliği, öğrenci davranışları, okul yönetimi ve öğretmenlerin eğitim sistemi ve okul içi görevlerde sorumluluk alması değişkenleri de okuduğunu anlama puanlarını etkilemektedir.

### **Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar**

Ersoy (2003); 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları ve başarıları arasındaki ilişkileri İngilizce dersi bazında incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile İngilizce dersindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunduğu belirlendiği gibi öğrencilerin öğrenme stilleri ile İngilizce dersindeki başarı düzeyleri arasında da anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenme stillerinin İngilizce dersindeki başarıyı anlamlı düzeyde etkilediği de bulunmuştur.

Bilgin ve Durmuş (2003), biri Bolu ilinde, diğeri de Mardin ilinde bulunan iki okulun ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri arasındaki farkın karşılaştırılmış ve bu öğrencilerin öğrenme stilleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi için Grasha tarafından geliştirilmiş öğrenme stilleri ölçeği iki okuldaki toplam 240 öğrenciye uygulanmış; öğrencilerin başarı puanları olarak Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe karne notları kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, iki okulun öğrencileri arasında öğrenme stilleri açısından anlamlı bir fark olmadığı, Grasha ölçeğinin alt boyutlarından "Katılımcı" ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir fark olduğu yönündedir.

Yazıcı (2004), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda,

katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri dağılımının anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan, öğrencilerin aritmetik, geometrik ve toplam matematik puanları açısından öğrenme stilleri ile matematik başarıları arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Gökdağ (2004), işbirlikli öğrenme ile geleneksel öğretimin, öğrenme stilleri ve akademik başarı üzerindeki etkisini, öğrenme stillerine göre işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin neler olduğunu ve bu etkilerin cinsiyete ve öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma sonuçları, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrenme stillerini değiştirmedeği belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenme stilleri üzerindeki işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin etkilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Usta (2006), ilköğretim fen dersinde öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada, öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin erişimi ve tutumlarının geleneksel öğretim alan öğrencilerden anlamlı olumlu olarak farklı olduğu belirlenmiştir.

Özbek (2006), 5. sınıf öğrencileri üzerinde öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim ortamının akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlara etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları, öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim ortamının akademik başarı ile hatırd tutma düzeyini arttırdığı, tutumlar üzerinde bir etkisi olmadığı yönündedir.

Palas Aktaş (2007), beden eğitimi dersini alan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin öğrencilerin okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleriyle ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunmuş, öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının sahip oldukları öğrenme stiline göre anlamlı olarak farklı olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin öğrenme stilleri ile okul başarıları, annenin eğitim durumu, ailenin gelir durumu arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Utandır (2008), 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihleri ile matematik dersindeki akademik başarıları ve bu derse yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrenme stilleri alt boyutları ile matematik başarıları ve matematiğe yönelik tutum arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Kural (2009), öğrencilerin öğrenme stillerinin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarılarına ve sosyo-demografik özelliklerine göre incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcı öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete ve okulun sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Yurtseven (2010), ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek, öğrencilerin sosyal bilgiler başarılarına göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek ve öğrenme stillerinin; cinsiyet, öğrenim görülen okul yeri, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve en çok sevilen ders değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada katılımcı öğrencilerin sosyal bilgiler başarıları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş, ancak, katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet, en çok sevilen ders, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aylık aile gelir düzeyi ve okul yerleri (ilçe merkezi-köy) değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Günaydın (2011), 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre ders çalışma alışkanlıklarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla araştırma gerçekleştirmiştir. Ayrıca araştırmada öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıkları ile ilişkili olabileceği düşünülen bazı değişkenler de incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete, öğrenim görülen okul türüne, sınıf mevcuduna, ebeveyn eğitim durumuna, kardeş sayısına ve gelir düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Aslan (2012), “öğrenme stillerine uygun olarak tasarlanan sanal öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine” etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğrenme stillerine uygun sanal öğrenme

ortamlarının öğrencilerin akademik başarısına anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

Balcı (2013), İngilizce dersinde öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz yeterlilik algılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, İngilizce dersinde öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve öz yeterlilik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuş Tayşi (2014), “öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan dinleme çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisini belirlemeye” çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme stillerine dayalı dinleme çalışmaları yapılan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre dinlediğini anlama puanlarının anlamlı olarak yüksek çıktığı bulunmuştur. Öğrenme stillerine uygun olarak yapılan eğitimin, ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerini ve dinlemeye yönelik tutumlarını geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modelinden, araştırma grubundan, veri toplama araçlarından, verilerin toplanmasından ve verilerin analizinden söz edilmiştir.

##### **Araştırma Modeli**

Bilimsel araştırmaları genel olarak nicel ve nitel olmak üzere ikiye ayırmak olasıdır. Nicel araştırmalar, ampirik verilerin kullanıldığı, istatistiksel yöntemlerin uygulandığı daha kesinlik taşıyan ve genellenebilir araştırmalardır. Nicel araştırmanın kendi içinde farklı türleri bulunmaktadır ve bunlardan biri de tarama araştırmalarıdır. Tarama araştırmalarının en genel amacı, üzerinde çalışılan örneklemin belirli değişken(ler) açısından karakteristiklerini betimlemektir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Tarama araştırmalarının araştırmacıya; genellenebilir sayısal veriler sunma, iki değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye olanak sağlama, farklı ölçme araçları yoluyla veri edinme, pilotlama ve düzenleme çalışmaları sayesinde kesinlik taşıyan veriler sağlama gibi birçok yararı vardır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Fraenkel, Wallen ve Hyun, tarama araştırmalarının, kesitsel ve boylamsal olmak üzere iki türü bulunduğunu bildirmişlerdir (2012). Kesitsel araştırma modelinde araştırılan olguyla (larla) ilgili veriler tek uygulamada toplanırken, boylamsal modelde veriler birden fazla uygulamada, zaman içinde toplanır. Kesitsel modeldeki tek uygulamanın süresi ise bir ders saati kadar kısa veya iki-üç hafta kadar uzun olabilir.

Araştırmanın amacı ve araştırma soruları çerçevesinde, araştırmadaki değişkenlerden biri, okuduğunu anlama; diğeri ise öğrenme stilleridir. Bu değişkenlerin çalışmaya katılanlarda var olan durumunun belirlenerek belirli



değişkenler açısından incelendiği, okuduğunu anlama değişkenini yordayan değişkenlerin belirlendiği ve verilerinin tek uygulamada toplandığı bu araştırmanın modeli, nicel araştırma yaklaşımından ve tarama modellerinden biri olan kesitsel araştırma modelidir.

### **Araştırma Grubu**

Bu araştırmanın amacı beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan araştırma grubunun; okuduğunu anlama başarı puanlarını belirleyerek bu puanları bazı etkenler açısından incelemek, öğrenme stilleri dağılımlarını saptamak ve okuduğunu anlama başarı puanlarını yordayan etkenleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanları;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Evde kitaplık bulunma durumu,
  - c. Evde bulunan kitap sayısı,
  - d. Bugüne kadar okunan kitap sayısı,
  - e. Günlük kitap okuma süresi,
  - f. Okumaya dayalı ödev yapma sayısı,
 etkenlerine göre nasıl değişim göstermektedir?
2. Araştırma grubunun Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeğine göre
  - a. Bağımsız,
  - b. Kaçınan,
  - c. İşbirlikli,
  - d. Bağımlı,
  - e. Rekabetçi,
  - f. Katılımcı
 öğrenme stillerine ilişkin dağılımı nasıldır?
3. Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanlarını;
  - a. Bireye ilişkin özellikler
    - i. Cinsiyet,
    - ii. Evde kitaplık bulunma durumu,
    - iii. Evde bulunan kitap sayısı,
    - iv. Bugüne kadar okunan kitap sayısı,

- v. Günlük kitap okuma süresi,
- vi. Okumaya dayalı ödev yapma sayısı,
- b. Grasha-Reichmann öğrenme stilleri ölçeği alt boyutlarından
  - i. Bağımsız,
  - ii. Bağımlı,
  - iii. Kaçınan,
  - iv. Katılımcı
  - v. Rekabetçi,
  - vi. İşbirlikli,

etkenlerinin hangileri yordamaktadır?

Araştırmada, zaman ve erişilebilirlik dikkate alınarak araştırılan olguların genelleneceği evrenden, evreni temsil edebilecek örneklem seçmek yerine araştırma grubu tercih edilmiştir.

Araştırma grubu oluşturulurken, Ankara ilinin alt sosyoekonomik düzeyini (SED) temsil etmek üzere Mamak ilçesi, orta SED'ini temsil etmek üzere Altındağ ilçesi, üst SED'ini temsil etmek üzere Çankaya ilçesi seçilmiştir. Alanyazında SED ile okuduğunu anlama arasında doğrudan ve anlamlı ilişki bulunduğunu bildiren çalışmalar vardır. Örneğin, Peskin (1973), 5. sınıf öğrencilerden orta SED'de olanların okuduğunu anlamalarının, alt SED'de olanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde, Kuşdemir Kayıran ve Karabay (2012), 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları ile SED'leri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu bildirmişlerdir.

Ankara ili içinden ilçeleri seçmede tercih edilen, alt, orta ve üst düzeyden grup seçme yöntemi, ilçeler için de uygulanmak istenmiş, ancak gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda okulların bulunduğu mahalleler bazında, yani ilçeler içinde SED araştırması bulunamamıştır. Ardından araştırmacı, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) görevlileriyle telefon yoluyla görüşerek bilgi almıştır. Bu görüşmede, TÜİK görevlileri, ilçeler bazında SED konulu çalışmaları bulunmadığını bildirmişlerdir.

Bunun üzerine, Altındağ, Çankaya ve Mamak olmak üzere seçilen ilçelerin Milli Eğitim Müdürlükleriyle görüşülerek, kendilerinden, ilçelerinde bulunan ortaokullardan, Seviye Belirleme Sınavı (SBS) başarı puanlarını ve okulun bulunduğu mahalle ve bölgenin ekonomik düzeyini göz önüne alarak alt SED'den bir, orta SED'den bir ve üst SED'den bir okul seçerek toplamda üç ortaokulu araştırma yapmak üzere bildirmeleri istenmiştir.

İlçe Milli Eğitim Müdürlükleriyle gerçekleştirilen bu görüşmeler sonucunda Altındağ ilçesinden biri alt, biri orta ve biri de üst SED'de olmak üzere üç; Çankaya ilçesinden biri alt, biri orta ve biri de üst SED'de olmak üzere üç ve Mamak ilçesinden biri alt, biri orta ve biri de üst SED'de olmak üzere üç adet ortaokul belirlenerek Ankara genelinde dokuz ortaokul belirlenmiştir. Uygulama sırasında yaşanabilecek sorunlar göz önüne alınarak belirlenen 9 okulun her birine bir yedek okul belirlenmiştir. Yedek okulların belirlenmesinde, asıl okulların belirlenmesindeki sistematik takip edilmiş, yedek okullar da ilçe milli eğitim müdürlüklerince belirlenmiştir. Araştırma grubunu, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerince belirlenen 9 asıl ortaokulun 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Belirlenen 9 asıl ve 9 yedek resmî ortaokul, Çizelge-2'de verilmektedir.

Çizelge-2. Araştırma Grubunu Oluşturan Ortaokulların ve Yedek Ortaokulların İlçelere ve SED'e Göre Dağılımı

SED	Altındağ	Çankaya	Mamak	Asıl/Yedek
Alt	Osmangazi	Timur	Şehitler	Asıl
	Türkerler	Kütükçü Alibey	Neşide Halil	Yedek
Orta	Beşikkaya	Ülkü Akın	30 Ağustos	Asıl
	Hüseyin Güllü	Mimar Sinan	Ali Şir Nevai	Yedek
Üst	Ahiler	Ahmet Barındırır	Şehitlik	Asıl
	Halim Şaşmaz	Gülen Muharrem Pak	Yahya Kemal	Yedek

Araştırma grubunu oluşturan ortaokulların her birinde, uygulama yapılan günde devamsız olma, beden dersinde olma, uygulama esnasında rahatsızlanma veya herhangi başka bir nedenden ötürü uygulamaya katılamama veya uygulamayı yarıda bırakma gibi istisnai durumlar haricinde okula kayıtlı bütün 5. sınıf öğrencilerine uygulamalar yapılmıştır. Bu

bağlamda, Osmangazi Ortaokulunda 186, Beşikkaya Ortaokulunda 146, Ahiler Ortaokulunda 139 olmak üzere Altındağ ilçesi genelinde 471; Timur Ortaokulunda 99, Ülkü Akın Ortaokulunda 92, Ahmet Barındırır Ortaokulunda 93 olmak üzere Çankaya ilçesinde 284; Şehitler Ortaokulunda 419, 30 Ağustos Ortaokulunda 147, Şehitlik Ortaokulunda 177 olmak üzere Mamak ilçesinde 743 öğrenciye ulaşılmıştır. Böylelikle, Ankara genelinde 1498 öğrenciye veri toplama aracı uygulanmıştır.

Uygulamaların ardından, araştırma grubunun doldurduğu veri toplama araçları incelendiğinde, bazı öğrencilerin veri toplama araçlarını sistematik olarak yanlış, bazı öğrencilerin araştırma bulgularını etkileyecek derecede hatalı doldurduğu, bazı öğrencilerin ise veri toplama araçlarından birini doldurup diğerine doldurmadığı görülmüştür. Bunun üzerine, veri toplama araçları teker teker incelenerek bu şekilde doldurulan veri toplama araçları elenerek nihai analizlere dâhil edilmemiştir. Bu bağlamda, Osmangazi Ortaokulundan 29, Beşikkaya Ortaokulundan 12, Ahiler Ortaokulundan 19 olmak üzere Altındağ ilçesinden 60; Timur Ortaokulundan 11, Ülkü Akın Ortaokulundan 13, Ahmet Barındırır Ortaokulundan 10 olmak üzere Çankaya ilçesinden 34; Şehitler Ortaokulundan 60, 30 Ağustos Ortaokulundan 23, Şehitlik Ortaokulundan 14 olmak üzere Mamak ilçesinden 97 öğrencinin veri toplama aracı elenmiş, toplamda 191 öğrenci nihai analizlerde içerilmemiştir. Sonuç olarak, Altındağ'dan 411, Çankaya'dan 250 ve Mamak'tan 646 öğrenci olmak üzere toplamda 1307 öğrenci, araştırma grubunu oluşturmaktadır.

Çizelge-3. Araştırma Grubunun Okullara Dağılımı ve Analizlere Dâhil Edilmeyen Öğrenci Sayıları

Ortaokul Adı	Veri Toplama Aracı Uygulanan Öğrenci Sayısı	Doldurduğu Araç Elenen Öğrenci Sayısı	Doldurduğu Araç Elenen Öğrenci Sayısının Okul Toplamına Yüzdesi (%)	Analize Alınan Öğrenci Sayısı
Osmangazi	186	29	15,6	157
Beşikmaya	146	12	8,2	134
Ahiler	139	19	13,7	120
<b>Altındağ Toplam</b>	<b>471</b>	<b>60</b>	<b>12,7</b>	<b>411</b>
Timur	99	11	11,1	88
Ülkü Akın	92	13	14,1	79
Ahmet Barındırır	93	10	10,7	83
<b>Çankaya Toplam</b>	<b>284</b>	<b>34</b>	<b>12,0</b>	<b>250</b>
Şehitler	419	60	14,3	359
30 Ağustos	147	23	15,6	124
Şehitlik	177	14	7,9	163
<b>Mamak Toplam</b>	<b>743</b>	<b>97</b>	<b>13,1</b>	<b>646</b>
<b>Genel Toplam</b>	<b>1498</b>	<b>191</b>	<b>12,8</b>	<b>1307</b>

Araştırma grubundaki 1307 öğrenciden 648'i erkek (%49,6), 659'u da kızdır (%50,4). Altındağ ilçesindeki toplam 411 öğrencinin 219'u erkek (%53,3), 192'si kızdır (%46,7). Osmangazi Ortaokulundaki 157 öğrencinin 95'i erkek (%60,5), 62'si kızdır (%39,5). Beşikmaya Ortaokulundaki 134 öğrencinin 64'ü erkek (%47,8), 70'i kızdır (%52,2). Ahiler Ortaokulundaki 120 öğrencinin 60'ı erkek (%50), 60'ı da kızdır (%50). Çankaya ilçesindeki 250 öğrencinin 122'si erkek (%48,8), 128'si kızdır (%51,2). Timur Ortaokulundaki 88 öğrencinin 34'ü erkek (%38,6), 54'ü kızdır (%61,4). Ülkü Akın Ortaokulundaki 79 öğrencinin 38'i erkek (%48,1), 41'i kızdır (51,9). Ahmet Barındırır Ortaokulundaki 83 öğrencinin 50'si erkek (%60,2), 33'ü kızdır (%39,8). Mamak ilçesindeki 646 öğrencinin 307'si erkek (47,5), 339'u kızdır (%52,5). Şehitler Ortaokulundaki 359 öğrencinin 168'i erkek (%46,8), 191'i kızdır (%53,2). 30 Ağustos Ortaokulundaki 124 öğrencinin 58'i erkek (%46,8), 66'sı kızdır (%53,2). Şehitlik Ortaokulundaki 163 öğrencinin 81'i

erkek (%49,7), 82'i kızdır (%50,3). Araştırma grubunun okullara ve ilçelere göre cinsiyet dağılımı Çizelge-4'te verilmektedir.

Çizelge-4. Araştırma Grubunun Okullara ve İlçelere göre Cinsiyet Dağılımı

Okul Adı	Erkek Öğrenci Sayısı (n)	Erkek Öğrenci Yüzdesi (%)	Kız Öğrenci Sayısı (n)	Kız Öğrenci Yüzdesi (%)	Toplam (N)
Osmangazi	95	60,5	62	39,5	157
Beşikkaya	64	47,8	70	52,2	134
Ahiler	60	50	60	50	120
<b>Altındağ</b>	<b>219</b>	<b>53,3</b>	<b>192</b>	<b>46,7</b>	<b>411</b>
<b>Toplam</b>					
Timur	34	38,6	54	61,4	88
Ülkü Akın	38	48,1	41	51,9	79
Ahmet	50	60,2	33	39,8	83
<b>Barındırır</b>					
<b>Çankaya</b>	<b>122</b>	<b>48,8</b>	<b>128</b>	<b>51,2</b>	<b>250</b>
<b>Toplam</b>					
Şehitler	168	46,8	191	53,2	359
30 Ağustos	58	46,8	66	53,2	124
Şehitlik	81	49,7	82	50,3	163
<b>Mamak</b>	<b>307</b>	<b>47,5</b>	<b>339</b>	<b>52,5</b>	<b>646</b>
<b>Toplam</b>					
<b>Genel Toplam (N)</b>	<b>648</b>	<b>49,6</b>	<b>659</b>	<b>50,4</b>	<b>1.307</b>

Araştırma grubunu oluşturan okullardan Osmangazi Ortaokulu, Timur Ortaokulu ve Şehitlik Ortaokulu alt SED'i temsil etmektedir. Bu nedenle, Osmangazi Ortaokulundan 157, Timur Ortaokulundan 88 ve Şehitler Ortaokulundan 359 öğrenci olmak üzere toplamda 604 öğrenci araştırma grubunun alt SED kısmını oluşturmaktadır. Benzer şekilde, Beşikkaya Ortaokulu, Ülkü Akın Ortaokulu ve 30 Ağustos Ortaokulu araştırma grubunun orta SED'ini temsil etmektedir. Bu bağlamda, Beşikkaya Ortaokulundan 134, Ülkü Akın Ortaokulundan 79 ve 30 Ağustos Ortaokulundan 124 öğrenci olmak üzere toplamda 337 öğrenci araştırma grubunun orta SED'ini oluşturmaktadır. Son olarak, Ahiler Ortaokulu, Ahmet Barındırır Ortaokulu ve

Şehitlik Ortaokulu araştırma grubunun üst SED'ini temsil etmektedir. Dolayısıyla, Ahiler Ortaokulundan 120, Ahmet Barındırır Ortaokulundan 83 ve Şehitlik Ortaokulundan 163 olmak üzere toplamda 366 öğrenci araştırma grubunun üst SED'ini oluşturmaktadır. Araştırma grubunun SED'e göre dağılımı Çizelge-5'te verilmektedir.

