

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STİLLERİNİN
OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARINI YORDAMA GÜCÜ**

Özge Çilesiz

Zonguldak 2020

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STİLLERİNİN
OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARINI YORDAMA GÜCÜ**

**Hazırlayan
Özge Çilesiz**

**Tez Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Olcay Özdemir**

Zonguldak 2020

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

.../.../2021

Özge Çilesiz

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 155282103012 öğrenci numaralı Özge Çilesiz'in hazırladığı “**İlkokul Öğrencilerinin Okuma Stillerinin Okumaya Yönelik Tutumlarını Yordama Gücü**” konulu ~~DOKTORA~~/YÜKSEK tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 27/08/2020 Perşembe günü saat 13:00'te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına ~~OYBİRLİĞİYLE/-OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Başkan _____

Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN

Üye _____

Dr. Öğretim Üyesi Olcay ÖZDEMİR (Danışman)

Üye _____

Prof. Dr. Ali ARSLAN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../...../2021

Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Başlığı	: İlkokul Öğrencilerinin Okuma Stillerinin Okumaya Yönelik Tutumlarını Yordama Gücü
Yazarı	: Özge Çilesiz
Danışman	: Dr. Öğr. Üyesi Olcay Özdemir
Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2020
Sayfa Adedi	: 99

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma stillerinin belirlenmesi ve okuma stillerinin okumaya yönelik tutumlarını yordama gücünün incelenmesidir.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Zonguldak ili İlkokul 2., 3. ve 4.sınıf öğrencileri, örneklemini ise merkez ilçe ve Kilimli ilçesindeki ilkokul 2., 3. ve 4.sınıfta öğrenim gören, ölçek geliştirme basamağı için 255 ve uygulama için de 255 olmak üzere toplam 510 öğrenci oluşturmaktadır.

Verileri toplama sürecinde, kişisel bilgiler formu ve okuma stilleri ölçeği kullanılarak ilkokul 2., 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin okuma stilleri ile çeşitli değişkenler açısından ilişkisi ve okumaya yönelik tutum ölçeği ile ilkokul öğrencilerinin okuma stillerinin okumaya yönelik tutumlarını yordama gücü belirlenmiştir.

Araştırmanın ölçek geliştirme basamağı için 255 öğrenciden elde edilen verilerle Factor programı aracılığıyla tetrakorik korelasyon analizi yapılarak okuma stilleri ölçeğinin faktör yapısı ortaya konmuştur. İlkokul öğrencilerinin okuma stilleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki 255 öğrenciden elde edilen verilerle SPSS programı aracılığıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılarak, okuma stilleri ile okumaya yönelik tutum arasındaki ilişki ise SPSS programı aracılığıyla regresyon analizi yapılarak belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda 18 maddeden ve 4 faktör yapısından oluşan Okuma Stilleri Ölçeği geliştirilmiş ve ilkokul öğrencilerinin okuma stilleri tercihleri incelenmiştir. İlkokul öğrencilerinin okuma stilleri cinsiyete göre incelendiğinde kinestetik okuma stili ortalama puanlarına göre (erkek öğrencilerin ortalamaları 6.81, kız öğrencilerin ortalamaları 6.51) anlamlı farklılık olduğu ($p<0.05$) ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok

kinestetik okuma stilini tercih ettiği; öğrenim görülen sınıf düzeyine göre incelendiğinde bağımsız gruplar için varyans analizi sonuçlarına göre dokunsal, işitsel ve kinestetik okuma stillerinde 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ve Tukey testinden elde edilen bulgulara göre; ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre dokunsal okuma stilini daha fazla tercih ettikleri, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre işitsel okuma stilini daha fazla tercih ettikleri ve ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre kinestetik okuma stilini daha fazla tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Okuma stillerinin çeşitli değişkenlere (anne-baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, çalışma oasına sahip olma durumu) göre incelendiğinde bağımsız gruplar için yapılan t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizinden elde edilen bulgulara göre ise okumaya yönelik tutumla görsel, dokunsal, işitsel ve kinestetik okuma stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Öğrenme Stili, Okuma Stili, Okumaya Yönelik Tutum

ABSTRACT

Institution : ZBEU Institute of Social Sciences, Department of Primary School Programme Teacher
Title : The Predictive Power of Primary School Students' Reading Styles on Their Attitudes Towards Reading
Author : Özge Çilesiz
Adviser : Assist. Prof. Dr. Olcay Özdemir
Type of Thesis, Year : MSc.Thesis, 2020
Total Number of Pages : 99

The purpose of this study is to determine reading styles of second, third and fourth grade elementary school students and to analyze predictive power of reading styles on their attitudes towards reading.

The correlational survey model, one of the quantitative research models, was used in the research. The population of this study consisted of second, third, fourth grade elementary school students in Zonguldak and the research sample consists of totally 510 students which was taught as second, third, fourth grade elementary school students in Zonguldak central district and in Kilimli, 255 students for scale development level and 255 for applying.

In data collection process, by using reading styles scale and personal information form, reading styles of second, third, fourth grade elementary school students and its relationship between the various variables and by using attitude towards reading scale and reading styles scale, predictive power on elementary school students' attitudes towards reading were determined.

In the research reading styles inventory's factor structure was presented with data obtained from 255 students by analyzing tetrachoric correlation through factor programme at the scale development phase. The relationship between reading styles of elementary school students and various variables was determined with data obtained from 255 students by analyzing t-test for independent samples through SPSS programme and the relationship between reading styles and reading attitude was determined by analyzing regression through SPSS programme.

In the research result, Reading Styles Scale, composed of 18 items and 4 factor structures, was developed and reading styles of elementary school students were examined. When analyzed reading styles of elementary school students according to gender, it was

realized that boys preferred kinesthetic reading style more than girls as to the average score (male students' score is 6.81 and female students' score is 6.51); when analyzed according to class level, it was realized that there was a difference at 0.05 significance level at kinesthetic, auditory and tactual reading styles and according to the results of Tukey test, second grade students preferred tactual reading style more than third and fourth grade students; fourth grade students preferred auditory reading style more than second grade students and second grade students prefer kinesthetic reading style more than third and fourth grade students. When the reading styles were examined according to the various variables (parents educational background, family's income state, having workroom), it was found that there was no significant difference according to the t-test results for independent groups. As to results from regression analysis, it was realized that there was no significant relation between visual, auditory, tactual and kinesthetic reading styles and attitudes towards reading of second, third, fourth grade elementary school students.

Keywords: Reading, Learning Styles, Reading Styles, Attitudes Towards Reading

ÖN SÖZ

Öğrenme insanların geçmişten günümüze daha iyi nasıl gerçekleşebilir diye üzerinde durdukları bir kavramdır (Toğrul, 2014:8). Öğrenme, organizmanın davranışlarında tekrar ya da yaşantıları sonucu ortaya çıkan kalıcı değişimdir (Bacanlı, 2001:145). Herkes farklı duyu, düşünce ve davranış biçimine sahip olduğu için herkesin öğrenme yöntemi de birbirinden farklıdır. Öğrenme yöntemindeki bu farklılıklar da öğrenme stillerini oluşturmaktadır (Uğur, 2018:31). Öğrenme stili, yeni bilgiler öğrenen bireyin öğrenirken tercih ettiği yoldur (Gül, 2019:4). Öğrenme stili yaşam boyu değişmez. Ancak bireyin yaşamını değiştirir (Güven, 2004:13). Öğrenciler müfredat yüzünden başarısız olmuyor. Öğrenme stillerine uygun metot ve yaklaşımlarla öğrenme sağlandığında hemen her konuyu öğrenebilirler. Öğrenciler onlara öğretme şeklimizi öğrenemediklerinde biz onların öğrendiği şekilde onlara öğretmeliyiz (Dunn, 1990:15-18). Öğrencilerin öğrenme stiline uygun öğrenme ortamı sağlanması öğrenmeyi kolaylaştırması açısından da önemlidir (Bahar vd., 2009:72). Öğrenilmesi ve yaşamımız boyu gereken bir beceri de okumadır. Ulusların başarılı olmasında okuma becerisi vazgeçilmez bir unsurdur. Yaşamın devam etmesi, günlük hayatımızın devamı için okuma becerisi önemli olmaktadır (Ege, 2019:13). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde tanılanmış herhangi bir zihinsel, görme ve işitme engeli olmamasına rağmen beklenen seviyeden düşük okuma becerisi sergilerler. Okuma güçlüğünü gidermede kullanılan yöntemlerle planlı ve sistematik çalışıldığında bireyin okuma becerisi gelişir. Etkililik oranı da okuma seviyesi ve okuma hatasına göre değişir (Demirtaş, 2016:14-18). Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler atlama, ekleme, ters çevirme, tekrarlar gibi okuma hataları yaparlar (Akyol; 2015:233-234). Okumada akıcılık doğruluk, hız ve prozodi becerilerini kapsar. Akıcı okuyan öğrenciler bu beceriye sahiptir. Akıcı okuyamayan öğrenciler ise kelimeleri tanımaya odaklanır, anlamı kaçırlar (Türkmenoğlu, 2016:15-16). Belli bir öğrencinin nasıl kolay ve etkili öğrendiğiyle ilgili yanlış varsayımlara dayanan okuma metodu ciddi okuma problemlerine sebep olur. Öğrencilerin okuma stili analiz edilerek öğrencinin başarılı olma ya da başarılı olmasına yol açacak yeni bir okuma stratejisi geliştirilmesi daha olası olan okuma metodu daha iyi seçilebilir (Carbo, 1980:51).

Bu araştırma okuma stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve ilkokul 2., 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin okuma stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini içermektedir.