Çizelge-5. Araştırma Grubunun SED'e Göre Dağılımı

SED	Okul Adı	Öğrenci Sayısı (n)	Yüzde (%)
Alt	Osmangazi	157	
	Timur	88	
	Şehitler	359	
	<b>Toplam</b>	<b>604</b>	<b>46,2</b>
Orta	Beşikkaya	134	
	Ülkü Akın	79	
	30 Ağustos	124	
	<b>Toplam</b>	<b>337</b>	<b>25,8</b>
Üst	Ahiler	120	
	Ahmet Barındırır	83	
	Şehitlik	163	
	<b>Toplam</b>	<b>366</b>	<b>28</b>
<b>Genel Toplam (N)</b>		<b>1307</b>	<b>100,0</b>

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada biri Okuduğunu Anlama Testi (OAT, bkz. Ek-1) biri de Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği (GRÖnSÖ, bkz. Ek-3) olmak üzere iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır.

OAT'nin giriş sayfasında araştırmanın amacını, öğrencilerin aracı nasıl doldurmaları gerektiğini, araçta istenen kişisel bilgilerin sadece araştırma amacıyla kullanılacağını, üçüncü kişilerle paylaşılmayacağını ve öğrencilerin verecekleri içten ve doğru yanıtların araştırma için büyük önem taşıdığını belirten giriş metni verilmiştir. Giriş metninin ardından "Kişisel Bilgiler" kısmında öğrencilerin okul numaraları ile ad ve soyadlarını yazacakları bir kısım bulunmaktadır. Araştırmacı, bu kısma girilen bilgileri, her bir öğrencinin doldurduğu OAT ile GRÖnSÖ'yü eşleştirmek amacıyla kullanmıştır. OAT'de

öğrenci numarası ve ad-soyad bilgilerinden sonra öğrencilerin cinsiyetlerini işaretleyecekleri bir bölüm bulunmaktadır. Cinsiyet bilgisinin ardından, OAT’de öğrencilere Evinizde kitaplık var mı, Evinizde kaç kitap bulunmaktadır, Bugüne kadar kaç kitap okudunuz, Günde kaç saatinizi okuyarak geçiriyorsunuz, Haftada, kaç tane okumaya dayalı ödev yapıyorsunuz soruları sorularak, öğrencilerden seçimlerini her sorunun altında bulunan ilgili yere işaretlemeleri istenmiştir.

OAT’da Prof. Dr. Afet İnan’dan alınan bir metin kullanılmıştır. Bu metin, okuduğunu anlama testi olarak Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş (2011) tarafından tasarlanmıştır. Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş (2011) araştırmalarında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını sınıflandırmayı ve bu sınıflamada etkili olan değişkenlerin önem düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öyküleyici ve bilgilendirici yapıdaki “İlk Köylü Kadın Milletvekili: Satı Kadın” metninin seçiminde 5. sınıf öğrencilerinin gelişim, sınıf ve yaş düzeyleri dikkate alınmıştır.

Bu metinle ilgili test, beş adet kısa yanıtli sorudan oluşturulmuştur. Sorular, öğrencilerin farklı zihinsel düzeylerini ölçecek şekilde hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşunun (IEA) oluşturduğu ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi [Progress in International Reading Literacy Study’de (PIRLS)] kullanılan “doğrudan çıkarım yapma, yorumlama, bilgi ve deneyimleri kullanma ve değerlendirme” olmak üzere dört farklı aşamalı düzeyde tanımlanan sınıflama dikkate alınmıştır. Oluşturulan sorular, öğrenci düzeyine göre zorlukları ve anlaşılabilirlikleri açısından, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme ve Türk dili uzmanlarına sunularak uzman görüşü alınmıştır. “İlk Köylü Kadın Milletvekili: Satı Kadın” okuduğunu anlama testine verilen yanıtların puanlandırılması amacıyla dereceli puanlama anahtarı oluşturularak kullanılmıştır (bkz. Ek-2). Dereceli puanlama anahtarında sorular “en doğru yanıt”tan “uzak doğru yanıt”a puanlanmış, “yanlış” veya “anlamsız” yanıtlar da içerilmiştir (Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011). Bununla birlikte dereceli puanlama anahtarında davranış tanıma kodları oluşturularak farklı bireylerden alınan cevaplara atanacak puan ederlerinde standardizasyon sağlanmaya çalışılmıştır. Her bir soru için



puanlama anahtarında doğru yanıtlara 20, uzak doğru yanıtlara 14-10 puan verilmiştir.

Araştırma amacına ulaşmak için kullanılan ikinci veri toplama aracı, GRÖnSÖ'dür. GRÖnSÖ, Anthony Grasha ve Sheryl Hruska Riechmann tarafından 1974 yılında geliştirilen bu ölçek, altı alt boyuttan oluşmaktadır: (a) bağımsız, (b) kaçınan, (c) işbirlikli, (d) bağımlı, (e) rekabetçi ve (f) katılımcı. GRÖnSÖ'de her bir alt boyut için 10, toplamda da 60 madde bulunmaktadır. Ölçekteki maddelerin değerlendirilmesi için "Kesinlikle Katılıyorum," "Katılıyorum," "Kararsızım," "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" ifadeleri kullanılmaktadır.

Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik katsayıları birçok farklı araştırmada denenmiş ve bu ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu bildirilmiştir. Hruska ve Grasha (1982) aralarında 7 gün bulunan Test-Tekrar Test Yöntemi ile Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeğine 0.76 ve üzeri bir güvenirlik katsayısı bildirmişlerdir (akt. Lang, Stinson, Kavanagh, Liu ve Basile, 1999). Snyder (1997) Test-Tekrar Test Yöntemi ile bu ölçeğe dair güvenirlik katsayısını 0.64-0.89 arası olarak bildirmiştir (akt. Baykul ve diğerleri, 2010). Tatar, Tüysüz ve İlhan (2008) ölçeğin alt boyutları için şu Cronbach  $\alpha$  iç geçerlilik katsayılarını rapor etmişlerdir: bağımsız: 0.72, kaçınan: 0.58, işbirlikli: 0.74, bağımlı: 0.69, katılımcı: 0.74 (akt. Baykul ve diğerleri, 2010).

GRÖnSÖ, Kılıç (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır (bkz. Ek-3). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasında öncelikle orijinal form, Türkçe'ye çevrilmiş, ardından çeviri form, özgün diline çevrilmiştir. Çeviri süreçleri farklı kişiler tarafından gerçekleştirilmiştir. Her iki çeviri aşamasında da hem ölçeğin orijinal dili İngilizce'yi hem de Türkçe'yi iyi bilen, test geliştirme süreçlerine vakıf kişilerin bulunmasına dikkat edilmiştir. Çeviri süreçlerinin ardından, hem çeviri ve tekrar-çeviri formu hem de orijinal form uzmanlara sunularak görüş alınmıştır.

Çeviri sürecinin ardından pilot uygulamayla (n=46) toplanan verilerin analizi sonucunda GRÖnSÖ'nün (2011) Test-Tekrar Test Yöntemi ile alt boyutlarına dair güvenirlik değerleri; bağımsız 0.91, kaçınan: 0.92, işbirlikli:

0.90, bağımlı: 0.92, rekabetçi: 0.93, katılımcı 0.89, toplam güvenilirlik ise 0.91 olarak bulunmuştur. Tavşancıl ve Keser (2002), Cronbach  $\alpha$  katsayısının 0,70'in üzerinde bulunmasının bütün ölçeğin ve alt boyutlarının kendi içinde tutarlı olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir (akt. Kılıç, 2011). Bu bağlamda, ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılabilir.

Ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliliğinin sağlanması için ölçek, uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçek maddelerinin uzman görüşüne sunulması görünüş geçerliliğinin sağlanmasında önemli bir etkidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda ölçekteki eksiklikler giderilmiş, bazı maddelerin ifade tarzları değiştirilerek sadeleştirilmiştir. Uzman görüşleri, ölçek maddelerinin içerik, biçim açısından uygunluğunu ve ifadelerin doğruluğunu sağlamıştır. Ölçek, uzman görüşleriyle pilot uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini saptamak amacıyla pilot uygulamadan elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizini uygunluğunu belirlemek amacıyla verilere KMO testi uygulanmıştır. Test sonucunda, değerlerin  $KMO=.88$ ,  $X^2=8488,42$ ,  $sd=1770$  ve  $p=.00$  olduğu belirlenmiş ve verilerin faktör analizini uygun olduğuna karar verilmiştir. Ardından, verilere Temel Bileşen Analizi (TBA) uygulanmıştır. TBA sonucunda ölçeğin, özdeğeri 1'in üzerinde 6 faktörlü yapıda olduğu ve toplam varyansın %32,81'ini açıkladığı bulunmuştur. Ölçekte, binişik madde ve yük değeri 0,30'un altında olan madde olmadığı belirlenmiş ve bu sebeple hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Faktör analizi sonuçları incelenerek 60 maddeden oluşan ölçeğin, kendi içinde 6 alt boyuta ayrıldığı ve her alt boyutta 10 tane madde olduğu sonucuna varılmış (bkz. Çizelge-6) ve faktör analizi sonlandırılmıştır. Faktör analizi, ölçeğin geçerli bir ölçek olduğu sonucunu vermiştir (Kılıç, 2011).

Çizelge-6. GRÖnSÖ Alt Boyutları Ölçen Maddeler

<b>Boyutlar</b>	<b>Madde Numaraları</b>
<b>Bağımsız</b>	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 55
<b>Kaçınan</b>	2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 56
<b>İşbirlikli</b>	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 57
<b>Bağımlı</b>	4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52, 5
<b>Rekabetçi</b>	5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 53, 59
<b>Katılımcı</b>	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60

Kaynak: Kılıç, 2011.

GRÖnSÖ'de bulunan altı alt boyut için örnek maddeler Çizelge-7'de verilmiştir.

Çizelge-7. Okuduğunu Anlama ile İlişkili GRÖnSÖ Alt Boyutları Örnek Maddeler

<b>Alt Boyut</b>	<b>Örnek Maddeler</b>
Bağımsız	<ul style="list-style-type: none"> <li>Okurken, konuyu anlamama ve bilgime katkı sağlayıp sağlamadığına göre metni değerlendiririm.</li> <li>Metni okurken, yeni bilgilerle, önceki bilgilerim arasındaki farkın farkında olurum.</li> </ul>
Kaçınan	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bir metni okuduktan sonra metinden edindiğim bilgiyi daha sonra nasıl kullanacağıma dair öngörülerde bulunurum.</li> <li>Metni anlamamı sağlayacak temel bilgi açık olarak metinde ifade edilmemişse, bu bilgiyi metinden çıkarmaya çalışırım.</li> </ul>
İşbirlikli	<ul style="list-style-type: none"> <li>Okuduklarımı anlamama yardımcı olması için konu hakkındaki önceki bilgilerimi hatırlamaya çalışırım.</li> <li>Okuduklarımın, okuma hedeflerime uyup uymadığına bakarım.</li> </ul>
Bağımlı	<ul style="list-style-type: none"> <li>Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konu hakkındaki önceki bilgilerimi tekrar düşünür ve gözden geçiririm.</li> <li>Okuma hedeflerime yönelik bilgiyi araştırırım.</li> </ul>

Rekabetçi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konuyla ilgili başta sorduğum soruları tekrar düşünüp, gözden geçiririm.</li> <li>• Metnin ilerleyen bölümlerinde sunulacak olan bilgiler ile ilgili tahminde bulunurum.</li> </ul>
Katılımcı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bir metni okuduktan sonra, metni anlayıp anlamadığıma karar vermek için yapılabilecek diğer yorumları da düşünürüm.</li> <li>• Metni okurken, metnin anlamı için önemli olan bilmediğim sözcüklerin anlamını çıkarmaya çalışırım.</li> </ul>

Ölçeğin tamamı için bkz. Ek-3.

### Verilerin Toplanması

Araştırma amacını gerçekleştirmek amacıyla veri toplama uygulamaları için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır (bkz. Ek-4). Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alındıktan sonra uygulamaların yapıldığı Altındağ, Çankaya ve Mamak ilçelerinin İlçe Milli Eğitim Müdürlükleriyle işbirliği içinde, araştırma amacına uygun, her bir ilçe için 3 asıl, 3 yedek olmak üzere 18 ortaokul belirlenmiştir.

Belirlenen okullarda uygulama yapmak için okul takvimine uygun bir tarih belirlemek amacıyla her bir okulun yönetimiyle uygulama öncesi görüşülerek uygun tarihler belirlenmiştir.

Her bir okul için belirlenen tarihlerde, araştırmacı, gerekli sayıda çoğaltılmış veri toplama araçlarıyla birlikte okullara giderek, okul yönetiminin eşliğinde, veri toplama araçlarını uygulamanın yapılacağı ilgili okulun 5. sınıflarına derse giren öğretmenlere dağıtmıştır.

Veri toplama araçları öğretmenlere iletildikten sonra, her bir öğretmene uygulamanın nasıl gerçekleşmesi gerektiği, nelere dikkat edileceği, veri toplama araçlarının nasıl doldurulacağı ve sürecin genel olarak nasıl işlediği açıklanmıştır.

Öğretmenler, veri toplama araçlarını öğrencilere dağıtmadan önce araştırmacının kendilerine yaptığı açıklamaları öğrencilere aktarmışlardır. Bu şekilde, sınıflarda uygulamalar devam ederken araştırmacı da sınıfları teker

teker gezerek süreci takip etmiş, sürecin sorunsuz tamamlanmasını sağlamıştır. Uygulama gerçekleştirilen hiçbir asıl okulda sorun yaşanmadığından yedek okullarla görüşülmemiştir.

Her bir sınıf için uygulama, 2 ders saatinde tamamlanmıştır. Bu iki ders saatinin ilkinde OAT uygulanırken ikincisinde GRÖnSÖ uygulanmıştır. Öğrenciler, OAT'nin ilk sayfasındaki Kişisel Bilgiler kısmını doldurmuş ve kendilerine yöneltilen soruları cevapladıktan sonra okuduğunu anlama testlerini yanıtlamışlardır. Uygulamanın ikinci ders saatinde uygulanan GRÖnSÖ için öğrenciler seçimlerini optik formlara işaretlemişlerdir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Toplanan veriler, IBM SPSS 22<sup>®</sup> (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak bilgisayar ortamında analiz edilmiştir.

OAT'yi oluşturan 5 adet kısa yanıtı soru, 1307 katılımcı için dereceli puanlama anahtarı kullanılarak araştırmacı tarafından puanlanmıştır. 1307 katılımcının OAT'leri araştırmacı haricinde 2 eğitim bilimleri uzmanı tarafından da puanlanarak puanlama sürecinin daha güvenilir hâle getirmesi amaçlanmıştır. Böylece OAT'ler toplamda üç puanlayıcı tarafından puanlanmıştır.

Bu araştırmada olduğu gibi öğrenci başarısının açık uçlu sorularla ölçüldüğü araştırmalarda güvenilirlik “en zayıf halka” olarak görülmektedir (Alharby, 2006 akt. Güler ve Gelbal, 2010). Puanlayıcılar-arası güvenilirlik, puanlayıcıların ölçülen olguya verdikleri puanlar arası benzerlik derecesidir (Wang, 2009). Puanlayıcılar-arası güvenirliliğin belirlenmesinde Cronbach's  $\alpha$ , Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ( $r$ ), Cohen's Kappa, ANOVA, Kendall's W gibi istatistikler kullanılabilir (Deliceoğlu, 2009). Bu istatistiklerden hangisinin kullanılacağına; puanlayıcı sayısı, verilerin dağılımı gibi durumlara bakarak karar verilir. Örneğin, Cohen's Kappa istatistiği puanlayıcı sayısının iki olduğu durumlarda kullanılır. Puanlayıcı sayısı ikiden fazla ise Kendall's W istatistiği tercih edilmelidir. Puanlayıcı sayısının ikiden fazla olduğu bu araştırmada Kendall's W istatistiğinin kullanılması göz önüne alınmıştır. Ancak, Kendall's W istatistiği, araştırmadaki katılımcı sayısının fazla olduğu durumlarda (grubun büyük olduğu durumlarda) güvenilir

sonuçlar vermemektedir (Tarman, 2002, s. 51). Bu araştırmadaki katılımcı sayısının (1307) fazla olduğu göz önüne alınarak Kendall's W istatistiği kullanılmamıştır. Bunun yerine Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) istatistiği kullanılmıştır.

Korelasyon, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki olarak tanımlanabilir. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (genellikle r ile gösterilir), -1 ile +1 arasında değişir. -1, değişkenler arasında mükemmel negatif korelasyon olduğu, 0 korelasyon olmadığı, +1 ise mükemmel pozitif korelasyon olduğu anlamına gelir (Ravid, 2011). Alanyazında  $r=.00-.30$  arası düşük,  $r= .30 - .70$  arası orta ve  $r= .70 - 1.00$  arası ise yüksek korelasyon olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011).

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) analizleri sonucunda araştırmacı ile ikinci puanlayıcı arasında  $r=.92$  (değerlerin üçüncü haneleri yuvarlanmıştır); araştırmacı ile üçüncü puanlayıcı arasında  $r=.96$  ve ikinci puanlayıcı ile üçüncü puanlayıcı arasında  $r=.95$  olarak bulunmuştur. Puanlayıcılar arası güvenilirlik için r değerleri Çizelge-8'de verilmektedir. Bu değerler doğrultusunda puanlayıcılar-arası güvenirliliğin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Çizelge-8. Puanlayıcılar Arası Güvenirlik için Pearson r'leri

		OABP	Puanlayıcı 2	Puanlayıcı 3
OABP	Pearson r	1	,916**	,959**
	Anlamlılık (2 yönlü)		,000	,000
		1307	1307	1307
Puanlayıcı2	Pearson r	,916**	1	,950**
	Anlamlılık (2 yönlü)	,000		,000
		1307	1307	1307
Puanlayıcı3	Pearson r	,959**	,950**	1
	Anlamlılık (2 yönlü)	,000	,000	
		1307	1307	1307

\*\* Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2 yönlü)

Ancak, puanlayıcılar-arası güvenilirlik için kullanılan korelasyon katsayısının (r) uygulanan grubun büyüklüğünden doğrudan etkilenmesi,

yalnızca iki değişken (puanlayıcı) arası doğrusal ilişkiyi hesaplamada kullanılması ve daha da önemlisi verilen puanların ortalamalarından bağımsız olduğu için puanlayıcılar arasındaki farklılık veya benzerlikleri gösteremez oluşu korelasyon katsayısının puanlayıcılar-arası güvenirlikte kullanılmasında sınırlılık oluşturur (Güler ve Gelbal, 2010). Dolayısıyla, araştırmada puanlayıcılar-arası güvenirlik için Cronbach  $\alpha$  istatistiği ile sınıf içi korelasyon (intraclass correlation coefficient) istatistiği de kullanılmıştır. Cronbach  $\alpha$  istatistiği ile puanlayıcılar-arası güvenirlik  $\alpha=.98$  olarak bulunmuştur. Sınıf içi korelasyon sonucunda %95 güven aralığında güvenirlik katsayısı .978 ile .982 arasında .98 bulunmuştur (bkz. Çizelge-9). Bu değerler doğrutusunda puanlayıcılar-arası güvenirlik olduğu kararına varılmış ve araştırmacı tarafından katılımcılara verilen puanlar araştırmada kullanılmıştır.