Yapılan bu çalışmada konunun seçilmesinde, içeriğin oluşturulmasında, yöntemin seçiminde, istatistiksel verilerin analizinde beni yönlendiren, motive eden, tavsiye ve eleştirileriyle bana katkıda bulunan bilgilerini benimle paylaşan değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Olcay Özdemir'e teşekkür ederim.

Araştırmamda fikirlerinden faydalandığım, görüş ve önerileriyle desteğini ölçek geliştirme ve istatistiksel verilerin değerlendirilmesine katkıda bulunan değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Muhammet Özdemir' e çok teşekkür ediyorum.

Çalışmam sürecinde yardım ve desteğini gördüğüm arkadaşlarım Metin Gül ve İlda Özdemir'e, başından beri bana inanan ve yanımda olan annem Meral Eyican'a, ablam Gözde Eyican Dülgerbaki' ye, kardeşim Gaye Köseoğlu' na çok teşekkür ediyorum.

Tez süresince anlayış ve hoş görüşüyle yanımda olan sevgili eşim Orkun Çilesiz'e sonsuz teşekkürler.

Araştırmanın uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen okul idarecilerine, öğretmenlere ve öğrencilere bana yardımcı olmalarından dolayı teşekkür eder, yaşamlarında başarılar dilerim.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	3
1.1. Araştırmanın Amacı	5
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Problem Cümlesi.....	8
1.4. Alt Problemler.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6. Tanımlar	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Öğrenme	10
2.2. Öğrenme Stillerinin Tanımı ve Önemi.....	11
2.2.1. Kolb Öğrenme Stili	13
2.2.1.1. Ayrıştırıcı Öğrenme Stili.....	17
2.2.1.2. Değiştiren Öğrenme Stili	18
2.2.1.3. Özümseyen Öğrenme Stili	18
2.2.1.4. Yerleştiren Öğrenme Stili	18
2.2.2. Honey ve Mumford Öğrenme Stilleri Modeli.....	19
2.2.3. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli	20
2.2.4. Myers- Briggs Kişilik Modeli	22
2.2.5. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli	23
2.2.5.1. Çevresel Faktörler	24
2.2.5.2. Duyuşsal Faktörler	25
2.2.5.3. Sosyolojik Faktörler.....	27
2.2.5.4. Fizyolojik Faktörler	28
2.2.5.5. Psikolojik Faktörler.....	31

2.3. Okuma	31
2.4. Okuma Güçlüğü	33
2.5. Okuma Stilleri	35
2.5.1. Okuma Stilleri ve Türleri	41
2.5.1.1. İşitsel Okuma Stili	41
2.5.1.2. Görsel Okuma Stili	42
2.5.1.3. Dokunsal Okuma Stili	42
2.5.1.4. Kinestetik Okuma Stili	43
2.5.1.5. Global Okuma Stili	44
2.5.1.6. Analitik Okuma Stili	45
2.6. Okumaya Yönelik Tutum	46
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	49
4. YÖNTEM	58
4.1. Araştırmanın Modeli	58
4.2. Evren ve Örneklem	59
4.3. Veri Toplama Araçları	61
4.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	61
4.3.2. Okuma Stilleri Ölçeği	62
4.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	65
4.4. Verilerin Toplanması	66
4.5. Verilerin Analizi	67
5. BULGULAR	68
5.1 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	68
SONUÇ	82
KAYNAKÇA	86
EKLER	98
Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu	98
ÖZ GEÇMİŞ	99

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1: Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli	23
Tablo 4.1: Araştırma Yapılan Okul ve Öğrenci Sayıları	59
Tablo 4.2: Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı (Uygulama)	59
Tablo 4.3: Örneklemin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı (Uygulama)	60
Tablo 4.4: Örneklemdaki Öğrencilerin Anne-Babalarının Eğitim Düzeyleri (Uygulama)	60
Tablo 4.5: Örneklemdaki Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyleri (Uygulama).....	60
Tablo 4.6: Örneklemdaki Öğrencilerin Çalışma Odası Olma Düzeyleri (Uygulama)	61
Tablo 4.7: Okuma Stili Ölçeğinin Uyum Ölçüleri.....	63
Tablo 4.8: Okuma Stilleri Ölçeğinin Faktörlere İlişkin Varyans Değerleri	64
Tablo 4.9: Okuma Stili Ölçeği Faktörleri ve Faktör Yükleri.....	64
Tablo 5.1: Okuma Stillerinin Cinsiyete İlişkin Bağımsız Gruplar için t-testi Sonuçları	68
Tablo 5.2: Görsel Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 5.3: Dokunsal Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları	70
Tablo 5.4: Dokunsal Okuma Stilinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin bağımsız gruplar için Tukey Analizi Sonuçları	70
Tablo 5.5: İşitsel Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları	71
Tablo 5.6: İşitsel Okuma Stilinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin bağımsız gruplar için Tukey Analizi Sonuçları	71
Tablo 5.7: Kinestetik Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları	72

Tablo 5.8: Kinestetik Okuma Stilinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin bağımsız gruplar için Tukey Analizi Sonuçları	72
Tablo 5.9: Görsel Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları	73
Tablo 5.10: Dokunsal Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları	73
Tablo 5.11: İşitsel Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları	74
Tablo 5.12: Kinestetik Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları	74
Tablo 5.13: Görsel Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları	75
Tablo 5.14: Dokunsal Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları	75
Tablo 5.15: İşitsel Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları	75
Tablo 5.16: Kinestetik Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 5.17: Görsel Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Aile Gelir Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 5.18: Dokunsal Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Aile Gelir Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları	77

Tablo 5.19: İşitsel Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Aile Gelir Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları	77
Tablo 5.20: Kinestetik Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Aile Gelir Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları	77
Tablo 5.21: Okuma Stillerinin Çalışma Odası Olma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar için t-testi Sonuçları.....	78
Tablo 5.22: Okumaya Yönelik Tutum ve Okuma Stili Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	79
Tablo 5.23: Okumaya Yönelik Tutum ile Okuma Stillerine İlişkin Korelasyon Sonuçları	80
Tablo 5.24: Yordayıcı Değişkenlerin Yordamaya İlişkin Çoklu Bağlantı Değerleri .	80
Tablo 5.25: Okuma Stili ve Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1: Curry'nin Öğrenme Stili Modeli.....	12
Şekil 2.2: Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Modeli	14
Şekil 2.3: Kolb'un Deneysel Öğrenme Modeli ve Öğrenme Stilleri.....	15
Şekil 2.4: Global Okuma Öğretimi	45
Şekil 2.5: Analitik Okuma Öğretimi.....	46



KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)
Akt.	: Aktaran
AGFI	: Adjusted Goodnes of Fit Index (Düzeltilmiş Uyum İyiliği Endeksi)
ANOVA	: Analysis of Variance (Varyans Analizi)
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
CFI	: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum Endeksi)
GFI	: Goodnes of Fit Index (Uyum İyiliği İndeksi)
IQ	: Intelligence Quotient (Zekâ Katsayısı)
KMO	: Kaiser- Meyer- Olkin
LSI	: Learning Styles Inventory (Öğrenme Stilleri Envanteri)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MBTI	: Myers- Briggs Tip Belirleyicisi
NRSI	: National Reading Styles Institute (Ulusal Okuma Stilleri Enstitüsü)
RMSEA	: Root Mean Square Error of approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
s.	: Sayfa
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
vd.	: ve diğerleri
VIF	: Varyans Büyütme Faktörleri

GİRİŞ

Hepimiz işitsel, görsel, dokunsal, kinestetik gibi farklı duyularımız aracılığıyla bilgi alıyoruz. Öğrencilerin yaklaşık %20' si duyduklarını hatırlarken, %40' nın gördüklerini hatırlama olasılığı daha yüksektir (Carbo, 2013b:3). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin farklı yollarla öğrendikleri vurgulanmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin öğrenebilmesi için eğitim öğretim öğrencilerin öğrenme ihtiyacına cevap veren öğrenme stillerine göre uygulanmalıdır (Karataş, 2014:1).

Okuma stilleri kavramı da öğrenme stillerinden esinlenerek ortaya çıkmıştır (Carbo, 1995:2). Carbo (1996:8-13)' ya göre okuma stilleri görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik, global ve analitik olarak altı türden oluşmaktadır. Başarıyı arttırmak için öğrencilerin okuma stillerini belirlemek oldukça önemlidir (Carbo, 2014c:10). Öğrencilerin farklı yetileri, farklı zayıf yönleri ve farklı okuma stilleri olduğunun farkında olan çeşitli stratejiler kullanmak en alt tabakadaki öğrencinin okuma becerisini geliştirir (Carbo, 1997a:33).

Okumayı öğrenme süreci yorucu, sıkıcı ve zor olduğundan çocuklar okul yıllarının çoğunda iyi okuyucular olmalarına yardım edecek her uygulamadan kaçarlar (Carbo, 1998:24). Öğrencilerin okumadaki zayıf yönleri yerine güçlü yanlarına odaklanmak, global, dokunsal ve kinestetik olma yatkınlığındaki zorluk çeken öğrenciler için özellikle çok önemlidir (Carbo, 2008b:58).

Ülkemizde okuma stilleri ile ilgili çalışma olmayıp, okuma stilleriyle ilişkilendirilen çok az çalışma vardır (Özdemir, 2013; Gül, 2019). Bu çalışmada okuma stilleri ölçeği geliştirilmesi ve ilkökul öğrencilerinin okuma stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Okuma stilleri ölçeği geliştirmeyi ve ilkökul öğrencilerinin okuma stillerini çeşitli değişkenlere göre inceleyen bu araştırma beş bölümden meydana gelmektedir. Problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, alt problemler, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar birinci bölümü oluşturmaktadır. İkinci bölümde literatürü oluşturan kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Üçüncü bölümde yurt içi ve yurt dışı çalışmaları içeren ilgili araştırmalar kısmı yer almaktadır. Araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri

toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi dördüncü bölümü içermektedir. Beşinci bölümde bulgulara yer verilmiştir.



1. PROBLEM DURUMU

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanıp hayat boyu kullanabilecekleri şekilde yapılandırılmıştır. Bu becerileri kullanarak bilgi, beceri ve değerleri içeren bireysel ve sosyal yönden gelişmeleri, Türkçe sevgisiyle dolu, istekli okuma ve yazma alışkanlığı kazanmalarını hedeflemektedir (MEB, 2019:8).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları,

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştiren,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanabilen,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını olan,
- Bir konu hakkında fikrini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen,
- Bilgileri zihninde yapılandıran, araştırma, keşfetme, yorumlama becerilerini geliştirmiş olan,
- Basılı materyaller ve çoklu medya kaynaklarını kullanarak bilgiye erişen, bilgiyi düzenleyen, sorgulayan, kullanan ve üretme becerilerini geliştiren,
- Okuduklarını eleştirel bakış açısı ile değerlendirip sorgulayabilen,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem veren,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserleri benimseyip, estetik ve sanatsal değerleri farkında olan bireyler yetiştirmektir (MEB, 2019:8).

İnsanoğlunun ayrılmaz bir parçası olan öğrenme doğduğumuz andan başlayıp, hayat boyu devam eder. Öğrenmenin gelişimi kişiden kişiye değişiklik gösterir (Koca, 2011:11). Öğrenme stilleri de öğrenmeyi etkileyen faktörlerin başında gelir. Öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların artmasıyla literatüre yeni tanımlar eklenmiştir. Öğrenme stillerinin farklı şekillerde tanımlanması sonucu öğrenme stilleri modellerini oluşturmuştur (Arslanhan, 2013:12-14).

Okuma da her birey için etkin bir öğrenme aracıdır (Çelenk, 2007:33). İnsan yavrusu doğduğu andan itibaren birtakım sesler çıkarır, dinler. Belli yaşa gelince kendiliğinden okuyamaz. Çünkü okumak, konuşma dinleme gibi kendiliğinden olmaz çaba gerektiren bir beceridir. İnsan okudukça kitapların dünyaya açılan pencere olduğunu görür (Sosyal, 2019:7). Dil bilimi tüm çocukların okumayı öğrenmesi için tek bir doğru yol olduğunu varsayar. Bu yanlış bir fikirdir (Carbo, 1997a:33).

Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin okul ve günlük yaşantılarını olumsuz etkilemektedir (Çayır ve Balcı, 2017:458-459). Okuma metinleri ve okuma güçlüğü gidermede kullanılacak yöntemler vasıtasıyla okuma güçlüğü azalmaktadır (Şahin, 2019: 26).

Okuma hataları okumada akıcılığı etkileyip anlamaya engel oluşturmaktadır (Kaman, 2018: 20). Tekrarlı okuma, arkadaşla okuma, okuyucu tiyatroları oluşturma, koro okuma, eşli okuma, nörolojik etki metodu, yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi gibi akıcı okumayı geliştirici stratejiler ile okuma problemi azalır, akıcı okuma geliştirilmektedir (Akyol, 2014: 36-40).

Her kişi okumak için özel bir öğrenme stiline sahiptir. Okuma stilleri bir bireyin okumadaki öğrenme stildir (Carbo, 1980:51-52). Okuma Stilleri yaklaşımı; bir okuyucunun bilgiyi işlemedeki bütüncül ya da analitik eğilimini ve bir okuyucunun işitsel, görsel, dokunsal ve kinestetik algıdaki güçlü ve zayıf yanlarını ölçen bir değerlendirmeyi içerir (Carbo, 2010:1-2).

Okuma güçlüğü yaşayan okuyucu ve ona uyan okuma stili sıklıkla yanlış eşleştirilir. Okuma güçlüğü sorunu olan okuyucuların çoğu başarısızlık hissinden dolayı motive olamazlar ve uygulamalı öğrenirler (Carbo, 2014c:10). Öğrencilerin kolaylıkla ve rahatlıkla okumayı öğrenmesini sağlayacak stratejiler uygulayarak, zorluk çeken okuyucular için tekrarlanan başarılar yaratırız. Ve bu işlemi kolay, keyifli ve tedbirli hale getirdiğimizde, zorluk çeken okuyuculara başarılı olmaları için olanak sağlar ve hayat boyu okuyucu olma yoluna yerleştiririz (Carbo, 2014b:12).

Ülkemizde öğrencilerin okuma stillerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek bulunmamaktadır. Bu ülkemizde çözülmesi gereken bir problem olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Bu nedenle bu çalışma okuma stilleri ölçeği geliştirilmesi ve ilkökul öğrencilerin okuma stillerini çeşitli değişkenlere göre belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Okuma stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi ve ilkökul öğrencilerin okuma stillerini çeşitli değişkenlere göre belirlemeye yönelik bu çalışmanın gelecek çalışmalara ışık tutacağı ve okuma stillerini ölçen bu ölçek yardımıyla öğrencilerin okuma stilleri belirlenip uygun okuma yöntemiyle okuma problemlerinin azalacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacını, ilkökul 2., 3. ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerinin okuma stillerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ile ilkökul öğrencilerinin okuma stillerinin okumaya yönelik yordama gücünün incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Günümüz bilgi ve hız çağıdır. Bu dönemde bilgiye kısa ve hızlı ulaşmak büyük önem taşır (Mergen, 2019:5). Yaşamın her alanında okuma vardır (Demirtaş, 2016: 1).

Okuma, insanın yaşadığı dünyayı tanınmasına, anlamasına, anlamlandırmasına olanak sağlayan, kendini geliştirerek topluma uyumunu kolaylaştıran bir beceridir (Tokgöz, 2019:2). Okuma becerisi öğrenme üzerine kuruludur. Birey okurken var olan bilgiyi yeni edinilen bilgiyle birleştirerek yeniden anlamlandırır (Ege, 2019: 9). Okuyarak bilgiye ulaşılır (Şahin, 2019:9).

Okumanın bilgi edinme ve sosyal hayata uyum sağlamada önemli bir yeri vardır. Bu beceriyi etkin kullananlar okul ve sosyal hayatlarında başarılı olurlar (Demirtaş, 2016: 1). İlkokula çocuklar başlar başlamaz okuma öğretimine ağırlık verilmesi gerekir. İlkokulda bu beceriyi kazanmayanlar sonraki eğitim yılları ve diğer alanlarda başarısız olma ihtimalleri yüksektir (Akyol, 2015:2).

Carbo'ya (2014c:9-12) göre hayat boyu süren okuma başarısını arttırmanın yedi yolu vardır.

1. Çocuklar okumanın keyfini çıkarmalı ve motive olmalıdır.
2. Okumayı öğretmek kolay ve eğlenceli olmalıdır.
3. Çocuklar örnek alarak öğrenirler.
4. Öğrenciye uygun okuma stili motivasyonu ve başarıyı artırır.
5. İyi okuyucular okuma alıştırmaları yapar.
6. Okuma oranı yüksek bir çevre okuma isteğini artırır.
7. Öğrencileri yüksek seviyedeki okuma materyaliyle zorlayın.

Carbo öğretmenlerin düşük yetenekli okuyucuları ilerletecek güçlü müdahalelere ihtiyaç olduğunu, okuma stiline uygun yaklaşım kullanan okullarda zayıf yetenekli öğrencilerin kısa sürede okuma seviyesinin arttığını ve daha az rahatsız edici davranış sergilediklerini belirtmiştir (Carbo, 2010:1).

Okuma stilleri öğrencilerin okumaya ve öğrenmeye ilgi duymasını sağlar (Carbo, 2009:376). Uygun okuma stili ile okuma öğretirsek, çocuk okumayı sever, kütüphaneden daha fazla kitap alır ve kitap okumaya daha çok zaman ayırır (Carbo,2008a:10).

1980-2000 yılları arasında öğrenme stilleri ile ilgili yapılan çalışmaların meta analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme stillerine göre yürütülen çalışmaların akademik başarılarını arttırdığı ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle de tüm okulların öğrencilerin öğrenme tercihlerini dikkate alarak eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemeleri tavsiye edilmiştir (Lovelace, 2002).

Carbo (1998) sesleri harflerle eşleştirmede ve kelime oluşturmada zorlandığını belirlediği bir öğrencisiyle yürüttüğü çalışmasında okuma stilleri belirlenmeden yürütülen okuma etkinlikleri sonucunda, az sayıda kelimeleri doğru bir şekilde okuyabildiğini; aynı öğrenciyle okuma stilleri belirlenerek hazırlanan okuma programıyla, okuma becerilerinin hızlıca geliştiğini belirlemiştir.

Amerika’da bir ilkokulda okuma stilleri ile hazırlanan okuma etkinlikleri sayesinde 4 yıl içerisinde okuma başarısının yüzde 19’dan yüzde 98’e yükseldiği tespit edilmiştir. Okul bu yüksek okuma düzeyini tüm yaş gruplarında 10 yıl boyunca korumuştur. Bir başka ilkokulda okuma başarısı sonuçları bir yıl içerisinde yüzde 42’den yüzde 87’e yükselmiştir. Bu iki okulda sıra dışı kazanımlar, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygun okuma stillerine odaklanan yöntemin benimsenmesiyle öğrenci başarısının attığını sonucu gözlenmiştir (Carbo, 2008b).