Çizelge-9. Sınıf İçi Korelasyon Değerleri

	%95 Güven Aralığı				F Testi		
	Sınıf içi Korelasyon	Alt Sınır	Üst Sınır	Değer	sd1	sd2	Anlamlılık
Ortalama Ölçümler	,980	,978	,982	49,268	1306	2612	,000

GRÖnSÖ'yü oluşturan 60 maddeye yönelik seçimler, "Kesinlikle Katılıyorum:5" "Katılıyorum:4" "Kararsızım:3" "Katılmıyorum:2" ve "Kesinlikle Katılmıyorum:1" şeklinde SPSS'e girilerek GROnSO1, GROnSO2, ... GROnSO60 değişkenleri oluşturulmuştur. GRÖnSÖ'nün bağımsız, kaçınan, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı alt boyutlarını ölçen 10 maddeye yönelik seçimler toplanarak SPSS'de BAGIMSIZ, KACINAN, ISBIRLIKLI, BAGIMLI, REKABETCI ve KATILIMCI değişkenleri oluşturulmuştur. Matematiksel gösterimle:

**BAGIMSIZ**=(GROnSO1+GROnSO7+GROnSO13+GROnSO19+GROnSO25+GROnSO31+GROnSO37+GROnSO43+GROnSO49+GROnSO55)/10

**KACINAN**=(GROnSO2+GROnSO8+GROnSO14+GROnSO20+GROnSO26+GROnSO32+GROnSO38+GROnSO44+GROnSO50+GROnSO56)/10

**ISBIRLIKLI**=(GROnSO3+GROnSO9+GROnSO15+GROnSO21+GROnSO27+GROnSO33+GROnSO39+GROnSO45+GROnSO51+GROnSO57)/10

**BAGIMLI**=(GROnSO4+GROnSO10+GROnSO16+GROnSO22+GROnSO28+GROnSO34+GROnSO40+GROnSO46+GROnSO52+GROnSO58)/10

**REKABETCI**=(GROnSO5+GROnSO11+GROnSO17+GROnSO23+GROnSO29+GROnSO35+GROnSO41+GROnSO47+GROnSO53+GROnSO59)/10

**KATILIMCI**=(GROnSO6+GROnSO12+GROnSO18+GROnSO24+GROnSO30+GROnSO36+GROnSO42+GROnSO48+GROnSO54+GROnSO60)/10

Araştırma grubunun baskın öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla Çizelge-10'daki aralıklar kullanılmıştır.

Çizelge-10. GRÖnSÖ Puan Aralıkları

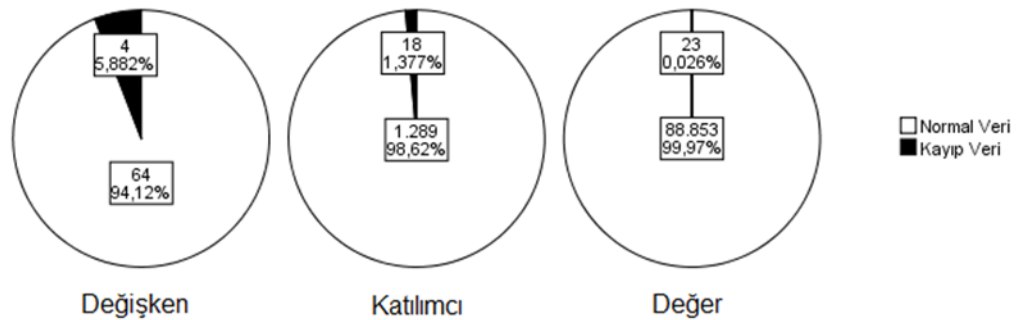
Öğrenme Stili	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Bağımsız	1.00-2.81	2.82-3.31	3.32-3.81	3.82-4.32	4.33-5.00
Kaçınan	1.00-1.91	1.92-2.40	2.41-2.88	2.89-3.36	3.37-5.00
İşbirlikli	1.00-2.58	2.59-3.15	3.16-3.72	3.73-4.29	4.30-5.00
Bağımlı	1.00-2.81	2.82-3.31	3.32-3.81	3.82-4.30	4.31-5.00
Rekabetçi	1.00-1.78	1.79-2.44	2.45-3.10	3.11-3.75	3.76-5.00
Katılımcı	1.00-2.13	2.14-2.69	2.70-3.25	3.26-3.81	3.82-5.00

Açıklanan şekilde araştırmanın veri dizisi oluşturulduktan sonra, veri dizisinde gözlem bulunmayan (boş) hücreleri ifade eden kayıp verilere yönelik incelemeler yapılmıştır. Kayıp veriler; “yanıtlamaktan kaçınma, bilgisi olmama ya da bilinçli olarak tepki vermeme, dikkatsizlik ve gözden kaçırma, ölçme aracındaki tüm maddelere yanıt vermeden uygulamayı erken terk etme ya da planlanan süre içerisinde her maddeye erişememe gibi durum ve davranışlar” sonucunda ortaya çıkabilir (Demir ve Özbaşı, 2013, s. 77). Bilimsel araştırmalarda kayıp veriler, çeşitli sorunlara yol açar. Demir ve Parlak (2012) ve Demir ve Özbaşı (2013) kayıp verilerin doğurgusu sorunları



şöyle özetlemektedir: Öncelikle, kayıp veriler istatistikî yöntemlerde olası yanlışlık kaynağıdır. Kayıp verilerin bulunduğu veri dizilerine uygulanan istatistikî yöntemlerle elde edilen sonuçlara dayalı kararların yanlışlık içermesi olasıdır. Ayrıca, kayıp veriler bilgi eksikliğine yol açar ki böylece istatistikî analizin gücü azalır. Bir diğer sorun ise kayıp verilerin, genel olarak eksiksiz veri dizilerine göre yapılandırılmış olan ve yaygın olarak kullanılan birçok istatistiksel analizlerin kullanımını zorlaştırmasıdır. Son olarak, kayıp veriler, kullanılabilir verilerin boşa gitmesi anlamına gelir. Diğer bir deyişle kayıp veriler, bir nevi israftır. Araştırmalarda kayıp verilerin neden olduğu sorunların oluşma derecesinde kayıp veri miktarı hayatidir. Kayıp veri miktarının %5'in altında olduğu durumlarda kayıp verilerin ihmal edilebileceği (kayıp verilerin özetlenen sorunlara neden olmayacağı) genel kabul görmektedir (Groves, 2006 akt. Demir ve Özbaşı, 2013).

Bu araştırmanın veri dizisinin kayıp veri miktarını belirlemek amacıyla veri dizisi üzerinde kayıp verilere yönelik inceleme ve analizler yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda 68 değişkenin 4'ünde (%5,88 civarı); 1307 katılımcının 18'inde (%1,38 civarı) ve 88.876 değerın 23'ünde (%0,03 civarı) kayıp veri olduğu belirlenmiştir (bkz. Şekil-4).



Şekil-4. Araştırmanın Veri Dizisinin Kayıp Veri Analizi Sonuçları

Kayıp veri analizi sonuçları gerek katılımcı, gerekse değer bazında kayıp veri miktarının %5'in altında ve ihmal edilebilir olduğunu göstermiştir. Ancak, araştırmalarda kayıp veri sorununun araştırmacı tarafından dikkate

alınması ve doğru kayıp veri giderme yöntemlerinin kullanılması araştırmacının görevlerinden biri olduğundan ve araştırmalarda kayıp veri sorununun en aza indirgenmesi önemli bir çaba olduğundan dolayı (Demir ve Parlak, 2012), bu çalışmada söz konusu kayıp verilerin örüntüsüne ve kayıp veri mekanizmasına yönelik incelemelere bağlı olarak uygun bir kayıp veri yöntemi kullanılmıştır.

Kayıp verilerle başa çıkmada geleneksel olarak adlandırılan yöntemler; dizin yoluyla silme, hücre yoluyla silme ve basit atama yöntemlerini içeren tam hücre analizidir. Geleneksel yöntemlerin tamamı kayıp verinin bulunduğu katılımcı verilerini analize almama (silme) veya basit atama içerdiğinden bu araştırmada tercih edilmemiştir. Çünkü olası silme durumu, araştırma grubunu küçülterek analiz gücünü azaltabilmektedir. Öte yandan, olası basit atama yöntemlerinin yanlışlık oluşturma olasılığının yüksek olduğu belirtilmektedir (Demir ve Özbaşı, 2013).

Kayıp verilere yönelik kestirimlerde kullanılan ve geleneksel yöntemlere göre daha sağlam (robust) sonuçlar veren yeni yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar genel olarak en çok olabilirlik ve çoklu veri atamaya dayalı yöntemlerdir. En çok olabilirlik yaklaşımında kullanılan yöntemlerden biri EM algoritmalarıdır. Bu yöntem, E (Expectation) ve M (Maximization) olmak üzere iki aşamalı bir süreç tanımlamaktadır. Yöntemin E aşamasında kayıp verilerin logaritmik olabilirlik değerleri belirlenir. M aşamasında ise E aşamasında belirlenen değerler kullanılarak olabilirliği en yüksek olan kestirimler elde edilir. Olabilirliği en yüksek olan değer hesaplanana kadar bu süreç devam eder. Dolayısıyla EM yöntemi ötelemeli (iterative) bir yöntemdir (Demir ve Parlak, 2012). EM yöntemi geleneksel yöntemlerin aksine diğer değişkenlerle ilişkiyi dikkate aldığı için geleneksel yöntemlerden daha üstün bir yöntem olarak görülmektedir. Özellikle bu araştırmada olduğu gibi regresyon analizlerinin kullanıldığı araştırmalarda kayıp veriler için atama (imputation) yapılırken kayıp verinin bulunduğu değişkenin diğer değişkenlerle ilişkisinin göz önüne alınması oldukça önemlidir. Öte yandan bu araştırmada olduğu gibi kayıp veri miktarının oldukça düşük olduğu araştırmalarda EM algoritmaları daha uygun bir yöntem hâline gelmektedir. Sayılan olumlu yönleri ve üstünlükleri dikkate alınarak bu araştırmada kayıp

verilerle başa çıkmada en çok olabilirlik yaklaşımına dayalı yöntemlerden EM algoritmaları kullanılarak eksiksiz veri dizisi elde edilmiştir.

Araştırma sorusu 1'in (a, b, c, d, e ve f) cevaplanması amacıyla Tek Yönlü ANOVA istatistiğinin kullanılması plânlanmıştır. Tek Yönlü ANOVA, bağımsız grupların ortalamalarını karşılaştırmada ve bu karşılaştırmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemede kullanılan testtir. Tek Yönlü ANOVA, bağımsız gruplar t-testinin devamı olarak düşünülebilir. Tek Yönlü ANOVA'nın bağımsız gruplar t-testinden farkı, bağımsız gruplar t-testinin sadece iki grubu karşılaştırmada kullanılabilirken ANOVA'nın iki gruptan fazla sayıda grubu karşılaştırabilmesidir (Ravid, 2011). ANOVA yönteminin kullanılabilmesi için belirli varsayımların karşılanması gerekir. Bu varsayımlar Büyüköztürk (2012) tarafından şöyle belirtilmiştir:

- i. Bağımlı değişkene ait puanlar en az aralık ölçeğindedir.
- ii. Puanlar bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım gösterir.
- iii. Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir.
- iv. Bağımlı değişkene ilişkin varyanslar her bir örneklem için eşittir.

Bu varsayımların karşılanıp karşılanmadığını belirlemek amacıyla araştırma sorusu 1'in her bir alt sorusundaki değişkenler incelenmiştir. Araştırma sorusu 1-a için yapılan analizde cinsiyet ve okuduğunu anlama olmak üzere iki değişken bulunmaktadır. Okuduğunu anlama sürekli, cinsiyet ise 1 (erkek), 2 (kız) olmak üzere iki gruplu kategoriktir. Bu iki değişkenin normallik değerlerinin incelenmesi sonucunda cinsiyet değişkenindeki 1 (erkek) grubunda Shapiro-Wilk istatistiği .96,  $p=.00<.05$ ; 2 (kız) grubunda Shapiro-Wilk istatistiği .98,  $p=.00<.05$  olarak bulunmuş ve bağımsız değişken gruplarının bağımlı değişkenle normale yakın dağılım göstermediği belirlenmiştir (Shapiro ve Wilk, 1965). Değişkenlerin normal dağılım göstermesine engel olarak okuduğunu anlama değişkenindeki aykırı değerlerden (outliers) şüphelenilmiş, okuduğunu anlama değişkeni için z-puanları oluşturularak incelenmiştir. Ancak inceleme sonucunda z-puanlarında 3.29'dan büyük, -3.29'dan küçük z-puanı bulunmadığından verilerdeki anormalliğin aykırı değerlerden kaynaklanmadığına karar

verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Alanyazında anormal verilerin normalleştirilmesi amacıyla kullanılan yöntemlerden biri, değişkenin logaritmasını (10 tabanında) almaktır. Bu amaçla okuduğunu anlama değişkenindeki değerlerin logaritmaları alınarak yeni bir değişken oluşturulmuş, ancak bu durumda da normal dağılımın sağlanamadığı görülmüştür. Gerçekleştirilen bu adımlar üzerine değişkenlerin ANOVA'nın normallik varsayımını karşılamadığından hareketle bu tür varsayımları bulunmayan (parametrik olmayan) Mann-Whitney U istatistiği bu araştırma alt sorusunun analizleri için kullanılmıştır. Mann-Whitney U Testi, birbirinden ilişkisiz iki grubun puanlarının birbirinden anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kullanılır (Cramer ve Howitt, 2004).

Araştırma sorusu 1-b, ANOVA varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla incelenmiştir. İncelemede okuduğunu anlama ve evde kitaplık bulunma durumu üzere iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan okuduğunu anlama sürekli, evde kitaplık bulunma durumu değişkeni 1 (Var), 2 (Yok) olmak üzere iki gruplu kategoriktir. Gerçekleştirilen normallik testi sonucunda evde kitaplık bulunma durumu değişkeninin 1 (Var) grubu için Shapiro-Wilk değeri .97,  $p=.00<.05$ ; 2 (Yok) grubu için Shapiro-Wilk değeri .96,  $p=.00<.05$  olarak bulunmuş ve değişkenlerin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Shapiro ve Wilk, 1965). Normal dağılımın sağlanabilmesi için araştırma sorusu 1-a'da uygulanan yöntemler burada da uygulanmış, ancak normallik sağlanamamıştır. Bunun üzerine değişkenlerin ANOVA varsayımlarını karşılayamadığından hareketle Mann-Whitney U araştırma sorusu 1-b'nin analizleri için kullanılmıştır.

Araştırma sorusu 1-c, ANOVA varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla incelenmiştir. İncelemede okuduğunu anlama ve evde bulunan kitap sayısı olmak üzere iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan okuduğunu anlama sürekli, evde bulunan kitap sayısı değişkeni ise 1:0-25, 2:26-50, 3:51-75, 4:76-100 ve 5:101 ve daha fazlası olmak üzere beş gruplu kategoriktir. Gerçekleştirilen normallik testi sonucunda evde bulunan kitap sayısı değişkeninin Shapiro-Wilk değerleri 1 grubu için .96,  $p=.00<.05$ ; 2 grubu için .96,  $p=.00<.05$ ; 3 grubu için .98,  $p=.00<.05$ ; 4 ve 5 grubu için ise .97,  $p=.00<.05$  olarak bulunmuş ve değişkenlerin normal dağılım

göstermediği görülmüştür (Shapiro ve Wilk, 1965). Normal dağılımın sağlanabilmesi için araştırma sorusu 1-a'da uygulanan yöntemler burada da uygulanmış, ancak normallik sağlanamamıştır. Bunun üzerine değişkenlerin ANOVA varsayımlarını karşılayamadığından hareketle Kruskall-Wallis H Testi araştırma sorusu 1-c'nin analizleri için kullanılmıştır. Kruskall-Wallis H Testi gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için kullanılırken hangi gruplar arasında anlamlı farkı olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Araştırma sorusu 1-d, ANOVA varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla incelenmiştir. İncelemede okuduğunu anlama ve bugüne kadar okunan kitap sayısı olmak üzere iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan okuduğunu anlama sürekli, bugüne kadar okunan kitap sayısı değişkeni ise 1:0-25, 2:26-50, 3:51-75, 4:76-100 ve 5:101 ve daha fazlası olmak üzere beş gruplu kategoriktir. Gerçekleştirilen normallik testi sonucunda bugüne kadar okunan kitap sayısı değişkeninin Shapiro-Wilk değerleri 1 grubu için .95,  $p=.00<.05$ ; 2 grubu için .97,  $p=.00<.05$ ; 3 grubu için .97,  $p=.00<.05$ ; 4 ve 5 grubu için ise .97,  $p=.00<.05$  olarak bulunmuş ve değişkenlerin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Shapiro ve Wilk, 1965). Normal dağılımın sağlanabilmesi için araştırma sorusu 1-a'da uygulanan yöntemler burada da uygulanmış, ancak normallik sağlanamamıştır. Bunun üzerine değişkenlerin ANOVA varsayımlarını karşılayamadığından hareketle Kruskall-Wallis H Testi araştırma sorusu 1-d'nin analizleri için kullanılmıştır. Kruskall-Wallis H Testi gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için kullanılırken hangi gruplar arasında anlamlı farkı olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırma sorusu 1-e, ANOVA varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla incelenmiştir. İncelemede okuduğunu anlama ve günlük kitap okuma süresi olmak üzere iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan okuduğunu anlama sürekli, günlük kitap okuma süresi değişkeni ise 1:Hiç, 2:1 saatten az, 3:1-2 saat, 4:2-3 saat, 5:3-4 saat, 6:4-5 saat ve 7:5 saatten fazla olmak üzere yedi gruplu kategoriktir. Gerçekleştirilen normallik testi sonucunda bugüne kadar günlük kitap okuma süresi değişkeninin Shapiro-

Wilk değerleri 1 grubu için .94,  $p=.18>.05$ ; 2 grubu için .97,  $p=.00<.05$ ; 3 grubu için .97,  $p=.00<.05$ ; 4 grubu için .97,  $p=.00<.05$ ; 5 grubu için .95,  $p=.07>.05$ ; 6 grubu için .93,  $p=.06>.05$ ; 7 grubu için ise .90,  $p=.01<.05$  olarak bulunmuş ve bazı grupların bağımlı değişkenlerle normal dağılım göstermediği görülmüştür (Shapiro ve Wilk, 1965). Normal dağılımın sağlanabilmesi için araştırma sorusu 1-a'da uygulanan yöntemler burada da uygulanmış, ancak normallik sağlanamamıştır. Bunun üzerine değişkenlerin ANOVA varsayımlarını karşılayamadığından hareketle Kruskall-Wallis H Testi araştırma sorusu 1-e'nin analizleri için kullanılmıştır. Kruskall-Wallis H Testi gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için kullanılırken hangi gruplar arasında anlamlı farkı olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Araştırma sorusu 1-f, ANOVA varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla incelenmiştir. İncelemede okuduğunu anlama ve haftada okumaya dayalı ödev sayısı olmak üzere iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan okuduğunu anlama sürekli, haftada okumaya dayalı ödev yapma sayısı değişkeni ise 1:0-2, 2:2-4, 3:4-6 ve 4:6 ve daha fazlası olmak üzere dört grupta kategoriktir. Gerçekleştirilen normallik testi sonucunda bugüne kadar okunan kitap sayısı değişkeninin Shapiro-Wilk değerleri 1 grubu için .97,  $p=.00<.05$ ; 2 grubu için .97,  $p=.00<.05$ ; 3 grubu için .97,  $p=.00<.05$ ; 4 grubu için ise .96,  $p=.00<.05$  olarak bulunmuş ve değişkenlerin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Shapiro ve Wilk, 1965). Normal dağılımın sağlanabilmesi için araştırma sorusu 1-a'da uygulanan yöntemler burada da uygulanmış, ancak normallik sağlanamamıştır. Bunun üzerine değişkenlerin ANOVA varsayımlarını karşılayamadığından hareketle Kruskall-Wallis H Testi araştırma sorusu 1-f'nin analizleri için kullanılmıştır. Kruskall-Wallis H Testi gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için kullanılırken hangi gruplar arasında anlamlı farkı olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Araştırma sorusu 2'nin (a, b, c, d, e ve f) cevaplanması amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Betimsel istatistikler, fenomenin var olan durumunu belirlemede önemli bir role sahiptir (Somekh ve Lewin, 2005).

Araştırma Sorusu 3'ün (a ve b) cevaplanması amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon, başka değişkenle ilişki içinde incelenen değişkenin değerinin hesaplanması olarak tanımlanabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Regresyon analizinde etkilenen değişkene bağımlı-yordanan değişken (Y ise sembolize edilir); etkileyen değişkene ise bağımsız-yordayıcı değişken (X ise sembolize edilir) denir. Regresyon analizi sayesinde araştırmacılar yordayıcı değişkendeki bir birimlik değişiminin yordanan değişkende ne kadar değişime yol açtığını belirleyebilir. Örneğin, araştırmacı belirli bir bölgedeki ağaç sayısına göre o bölgenin ortalama oksijen miktarını belirlemek isteyebilir. Böyle bir durumda, yordayıcı değişken (X) ağaç sayısı; yordanan değişken oksijen miktarıdır (Y). Bu iki değişken arasındaki ilişki matematiksel olarak şu şekilde ifade edilebilir:

$$Y=a+bX$$

Bu formülde X'in yanında bulunan b regresyon katsayısı, a ise sabit değerdir. Verilen formül sayesinde araştırmacı ağaç miktarındaki bir birimlik değişimin oksijen miktarında kaç birim değişime neden olduğunu belirleyebilir. Bu regresyon türüne, basit (doğrusal) regresyon denir ve X ve Y değişkenleri arasındaki ilişki doğrusaldır (İlişkinin doğrusal olmadığı durumlar bulunmakla birlikte bunlar bu araştırmanın kapsamı dışındadır). Ancak birçok durumda yordayıcı sayısı sadece bir olmaz. Örneğin ağaç sayısı-oksijen miktarı örneğinde, oksijen miktarını belirleyen sadece bölgedeki ağaç sayısı değildir; bölgede yaşayan (oksijeni tüketen) canlı sayısı, kirlilik oranı ve benzeri gibi diğer değişkenler de oksijen miktarı üzerinde etkilidir. Bu gibi durumlarda çoklu regresyon kullanılması gerekir.

Çoklu regresyonda bağımlı (yordanan) değişkene, yordayıcı değişkenlerin etkisi araştırılır. Başka bir deyişle çoklu regresyonda yordayıcı değişken sayısı iki veya daha fazladır. n değişkenin bulunduğu durumda çoklu regresyon formülü şöyle ifade edilir:

$$Y=a+b_1X_1+b_2X_2+\dots+b_nX_n$$

Çoklu regresyonda kullanılan farklı yöntemler bulunmaktadır. Bunlar arasında en sık kullanılan üç yöntem; standart, aşamalı ve hiyerarşik yaklaşımlardır (Büyüköztürk, 2012). Katılımcı öğrencilerin okuduğunu

anlama başarı puanlarını hangi değişkenlerin yordadığının incelendiği bu araştırmada aşamalı çoklu regresyon kullanılmıştır.

Regresyon sürecinde analize dâhil edilen bağımlı ve bağımsız değişkenlerin en az eşit aralık düzeyinde sürekli değişken olmaları gerekir. Ancak araştırmada değişkenler süreksiz (sınıflama düzeyinde) ise bu değişkenler göstermelik (dummy) değişkene dönüştürülerek analiz sürecine katılır. Süreksiz değişkenlerin göstermelik değişkene döndürülme sürecinde sınıflama düzeylerinden biri dışarıda bırakılarak düzey sayısının bir eksiği (G-1) kadar yapay değişkenler oluşturulur ve analizde içerilir. Bu yapay değişkenlerden birinin bağımlı değişken üzerinde etkiye sahip olması, esas bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2012).

Bu çalışmada yer alan C, EKVM, EKKB, BKKKO, GKSOG ve HKTODYOY süreksiz değişkenleri göstermelik değişkene dönüştürülerek regresyon analize alınırken diğer değişkenler orijinal hâllerleriyle analize alınmıştır. Göstermelik değişkenlerle ilgili ayrıntılı bilgi için Ek-5'e başvurulabilir.

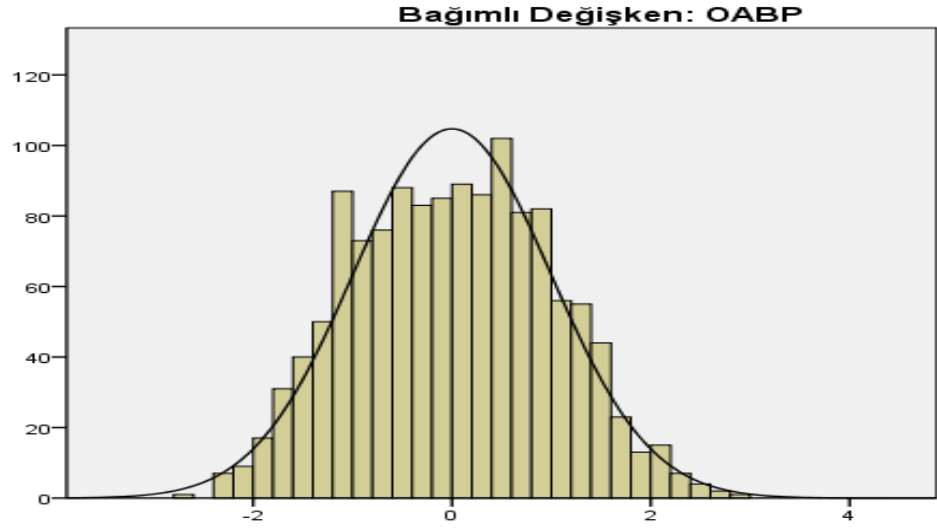
Regresyonda bağımlı ve bağımsız değişkenlerin sürekli değişken olmaları yeterli değildir. Değişkenlerin sürekli değişken olmaları ile birlikte değişkenler arasındaki ilişki doğrusal olmalı ve değişkenler normal dağılım göstermelidir. Ayrıca bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı (multi-collinearity) sorunu olmadığından emin olunmalıdır. Araştırmadaki değişkenlerde şu üç durumun çıkması, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olduğuna işaret eder (Büyüköztürk, 2012):

- i. Tolerans değerinin .20'den düşük olması,
- ii. Varyans büyütme faktörünün (VIF-Variance Inflation Factor) 10'dan yüksek olması,
- iii. Durum indeksinin (CI-Condition Indices) 30'dan yüksek olması.

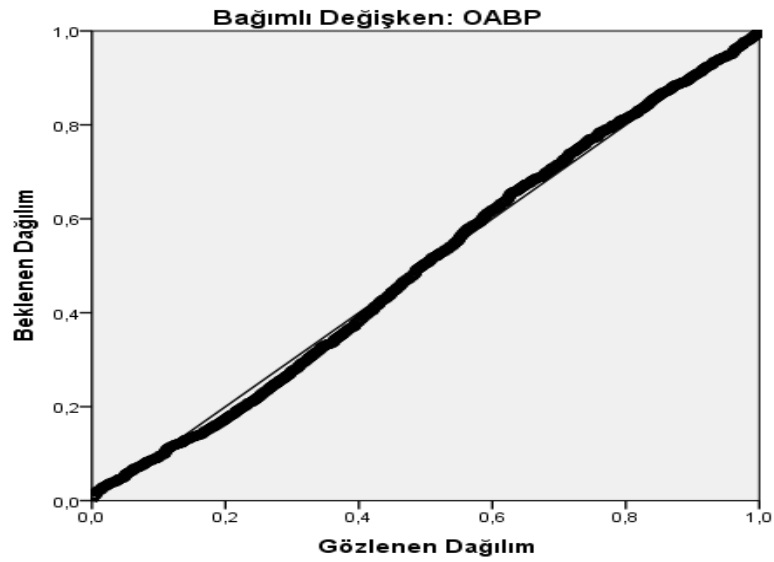
Regresyon analizi için bağımlı ve bağımsız değişkenlerin doğrusallığını ve dağılımlarını belirlemek amacıyla değişkenler incelenmiştir. Şekil-5'ten de görülebileceği üzere veriler normale yakın dağılım göstermektedir. Benzer



şekilde Şekil-6'da görüldüğü gibi bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişki doğrusaldır.



Şekil-5. Regresyon Analizi için Normallik Dağılımı



Şekil-6. Regresyon Analizi için Doğrusallık Dağılımı

Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığını belirlemek amacıyla regresyon tolerans, VIF ve CI değerleri incelenmiştir.

İnceleme sonucunda; tolerans değerleri, .50 ile .99 (>20) arasında; VIF değerleri, 1,005 ile 1,971 (<10) arasında ve CI değerleri, 1 ile 24,548 (<30) arasında bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda değişkenlerin regresyon analizine uygun olduğuna karar verilmiştir.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen araştırma soru ve alt sorularına yönelik bulgular ile bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

Bu araştırmanın amacı beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan araştırma grubunun; okuduğunu anlama başarı puanlarını belirleyerek bu puanları bazı etkenler açısından incelemek, öğrenme stilleri dağılımlarını saptamak ve okuduğunu anlama başarı puanlarını yordayan etkenleri belirlemektir.

#### Araştırma Sorusu 1'e Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanları;

- Cinsiyet,
- Evde kitaplık bulunma durumu,
- Evde bulunan kitap sayısı,
- Bugüne kadar okunan kitap sayısı,
- Günlük kitap okuma süresi,
- Okumaya dayalı ödev yapma sayısı,

etkenlerine göre nasıl değişim göstermektedir?

**a) Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanları cinsiyete göre nasıl değişim göstermektedir?**

Çizelge-11. Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimi

Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	648	597.67	387289.50	177013.50	.000
Kız	659	709.39	467488.50		

Çizelge-11'de görüldüğü üzere kızların okuduğunu anlama başarı puanlarıyla erkeklerin okuduğunu anlama puanları arasında kızların lehine anlamlı farklılık vardır ( $U=177013.50$ ,  $p<.05$ ). Bu doğrultuda okuduğunu anlamada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları söylenebilir.

Bu bulgu; 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına okunan metnin ana karakterinin cinsiyetinin etkisini araştırdıkları çalışmalarında Bleakley, Westerberg ve Hopkins (1988) tarafından ulaşılan kızların okuduğunu anlamada erkeklerden daha başarılı oldukları bulgusuyla paraleldir. Brown (1991) öğrenci erişimine cinsiyetin ve sosyoekonomik düzeyin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda bu çalışmaya benzer biçimde okuduğunu anlamada kızların erkeklerden daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Murray (1980), kız öğrencilerin okuma erişimleri ile erkek öğrencilerin okuma erişimleri arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Çavuşoğlu da (2010) çalışması sonucunda kızların okuduğunu anlama başarısının erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş (2011) da araştırmalarında okuduğunu anlamada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla 1.86 kat daha fazla başarılı olduklarını bildirmişlerdir. Araştırma kapsamında erişilen kızların okuduğunu anlamada erkeklerden daha başarılı olduğu bulgusu alanyazındaki çalışmaların bazıları ile örnekleri verildiği gibi uyumlu iken bazıları ile de uyumsuzdur. Örneğin, Knickerbocker (1989) okuma erişimine cinsiyetin etkisinin incelediği meta-analizinde alanyazındaki çalışmalar sonucunda okuduğunu anlamada kızların erkeklerden daha iyi oldukları sonucuna varılamayacağını bildirmiştir. McGregor'un (1989) okulun yeri, hikâye türü, yaş ve cinsiyet bağımsız değişkenlerinin okuduğunu anlama bağımlı değişkenine etkisini araştırdığı çalışmasında analizler sonucunda diğer değişkenlerin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı etkili olduğu, ancak, cinsiyet değişkeninin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı bildirilmiştir.

**b) Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanları evde kitaplık bulunma durumuna göre nasıl değişim göstermektedir?**

Çizelge-12. Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Evde Kitaplık Bulunma Durumuna Göre Değişimi Mann Whitney U Testi Sonuçları

<b>Kitaplık</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Var	1037	676.55	701586.50	116606.50	.000
Yok	270	567,38	153191,50		

Çizelge-12'de görüldüğü üzere 1037 öğrencinin evinde kitaplık bulunurken 270 öğrencinin evinde kitaplık bulunmamaktadır. Evinde kitaplık bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları, evinde kitaplık bulunmayan öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksektir ( $U=116606.50$ ,  $p<.05$ ). Bu bağlamda okuduğunu anlamada evinde kitaplık bulunan öğrencilerin kitaplık bulunmayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları yorumuna ulaşılabilir.

Araştırmanın bu alt sorusuna yönelik bulgularla uyumlu çeşitli çalışmalar alanyazında mevcuttur. Izzo (2010) okuryazarlık gelişimine evdeki okuma kültürünün etkisini araştırdığı vaka çalışmasında evde kitaplık bulunmasının okuma kültürüne ve dolayısıyla okuduğunu anlamaya oldukça olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Ngorosho (2011) bireylerin okuryazarlık becerilerini yordayan değişkenleri incelediği araştırmasında düşük okuryazarlık düzeyini açıklayan etkenlerden biri olarak evde kitap bulunmamasını göstermiştir. Ngorosho, bu araştırması kapsamında incelediği evlerin %65'inde kitap bulunmadığını bildirmiştir.

**c) Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanları evde bulunan kitap sayısına göre nasıl değişim göstermektedir?**

Çizelge-13. Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Evde Bulunan Kitap Sayısına Göre Değişimi Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Kitap Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
0-25	392	565.50			
26-50	302	617.39			
51-75	195	667.28	4	56.60	.000
76-100	195	745.13			
101 ve daha fazla	223	767.85			

Çizelge-13'de görüldüğü üzere araştırma grubunun 392'sinin evinde 25'ten az, 302'sinin evinde 26 ile 50 arası, 195'inin evinde 51 ile 75 arası, 195'inin evinde 76 ile 100 arası ve 223'ünün evinde ise 101'den fazla kitap bulunmaktadır.

Evinde 25'ten az kitap bulunan öğrenciler için sıra ortalaması=565.50, 26 ile 50 arası kitap bulunanlar için sıra ortalaması=617.39, 51 ile 75 arası kitap bulunanlar için sıra ortalaması=667.28, 76 ile 100 arası kitap bulunanlar için sıra ortalaması=745.13 ve 101 ve daha fazla kitap bulunanlar için sıra ortalaması=767.85 olarak bulunmuştur. Evde bulunan kitap sayısına göre okuduğunu anlama başarı puanları anlamlı olarak değişmektedir ( $\chi^2_{(4, 1307)} = 56.60, p < .05$ ).

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla grupların ikili kombinasyonlarına Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Bu analizlerin sonuçları Çizelge-14'te verilmiştir.

Çizelge-14. Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Evde Bulunan Kitap Sayısına Göre Değişimi Mann-Whitney U Testi Sonuçları

İkili Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
0-25	392	273.98	107399.50	30371.50	.000
101 ve daha fazla	223	367.80	82020.50		
26-50	302	237.64	71767.50	26014.50	.000
101 ve daha fazla	223	297.34	66307.50		
51-75	195	191.57	37357.00	18247.00	.004
101 ve daha fazla	223	225.17	50214.00		
51-75	195	183.22	35727.50	16617.50	.031
76-100	195	207.78	40517.50		

Çizelge-14'ten görüldüğü gibi anlamlı farklılığın 101 ve daha fazla kitap ile 0-25 (U=30371.50, p=.00), 26-50 (U=26014.50, p=.00), 51-75 kitap grupları (U=18247.00, p=.00) ve 76-100 ile 51-75 arasında (U=16617.50, p=.03) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda evde bulunan fazla kitap sayısının okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği yorumuna varılmıştır.

Kennedy ve Trong (2010), PIRLS 2006 verilerini kullanarak öğrencilerin okuma motivasyonlarını ve motivasyon ile okuma erişisi arasındaki ilişkiyi inceledikleri ve yapısal eşitlik modelini kullandıkları araştırmalarında evde bulunan çocuk kitabı sayısının okuma erişisini olumlu etkilediğini belirlemişlerdir. Benzer şekilde McQuillan (2006) azınlık dili konuşanların sözcük tanımları ile evde bulunan kitap sayısı arasında pozitif korelasyon bulunduğunu bildirmiştir. Romeo'ya (2002) göre evde bulunan kitap sayısı; sosyal sınıf, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve ailenin gelir miktarı gibi değişkenlerle birlikte okuma erişisiyle olumlu ilişkilidir.

**d) Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanları bugüne kadar okunan kitap sayısına göre nasıl değişim göstermektedir?**

Çizelge-15. Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Bugüne Kadar Okunan Kitap Sayısına Göre Değişimi Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

<b>Okunan Kitap Sayısı</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>sd</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>p</b>
0-25	339	506.72			
26-50	312	624.15			
51-75	222	677.42	4	109.64	.000
76-100	217	729.30			
101 ve daha fazla	217	827.75			

Çizelge-15'te görüldüğü gibi araştırma grubunun 339'u 25'ten az, 312'si 26 ile 50 arası, 222'si 51 ile 75 arası, 217'si 76 ile 100 arası ve 217'si ise 101'den fazla kitap okuduğunu beyan etmiştir. 25'ten az kitap okuyanların okuduğunu anlama başarı puanı için sıra ortalaması=506.72, 26 ile 50 arası kitap okuyanlar için sıra ortalaması=624.15, 51 ile 75 arası kitap okuyanlar için sıra ortalaması=677.42, 76 ile 100 arası kitap okuyanlar için sıra ortalaması=729.30 ve 101 ve daha fazla kitap okuyanlar için sıra ortalaması=827.75 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, bugüne kadar okunan kitap sayısına göre okuduğunu anlamının anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir ( $\chi^2_{(4, 1307)} = 109.64, p < .05$ ).