Literatür incelendiğinde ülkemizde okuma stilleri üzerine yapılan araştırma sayısının oldukça az olduğu ve araştırmaların yürütülebilmesi için okuma stillerini bir ölçek bulunmamaktadır. Öğrencilerin okuma stillerini ölçen bir ölçeğin oluşturulması bu anlamda bu araştırmayı önemli hale getirmektedir.

Yapılan bu araştırmayla uygulamaya ve literatüre;

- Öğrencilerin okuma stilini tanımlamada eğitimcilere standart bir ölçme aracı sağlamada,
- Geliştirilen ölçeğin öğrencilerin okuma stilini belirlemede araştırmacılar tarafından kullanılabilceği,
- Öğretmenlere okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin baskın okuma stilini belirlemede ve uygun okuma programıyla okuma problemlerinin azalacağına,
- Öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırırken onların daha iyi okuyan ve okuduğunu daha iyi anlayan öğrenciler yetiştirilmesine katkı sağlayacağı,
- Öğretmenlerde farkındalığı arttırıp, bütün öğrencilere ulaşmayı sağlayacak yöntem ve programların tasarlanmasına,
- Öğrencilerin okuma stillerine uygun okuma çalışması yapıldığında okuma başarı grafiğinin artmasında okuma stillerinin önemini anlamalarına,
- Bundan sonraki çalışmalarda eğitimcilere yol gösterici olacağına bu araştırmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Okuma Stilleri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve geliştirilen ölçeğe göre ilkokul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma stilleri çeşitli değişkenlere göre değişmekte midir?

1.4. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri Okuma Stilleri Ölçeği Geliştirme ve ilkokul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır.

1. Okuma Stilleri Ölçeği'nin geliştirilmesi;

Okuma stilleri ölçeğinin faktör yapısı nasıl oluşmaktadır?

2. İlkokul öğrencilerinin okuma stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi;

- a) 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- b) 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- c) 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- d) 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- e) 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri aile gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- f) 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri çalışma odasına sahip olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- g) 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri okumaya yönelik tutumlarını ne düzeyde yordamaktadır?

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- 1.2019- 2020 eğitim öğretim yılında Zonguldak ilinde yapılan uygulamalar,
- 2.Ölçek geliştirme aşamasında 255 öğrenci, analiz aşamasında 255 öğrenci olmak üzere toplamda 510 ilkokul 2., 3. ve 4.sınıf öğrencisinden elde edilen verilerle,
- 3.Kişisel bilgiler formu, okuma stilleri ölçeği ve okumaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme: Yaşantılar sonucu bireyde meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliği sürecidir (Kavalcı, 2015:47).

Öğrenme stili: Bireyin öğreneceği çevredeki bilgiyi algılaması, öğrendiği bilgiyi işlemesi ve kullanırken izlediği yoldur (Karakış, 2006:38).

Okuma: Bireyin ön bilgilerini kullandığı, yazar ile okuyucu arasındaki iletişikle, uygun bir yöntem ve belli bir amaç doğrultusunda, düzenli ortamda gerçekleşen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2015:1). Yazılı ve basılı işaretleri belli kurallara göre seslendirmektir (Razon, 1982:19).

Okuma Stili: Bireyin okurken kullandığı öğrenme stili olarak çevresel, duygusal, sosyolojik, psikolojik uyarınları içermesidir (Carbo, 1980:46).

Okuma Güçlüğü: Bireyin takvim yaşı, belirlenen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde tutulduğunda bireyin akıcı okuma ve okuduğunu anlamada beklenenin önemli ölçüde altında ölçülen okuma başarısıdır (Küçükcaymaz, 2011:5).

Öğrenme Güçlüğü: Beyindeki fonksiyon bozuklukları, duygusal ya da davranışsal bozukluklar sonucu ortaya çıkan dil, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalar yaparken bir veya birkaçında yaşanan gerilik, bozukluk ve gelişimsel gecikme olarak ifade etmiştir (Kirk ve Bateman, 1962:73).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğrenme, öğrenme stillerinin tanım ve önemi, okuma, okuma güçlüğü, okuma stilleri ve türleri, okumaya yönelik tutum kavramları ile ilgili kavramlar açıklanacaktır.

2.1. Öğrenme

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özellik öğrenme yeteneğinin var oluşudur. İnsanoğlu doğduğu andan itibaren zaman içinde öğrendiği davranışlarla hayatla uyum içinde yaşar. Bilim adamları geçmişten günümüze öğrenmenin nasıl oluştuğu, öğrenmeyi etkileyen etmenler gibi konularda araştırmalar yapmışlar ve kuramlar geliştirmişlerdir. Bunlar sonucunda öğrenme kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır (Yılmaz, 2011:6-7).

Öğrenme, bireyin çevreyle etkileşimi sonucu davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik yapılarındaki değişimlerine dikkat çeken kompleks bir kavramdır (Ekici, 2002:42).

Senemoğlu (2011:88)'na göre öğrenme, büyüme ve geçici değişmelerin haricinde vücudumuzda çeşitli etkilerle oluşan, yaşantı ürünü meydana gelen kalıcı izli değişimdir. Özden (2008:68)'e göre öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu meydana gelen düşünce, duyuş ve davranışlarındaki değişimdir.

Öğrenmenin ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Gözlemlenebilir bir davranış değişikliği,
- Davranıştaki değişimin nispeten sürekli, kalıcı olması,
- Yaşantılar sonucu oluşması,
- Davranıştaki değişimin geçici olmaması,
- Davranışlarda meydana gelen değişimin sadece büyüme sonucu olmaması (Budakoğlu, 2011:9).

2.2. Öğrenme Stillерinin Tanımı ve Önemi

Nitelikli eğitim oluşturmaının en önemli yollarından biri bireysel farklılıklara uygun öğrenme ortamının oluşturulmasından geçmektedir. Öğrencilerin genel özelliklerindeki farklılıklar, onların öğrenme süreçlerine etki etmektedir. Çağdaş eğitim anlayışı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve buna bağlı olarak öğrenme stillerinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bu stillere uygun eğitimin sunulması, kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesi açısından gereklidir (Gencel, 2007: 121).

Bireylerin nasıl düşündükleri, nasıl öğrendikleri ve bunlara etki eden etmenlerin neler olduğunun bilinmesinin, etkili öğrenme ve sağlıklı düşünme sürecini kolaylaştırması açısından önemlidir. Bireylerin nasıl öğrendiği ile ilgili boyut olan öğrenme stili, bu soruların en azından bir kısmının açıklanmasına katkı sağlar. Öğrenme stili, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösterir (Güven ve Kürüm, 2006: 76).

Öğrenme stilleri ile ilgili ilk araştırmalara 1892 yılında rastlamakla birlikte belleğin sözel ve görsel tercihleri üzerinde durulmuştur (Şimşek, 2007:26). Eğitim alanında okullarda uygulanması 1970' li yılları bulmuştur (Şimşek, 2007:28). Literatürde araştırmacılar tarafından yapılan çok farklı öğrenme stilleri tanımları bulunmaktadır.

Dunn ve Dunn (1993: 2) öğrenme stilini, bireylerin yeni ve zor akademik bilgileri öğrenirken konu ve sürece yoğunlaşıp kendilerine özgü yollar kullanması olarak ifade etmiştir. Boydak (2001,8) öğrenme stilini, bireyin başarısını etkileyen doğuştan sahip olduğu ona özgü özellikler olarak tanımlamıştır.

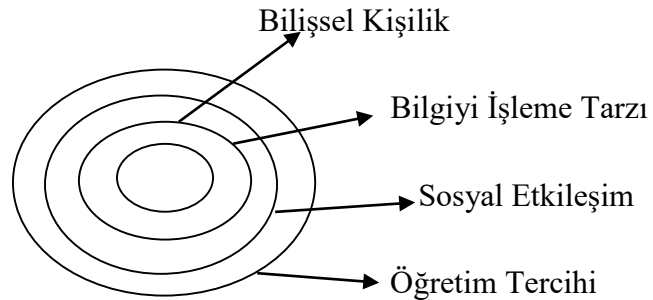
Keefe (1982) öğrenme stilini; bireyin öğrenirken çevreyi algılama şeklini, çevreyle nasıl etkileşime girdiğini ve gösterdiği tepkileri bilişsel, duyuşsal ve psikolojik şekilde yansıtan davranış biçimi olarak ifade etmiştir (Akt. Özdemir, 2013).

Öğrenme stilleri, bireyin öğrenmelerini etkileyen önemli bir bireysel özelliklerdir (Pehlivan, 2010:751).

Öğrenme stilini farkında olan bir öğrenci, öğrenme yollarını farkında olur ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilir. Öğrenilecek bir materyalin bütün öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlamak için materyalin değişik yönlerden ele alınması, farklı öğrenme stillerine uygun örnekler ve yöntemlerle öğretilmesi, konunun kavranılmasını ve kalıcılığını etki eder (Karakış, 2006:29-30).

Öğrenme stilleriyle ilgili çeşitli tanımlar ve bu tanımların öğrenme stilleri modelleri bulunmaktadır. Bu modellere göre öğrenmeyi çevre, öğrenme ortamı, bireyin kişilik özellikleri ve algılama gibi etkenler etkilemektedir. Öğrenme stilleri sayıca çok olduğu için öğrenme stilleri farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Curry'nin soğan modeli, Riding ile Cheema'nın bilişsel stil modeli ve Stenberg'in zihinsel öz yönetim kuramı yapılmış sınıflandırmalardır. Araştırmada Curry'nin soğan modeline göre öğrenme stillerinin sınıflandırılmasından söz edilmektedir. Bu model iç içe geçmiş soğan katmanları gibi dört halkadan meydana gelmektedir. Her halkada farklı öğrenme stillerinin belli başlı özellikleri yer almaktadır. İçten dışa doğru ilk halkada bilişsel kişilik, ikinci halkada bilgiyi işleme tarzı, üçüncü halkada sosyal etkileşim ve en dıştaki halkada öğretim tercihi bulunmaktadır. Soğan'ın iç çekirdeği bilişsel kişilik tarzını, ara katmanlar bilgiyi işleme tarzını ve sosyal etkileşimini, dış kabuk ise öğrenme tercihini belirlemektedir. İç katmandan dış katmana gidildikçe öğelerin gözlemlenebilirlik ile bağlam bağımlılığı azalırken değişebilirlik özelliği artar (Sadler, 2001:609-611).

Şekil 2.1: Curry'nin Öğrenme Stili Modeli



Kaynak: Simon Cassidy (2004); "Learning Styles: An Overview of Theories, Models, and Measures," *Educational Psychology*, Cilt 24, Sayı 4, s.421-423.

Bilişsel Kişilik: Bu katmanda birey çevreden doğrudan etkilenmeyerek bilgiyi özümseyip uyar. Birey kendi karakteristik ve gelişimsel özelliklerini dikkate alarak bilgiyi içselleştirerek oluşturur. Bireyin davranışları değişik öğrenme durumları

içinde incelenir. Myers-Briggs, Felder ve Silverman'ın Öğrenme Stili Modeli, Herman A. Witkin öğrenme stilleri bu katmana dâhil öğrenme stilleridir (Atkins ve diğ., 2001:71-74; Cassidy, 2004:423).

Bilgiyi İşleme Tarzı: Bu aşamada birey bilgiyi zihinsel olarak özümser ve bu yüzden bu süreç çevreyi kapsamaz. Stillerin ölçümü bu katmanda öğretim stratejileriyle değiştirilebilirken, öğretimsel tercihler daha değişmezdir (Atkins ve diğ., 2001:71-74). Kolb 'un Yaşantısal öğrenmesi bu katmana örnek öğrenme stilidir. Buna göre bireyler değiştiren, yerleştiren, özümseyen ve yerleştiren öğrenme stillerine sahiptirler. Honey ve Mumford'a göre bireyler; teorist, aktivist, uygulamacı ve yansıtıcı öğrenme stillerine sahiptir.

Sosyal Etkileşim: Bu katmanda bireyin öğrenme esnasında sosyal etkileşime girmek için seçimlerine dikkat edilir. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşime nasıl girdiklerini değerlendirir (Cassidy, 2004:423). Grasha ve Reichmann geliştirdikleri öğrenme stili sosyal etkileşime örnek olarak gösterilebilir. Bu modele göre öğrenme stilleri; bağımlı, bağımsız, rekabetçi, paylaşımcı, çekingen ve katılımcı olarak sınıflandırılmıştır.

Öğretim Tercihi: Gözlenebilen dıştaki katmandır. Öğrenmeyle ilgili yapılan ölçümlerin istikrar göstermediği katmandır. Bireyin öğrenme ortam tercihini açıklar. Dunn ve Dunn ve Rezler ve Rezmovic bu katmana örnek olarak gösterilecek öğrenme stilleridir. Dunn ve Dunn (1978) öğrenme stilini; Bireyin çevresel, duygusal, sosyolojik, fiziksel, psikolojik uyaranları algılamasıyla etkileşimde bulunarak öğrenme ortamına yanıt vermesi şeklinde açıklamıştır (Atkins, Moore, Sharpe ve Hobbs, 2001:71-74).

2.2.1. Kolb Öğrenme Stili

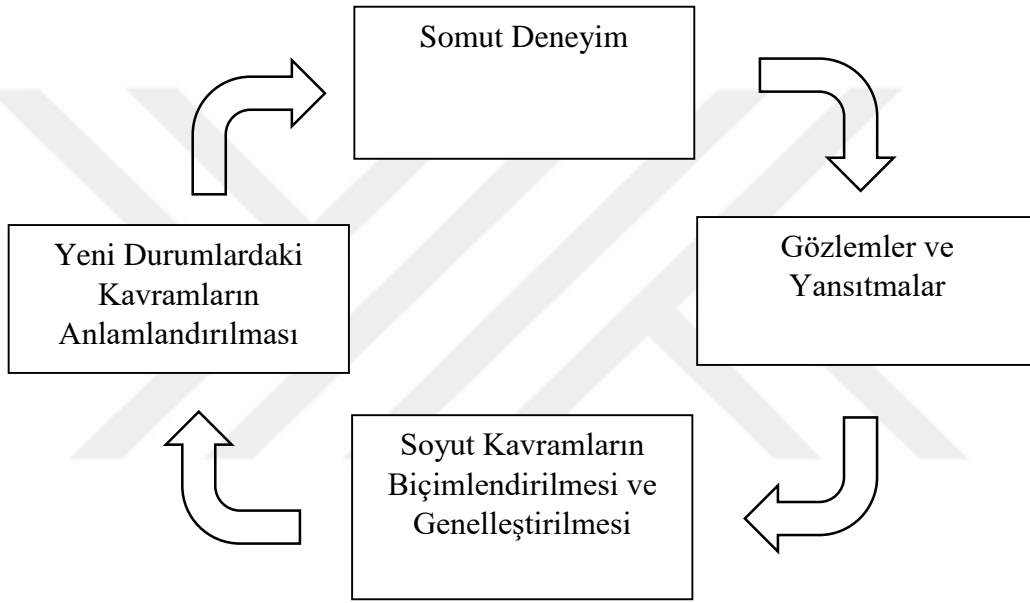
Kolb 1960'lı yılların sonundan beri öğrenme stilleri ve deneysel öğrenme kuramı üzerinde çalışmakta ve öğrenmeyi; bilginin yaşantıların sonucu olduğu şeklinde açıklamaktadır (Gencel, 2008:402).

Deneysel öğrenme kuramı, öğrenmede bireylerin etkin olduğunu söyleyen Lewin'in, öğrenmenin oluşmasında deneyimi temel alan Dewey'in ve zekânın sadece doğuştan gelmediğini bireyin etkileşiminin ve çevresinin birleşimi olduğunu

söyleyen Piaget'in fikirlerine dayanmaktadır (Kolb, 1984:20). Dewey, Lewin ve Piaget'in görüşleri değerlendirildiğinde, öğrenmenin bir süreç olduğu, yaşantılar yoluyla oluşan kavramların sürekli değiştiği ve gelişmenin bir döngü biçiminde devam ettiği, öğrenmenin doğası gereği gerilim ve çatışmalarla dolu bir süreç olduğu sonucuna ulaşılabilir (Gencel, 2006:38).

Lewin'in yaşantısal öğrenme modeline göre öğrenme, şekilde görüldüğü gibi dört aşamada tasarlanan bir döngü halindedir (Mutlu ve Aydoğdu, 2003:19).

Şekil 2.1: Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Modeli



Kaynak: David A. Kolb (1984); *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prenticehall Inc

Kolb'un öğrenme kuramında öğrenme stilleri öğrenme çemberi ile belirlenmekte ve çemberdeki boyutlar arasındaki ilişki daima devam etmektedir (Kolb ve Kolb, 2005:3).

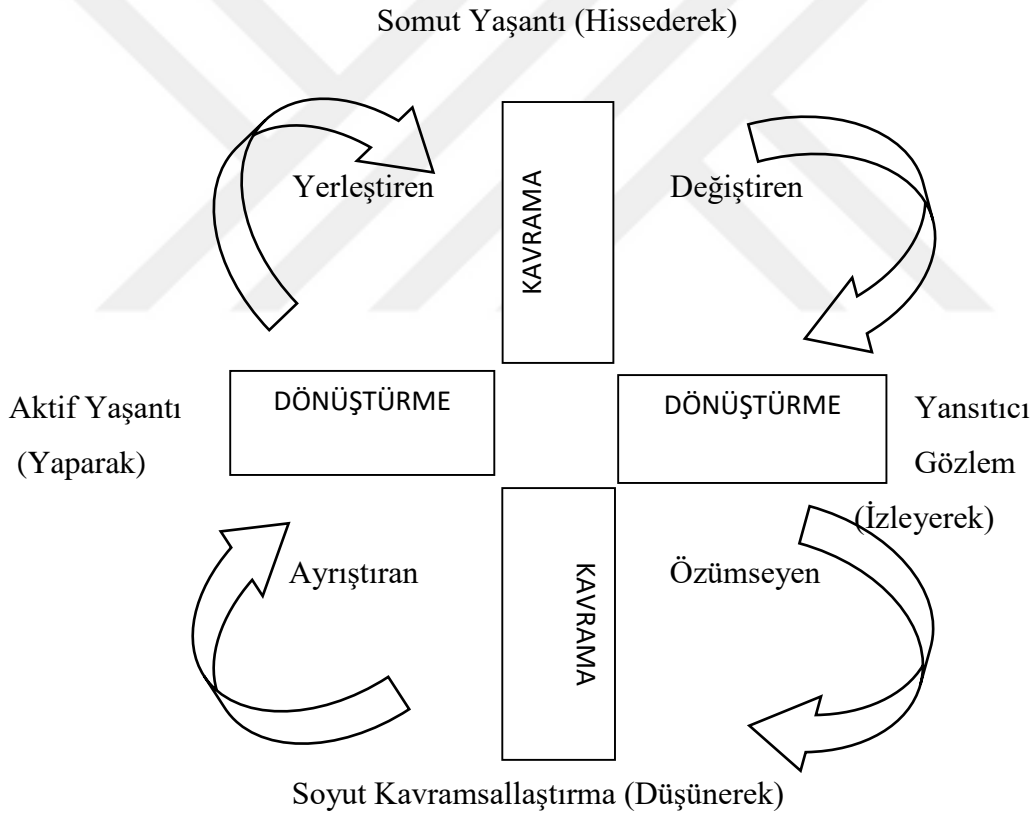
Deneyimsel öğrenme kuramında bireyler kendi yaşantılarından ve deneyimlerinden öğrenirler. Bu öğrenmeler geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla değerlendirilebilir (Denizoğlu, 2008:45).