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla grupların ikili kombinasyonlarına Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Bu analizlerin sonuçları Çizelge-16'da verilmiştir.



Çizelge-16. Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Bugüne Kadar Okunan Kitap Sayısına Göre Değişimi Mann-Whitney U Testi Sonuçları

İkili Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
0-25	339	227.00	76952.50	19332.50	.000
101 ve daha fazla	217	358.96	77893.50		
26-50	312	231.21	72136.50	23308.50	.000
101 ve daha fazla	217	313.59	68048.50		
51-75	222	193.13	42874.00	18121.00	.000
101 ve daha fazla	217	247.49	53706.00		
76-100	217	200.28	43461.50	19808.50	.004
101 ve daha fazla	217	234.72	50933.50		

Çizelge-16'dan görüldüğü gibi anlamlı farklılığın 101 ve daha fazla kitap ile 0-25 ( $U=19332.50$ ,  $p=.00$ ), 26-50 ( $U=23308.50$ ,  $p=.00$ ), 51-75 ( $U=18121.00$ ,  $p=.00$ ) ve 76-100 ( $U=19808.50$ ,  $p=.00$ ) arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda okunan fazla kitap sayısının okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği yorumuna varılmıştır.

Anderson, Wilson ve Fielding (1988), ikinci ve beşinci sınıf öğrencilerinin okul dışı etkinliklerini okumaya ağırlık vererek saptamayı ve bu okul dışı etkinliklerin okuma erişimiyle ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda okuma erişimi en iyi yordayan değişkenin okunan kitap sayısı olduğu belirlenmiştir. Susar Kırmızı (2011), dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyi, günlük kitap okuma süresi ve bir yılda okunan kitap sayısı değişkenleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan çalışması sonucunda yılda okunan kitap sayısı ile okuduğunu anlama stratejisi kullanımı arasında pozitif korelasyon bulunduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımıyla okuduğunu anlama başarısının ilişkili olduğu belirtilerek bir yılda okunan kitap sayısının dolaylı olarak okuduğunu anlamayı olumlu etkilediği bildirilmiştir (s. 301).

**e) Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanları günlük okuma süresine göre nasıl değişim göstermektedir?**

Çizelge-17. Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Günlük Okuma Süresine Göre Değişimi Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Günlük Okuma Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Hiç	24	551.38			
1 Saatten Az	294	595.60			
1-2 Saat	720	688.46			
2-3 Saat	164	702.50	6	30.862	.000
3-4 Saat	45	579.52			
4-5 Saat	28	515.55			
5 Saatten Fazla	32	469.42			

Çizelge-17'den görüldüğü gibi araştırma grubunun 24'ü hiç kitap okumadığını, 294'ü günde 1 saatten az, 720'si 1 ile 2 saat arası, 164'ü 2 ile 3 saat arası, 45'i 3 ile 4 saat arası, 28'i 4 ile 5 saat arası ve 32'si 5 saatten fazla kitap okuduğunu beyan etmiştir. Günde hiç kitap okumayanların okuduğunu anlama başarı puanı için sıra ortalaması=551.38, 1 saatten az kitap okuyanlar için sıra ortalaması=595.60, 1-2 saat arası kitap okuyanlar için sıra ortalaması=688.46, 2-3 saat arası kitap okuyanlar için sıra ortalaması=702.50, 3-4 saat arası kitap okuyanlar için sıra ortalaması=579.52, 4-5 saat arası kitap okuyanlar için sıra ortalaması=515.55 ve 5 saatten fazla kitap okuyanlar için sıra ortalaması=469.42 olarak bulunmuştur. Kruskal-Wallis H testi sonucunda günlük kitap okuma süresine göre okuduğunu anlamının anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ( $\chi^2_{(6, 1307)} = 30.862, p < .05$ ).

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla grupların ikili kombinasyonlarına Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu analizlerin sonuçları Çizelge-18'de verilmiştir.

Çizelge-18. Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Günlük Okuma Süresine Göre Değişimi Mann-Whitney U Testi Sonuçları

İkili Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1 Saatten Az	294	456.16	134110.00	90745.00	.000
1-2 saat	720	528.47	380495.00		
1 Saatten Az	294	215.96	63491.00	20126.00	.003
2-3 Saat	164	253.78	41620.00		
1-2 Saat	720	381.68	274806.50	7793.50	.002
5 Saatten Fazla	32	260.05	8321.50		
2-3 Saat	164	104.42	17125.00	1653.00	.001
5 Saatten Fazla	32	68.16	2181.00		

Çizelge-18'de görüldüğü gibi okuduğunu anlamanın günlük okuma süresine göre değişiminde 1-2 saat okuyanlar ile 1 saatten okuyanlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır ( $U=90745.00$ ,  $p=.00$ ). Benzer şekilde, 2-3 saat okuyanlarla 1 saatten az okuyanların okuduğunu anlama puanları birbirlerinden anlamlı olarak farklıdır ( $U=20126.00$ ,  $p=.00$ ). 5 saatten fazla okuyanlarla 1-2 saat okuyanlar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ( $U=7793.00$ ,  $p=.00$ ). Son olarak, 5 saatten fazla okuyanlarla 2-3 saat okuyanlar arasında da anlamlı fark vardır ( $U=1653.00$ ,  $p=.00$ ).

Walberg ve Tsai (1984), diğer değişkenler sabit tutulduğunda bireysel okuma sıklığıyla okuduğunu anlama başarısı arasında pozitif korelasyon bulduklarını bildirmiştir. Anderson, Wilson ve Fielding (1988), beşinci sınıf öğrencilerinde kitap okuma süresinin okuma düzeyiyle oldukça ilişkili olduğunu bildirmiştir. Watkins ve Edwards (1992); 3, 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinde ayda ortalama 79 dakikalık evde okuma süresinin okuduğunu anlama puanlarını anlamlı olarak yordadığını rapor etmiştir. Wu ve Samuels (2004), okuma becerileri farklı üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinde günlük kitap okuma süresinin okuma erişimine etkisini araştırmışlardır. Deneysel desenli çalışmada kontrol grubu günlük 15 dakika kitap okurken, deney grubu günlük 40 dakika kitap okumuştur. Altı ay süren çalışma sonucunda ön test ve son test arasındaki anlamlı farklılık, okuma süresinin erişimi olumlu olarak etkilediğini göstermiştir. Pfof, Dörfler ve Artelt (2013), farklı okuma materyallerini okuma süresinin okuduğunu anlama üzerine etkisini

inceledikleri çalışmalarında kitap okuma değişkeninin okuduğunu anlama ve sözcük dağarcığının gelişimini en çok etkileyen yordayıcı olduğunu belirtmişlerdir.

**f) Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanları okumaya dayalı ödev yapma sayısına göre nasıl değişim göstermektedir?**

Çizelge-19. Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Okumaya Dayalı Ödev Yapma Sayısına Göre Değişimi Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Okumaya Dayalı Ödev Yapma Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
0-2	167	666.41			
2-4	477	696.92	3	13.01	.005
4-6	340	635.66			
6 ve daha fazla	323	603.50			

Çizelge-19'da görüldüğü gibi araştırma grubunun 167'si haftada 0 ile 2 arası okumaya dayalı ödev yaptığını, 477'si 2 ile 4 arası okumaya dayalı ödev yaptığını, 340'ı 4 ile 6 arası okumaya dayalı ödev yaptığını ve 323'ü 6 ve daha fazla okumaya dayalı ödev yaptığını belirtmiştir. 0-2 arası ödev yapan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanı için sıra ortalaması=666.41, 2-4 arası ödev yapan öğrenciler için sıra ortalaması=696.92, 4-6 arası ödev yapanlar için sıra ortalaması=635.66 ve 6 ve daha fazla ödev yapanlar için sıra ortalaması=603.50 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, haftada okumaya dayalı yapılan ödev sayısına göre okuduğunu anlamanın anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir ( $\chi^2_{(3, 1307)} = 13.01, p < .05$ ).

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla grupların ikili kombinasyonlarına Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Bu analizlerin sonuçları Çizelge-20'de verilmiştir.

Çizelge-20. Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Okumaya Dayalı Ödev Sayısına Göre Değişimi Mann-Whitney U Testi Sonuçları

İkili Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
2-4	477	425.08	202762.50	73420.50	.021
4-6	370	386.44	131390.50		
2-4	477	423.52	202017.50	66056.50	.001
6 ve daha fazla	323	366.51	118382.50		

Çizelge-20'de görüldüğü gibi haftada 2-4 arası okumaya dayalı ödev yapan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının 4-6 arası ödev yapanlara oranla anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur (U=73420.50, p=.02). Benzer şekilde haftada 2-4 arası okumaya dayalı ödev yapan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının 6 ve daha fazla ödev yapanlara oranla anlamlı olarak yüksek olduğu da belirlenmiştir (U=66056.50, p=.05). Bu bulgular ışığında haftada 2-4 arası okumaya dayalı ödev yapmanın okuduğunu anlama başarısını arttırdığı yorumuna ulaşılabilir.

Block, Whitely, Parris, Reed ve Cleveland (2009), öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmak amacıyla aralarında çalışma kitabındaki ödevleri yapma da bulunan altı farklı yöntemi 9 ay boyunca öğrenciler üzerinde denemişlerdir. Araştırma sonucunda en etkili yöntem ödev yapma olmasa da ödev yapmanın okuduğunu anlamayı geliştiren bir yöntem olduğunu sonucuna varılmıştır.

### Araştırma Sorusu 2'e Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırma grubunun Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeğine göre

- Bağımsız,
- Kaçınan,
- İşbirlikli,
- Bağımlı,
- Rekabetçi,
- Katılımcı

öğrenme stillerine ilişkin dağılımı nasıldır?

Araştırma grubunun Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeğine göre öğrenme stilleri dağılımını belirlemek amacıyla aritmetik ortalama, en az, en üst ve standart sapma betimsel istatistikleri kullanılmıştır. Kullanılan istatistiklerin sonuçları Çizelge-21’de sunulmuştur.

Çizelge-21. Araştırma Grubunun GRÖnSÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrenme Stili	En Az	En Çok	$\bar{X}$	ss
Bağımsız	1.20	5.00	3.83	.59
Kaçınan	1.20	4.90	2.67	.78
İşbirlikli	1.00	5.00	4.09	.61
Bağımlı	2.10	5.00	3.95	.52
Rekabetçi	1.10	5.00	3.74	.72
Katılımcı	1.50	5.00	4.05	.59

Çizelge-21’de görüldüğü gibi araştırma grubunun Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeğinde işbirlikli öğrenme stili için  $\bar{X} = 4.09$ , katılımcı öğrenme stili için  $\bar{X} = 4.05$ , bağımlı öğrenme stili için  $\bar{X} = 3.95$ , bağımsız öğrenme stili için  $\bar{X} = 3.83$ , rekabetçi öğrenme stili için  $\bar{X} = 3.74$  ve kaçınan öğrenme stili için  $\bar{X} = 2.67$  olarak bulunmuştur. Bu veriler, araştırma grubunun baskın öğrenme stillerinin işbirlikli, katılımcı ve bağımlı olduğuna işaret etmektedir. Böylece, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin, öğretmenle ve arkadaşlarıyla işbirliği yapmaktan hoşlandıkları, fikirlerini ve yeteneklerini paylaşmaktan hoşlandıkları, sınıfta olmaktan ve sınıf etkinliklerine katılmaktan hoşlandıkları, taslaklardan ve notlardan hoşlandıkları yorumuna ulaşılabilir. Benzer şekilde araştırma grubu öğrencilerinin tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında küçük tartışma grubu, seminer, grup projeleri olduğu söylenebilir. Bu bulgular arasında en dikkat çekici olanı, bağımlı öğrenme stiliyle bağımsız öğrenme stillerinin birbirine yakın çıkmış olmasıdır.

Bu bulgulara benzer şekilde Short (2001) araştırmasında öğrencilerin büyük bölümünün işbirlikli ve katılımcı öğrenme stillerine sahip olduğunu rapor etmiştir. Kılıç (2011) Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine yönelik algısal tercihleri ve bu

öğrencilerin İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme stillerine yönelik algısal tercihlerini belirlemeyi amaçladığı araştırması sonucunda öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin katılımcı, işbirlikli ve bağımlı olduğunu belirlemiştir.

Çizelge-22. Araştırma Grubunun Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı

Öğrenme Stili	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek	Toplam
<b>Bağımsız</b>	67	205	382	391	262	1307
(%)	5.1	15.7	29.2	30	20	100
<b>Kaçınan</b>	251	328	238	219	271	1307
(%)	19.2	25	18.2	16.8	20.7	100
<b>İşbirlikli</b>	22	76	247	377	585	1307
(%)	2	5.8	18.9	28.8	44.8	100
<b>Bağımlı</b>	44	121	347	506	289	1307
(%)	3	9	27	39	22	100
<b>Rekabetçi</b>	8	59	222	312	706	1307
(%)	1	5	17	24	54	100
<b>Katılımcı</b>	10	21	112	253	911	1307
(%)	1	2	9	19	70	100

Çizelge-22'den görülebileceği üzere araştırma grubunu oluşturan öğrenciler; bağımsız öğrenme stilinde 67'si Çok Düşük düzeyde, 205'i Düşük düzeyde, 382'si Orta düzeyde, 391'i Yüksek düzeyde ve 262'si Çok Yüksek düzeyde; kaçınan öğrenme stilinde 251'i Çok Düşük düzeyde, 328'i Düşük düzeyde, 238'i Orta düzeyde, 219'u Yüksek düzeyde ve 271'i ise Çok Yüksek düzeyde; işbirlikli öğrenme stilinde 22'si Çok Düşük düzeyde, 76'sı Düşük düzeyde, 247'si Orta düzeyde, 377'si Yüksek düzeyde ve 585'i ise Çok Yüksek düzeyde; bağımlı öğrenme stilinde 44'ü Çok Düşük düzeyde, 121'i Düşük düzeyde, 347'si Orta düzeyde, 506'sı Yüksek Düzeyde ve 289'u ise Çok Yüksek düzeyde; rekabetçi öğrenme stilinde 8'i Çok Düşük düzeyde, 59'u düşük düzeyde, 222'si Orta düzeyde, 312'si Yüksek düzeyde ve 706'sı Çok Yüksek düzeyde; katılımcı öğrenme stilinde 10'u Çok Düşük düzeyde, 21'i Düşük düzeyde, 112'si Orta düzeyde, 253'ü Yüksek düzeyde ve 911 ise Çok Yüksek düzeyde olacak şekilde dağılım göstermiştir.

### Araştırma Sorusu 3'e Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırma grubunun okuduğunu anlama başarı puanlarını;

a. Bireye ilişkin özellikler

- Cinsiyet,
- Evde kitaplık bulunma durumu,
- Evde bulunan kitap sayısı,
- Bugüne kadar okunan kitap sayısı,
- Günlük kitap okuma süresi,
- Okumaya dayalı ödev yapma sayısı,

b. Grasha-Reichmann öğrenme stilleri ölçeği alt boyutlarından

- Bağımsız,
- Bağımlı,
- Kaçınan,
- Katılımcı
- Rekabetçi,
- İşbirlikli,

etkenlerinin hangileri yordamaktadır?

Araştırma sorusu 3'ün cevaplanması amacıyla verilere aşamalı regresyon analizi uygulanmıştır. Oluşturulan regresyon modelinde yordanan değişken okuduğunu anlama; yordayıcı değişkenler ise cinsiyet, evde kitaplık bulunma durumu, evde bulunan kitap sayısı, bugüne kadar okunan kitap sayısı, günlük kitap okuma süresi, okumaya dayalı ödev yapma sayısı, bağımsız, bağımlı, kaçınan, katılımcı, rekabetçi ve işbirlikli öğrenme stilleridir. Değişkenlere uygulanan regresyon analizinin sonuçları Çizelge-23'te verilmiştir.



Çizelge-23. Aşamalı Çoklu Regresyon Sonuçları

Değişken	B	R	$\Delta R^2$	$\beta$	$\beta^2$	t	p	İkili r	Kısmî r
Sabit	55,852					10,313	,000		
G_BKKO1	-21,048	,230	,053	-,373	,139	10,310	,000	-,230	-,275
G_C	7,191	,268	,019	,145	,021	5,575	,000	,152	,153
G_BKKO2	-13,666	,296	,015	-,236	,056	-6,649	,000	-,047	-,182
G_HKTODYOY2	7,041	,317	,014	,137	,019	4,974	,000	,085	,137
G_BKKO3	-10,052	,332	,009	-,153	,023	-4,548	,000	,026	-,125
G_HKTODYOY1	6,409	,342	,007	,086	,007	3,169	,002	,014	,088
G_EKVM	4,753	,351	,006	,078	,006	2,968	,003	,119	,082
BAGIMLI	-,338	,358	,005	-,071	,005	-2,767	,006	-,070	-,077
G_GKSKO6	-12,376	,365	,005	-,072	,005	-2,776	,006	-,050	-,077
G_BKKO4	-5,393	,370	,004	-,081	,007	-2,433	,015	,092	-,067
G_GKSKO5	-8,032	,375	,003	-,059	,003	-2,268	,023	-,036	-,063
R=0.375, R <sup>2</sup> =0.140, F= 19.22, sd=11, 1295, p=.000									

Çizelge-23'te sunulan regresyon analizi sonuçlarında anlamlı yordayıcı olarak belirlenen değişkenlerden G\_BKKO1, bugüne kadar okunan kitap sayısı değişkeninin 0-25 grubunun 1, diğerlerinin 0 kodlandığı göstermelik değişkendir. G\_C, kızların 1 erkeklerin 0 kodlandığı göstermelik değişkendir. G\_BKKO2, bugüne kadar okunan kitap sayısı değişkeninin 26-50 grubunun 1 diğerlerinin 0 kodlandığı göstermelik değişkendir. G\_HKTODYOY2, haftada okumaya dayalı ödev yapma değişkeninin 2-4 grubunun 1, diğer grupların 0 kodlandığı göstermelik değişkendir. G\_BKKO3, bugüne kadar okunan kitap sayısı değişkeninin 51-75 grubunun 1, diğer grupların 0 kodlandığı göstermelik değişkendir. G\_HKTODYOY1, haftada okumaya dayalı ödev yapma sayısı değişkeninin 0-2 grubunun 1, diğer grupların 0 kodlandığı göstermelik değişkendir. G\_EKVM, evde kitaplık bulunması durumunun 1, bulunmaması durumunun 0 kodlandığı göstermelik değişkendir. G\_GKSKO6, günlük kitap okuma süresi değişkeninin 4-5 saat grubunun 1, diğer grupların 0 kodlandığı göstermelik değişkendir. G\_BKKO4, bugüne kadar okunan kitap sayısı değişkeninin 76-100 grubunun 1, diğer grupların 0 kodlandığı göstermelik değişkendir. G\_GKSKO5, günlük kitap okuma süresi

değişkeninin 3-4 grubunun 1, diğer grupların 0 kodlandığı göstermelik değişkendir.

Çizelge-23'teki veriler ışığında okuduğunu anlama başarı puanının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde belirlenmiştir:

Araştırma Grubunun Okuduğunu Anlama Puanı=55,852-21,048G\_BKKO1+7,041G\_C-13,666G\_BKKO2+7,041G\_HKTODYOY2-10,052G\_BKKO3+6,409G\_HKTODYOY1+4,753G\_EKVM-0,338BAGIMLI-12,376G\_GKSKO6-5,393G\_BKKO4-8,032G\_GKSKO5

Regresyon analizi sonuçlarına göre 11 yordayıcı değişken, okuduğunu anlama başarı puanıyla düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir. Yordayıcı 11 değişken, toplam varyansın %14'ünü açıklamaktadır ( $R=.375$ ,  $R^2=.140$ ,  $p=.000$ ). Açıklanan varyansın %14 olmasının nedeni, modelde içerilen değişkenlerden başka okuduğunu anlamayı yordayan diğer değişkenler olabileceği izlenimi vermektedir.