Deneyimsel öğrenmede eğitim, iş ve kişisel gelişim arasındaki bağ takip edilir. Deneyimsel öğrenmede iş taleplerini tanımlayan, eğitimsel amaçlara uyan bir sistem sunulur ve deneyimsel öğrenme metotlarıyla sınıf ve gerçek dünya arasında bağlantı vurgulanır (Peker, 2003:1).

Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme, dört adımdan oluşan bir süreçtir. Bu süreçte somut deneyimler soyut kavramlara dönüşmekte, bu kavramlar yeni deneyimlerin oluşmasında kullanılmaktadır (Gencel, 2008:402).

Kolb öğrenme stillerini birbirinden bağımsız fakat birbirini destekleyen kavrama ve dönüştürme olan iki boyutta ele almaktadır. Bu ilkelere dayanarak kuramın çekirdeğini oluşturan süreç açıklanmaktadır. Somut deneyimler kavramlara dönüştürülmekte, bu kavramlar yeni deneyimlerin kazanılmasını sağlamaktadır. ‘Dört aşamalı döngü’ olarak anılan bu süreç, sadece formal öğrenmeleri içermemektedir. Bir anlamda bireylerin yaşama uyum sağlama sürecini göstermektedir (Gencel, 2006:39).

Şekil 2.2: Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Modeli ve Öğrenme Stilleri



Kaynak: David A. Kolb (1984); *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prenticehall Inc.

Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramındaki Öğrenme Alanları:

Kolb'un deneyimsel öğrenme modelinde öğrenme döngü halindedir. Karşılıklı birbirinin zıttı olan bilgiyi işleme biçimi Somut Yaşantı ve Soyut

Kavramsallaştırma ile yine birbirinin zıttı olan bilgiyi dönüştürme biçimi Yansıtıcı Gözlem ve Aktif Yaşantı olmak üzere dört öğrenme alanı vardır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:37-38). Bu basamaklar, bir döngü halinde birbirini takip eder (Ağca, 2006:44). Bireyin öğrenme stilini tek bir yetenek belirlememektedir. Her bir bireyin öğrenme stili, dört öğrenme yeteneğinin bileşmesinden oluşmaktadır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003:22).

Deneyimsel öğrenme modelinde öğrenme biçimleri farklı öğrenme alanları ile tanımlanmıştır. Somut yaşantı “hissederek”, yansıtıcı gözlem “izleyerek” soyut kavramsallaştırma “düşünerek” ve aktif yaşantı “yaparak” en iyi öğrenme alanı olarak tasarlanmıştır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:38; Numanoğlu ve Şen, 2007:133; Genç ve Kocaarslan, 2013: 330).

Somut Yaşantı: Bu öğrenme alanına sahip bireyler problemlere bilimsel bakmak yerine sezgiye dayalı yaklaşmayı tercih eder (Ergür, 1998:58). Bu aşamada insanlar duyularından öğrenir. İnsanlarla ilgili özel deneyimlerden öğrenip diğer insanların hislerine karşı duyarlı olurlar. Yeni fikirlere açık olup, gerçek olayların içinde olmaktan ve diğer bireylerle birlikte olmaktan zevk alırlar (Sutliff and Baldwin, 2001:22).

Soyut Kavramsallaştırma: Soyut kavramsallaştırma aşamasına sahip bireylerde mantık, kavramlar ve düşünceler önemli bir yere sahiptir. Kuramlar geliştirme ve bir problemin çözümünde bilimsel yaklaşım önem kazanır (Ergür, 1998:58). Bireyler problemleri anlamak için sezgilerinden çok mantık ve akıllarını kullanır. Kuramlar geliştirip sistematik planlama yaparlar ve bilgiyi analiz ederler. Bilgiyi analiz etmek için zamana ihtiyaç duyarlar (Sutliff and Baldwin, 2001:23).

Aktif Yaşantı: Öğrenme döngüsünün bu aşamasında olan öğrenenler teorileri kullanabilmeli, karar verebilmeli ve problem çözebilmelidirler (Kolb, 1981:236). İnsanları ve olayları davranışlarıyla etkileyip, yaparak öğrenme yolunu tercih ederler. Bir durumu gözlemlemek yerine pratik olarak neyin işe yaradığı onlar için önemlidir. Öğrenme ortamında el becerilerini geliştirecek etkinlikler yaptırılmalıdır. Başladıkları işi tamamlama ve hedefe ulaşmak için risk alma konusunda duyarlı ve başarılıdırlar (Sutliff and Baldwin, 2001:23). Pratik uygulamalar ön plandadır (Ergür, 1998:58).

Yansıtıcı Gözlem: Öğrenme döngüsünün bu aşamasındaki öğrenenler düşünce ve olayları farklı bakış açısından bakarlar (Ergür, 1998:58). Deneyimlerini birçok açıdan gözlemleyebilir ve yansıtabilirler (Kolb, 1981:236). Yansıtıcı gözlem alanı baskın olanlar öğrenme ortamında sabırlı, amaçlı olmaya ve dikkatli bir yargılamaya güvenir. Kişisel fikir ve hislerini kendi görüşlerine dayanarak oluştururlar. İzleyerek ve dinleyerek öğrenmeyi tercih ederler. Karar vermeden önce çok iyi gözlem yapıp, konuları farklı bakış açısı ile bakar ve değerlendirirler. Konulara farklı görüş açılarından bakıp anlam ararlar (Sutliff and Baldwin, 2001:23)

Somut yaşantı aşamasında bireyin kavram ve kuram geliştirmeden anlık problem çözmesi, yansıtıcı gözlem basamağında farklı bakış açıları geliştirir. Soyut kavramsallaştırmada mantık yürütme ve soyut düşünerek öğrenme, aktif yaşantı aşamasında öğrenilenlerin uygulanması olarak düşünülebilir (Koçyiğit, 2011:26).

Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramındaki Öğrenme Stilleri:

Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme bir döngüdür. Dört öğrenme biçiminden zaman zaman biri öncelik kazanır ve bir öğrenme biçiminden bu döngüden defalarca geçilir. Her bireyin öğrenme stili bu dört kuramın bileşiminden oluşur (Oral, 2003:424). Kolb Deneyimsel Öğrenme Kuramında öğrenme stillerini; düşünme ve yaratıcılık kuramlarına dayandırarak “Yerleştiren”, “Özümseyen”, “Değiştiren” ve “Ayrıştıran” olarak belirtilmiştir (Kolb, 84:76). Bu dört öğrenme stilinden biri öğrencinin baskın öğrenme stili olup buna bağlı olarak öğrenme tercihi ortaya çıkar (Kılıç, 2002:4-5).

2.2.1.1. Ayrıştıran Öğrenme Stili

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin aktif yaşantı ve soyut kavramsallaştırma yetenekleri baskındır. Bu kişiler bilgiyi işleme ve kavramada soyut kavram ve fikirlerden yararlanırlar. Problem çözme, karar verme, analiz yapma ve sistematik planlama yapma özelliklerine sahiptirler. Yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Teknik işlerle uğraşmayı seven, sosyal kişiliklerdir. Mantıksal konularda daha ilgili ve başarılıdırlar. Problemlerin mantıksal analizini yapıp sistemli şekilde planlayıp çözerler. Yeni fikirler ve simülasyonlar kullanarak deney yapma, laboratuvar çalışmaları ve pratik uygulamalar yapmayı tercih ederler

(Kolb, 84:77-78; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:39; Kolb ve Kolb, 2005:5-6; McCarty, 2010:131-139).

2.2.1.2. Değiştiren Öğrenme Stili

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme alanları baskındır. Bilgiyi işlerken somut deneyimleri, bilgiyi dönüştürken yansıtıcı gözlemi tercih ederler. Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylere değiştiren denmesinin nedeni sürekli değişen durumlar karşısında en iyi performansı göstermeleridir. Bilgi toplamaktan keyif alırlar ve geniş kültürel ilgiye sahiptirler. Yaratıcı ve duygusaldırlar. Öğrenme ortamında açık fikirli ve farklı bakış açısı ile dinlerler. Güzel sanatlarda uzmanlaşmış kişilere ilgi duyarlar (Kolb, 84:77-78; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:39; Kolb ve Kolb, 2005:5-6; McCarty, 2010:131-139).

2.2.1.3. Özümseyen Öğrenme Stili

Bu öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenme biçimleri soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemdir. Bilgiyi işlerken düşünme yollarını ve kavramsal öğrenmeyi ön planda tutarlar. Bilgiyi dönüştürürken yansıtıcı gözlemi tercih ederler. Kapsamlı bilgiyi kısa ve mantıklı şekilde sıralarlar. Soyut kavramlar ve fikirler üzerinde daha çok yoğunlaşırlar. Yoğun bilgiyi anlama ve bu bilgiyi özlü, mantıklı yapıya dönüştürmede başarılıdırlar. Resmi öğrenme ortamında okuma-yazma, analitik modeller keşfetme ve düşünmek için fazla zamana sahip olmak isterler (Kolb, 84:77-78; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:39; Kolb ve Kolb, 2005:5-6; McCarty, 2010:131-139).

2.2.1.4. Yerleştiren Öğrenme Stili

Bu öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenme biçimi somut yaşantı ve aktif yaşantıdır. Bu öğrenme stiline sahip kişiler duyularını kullanarak somut yaşantılar ile bilgiyi işler ve kavrarlar. Planlama yapma, yeni deneyimler içinde yer almaları konusunda başarılıdırlar. Problem çözerken kendi analizlerinden çok diğer insanlara odaklanıp, güvenirlere. Mantıksal analiz yerine içgüdüsel hareket ederler ve duygusal davranırlar. Bu stildekiler açık fikirli ve değişimlere zorlanmadan uyum sağlarlar. Pazarlama, satış gibi eylem gerektiren mesleklere ilgi

duymaktadırlar. Resmi öğrenme ortamında bir projeyi tamamlamak için farklı yaklaşımları test etme, alan çalışmaları yapma, hedef oluşturma ve başkalarıyla çalışmayı tercih etme eğilimindedirler (Kolb, 84:77-78; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:39; Kolb ve Kolb, 2005:5-6; McCarty, 2010:131-139).

2.2.2. Honey ve Mumford Öğrenme Stilleri Modeli

Peter Honey ve Alan Mumford modelinden yararlanarak bir öğrenme stili modeli geliştirmişlerdir. Honey ve Mumford öğrenme döngüsü ‘eylemci’, ‘yansıtıcı’, ‘teorist’ ve ‘pragmatist’ olmak üzere dört aşamadan oluşur (Mumford, 1995:5; Atlı, 2009:25).

Eylemciler: Bu stile sahip öğrenenler herhangi bir şeyi bir defa denerler. Uzun vadeli bütünleşme ve uygulamadan sıkılırlar. Kısa vadeli krizleri eğlenceye çevirmekte başarılıdırlar. Yeni deneyimlere atılmada başarı elde etmeye eğilimindedirler. Sürekli diğer insanların işine karışırlar (Mumford, 1995:5). Heyecan arayan, dışa dönük, iyimser kişiliklerdir. Önce hareket ederler sonra sonuçlarını düşünürler. Problemleri beyin fırtınası ile çözmeye çalışırlar. Yeni zorluklarla başa çıkıp uygulamadan sıkılırlar (Anel, Robinson ve Moody, 2001:560). Geçmişte ne olduğuna veya bir şeyleri daha geniş kapsama koymaya daha az ilgilidirler. Gitmeyi, bir şeyler denemeyi ve katılmayı severler. İlgi odağı olmak isterler (Honey and Mumford, 2006:1).

Yansıtıcılar: Bu stile sahip öğrenenler geride durup deneyimleri farklı açıdan incelemekten hoşlanırlar. Sonuca varmadan önce veri toplayıp analiz ederler. Bir hareket yapmadan önce mümkün olan tüm açıları ve göstergeleri değerlendirmeyi sever, oldukça dikkatlidirler. Eylem halindeki diğer insanları gözlemlemekten hoşlanırlar. Toplantılarda genellikle arkada bulunan sandalyeyi tercih ederler (Mumford, 1995:5). Tedbirli, sistemli ve içine kapanık kişiliklerdir (Anel, Robinson ve Moody, 2001:560). İyi dinleyicidirler ve daha düşük bir profile uyum sağlamayı tercih ederler. Okumaya ve tekrar okumaya hazırdırlar ve öğrendiğinin bir kısmını tekrar etme fırsatını hoş karşılarlar (Honey and Mumford, 2006:2).

Teoristler: Varsayımlar, ilkeler, teoriler, modeller ve sistem düşüncesi üzerine yoğunlaşırlar. Mantıksal düşünürler ve mantıksal işlem yapmayı tercih ederler. Akılcılık ve mantığı ödüllendirirler. Çözümlemeye ve analitik olamaya

yatkındırlar. Subjektif olanlardan mutlu olmazlar. Düzenlidirler. Görevleri rasyonel becerilere uyar (Mumford, 1995:5). Tarafsızdırlar. Mantıklı sonuç ortaya çıkıncaya kadar gerçekleri teorilere benzetir, analiz edip sentezlerler. Kesinliği en üst düzeye çıkarmaya çalışırlar (Anel, Robinson ve Moody, 2001:560). Detaylara dikkat ederler ve mükemmeliyetçi olma eğilimleri vardır (Honey and Mumford, 2006:3).

Pragmatistler: Bu stile sahip öğrenenler uygulamalarla denemek için ilk fırsattan yararlanırlar. Sorunlara ve fırsatlara meydan okuyarak cevap verirler (Mumford, 1995:5). Gerçekçi ve pratiktirler. Pratikte çalışıp çalışmadığını görmek için yeni fikir ve teknikleri denerler. Tartışmaya hâkim olmaktan çekinmezler (Anel, Robinson ve Moody, 2001:560). Öğrendikleri şeyi deneme fırsatından memnun kalırlar (Honey and Mumford, 2006:4).

2.2.3. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli

Grasha- Reichmann öğrenme stillerini bağımlı- bağımsız, rekabetçi- paylaşımcı, katılımcı- çekingen olmak üzere üç kişilik boyutu üzerine kurmuşlardır (Diaz ve Cartnal, 1999:132; Lang ve diğ., 1999:18; Grasha ve Yangarber, 2000:5; Grasha, 2002:169).

1. Bağımsızlık

- Bağımlı
- Bağımsız

2. Paylaşım

- Rekabetçi
- Paylaşımcı

3. Katılım

- Çekingen
- Katılımcı

Bağımlı: Çok az zihinsel ilgi gösterirler ve sadece gerekli olanı öğrenirler. Öğretmenleri ve akranlarını yapı ve destek kaynağı olarak görürler ve ne yapacakları konusunda yönergeler için yetkili şahısları dikkate alırlar (Diaz ve Cartnal, 1999:132; Grasha and Yangarber, 2000:5).

Öğretmen merkezli yaklaşımları, güçlü bir rehberliği, taslakları ve tahtadaki notları tercih ederler (Lang ve diğ., 1999:18).

Bağımsız: Kendi kendilerine düşünmeyi seven ve kendi öğrenme stillerinden emin olan öğrencilerdir (Grasha and Yangarber, 2000:5). Bağımsız çalışmayı ve kendi hızlarına göre giden öğrenimi tercih ederler. Ders projelerinde diğer öğrencilerle olmaktan çok yalnız çalışmayı tercih ederler (Diaz ve Cartnal, 1999:132). Öğretmen merkezli sınıflardan çok öğrenci merkezli sınıfları tercih ederler (Lang ve diğ., 1999:18).

Rekabetçi: Sınıftakilerden daha iyi olmak için materyali öğrenen öğrencilerdir. Derste sunulan ödüller için diğer öğrencilerle yarışmaları gerektiğine inanırlar, odak noktası olmayı ve sınıftaki başarıları için takdir edilmeyi severler (Diaz ve Cartnal, 1999:132; Grasha and Yangarber, 2000:5; Grasha, 2002:169). Öğretmen merkezli odağı tercih eder, genellikle bir dersi veya semineri tercih eder (Lang ve diğ., 1999:18).

Paylaşımçı: Klasik fikirleri ve yetenekleri paylaşarak öğrenebildiklerini düşünen öğrencilerdir. Bu öğrenciler öğretmenlerle işbirliği içindedirler ve diğerleriyle çalışmayı severler (Diaz ve Cartnal, 1999:132; Grasha and Yangarber, 2000:5; Grasha, 2002:169). Grup tartışmalarını, öğretmeyi planlamada, akran liderliğini ve değerlendirme yapmayı tercih eder (Lang ve diğ., 1999: 18).

Çekingen: Bu stil, içeriği öğrenmeyi ve derse katılmayı sevmeyen öğrencileri tarif eder. Sınıfta öğrencilerle ve öğretmenlerle işbirliği yapmazlar. Genellikle sınıfta olan bitenle ilgilenmez ve sıkılmışlardır (Diaz ve Cartnal, 1999:132; Grasha and Yangarber, 2000:5). Puanlamada öz değerlendirmeyi tercih ederler. Okumayı veya sınıf aktivitelerini gerekli görmezler (Lang ve diğ., 1999:18).

Katılımcı: Katılımcı öğrenciler, sınıf aktivitelerinde ve tartışmalarında ilgilidirler ve mümkün olduğunca çok sınıf çalışması yapmaya isteklidirler. Öğretmenin beklentilerinin oldukça farkındadırlar ve bu beklentiyi karşılama arzuları vardır (Diaz ve Cartnal, 1999:132). Sınıfta iyi eleman olmaya çalışırlar. Derse gelmeyi ve mümkün olduğu kadar çok ders aktivitelerine katılmayı severler (Grasha and Yangarber, 2000:5). Öğrenci merkezliliği tercih ederler (Lang ve diğ., 1999: 18).

2.2.4. Myers- Briggs Kişilik Modeli

Isabelle Myers ile annesi Katherine Briggs, Jung' ın sınıflamasını (1971) eğitim alanında kullanmak üzere Myers- Briggs Tip Belirleyicisi'ni (MBTI) geliştirmişlerdir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005:6; Quenk, 2009:2). Myers- Briggs Tip Belirleyicisi (MBTI) içedönük-dışadönük, duygusal-sezgisel, düşünen-duygusal, algılayan-yargılayan olmak üzere sekiz öğrenme biçiminden meydana gelmektedir. Çaprazlama sonucu bu kişilik tiplerinden 4 tanesi her bireyde olmasına rağmen baskınlıkları değişmektedir (Kabadayı, 2004:2).