Yordayıcı değişkenler açıklanan toplam varyansa katkıları açısından incelendiğinde ( $\Delta R^2$ ) bugüne kadar 0 ile 25 arasında kitap okumuş olmanın (G\_BKKO1) varyansa %53'lük katkı sağladığı görülmüştür. Benzer şekilde cinsiyetin kız olması varyansın %19'unu açıklamaktadır. Bugüne kadar 26 ile 50 arası kitap okumuş olma, varyansa %15'lik etki göstermektedir. Haftada okumaya dayalı ödev yapma sayısının 2 ile 4 arası olması, toplam varyansa %14'lük etki oluşturmaktadır. Bugüne kadar okunan kitap sayısının 51 ile 75 arası olması, varyansın %9'unu açıklamaktadır. Haftada okumaya dayalı ödev yapma sayısının 0 ile 2 arasında olması, toplam varyansın %7'sini açıklamaktadır. Evde kitaplık bulunması toplam varyansa %6'lık bir katkı getirmektedir. Öğrencide bağımlı öğrenme stilinin baskın olması varyansın %5'ini açıklamaktadır. Günlük kitap okuma süresinin 4-5 saat olması, varyansa %5'lik katkı getirmektedir. Bugüne kadar okunan kitap sayısının 76 ile 100 arası olması, toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır. Son olarak, günlük kitap okuma süresinin 3-4 saat olması, toplam varyansa %3'lük katkı getirmektedir.

$\beta$  değerlerine (standardize edilmiş regresyon katsayılarına) göre yordayıcı değişkenlerin okuduğunu anlama başarı puanı üzerindeki görece önem sırası şu şekilde belirlenmiştir: bugüne kadar 0 ile 25 arası kitap okumuş olma, bugüne kadar 25 ile 50 arası kitap okumuş olma, bugüne kadar 51 ile 75 arası kitap okumuş olma, kız olma, haftada okumaya dayalı 2 ile 4 arası ödev yapma, haftada okumaya dayalı 0 ile 2 arası ödev yapma, bugüne kadar 76 ile 100 arası kitap okumuş olma, evde kitaplık bulunması, günde 4-5 saat kitap okuma, bağımlı öğrenme stiline sahip olma ve günde 3-4 saat kitap okuma.

Yordanan değişken ile yordayıcı değişkenler ikili ve kısmi korelasyon katsayılarının incelenmesiyle şu yargılara ulaşılmıştır:

- i. Okuduğunu anlama başarı puanıyla (OABP), 0 ile 25 arası kitap okumuş olma arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r=-.23$ ) ilişki vardır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyon  $r=-.28$  olmaktadır.
- ii. OABP ile cinsiyetin kız olması arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ( $r=.15$ ) ilişki vardır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda da iki değişken arasındaki korelasyon  $r=.15$  olmaktadır.
- iii. OABP ile 25-50 arası kitap okumuş olma arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r=-.05$ ) ilişki vardır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyon  $r=-.18$  olmaktadır.
- iv. OABP ile haftada 2-4 arası okumaya dayalı ödev yapma arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ( $r=-.09$ ) ilişki vardır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyon  $r=-.14$  olmaktadır.
- v. OABP ile 75-100 arası kitap okumuş olma arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ( $r=.03$ ) ilişki vardır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyon  $r=-.13$  olmaktadır.
- vi. OABP ile haftada 0-2 arası okumaya dayalı ödev yapma arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ( $r=.01$ ) ilişki vardır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyon  $r=.09$  olmaktadır.
- vii. OABP ile evde kitaplık bulunması arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ( $r=.12$ ) ilişki vardır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyon  $r=.08$  olmaktadır.

- viii. OABP ile baskın öğrenme stilinin bağımlı olması arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r=-.07$ ) ilişki vardır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyon  $r=.08$  olmaktadır.
- ix. OABP ile günde 4-5 saat kitap okuma arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r=-.05$ ) ilişki vardır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyon  $r=-.08$  olmaktadır.
- x. OABP ile 75-100 arası kitap okumuş olma arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ( $r=.09$ ) ilişki vardır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyon  $r=-.07$  olmaktadır.
- xi. OABP ile günde 3-4 saat kitap okuma arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r=-.04$ ) ilişki vardır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyon  $r=-.06$  olmaktadır.

Çizelge-23'ten görülebileceği gibi regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarının tümünün .05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Analize alınan ancak yordayıcı olmadıkları için regresyon eşitliğine dâhil edilemeyen (okuduğunu anlama puanlarını yordamayan) değişkenler şunlardır:

- i. Evde 25-50 arası kitap bulunması,
- ii. Evde 50-75 arası kitap bulunması,
- iii. Evde 75-100 arası kitap bulunması,
- iv. Gün bazında hiç kitap okunmaması,
- v. Günde 1 saatten az kitap okunması,
- vi. Günde 2-3 saat kitap okunması,
- vii. Haftada okumaya dayalı 4-6 ödev yapılması,
- viii. Baskın öğrenme stilini bağımsız olması,
- ix. Baskın öğrenme stilini kaçınan olması,
- x. Baskın öğrenme stilini işbirlikli olması,
- xi. Baskın öğrenme stilini rekabetçi olması,
- xii. Baskın öğrenme stilini katılımcı olması.

Regresyon analizinden elde edilen bu bulgular doğrultusunda;

- i. Daha fazla kitap okuyan,
- ii. Cinsiyeti kız,
- iii. Daha fazla okumaya dayalı ödev yapan,
- iv. Evinde kitaplık bulunan,
- v. Baskın öğrenme stili bağımlı olmayan,

vi. Gün içinde 3 saatten fazla kitap okumayan

öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının diğer öğrencilere nazaran daha yüksek olma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Araştırma sorusu 3 kapsamında regresyon analiziyle elde edilen bu bulguların araştırma sorusu 1 sonucunda ulaşılan bulgularla uyumlu olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonucunda ulaşılan daha fazla kitap okumanın okuduğunu anlamayı olumlu etkilediği bulgusu, araştırma sorusu 1-d'de elde edilen bulguyla uyumludur. Benzer şekilde bu bulgu, Anderson, Wilson ve Fielding (1988) ve Susar Kırmızı'nın (2011) çalışmalarında ulaştıkları bulgularla uyumludur. Regresyon analizi sonucunda cinsiyetin kız olmasının okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkileyen bir değişken olduğu görülmüştür. Araştırma sorusu 1-a'ya yönelik analizler sonucunda kızların okuduğunu anlamada erkeklerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Yine bu bulgu; Bleakley, Westerberg ve Hopkins (1988), Brown (1991) ve Murray'ın (1980) araştırmalarıyla da uyum içindedir. Regresyon analizi sonucunda ulaşılan evde kitaplık bulunması durumunun okuduğunu anlamayı olumlu etkilediği bulgusu, araştırma sorusu 1-b'den elde edilen bulguyla uyumludur. Benzer şekilde bu bulgu, Izzo (2010) ve Ngorosho'nun (2011) araştırmalarında ulaştıkları bulgular ile uyumludur.

Araştırma sorusu 1, 2 ve 3'ü cevaplamak amacıyla gerçekleştirilen analizler sonucunda Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri modelinin alt boyutlarından sadece Bağımlı boyutunun okuduğunu anlamayı düşük düzeyde ve olumsuz yönde ( $\Delta R^2=.005$ ,  $r = -.07$ ,  $B = -.338$ ) yordadığı, diğer boyutların (bağımsız, kaçınan, işbirlikli, rekabetçi ve katılımcı) okuduğunu anlamayı yordamadığı belirlenmiştir. Alanyazında öğrenme stilleri ile okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğunu ve öğrenme stillerinin okuduğunu anlamayı daha üst düzeylerde yordadığı yönünde araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Williams (2010), herhangi bir öğrenme stili ile okuduğunu anlama düzeyi arasında ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırması sonucunda öğrenme stilleriyle okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde, Chen (2006), öğrencilerin öğrenme

stilleri tercihlerini belirlemeyi, okuma ve matematik puanlarının öğrenme stilleri tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemeyi amaçladığı çalışmasına yönelik analizleri sonucunda okuma puanıyla öğrenme stilleri arasında anlamlı korelasyon olduğu ve öğrenme stillerinin okuma puanını yordadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Alanyazındaki bu ve benzeri bulgu ve sonuçlara rağmen bu araştırmada böyle bir bulguya ulaşılmamıştır. Araştırma sonucunda Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli boyutlarından bağımlı boyutu dışında hiçbir boyutun okuduğunu anlama puanlarını yordamadığı, bağımlı boyutunun da okuduğunu anlama boyutunu olumsuz yordadığı görülmüştür. Sadece bağımlı boyutunun olumsuz yönde okuduğunu anlama puanını yordadığı bulgusundan bağımlı öğrenme stilinin özelliklerinin okuduğunu anlama erişimini olumsuz etkilediği yorumuna ulaşılabilir. Daha önce belirtildiği gibi bağımlı öğrenme stilindeki öğrenciler, ne kadar gerekliyse o kadar öğrenirler. Öğretmenleri ve akranlarını yapı ve destek kaynağı olarak görürler. Ne yapmaları gerektiğini belirlemek için otorite figürlerine yönelirler. Taslaklardan ve notlardan hoşlanırlar. Öğretmen-merkezli öğretim yöntemlerini seçerler. Bu bağlamda bağımlı boyutun bu özelliklerini taşıyarak otorite figürlerine yönelen, öğretmen ve akranlarını destek kaynağı gören, öğretmen merkezli öğretim yöntemleriyle öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama erişilerinin düştüğü yorumuna ulaşılabilir. Öte yandan, öğrenme stillerinin okuduğunu anlamayı yordamadığı bulgusu, Erginer'in (2014) bulgularıyla uyumludur. Nitekim Erginer (2014) araştırmasında hiçbir öğrenme stilinin okuduğunu anlama becerilerini anlamlı şekilde yordamadığı sonucuna ulaşmıştır.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda varılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada, Ankara ili Altındağ, Çankaya ve Mamak ilçelerindeki 9 ortaokuldan 1307 beşinci sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama başarı puanlarını bazı etkenler açısından incelemek, öğrenme stilleri dağılımlarını saptamak ve okuduğunu anlama başarı puanlarını yordayan etkenleri belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında belirlenen sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir:

#### Sonuçlar

1. Okuduğunu anlama açısından;
  - a. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha başarılıdır.
  - b. Evinde kitaplık bulunan öğrenciler bulunmayanlara oranla daha başarılıdır.
  - c. Evinde daha fazla kitap bulunan öğrenciler az kitap bulunanlara oranla daha başarılıdır.
  - d. Bugüne kadar okuduğu kitap sayısı fazla olan öğrenciler daha başarılıdır.
  - e. Haftada okumaya dayalı 2-4 tane ödev yapan öğrenciler daha başarılıdır.
2. Araştırma grubunun baskın öğrenme stilleri; işbirlikli, katılımcı ve bağımlıdır. Araştırma grubu; rekabetçi, bağımsız ve kaçınan öğrenme stillerinden baskın öğrenme stillerine daha düşük puanlar almışlardır.
3. Araştırma grubu;
  - a. Bağımsız öğrenme stilinde Yüksek,
  - b. Kaçınan öğrenme stilinde Düşük,
  - c. İşbirlikli öğrenme stilinde Çok Yüksek,

- d. Bağımlı öğrenme stilinde Yüksek,
- e. Rekabetçi öğrenme stilinde Çok Yüksek,
- f. Katılımcı öğrenme stilinde Çok Yüksek

dağılım göstermiştir.

4. Araştırma grubunun okuduğunu anlamasının en iyi yordayıcıları;
  - a. Bugüne kadar 0 ile 25 arasında kitap okumuş olma,
  - b. Cinsiyetin kız olması,
  - c. Bugüne kadar 26 ile 50 arası kitap okumuş olma,
  - d. Haftada okumaya dayalı ödev yapma sayısının 2 ile 4 arası olması,
  - e. Bugüne kadar okunan kitap sayısının 51 ile 75 arası olması,
  - f. Haftada okumaya dayalı ödev yapma sayısının 0 ile 2 arasında olması,
  - g. Evde kitaplık bulunması,
  - h. Bağımlı öğrenme stilinin baskın olmaması,
  - i. Günlük kitap okuma süresinin 4-5 saat olması,
  - j. Bugüne kadar okunan kitap sayısının 76 ile 100 arası olması,
  - k. Günlük kitap okuma süresinin 3-4 saat olmasıdır.

## **Öneriler**

### **Uygulamaya Yönelik**

1. Bu araştırma sonucunda evinde kitaplık bulunan öğrencilerin bulunmayanlardan okuduğunu anlama açısından daha başarılı olduğu görülmüştür. Eğitim sisteminin paydaşları öğrencilerin evinde kitaplık bulunması için aileleri özendirmelidir.
2. Bu araştırma sonucunda kitaplığında daha fazla kitap bulunan öğrencilerin daha az bulunanlardan okuduğunu anlama açısından daha başarılı olduğu görülmüştür. Eğitim sisteminin paydaşları öğrencilerin evinde daha fazla kitap bulunması için aileleri özendirmelidir.



3. Bu araştırma sonucunda bugüne kadar daha fazla kitap okuyan öğrencilerin az okuyanlardan okuduğunu anlama açısından daha başarılı olduğu görülmüştür. Eğitim sisteminin tüm paydaşları öğrencileri kitap okumaları için özendirmelidir.

### **Araştırmaya Yönelik**

1. Araştırma sonucunda ulaşılan kızların okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu bulgusunun nedenlerini belirlemeye yönelik nitel araştırmalar yapılmalıdır.
2. Araştırma sonucunda ulaşılan kızların okuduğunu anlamada daha başarılı olması, evinde kitap bulunan öğrencilerin okuduğunu anlamada daha başarılı olması gibi sonuçların genellenebilirliğine katkı sağlamak amacıyla daha fazla okuduğunu anlama konulu araştırma gerçekleştirilmelidir.
3. Araştırma sonucunda ulaşılan öğrenme stillerine yönelik bulguların doğruluğunu genelleştirebilmek adına daha fazla öğrenme stili konulu araştırma gerçekleştirilmelidir.
4. Okuduğunu anlamayı yordama düzeylerinin belirlenmesi açısından araştırmaya dâhil edilen değişkenler haricinde başka değişkenlerde okuduğunu anlamayı etkileyebilir. Bu nedenle, yordayıcı değişken sayısının ve çeşidinin daha fazla olduğu okuduğunu anlamayı yordamaya yönelik başka araştırmalar gerçekleştirilmelidir.
5. Okuduğunu anlama konulu yordayıcı araştırmalar farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilerek sınıflar arası karşılaştırmalar yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatım Becerisi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Alşan, E. U. (2009). Temel Kimya Laboratuvarı Dersinde Öğretmen Adaylarının Başarılarına Öğrenme Stili Tercihlerinin Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, Cilt 3, Sayı 1, 117-133.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. ve Fielding, L. G. (1988). Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School. *Reading Research Quarterly*, 23, 285–303.
- Anılan, H. (1998). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. ve Razavieh, A. (2010). *Introduction to Research in Education*. (Eighth Edition). Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Aslan, A. (2012). *Öğrenme Stillere Uygun Sanal Öğrenme Çevrelerinin Öğrenci Başarısına ve Görüşlerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Atchison, M. K. (1988). *The relationship between the learning styles and reading achievement of sixth-grade students in the state of Alabama*. (Order No. 8821790, The University of Alabama). ProQuest Dissertations and Theses, 153-153 p. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/303671618?accountid=8319>. (303671618).

- Aydın, A., Erdağ, Ç. ve Taş, N. (2011). A Comparative Evaluation of PISA 2003-2006 Results in Reading Literacy Skills: An Example of Top-Five OECD Countries and Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), Spring, 665-673.
- Babadoğan, C (2011). Stil Temelli Öğretim ve Ders Tasarımı. Bilal Duman (Editör). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İkinci Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık, s. 266-312'deki bölüm.
- Balcı, Ö. (2013). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Baykul, Y., Gürsel, M., Sulak, H., Ertekin, E., Yazıcı, E., Dülger, O., Aslan, Y. ve Büyükkarcı, K. (2010). A Validity and Reliability Study of Grasha-Reichmann Student Learning Style Scale. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5:3, 177-184.
- Belet, D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003). Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 381-400.
- Bleakley, M. E., Westerberg, V. ve Hopkins, K. D. (1988). The Effect of Character Sex on Story Interest and Comprehension in Children. *American Educational Research Journal*, 25 (1), 145-155.
- Block, C. C., Parris, S. R., Reed, K. L., Whiteley, C. S. ve Cleveland, M. D. (2009). Instructional Approaches That Significantly Increase Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 262-281.
- Blutner, R. ve Hochnadel, E. (2009). *Two Qubits for C.G. Jung's Theory of Personality*. University of Amsterdam, Institute for Logic, Language and Computation tarafından hazırlanmış rapor. Amsterdam, Hollanda.

- Boesch, C. (2007). What Makes Us Human (Homo Sapiens)? The Challenge of Cognitive Cross-Species Comparison. *Journal of Comparative Psychology*, Vol. 121, No.3, 227-240.
- Brown, B. W. (1991). How Gender and Socioeconomic Status Affect Reading and Mathematics Achievement. *Economics of Education Review*, 10, 343-357.
- Brozo, W. G., Shiel, G. ve Topping, K. (2007). Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51:4, 304-315.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö ve Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models and measures. *Educational Psychology*, Vol. 24, No. 4, 420-436.
- Chen, H. (2006). *Taiwanese adolescent students' achievement in reading and mathematics by age, gender, learning style and socio-economic status*. (Order No. 3196297, St. John's University (New York), School of Education and Human Services). *ProQuest Dissertations and Theses*, 173-173 p.
- Clyne, R. D. (1984). *Learning Style Preference and Reading Achievement of Urban Alaskan Native Students*. Yayımlanmamış doktora tezi, Oregon State University, Graduate School, Corvallis.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th Ed.). USA: Routledge.
- Cramer, D. ve Howitt, D. (2004). *The SAGE Dictionary of Statistics*. Londra: SAGE.

- Cucco, L. E. (1999). *College students in developmental reading classes: Influences of learning styles and previous instructional methods in grades K-6*. (Order No. DP20171, University of Arkansas at Little Rock). *ProQuest Dissertations and Theses*, 226. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1420078000?accountid=8319>. (1420078000).
- Cutting, L. E. ve Scarborough, H. S. (2006). Prediction of Reading Comprehension: Relative Contributions of Word Recognition, Language Proficiency, and Other Cognitive Skills Can Depend on How Comprehension Is Measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277-299.
- Çalışkan, M. (2000). *Ailelerin bazı sosyo-ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyi İle Matematik Problemlerini Çözme Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2-4 Şubat 2011). *Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları*. Akademik Bilişim 2011 Konferansında sunulan bildiri, Malatya, Türkiye.
- Deliceoğlu, G. (2009). *Futbol Yetilerine İlişkin Dereceleme Ölçeğinin Genellenebilirlik ve Klasik Test Kuramına Dayalı Güvenirliklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, E. ve Özbaşı, D. (2013). Çoktan Seçmeli Testlerde Kayıp Veri Sorunu: SBS Örneği. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, Kış 2013, 4(2), 76-101.

- Demir, E. ve Parlak, B. (2012). Türkiye’de Eğitim Araştırmalarında Kayıp Veri Sorunu. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, Yaz 2012, 3(1), 230-241.
- Diakidoy, I. N. (1998). The role of reading comprehension in word meaning acquisition during reading. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XIII, 131-154.
- Eastman, V. L. (2010). *Small group instruction: Reading instruction utilizing learning style preferences and the reading achievement of first grade students*. (Order No. 3403223, Ball State University). *ProQuest Dissertations and Theses*, 195. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305186345?accountid=8319>. (305186345).
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2010). Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 185, Kış, 22-32.
- Erginer, E. (1998). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi, 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, ss. 2-9.
- Erginer, E. (2014). A Study of the Correlation between Primary School Students’ Reading Comprehension Performance and the Learning Styles Based on Memory Modeling. *Education and Science*, Vol. 39, No 173, 66-81.
- Ersoy, S. (2003). *İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Fletcher, J. M. (2006). Measuring Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 323-330.
- Foley, I. F. (1999). *Teacher learning style preferences, student learning style preferences, and student reading achievement*. (Order No. 9929271,

University of Houston). *ProQuest Dissertations and Theses*, 62-162 p.  
Retrieved from  
<http://search.proquest.com/docview/304536702?accountid=8319>.  
(304536702).

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (Eighth Edition). New York: McGrawHill.

Gary, C. M. (1990). *A comparison of the learning styles of low, average, and high reading achievers in the sixth and eighth grades in a small school system in alabama: Implications for instructional leadership*. (Order No. 9105955, The University of Alabama). *ProQuest Dissertations and Theses*, 149-149 p. Retrieved from  
<http://search.proquest.com/docview/303815376?accountid=8319>.  
(303815376).

Gökdağ, M. (2004). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style*. San Bernadino, CA: Alliance Publishers.

Gumz, J. (2004). *The effect of learning style preference on reading vocabulary learning: A qualitative research study*. (Order No. EP30481, Chapman University). *ProQuest Dissertations and Theses*, , 46. Retrieved from  
<http://search.proquest.com/docview/305056326?accountid=8319>.  
(305056326).

Güler, N. ve Gelbal, S. (2010). Açık Uçlu Matematik Sorularının Güvenirliğinin Klasik Test Kuramı ve Genellenabilirlik Kuramına Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), Bahar, 989-1019.

- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, G. ve Gökçek, T. (2012). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt 1, Sayı 4*, 28-40.
- Güneyli, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması (Türkiye-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Üniversiteleri Üzerinde Bir Araştırma)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngör Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hauser, M. (2009). Origin of the Mind. *Scientific American, September*, 30-38.
- Hoeldtke, R. (1967). The History of Associationism and British Medical Psychology. *Medical History, 11*, 46-65.
- Izzo, M. (2010). *The Home Literacy Environment and Kindergarten Literacy Skills: A Case Study*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. St. John Fisher College, School of Arts and Sciences, Rochester.
- Karadeniz Bayrak, B. ve Bayram, H. (2012). Web Ortamında Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18)*, 479-497.



- Karakuş Tayşı, E. (2014). *Öğrenme Stiline Dayalı Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keer, H. V. (2004). Fostering Reading Comprehension in Fifth Grade by Explicit Instruction in Reading Strategies and Peer Tutoring. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 74, 37-70.
- Kennedy, A. M. ve Trong, K. L. (2010). Influence of the Home Literacy Environment on Reading Motivation and Reading Comprehension. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Kılıç, G. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ile İlköğretim Okullarında Görevli İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Biçemlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kirschner, P. A. ve van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169-183.
- Knickerbocker, J. L. (1989). Sex Differences in Reading Achievement: A Review of Recent Research. *Ohio Reading Teacher*, 24(2), 33-42.
- Koç, C. (2007). *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerinde Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kuder, S. J. ve Hasit, C. (2002). *Enhancing Literacy for All Students*. Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Kural, H. (2009). *Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarılarına ve Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Kuşdemir Kayıran, B. ve Karabay, A. (2012). A Study on Reading Comprehension Skills of Primary School 5th Grade Students – Learning Basic Reading and Writing Skills Through Phonics-Based Sentence Method or Decoding Method. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 12(4), 2854-2860.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup-Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Lang, H. G., Stinson, M. S., Kavanagh, F., Liu, Y., Basile, M. L. (1999). Learning Styles of Deaf College Students and Instructors' Teaching Emphases. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1), 16-27.
- Lietz, P. (1996). International Comparisons Through Simultaneous and Conjoint Analysis: A Search for General Relationships Across Countries. *International Journal of Educational Research*, Vol. 25, No. 8, 699-792.
- Littin, R. M. (2001). *Relationship(s) between and among an urban elementary school's grades three through five students' learning styles, cognitive styles, reading achievement, hemispheric preference, and gender*. (Order No. 3034485, St. John's University (New York), School of Education and Human Services). *ProQuest Dissertations and Theses*, 319-319 p.
- Maltzman, R. (2008). *Effects of traditional- versus learning-style instructional strategies on community-college students' achievement in and attitudes toward developmental reading and writing*. (Order No. 3340565, St. John's University (New York), School of Education and Human Services). *ProQuest Dissertations and Theses*, 241-n/a. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304812973?accountid=8319>. (304812973).
- Manolis, C., Burns, D. J., Assudani R. ve Chinta, R. (2013). Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and

validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and Individual Differences*, 23, 44-52.

McGregor, A. K. (1989). The Effect of Word Frequency and Social Class on Children's Reading Comprehension. *Reading*, 23 (2), 105-115.

McQuillan, J. (2006). The Effects of Print Access and Print Exposure on English Vocabulary Acquisition of Language Minority Students. *The Reading Matrix*, Vol. 6, No. 1, 41-51.

Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2005). *PISA 2003 Projesi-Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci değerlendirme programı, ulusal ön rapor*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2010). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2009 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2003). *PIRLS 2001 Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.

Montgomery, S. M. ve Groat, L. N. (1998). *Student Learning Styles and Their Implications for Teaching* (No.10). ABD: University of Michigan, The Center for Research on Learning and Teaching.

- Morgan, V. G. (1997). *The influence of reading comprehension and other selected factors on student dropouts in an urban Southeastern school district in Virginia*. Yayınlanmamış doktora tezi, Old Dominion University, Norfolk.
- Murray, C. A. (1980). *The Comparison of Learning Styles Between Low and High Reading Achievement Subjects in the Seventh and Eighth Grades in a Public Middle School*. Yayınlanmamış doktora tezi, United States International University, Graduate Faculty of the School of Human Behavior, Nairobi.
- National Reading Panel. (2000, April). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, U.S. Department of Health and Human Services. <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ngorosho, D. L. (2011). *Literacy Skills of Kiswahili Speaking Children in Rural Tanzania The Role of Home Environment*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abo Akademi University, Vasa.
- Öner, S. (2013). *The Effect of a Selected Graphic Novel on Reading Comprehension*. Unpublished Master of Arts Thesis, Çağ University, Institute of Social Sciences, Mersin.
- Özbek, Ö. (2006). *Öğrenme Stiline Uygun Olarak Düzenlenen Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı, Hatırd Tutma Düzeyi ve Tutumlara Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu Anlama Becerisinin Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Palas Aktaş, İ. (2007). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin Okul Başarıları, Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ve Demografik Özellikleriyle İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Pang, E. S., Muaka, A, Bernhardt, E. B. ve Kamil, M. L. (2003). Teaching Reading (Educational Practices Series-12). Geneva: International Academy of Education, International Bureau of Education.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. ve Bjork, R. (2008). Learning Styles Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest, Vol. 9, No. 3*, 105-119.
- Pearson, P. D. ve Hamm, D. N. (2005). The Assessment of Reading Comprehension: A Review of Practices-Past, Present, and Future. Scott G. Paris ve Steven A. Stahl (Editörler). *Children's Reading Comprehension and Assessment*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. s. 13-71'deki bölüm.
- Peskin, M. E. (1973). *Interaction of Dialect, SES, Ethnicity upon Listening and Reading Comprehension of Fifth Graders*. Yayınlanmamış doktora tezi, Rutgers University, The State University of New Jersey, Graduate School of Education, New Jersey.
- Pfost, M., Dörfler, T. ve Artelt, C. (2013). Students' Extracurricular Reading Behavior and Vocabulary and Reading Comprehension. *Learning and Individual Differences, 26*, 89-102.
- Pieronek, F. T. (1974). *Acquisition of Specific Critical Reading Skills and Development of Learning Style in an Individualized Reading Program and a Basal Reading Program*. Yayınlanmamış doktora tezi, Boston University, School of Education, Boston.

- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Ravid, R. (2011). *Practical Statistics for Educators*. (4<sup>th</sup> Edition). New York: Rowman&Littlefield Publishers, Inc.
- Richardson, J. T. E. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences*, 21, 288-293.
- Romanelli, F., Bird, E. ve Ryan, M. (2009). Learning Styles: A Review of Theory, Application, and Best Practices. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73 (1) Article 9, 1-5.
- Romeo, L. (2002). At-risk Students: Learning to Break Through Comprehension Barriers. C. Collins Block, L. B. Gambrell ve M. Pressley (Editörler). *Improving Comprehension Instruction*. San Francisco, Jossey-Bass. s.385-389'daki bölüm.
- Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Çalışma ve Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 36, Sayı 16, 98-115.
- Scott, C. (2010). The Enduring Appeal of 'Learning Styles'. *Australian Journal of Education*, 54:5, 5-17.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Sertdemir, Y. (1995). *Test yöntemi okuduğunu anlama yetisi ölçmede farklılık yaratır mı? Örnek vaka çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, Sedat. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shapiro, S. S. ve Wilk, M. B. (1965). An Analysis of Variance Test for Normality (Complete Samples). *Biometrika*, 52 (3/4), 591-611.
- Sharp, D. (1987). *Personality Types Jung's Model of Typology*. Toronto: Inner City Books.
- Short, G. F. L. (2001). *Learning, Teaching and Supervisory Styles in Field Education: The Working Alliance Investigated*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, South Carolina Üniversitesi, South Carolina.
- Shuy, T. R., McCardle, P. ve Albro, E. (2006). Introduction to This Special Issue: Reading Comprehension Assessment. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 221-224.
- Silah, M. (2005). *Sosyal Psikoloji Davranış Bilimi*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Stahlnecker, R. K. (1988). *Relationships between learning style preferences of selected elementary pupils and their achievement in math and reading*. (Order No. 8921929, Loma Linda University). ProQuest Dissertations and Theses, 211-211 p. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/303685974?accountid=8319>. (303685974).
- Staplin, P. M. (1984). *The Relationship Between Student Learning Style And Reading Achievement*. (Order No. 8429695, Drake University). ProQuest Dissertations and Theses, 197-197 p. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/303350878?accountid=8319>. (303350878).

- Susar Kırmızı, F. (2011). The Relationship Between Reading Comprehension Strategies and Reading Attitudes. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, Vol. 39, No.3, 289-303.
- Svrcek, L. J. (1990). *Perceived Parental Influence, Accommodated Learning Style Preferences and Students' Attitudes Toward Learning as They Relate to Reading and Mathematics Achievement*. Yayınlanmamış doktora tezi, St. John's University, Graduate Division of the School of Education and Human Services, New York.
- Şen, H. Ş. (2003). *Biliş Ötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, F. ve Yıldız İkikardeş, N. (2011). Öğrenme ve Öğretme Stilllerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, Cilt 5, Sayı 1, 250-276.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. (Beşinci Baskı). Needham Heights, MA, USA: Pearson Education.
- Tarman, S. (2002). *Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş Müzik Yetenek Sınavlarının Geçerlik ve Güvenirlilik Yönünden İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tarnofsky, M. B. (2002). *Factors that influence reading comprehension: Discriminating between good readers and poor readers*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fordham University, New York.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thorndike, E. L. (1917). Reading as Reasoning: A Study of Mistakes in Paragraph Reading. *Journal of Educational Psychology*, 8, 323-332.



- Tok, Ş. (2008). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemlerinden İkili Denetim Tekniğinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 748-757.
- Tracey, D. H. ve Morrow, L. M. (2006). *Lenses on Reading An Introduction to Theories and Models*. New York: The Guilford Press.
- Tüysüz, C. ve Tatar, E. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Kimya Dersine Yönelik Tutum ve Başarılarına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 97-107.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Uçar, C. (2010). *Okuduğunu Anlama Becerisi ile Gerçek Hayat ve Standart Sözel Problemleri Çözme Başarısı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Urdang, L. (Ed.). (1968). *The Random House Dictionary of the English Language*. New York: Random House.
- Usta, A. (2006). *İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Öğrenme Stillерine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişі ve Tutumlara Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Utandır, S. (2008). *İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Tercihleri İle Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.
- Walberg, H. J. ve Tsai, S. L. (1984). Reading Achievement and Diminishing Returns to Time. *Journal of Educational Psychology*, 76, 442-451.

- Watkins, M. W. ve Edwards, V. A. (1992). Extracurricular Reading and Reading Achievement: The Rich Stay Rich and The Poor Don't Read. *Reading Improvement*, 29, 236–242.
- Williams, B., Brown, T. ve Etherington, J. (2013). Learning style preferences of undergraduate pharmacy students. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 5, 110-119.
- Williams, J. (2010). *Reading comprehension, learning styles, and seventh grade students*. (Order No. 3397106, Liberty University). *ProQuest Dissertations and Theses*, 147. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/89185386?accountid=8319>. (89185386).
- Wu, Y-, C. ve Samuels, S. J. (2004). *How the Amount of Time Spent on Independent Reading Affects Reading Achievement: A Response to the National Reading Panel*. IRA 49<sup>th</sup> Annual Convention'da sunulan bildiri, Neno-Tahoe, Nevada, ABD. [http://www.tc.umn.edu/~samue001/web%20pdf/time\\_spent\\_on\\_reading.pdf](http://www.tc.umn.edu/~samue001/web%20pdf/time_spent_on_reading.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Yazıcı, E. (2004). *Öğrenme Stilleri ile İlköğretimde Beşinci Sınıf Matematik Dersindeki Başarı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modellemeyle Belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye Karşılaştırması)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi ile Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma*

*Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yurtseven, R. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

## EKLER

### Ek-1 Okuduğunu Anlama Testi

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı okuduğunuzu anlama düzeyinizi belirlemektir. Öncelikle aşağıda sizden istenen kişisel bilgiler kısmını doldurunuz. Ardından, "İlk Köylü Kadın Milletvekili: Satı Kadın" başlıklı metni okuyarak bu metin ile ilgili soruları yanıtlayınız. Soruları yanıtlarken yanıtınızı her sorunun altında bulunan "**Yanıt:**" kısmına yazınız. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Sizden istenen kişisel bilgiler ve yanıtlarınız araştırma amaçlı kullanılacaktır ve hiçbir şekilde başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Vereceğiniz doğru ve içten yanıtlar araştırma için büyük önem taşımaktadır.

Katkınız için teşekkür ederim.

M. Emir Rüzgar

### KİŞİSEL BİLGİLER

Öğrenci Numaranız:

Adınız ve Soyadınız:

Cinsiyetiniz:

Erkek  Kız

Evinizde kitaplık var mı?

Evet  Hayır

Evinizde kaç kitap bulunmaktadır?

0-25  26-50  51-75  76-100  101 ve daha fazla

Bugüne kadar kaç kitap okudunuz?

0-25  26-50  51-75  76-100  101 ve daha fazla

Günde kaç saatinizi okuyarak geçiriyorsunuz?

Hiç  1 saatten az  1-2 saat  2-3 saat  3-4 saat  4-5 saat  5 saatten fazla

Haftada, kaç tane okumaya dayalı ödev yapıyorsunuz?

0-2  2-4  4-6  6 ve daha fazla

### İLK KÖYLÜ KADIN MİLLETVEKİLİ: SATI KADIN

1934 yılının sıcak yaz mevsiminde Kızılcahamam yolundayız. Üstü kapalı, yanları açık bir otomobilde Atatürk'le birlikteyiz. Yol boyunca köylüler çıkmışlardı; bölük bölük toplanarak Atatürk geçecek diye ağaç dallarından çardaklar ve taklar yapmışlardı.

Yol kenarına öğrenciler öğretmenleriyle birlikte sıralanmıştı. Köy muhtarı ve kadınlı erkekli köylüler hep bir aradaydılar.

Otomobil ağır ağır ilerleyip köylülerin orada durdu. Fakat karşılamak için bekleyen topluluktan cesaret edip yaklaşan olmadı. Emir bekliyorlar gibi bir durum vardı. Aniden sırma işlemeli en güzel elbisesini giymiş, esmer yüzlü bir kadın otomobile yaklaştı. "Paşam hoş geldiniz, sizin için yer hazırladık, ayran yaptık. Otomobilden insenize." dedi. Atatürk, nazik bir biçimde yolumuzun uzun olduğunu ve her yerde durmamızın mümkün olamayacağını anlattı. Fakat aynı zamanda da bana "Bu kadın kimmiş, sorsana?" dedi. Ben köylü kadınla konuşurken diğer erkekler de cesaret alarak Atatürk'e yaklaştılar ve onunla çeşitli konularda konuştular.

Satı Kadından öğrendiğim şuydu. Kendisi Kazan köyünün muhtarıymış ve seçimle köy idaresinin başına yeni geçmiş. Muhtar Satı Kadın, köyün hakimi edasıyla ayranı otomobile getirtti. Bir yandan ayranlarımızı içip bir yandan da kendisinden köyü hakkında bilgi aldık. Köyden ayrılıp yola devam ederken Atatürk, "İşte milletvekili olacak kadın." dedi.

Satı Kadın Türk köylü kadının cesur bir simgesi olarak karşımıza çıkmıştır. Yol süresince onun hakkında konuştuk. Atatürk bu muhtarın adını ve köyünü not etmemi istedi.

Atatürk, Satı Kadının kişiliğinde Türk köylü kadınının, milletvekili kişiliğini görmekten gururluydu. Satı Kadın, 1935 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne o dönem seçilen on sekiz kadın milletvekilinden biri oldu. Bu durum, Atatürk'ün Türk kadınına verdiği değer, ulusal ve demokratik bir düşüncenin uygulamasıdır.

Prof. Dr. Afet İNAN

## SORULAR

1. Atatürk, Satı Kadının milletvekili olmasını desteklemiştir.  
**Metne göre, Atatürk'ün hangi özelliği böyle davranmasına neden olmuştur?**

Yanıt:

2. Satı Kadın kalabalığın içinden çıkarak, Atatürk'e ulaştı ve O'nunla konuştu.  
**Satı Kadın bunu başaramasaydı, metin nasıl sonuçlanırdı?**

Yanıt:

3. Satı Kadın'ın metinde geçen kişilik özelliklerinden iki tanesini belirleyiniz.  
**Bu özellikler Satı Kadına, milletvekili olduğunda ne gibi yararlar sağlamış olabilir? Yazınız.**

Yanıt:

4. Metinde anlatılan olay, Atatürk'ün toplumda Türk kadınına ne kadar değer verdiğini göstermektedir.  
**Günümüz Türk toplumunda bu değer hâlâ sürdüğünü düşünüyor musunuz? Görüşünüzü günlük yaşamdan bir örnekle açıklayınız.**

Yanıt:

5. Atatürk, Satı Kadını Mecliste milletvekili olarak görmek istemektedir.  
**Atatürk'ün bu kararını destekliyor musunuz? Görüşünüzü metindeki bilgileri kullanarak, gerekçeleriyle yazınız.**

Yanıt:

## Ek-2 Okuduğunu Anlama Testi Dereceli Puanlama Anahtarı

1. Atatürk, Satı Kadının milletvekili olmasını desteklemiştir.

**Metne göre, Atatürk'ün hangi özelliği böyle davranmasına neden olmuştur?**

Davranış Tanıma Kodu	YANITLAR	Başarı Puanı
	<b>En Doğru Yanıt</b>	
10	Atatürk'ün kadınların milletvekili olmasını desteklemesini sağlayan ve metinde yer alan özelliklerinden birini yazar. <b>Örnek Yanıtlar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Atatürk'ün Türk kadınına değer (önem) vermesi, Satı Kadın'ın milletvekili olmasını desteklemiştir.</li> <li>Atatürk'ün demokratik bir düşünceye sahip olması, Satı Kadın'ın milletvekili olmasını desteklemesine neden olmuştur.</li> <li>Atatürk'ün ulusal bir bakış açısına sahip olması, Satı Kadın'ın milletvekili olmasını desteklemesine neden olmuştur.</li> </ul>	20
	<b>Uzak Doğru Yanıtlar</b>	
12	Atatürk'ün cesaretli insanlardan hoşlandığını anlatan bir cümle yazar. <b>Örnek Yanıt:</b> Atatürk'ün Satı Kadın'daki cesareti görmesi, Satı Kadın'ın milletvekili olmasını desteklemiştir.	14
14	Atatürk'ün kişilik özelliğini yazmadan, kadınları desteklediğini anlatan bir cümle yazar. <b>Örnek Yanıt:</b> Atatürk Türk kadınına desteklemiştir.	14
16	Atatürk'ün Türk köylüsüne verdiği önemi anlatan bir cümle yazar. <b>Örnek yanıt:</b> Atatürk'ün köylüsüne değer vermesi, Satı Kadın'ın milletvekili olmasını desteklemiştir.	10
	<b>Yanlış Yanıtlar</b>	
31	Satı kadına ait özellikler yazar. <b>Örnek Yanıt:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Satı kadının cesaretli ve cömert olması.</li> <li>Satı kadının saygılı ve hoşgörülü olması.</li> <li>Satı kadının Atatürk'e çok iyi davranması.</li> </ul>	
32	Atatürk'ün kadına verdiği önemi yansıtmayan özelliklerini yazar. <b>Örnek Yanıt:</b> Atatürk'ün saygılı / hoşgörülü/ yumuşak kalpli/ dürüst... olması	
50	<b>Boş</b>	
	<b>Diğer Yanıtlar</b>	
60	Paragrafı genel olarak ya da olduğu gibi özetleyen ifadeler.	

2. Satı Kadın kalabalığın içinden çıkarak, Atatürk'e ulaştı ve O'nunla konuştu.

**Satı Kadın bunu başarmasaydı, metin nasıl sonuçlanırdı?**

Davranış Tanıma Kodu	YANITLAR	Başarı Puanı
	<b>En Doğru Yanıt</b>	
10	Satı Kadın'ın, Atatürk'le konuşamadığı durumda, milletvekili olamayacağı ile ilgili bir cümle yazar. <b>Örnek Yanıt:</b> Satı Kadın, Atatürk'e ulaşmasaydı milletvekili olamazdı. Atatürk, Satı Kadın'ı milletvekili yapamazdı.	20
	<b>Uzak Doğru Yanıtlar</b>	
12	Satı Kadın'ın, Atatürk'le konuşamadığı durumda, Atatürk'le tanışamayacağını anlatan bir cümle yazar. <b>Örnek Yanıt:</b> Satı Kadın Atatürk'le tanışamazdı.	14
14	Atatürk'ün gezisinin, bir köy gezisi gibi olacağını anlatan bir cümle yazar. <b>Örnek yanıt:</b> Atatürk etrafa bakar ve giderdi. Kimse Atatürk'le konuşmaya cesaret edemezdi	14
16	Satı Kadın'ın, Atatürk'e ayran ikram edemeyeceğini anlatan bir cümle yazar. <b>Örnek yanıt:</b> Satı Kadın, ayran ikram edemezdi.	10
	<b>Yanlış Yanıtlar</b>	
31	Kadınlara seçme seçilme hakkı verilmezdi Satı kadın muhtar olamazdı.	
50	<b>Boş</b>	
	<b>Diğer Yanıtlar</b>	
60	Kötü sonuçlanırdı. Satı kadın çok cesurdu.	



3. Satı Kadın'ın metinde geçen kişilik özelliklerinden iki tanesini belirleyiniz.

**Bu özellikler Satı Kadına, milletvekili olduğunda ne gibi yararlar sağlamış olabilir? Yazınız.**

Davranış Tanıma Kodu	YANITLAR	Başarı Puanı
	<b>En Doğru Yanıt</b>	
10	Satı kadının metinde geçen iki özelliğini yazar ve bu özelliklerin sağladığı katkıları ayrı ayrı belirtir. <b>Örnek Yanıtlar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cesaretli olması: korkmadan düşüncelerini söyler,</li> <li>• Kendine güvenmesi/özgüven: düşüncelerinin doğru olduğuna inanması,</li> <li>• Akıllı olması: iyi yönetici olması, sorunlara çözüm bulur,</li> <li>• Konuksever / Konuşkan: Halkı ile iyi iletişim kurar.</li> </ul>	20
	<b>Uzak Doğru Yanıtlar</b>	
12	Satı kadının sadece iki kişilik özelliğini yazmakla birlikte tek yarar yazar. <b>Örnek Yanıt:</b> Cesaretli ve akıllı: Mecliste yeni adımlar atar	14
14	Satı kadının metinde geçen tek özelliğini yazar ve bu özelliğin sağladığı katkıyı belirtir. <b>Örnek yanıt:</b> Cesaretli olması: korkmadan düşüncelerini söyler.	10
16	Satı kadının iki kişilik özelliğini yazar / yarar yok <b>Örnek yanıt:</b> Cesaretli ve akıllı	10
18	Satı kadının iki kişilik özelliğini yazar / yarar yok veya yanlış yorum. <b>Örnek yanıt:</b> Cesaretli: halkıyla iyi iletişim kurar	10
	<b>Yanlış Yanıtlar</b>	
31	Satı kadına milletvekili olduğunda yarar sağlamayacak özellikler yazar. <b>Örnek yanıt:</b> Esmer / iyi / bir kadındır.	
50	<b>Boş</b>	
	<b>Diğer Yanıtlar</b>	
60	Satı Kadın muhtar olamazdı.	

4. Metinde anlatılan olay, Atatürk'ün toplumda Türk kadınına ne kadar değer verdiğini göstermektedir.

**Günümüz Türk toplumunda bu değer hâlâ sürdüğünü düşünüyor musunuz? Görüşünüzü günlük yaşamdan bir örnekle açıklayınız.**

Davranış Tanıma Kodu	YANITLAR	Başarı Puanı
	<b>En Doğru Yanıt</b>	
10	Görüşünü belirtir ve görüşünü destekleyen günlük yaşamdan örnek verir. <b>Örnek Yanıtlar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evet, kadınlar istediği mesleği (öğretmen, doktor...) yapabiliyor.</li> <li>• Evet, kadınlar üst düzey görevlerde yer alabiliyor.</li> </ul>	20
	<b>Uzak Doğru Yanıtlar</b>	
12	Öğrenci yalnızca görüşünü belirtir, örneklendiremez. <b>Örnek Yanıtlar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hayır, kadınlara Atatürk'ün zamanındaki gibi değer verilmiyor.</li> <li>• Kadınlara değer veriliyor.</li> </ul>	10
14	Görüşünü belirtmeden yalnızca örneklendirir. <b>Örnek Yanıtlar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Türk kadını milletvekili olabiliyor.</li> <li>• Günlük yaşantımızda erkekler kadınlara şiddet uyguluyor.</li> <li>• Günümüzde kadınların çalışmasına izin verilmiyor.</li> </ul>	10
	<b>Yanlış Yanıtlar</b>	
31	Öğrenci görüşünü belirtir, ancak doğru olarak örneklendiremez. <b>Örnek Yanıt:</b> Evet, erkekler ve kadınlar dışarıda el ele tutuşabiliyor.	
50	<b>Boş</b>	
	<b>Diğer Yanıtlar</b>	
60	Atatürk kadınlara ve çocuklara çok değer vermiştir. Atatürk kadınlara çok iyi davranmıştır.	

5. Atatürk, Satı Kadını Mecliste milletvekili olarak görmek istemektedir.

**Atatürk'ün bu kararını destekliyor musunuz? Görüşünüzü metindeki bilgileri kullanarak, gerekçeleriyle yazınız.**

Davranış Tanıma Kodu	YANITLAR	Başarı Puanı
	<b>En Doğru Yanıt</b>	
10	Öğrenci, destekleyip desteklemediğini belirtir ve görüşünü gerekçelendirir. <b>Örnek Yanıtlar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evet, destekliyorum çünkü...</li> <li>• Hayır, desteklemiyorum çünkü...</li> </ul>	20
	<b>Uzak Doğru Yanıtlar</b>	
12	Öğrenci Atatürk'ün kararını destekleyip desteklemediğini belirtir, ancak görüşüne uygun gerekçeler yazamaz / metne uygun ifadelerle destekleyemez. <b>Örnek Yanıtlar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evet destekliyorum, bana göre Satı Kadın milletvekili olabilir.</li> <li>• Evet destekliyorum. Satı kadın iyi bir insan.</li> <li>• İsterdim, kadınların da erkekler kadar her şeye hakkı vardır.</li> </ul>	10
14	Öğrenci katılıp katılmadığını açıkça ifade etmez, ancak metindeki bilgileri kullanarak düşüncelerini yazar. <b>Örnek Yanıt:</b> Satı kadın yardım sever, iyi bir insan.	10
	<b>Yanlış Yanıtlar</b>	
31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satı Kadın 18 milletvekilinden biri olmuştur.</li> <li>• Satı Kadın da milletvekili olmak istiyordu.</li> <li>• Hayır, satı kadın köyün hâkimi gibi davranmıştır.</li> </ul>	
50	<b>Boş</b>	
	<b>Diğer Yanıtlar</b>	
60		

### Ek-3 Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Lütfen aşağıdaki her ifadeyi okuyarak bu ifadeyle ilgili seçiminizi sizlere dağıtılan pembe formlardaki ilgili yere işaretleyiniz. Doğru ve içten yanıtlarınız araştırma için önem taşımaktadır. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Sizden istenen kişisel bilgiler ve yanıtlarınız araştırma amaçlı kullanılacaktır ve hiçbir şekilde başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

**Ⓐ Kesinlikle Katılıyorum / Ⓑ Katılıyorum / Ⓒ Kararsızım / Ⓓ Katılmıyorum /  
Ⓔ Kesinlikle Katılmıyorum**

M Emir Rüzgar

1. Derste verilen ödevleri kendi başıma yapmayı tercih ederim.
2. Derste sık sık hayal kurarım.
3. Sınıf içi etkinliklerde diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırım.
4. Öğretmenlerin yapılması gerekenleri ve beklentileri açıkça ifade etmesinden hoşlanırım.
5. Derste başarılı olmada, öğretmenin dikkatini çekebilmek için diğer öğrencilerle rekabet etmek gerekir.
6. Derslerimde konuyu öğrenebilmek için benden ne istenirse yaparım.
7. Dersin içeriği hakkındaki düşüncelerim genellikle kitaplardaki kadar iyidir.
8. Sınıfta yapılan etkinlikleri genellikle sıkıcı bulurum.
9. Konu ile ilgili fikirlerimi diğer öğrencilerle tartışmaktan hoşlanırım.
10. Derste nelerin önemli olduğu konusunda öğretmenlerimin söylediklerine güvenirim.
11. İyi not almak için diğer öğrencilerle yarışmak gereklidir.
12. Dersler devam etmeye değerdir.
13. Öğretmenin önemli olduğunu söylediği konudan ziyade, bana önemli gelen konuya çalışırım.
14. Derste kullanılan materyallere çok nadir ilgi duyarım.
15. Sınıfta gündeme gelen konular hakkında diğer öğrencilerin fikirlerini duymaktan hoşlanırım.
16. Derslerde sadece yapmak zorunda olduklarımı yaparım.
17. Sınıfta, fikirlerimi kabul ettirmek için, diğer öğrencilerle yarışmam gerekir.
18. Derse gidince, evde kaldığım zamanlardan daha çok şey öğrenirim.
19. Girdiğim derslerde konunun büyük bir bölümünü kendi başıma öğrenirim.
20. Derslerin çoğuna katılmak istemem.
21. Öğrenciler birbiriyle daha çok fikir alışverişi yapmak için cesaretlendirilmelidir.
22. Ödevlerimi tam olarak öğretmenlerimin yapmamı söylediği şekilde yaparım.
23. Öğrenciler derslerde başarılı olabilmek için girişken olmalıdır.
24. Bir dersten alabildiğim kadar çok şey almak benim sorumluluğumdadır.
25. Kendi başıma öğrenme konusundaki yeteneğime oldukça güvenirim.
26. Derslere dikkatimi vermek benim için çok zordur.
27. Sınavlara diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırım.
28. Neyi çalışacağım veya ödevleri nasıl yapacağım konusunda tercihin bana bırakılmasından hoşlanmam.
29. Problemleri başkalarından önce çözmekten ve soruları onlardan önce cevaplamaktan hoşlanırım.

30. Sınıf etkinliklerini ilginç bulurum.
31. Ders içeriği ile ilgili yeni fikir üretmekten hoşlanırım.
32. Derslere devam ederek bir şeyler öğrenmekten umudumu kestim.
33. Dersler bana birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olan bir takımın parçası olduğum hissini verir.
34. Öğrenciler, ders projeleri ile ilgili öğretmenleri tarafından daha yakından takip edilmelidir.
35. Sınıfta öne geçebilmek için, diğer öğrencileri saf dışı bırakmak gereklidir.
36. Dersle ilgili her konuya mümkün olduğunca çok katılmaya çalışırım.
37. Derslerin nasıl işlenmesi gerektiği konusunda kendi düşüncelerim vardır.
38. Sadece dersi geçmeme yetecek kadar çalışırım.
39. Derslerin önemli yanlarından biri de diğer kişilerle geçinmeyi öğrenmektir.
40. Derste tuttuğum notlar öğretmenin sınıfta anlattıklarının hemen hemen hepsini içerir.
41. Sınıfta en iyi öğrencilerden biri olmak benim için çok önemlidir.
42. İlgi çekici bulsam da bulmasam da tüm ödevlerimi iyi yaparım.
43. Eğer konuyu seversem, o konu hakkında kendim daha çok şey öğrenmeye çalışırım.
44. Sınavlar için çok yoğun çalışırım.
45. Konuyu öğrenmek öğrenci ve öğretmenin ortaklaşa çabasıdır.
46. İyi organize edilmiş dersleri tercih ederim.
47. Sınıfta öne çıkabilmek için, ödevleri diğer öğrencilerden daha iyi yaparım.
48. Ödevlerimi son teslim tarihinden önce tamamlarım.
49. Sınıfta öğretmenlerin beni görmezden gelmelerini tercih ederim.
50. Sınıfta öğretmenlerin beni görmezden gelmelerini tercih ederim.
51. Anlamadıkları bir şey olduğunda diğer öğrencilere yardım etmek isterim.
52. Öğrencilere, sınavlarda tam olarak hangi konulardan sorumlu olacakları açıkça belirtilmelidir.
53. Diğer öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde ne kadar başarılı olduklarını bilmek isterim.
54. Yapılması zorunlu olan ödevleri de zorunlu olmayanlar kadar iyi yaparım.
55. Bir şeyi anlamadığımda, onu kendim öğrenmeye çalışırım.
56. Derslerde, yanımda oturan kişilerle iletişim kurmaya çalışırım.
57. Ders içerisinde küçük grup aktivitelerine katılmaktan hoşlanırım.
58. Öğretmenlerimin derse iyi hazırlanmış olarak gelmesi hoşuma gider.
59. Öğretmenlerimin yaptığım iyi işlerde beni daha fazla takdir etmelerini isterim.
60. Sınıfta genellikle ön sıralarda otururum.

**Ek-4 Veri Toplama Uygulamaları için Ankara İl Milli Eğitim  
Müdürlüğünden Alınan İzin Belgesi**



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/993496

07/03/2014

Konu : Araştırma İznii  
(M. Emin RÜZGAR)

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi  
b) 05/03/2014 tarih ve 1418 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Programları Anabilim Dalı/Eğitimde Program Geliştirme Yüksek Lisans Programı öğrencisi M. Emin RÜZGAR'ın "5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğrenme Stil ve Üst Okuma Stratejileri Bağlamında İncelenmesi" konulu tez önerisi kapsamında uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anketlerin uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme-1 Şube Müdürlüğüne gönderilmesini arz ederim.

Hakan GÖNEN  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır.

07/03/2014

Yaşar SUBAŞI  
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksor.gu.meb.gov.tr> adresinden ca9a-5a00-37c5-b73c-e063 kodu ile yapılabilir.

Emniyet Mh. Alparslan Türkeş Cd. No: 4/A Yenimahalle/ANKARA  
[www.ankara.meb.gov.tr](http://www.ankara.meb.gov.tr)  
istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Murat YILMAZER  
Tel: (0 312) 212 36 00  
Faks: (0 312) 212 02 16

### Ek-5 Göstermelik Değişken Kodlaması

Süreksiz Değişken	Kategoriler	Göstermelik Değişken(ler)	Kodlama	Dışta Tutulan Kategori
C	1:Erkek, 2:Kız	G_C	1:Kız, 0:Erkek	Erkek
EKVM	1:Evet, 2:Hayır	G_EKVM	1:Evet, 0:Hayır	Hayır
EKKB	1:0-25	G_EKKB1	1:1, 0:diğerleri	101 ve daha fazla
	2:26-50	G_EKKB2	1:2, 0:diğerleri	
	3:51-75	G_EKKB3	1:3, 0:diğerleri	
	4:76-100	G_EKKB4	1:4, 0:diğerleri	
	5:101 ve daha fazla			
BKKKO	1:0-25	G_BKKO1	1:1, 0:diğerleri	101 ve daha fazla
	2:26-50	G_BKKO2	1:2, 0:diğerleri	
	3:51-75	G_BKKO3	1:3, 0:diğerleri	
	4:76-100	G_BKKO4	1:4, 0:diğerleri	
	5:101 ve daha fazla			
GKSKO	1:Hiç	G_GKSKO1	1:1, 0:diğerleri	5 saatten fazla
	2:1 saatten az	G_GKSKO2	1:2, 0:diğerleri	
	3:1-2 saat	G_GKSKO3	1:3, 0:diğerleri	
	4:2-3 saat	G_GKSKO4	1:4, 0:diğerleri	
	5:3-4 saat	G_GKSKO5	1:5, 0:diğerleri	
	6:4-5 saat	G_GKSKO6	1:6, 0:diğerleri	
	7:5 saatten fazla			
HKTODOY	1:0-2	G_HKTODOY1	1:1, 0:diğerleri	6 ve daha fazla
	2:2-4	G_HKTODOY2	1:2, 0:diğerleri	
	3:4-6	G_HKTODOY3	1:3, 0:diğerleri	
	4:6 ve daha fazla			