Myers-Briggs kişilik tipleri ve özellikleri;

1-Dışadönükler-İçedönükler: Dışadönükler kişilerin ve nesnelerin dış dünyasına ilgilidirler. Dışadönükler fikirlerin içsel dünyasından çok insanların dış dünyasıyla çok daha kolay ilgili olan bireylerdir. İçedönükler fikirlerin iç dünyasıyla alakalı tercihlerini ifade eder (Carol, 1993:72; Felder, 2002: 2).

2- Duyusallar- Sezgiseller: Duyusallar olasılık ve ilişkilerden çok bilinen gerçekler üzerinde çalışma tercihiyle alakalıdır. Bir bireyin deneyimleri, bilgiyi, algıları değerlendirme ve düşünme şekli duygusal boyutuyla ölçülür. Sezgiseller soyut, sembolik ve teorik ilişkiler ve olasılıklarla alakalıdır (Carol, 1993:72). Duyusalların deneyim ve yaşamın faydalı gerçekleri anında alma eğilimleri vardır. Sezgisellerde deneyimlerin, olasılıklarını, ilişkilerini ve anlamlarını algılama eğilimi vardır (Felder, 2002: 2).

3- Düşünürler- Hissiler: Düşünseller, kararları ve yargıları tarafsız ve kişisel olmayan şekilde maskeleye eğilimi gösterirler (Felder, 2002:2). Hisseden tiplerin değerleri, estetiği ve kişisel çıkarları düşünerek öznel ve kişilerarası süreci kullanma eğilimleri vardır (Carol, 1993:72).

4-Yargılayıcılar- Algılayıcılar: Yargılayıcılar ya hayata kesin, planlı, düzenli yaklaşımla yaklaşırken algılayıcılar daha esnek, uyumlu ve kendiliğinden oluşan bir şekilde tercihlerle alakalıdır (Carol, 1993:72; Felder, 2002:3).

2.2.5. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Envanteri geliştirilirken, öğrencilerin genetik ve kişisel özellikleri dikkate alınmıştır. Dunn, öğrenme sürecinde etkili olan faktörlerin ön plana çıkarılması gerektiğini ve bu faktörlerin öğrencilerin öğrenme tercihlerini doğrudan etkilediğini söylemiştir (Dunn, 1987: 55-62).

Dunn ve Dunn'a göre öğrenme stilleri içsel ve dışsal olmak üzere beş temel uyarıcı ve bunların alt boyutlarından oluşmaktadır. Temel uyarıcılar çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik olarak sıralanmaktadır (Gencel, 2006:33).

Çevresel uyarıcılar: Ses, ışık, sıcaklık, oturma düzeni

Duyuşsal uyarıcılar: Motivasyon, uyma, azim, yapılandırma

Sosyolojik uyarıcılar: Bireysel, iki kişi, grup, takım, otorite, çeşitlilik

Fiziksel uyarıcılar: Algısal, yeme- içme, zaman, hareketlilik

Psikolojik uyarıcılar: Global- analitik, beyin yarıküreleri, tepkisel- düşümsel (Dunn ve Dunn, 1979:241; Dunn ve Dunn, 1993:4).

Tablo 2.1: Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Çevresel Faktörler	Duyuşsal Faktörler	Sosyolojik Faktörler			Fizyolojik Faktörler	Psikolojik Faktörler
Ses	Motivasyon	Yalnız	İkili Çift	Grup	Algısal Faktörler	Global
Işık	Uyma				Yeme-İçme	Analitik
Sıcaklık	Azim	Takım	Otorite	Çeşitlilik	Zaman	Yansıtan
Oturma Düzeni	Yapılandırma				Hareketlilik	Tepkisel

Kaynak: Rita Dunn (1984); "Learning Style: State of the Science," *Theory Into Practice*, Cilt 23, Sayı 1, s.10-19.

Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli aşağıdaki varsayımlara dayandırılmaktadır (Dunn ve Dunn, 1993:6).

1. Çoğu birey öğrenebilir.
2. Öğretim çevreleri, kaynaklar ve yaklaşımlar farklı öğrenme stillerine cevap verir.
3. Her insanın güçlü yönleri vardır fakat insanlar farklı güçlere sahiptir.
4. Bireylerin öğrenim tercihleri vardır ve bunlar güvenli şekilde ölçülebilir.
5. Öğretmenler öğrenme stillerini öğretim sırasında kullanabilirler.
6. Çoğu öğrenci yeni ve zor bilgiye yoğunlaşırken, kendi öğrenme stiline güçlü yönlerinden yararlanmayı öğrenebilir.

2.2.5.1. Çevresel Faktörler

İnsanın öğrenme stiline tüm çevresel unsurlara tepkileri doğada biyolojiktir; aramızdaki fiziksel farklılıklar nedeniyle ortaya çıkarlar, okul veya ebeveyn komutlarıyla kontrol edilemezler (Carbo vd., 1986:5).

1967'den beri yapılan gözlemler, röportajlar ve deneysel çalışmalara dayanarak, yaşı, yeteneği, sosyo-ekonomik durumu ya da başarı düzeyi ne olursa olsun bireyler yakın çevrelerine tepki gösterirler (Dunn ve Dunn, 1979:239).

Çevresel uyarıcılar öğrenmenin gerçekleşmesi için ses, ışık, sıcaklık ve oturma düzeni gibi dört temel alt boyutu içermektedir. Aşağıda bu boyutlar açıklanmıştır.

Ses: Öğrencinin çalışırken ya da bir şeye konsantre olurken sesli/sessiz ortamı tercih etme durumudur. Bazı çocuklar mutlak sessizlik olmadan konsantre olamaz; gürültü (bazen kimsenin duyamadığı "sesler") oluştuğunda, dikkatleri dağılır ve asabileşirler. Bazı çocuklar ise konsantre olmaya çalışırken bir radyo veya televizyon gibi ses ihtiyacı duyarlar (Carbo vd., 1986:4).

Işık: Öğrencinin çalışırken ya da bir şeye konsantre olurken tercih ettiği ışık miktarı durumudur. Bireyler biyolojik farklılıklar nedeniyle ışık hassasiyetlerinde

değişiklik gösterirler (Carbo vd., 1986:4). Bazıları hafifçe aydınlatılmış yerlerde daha iyi düşünürken bazıları aydınlık ışık olmazsa uykulu hisseder. Fakat kimisi için “loş” olan kimisi için “parlak”tır. Bazı öğrenciler aşırı ışığa hiperaktiviteyle tepki verirler (Dunn ve Dunn, 1979:239).

Sıcaklık: Öğrenme ortamında bireyin tercih ettiği sıcaklık durumudur. Sıcaklık görecelidir; aynı sıcaklığa eşit tepki vermiyoruz. Bu yüzden, bir ortamda bazıları rahatken diğerleri sıcak ya da soğuk hisseder (Carbo vd., 1986:5). Kimisi odaklanmak için serin ortama ihtiyaç duyarken kimisi sıcak ortamda rahat hissederken daha verimlidir (Dunn ve Dunn, 1979:239).

Oturma düzeni: Öğrencinin çalışırken düzenli/düzensiz ortamı tercih etme durumudur. Bazı öğrenciler konforlu yerde daha rahat öğrenirken bazıları daha resmi ortamda iyi öğrenirler (Dunn ve Dunn, 1979:239). Ebeveynler sıklıkla çocuklarının zeminde ödev yapmasına ya da olağandışı pozisyonlarda okumalarına karşı uyarırlar; okudukları sürece, kendilerinin yerleştirdikleri konum görmezden gelinmelidir (Carbo vd., 1986:5).

2.2.5.2. Duyuşsal Faktörler

Öğrenme stiline çevresel unsurları temelde biyolojik olmasına rağmen, duygusal unsurlar esas olarak gelişimsel görünmektedir. Bunlar, gençlerin evde, okulda, oyun alanında, gezilerde vb. deneyimlerinden doğan bir gelişme olarak zamanla ortaya çıkmaktadır (Carbo vd., 1986:6).

Motivasyon, sorumluluk/uyuma, süreklilik ve yapılandırma gibi dört alt boyutu kapsamaktadır. Aşağıda bu boyutlarla ilgili bilgi verilmektedir.

Motivasyon: Öğrencinin akademik başarısında etkili olan içsel/dışsal motivasyon türü ve düzeyidir. Motivasyon başarı ile ilişkilidir. Bazı öğrenciler öğrenemedikleri zamanlarda sıklıkla içine kapanır, uyumu bozulur ya da geri çekilirler. Bazen agresif ve sinir bozucu olurlar; bazen okulu terk ederler, olumsuz ya da ilgisiz olurlar. Bu davranışlar sadece yenilgilerini yansıtmaktadır. Başarabildikleri gösterildiğinde, gereksinimlerini yerine getirme motivasyonları artar (Carbo vd., 1986:6-7). Motivasyonu yüksek, istikrarlı ve sorumlu insanlara ne öğrenmeleri gerektiği, kaynak olarak ne kullanacağı, edindikleri bilgi ve becerileri

nasıl gösterecekleri ve gerektiğinde nerden yardım alacakları söylenmelidir. Görevi tamamladıklarında takdir edilmekten ve geri bildirimden hoşlanırlar. Motivasyonu düşük, istikrarlı ve daha az sorumlu olan kişiler kısa ödevlere ya da birkaç tane göreve, sık sık geri bildirim, büyük bir gözetime ve çalışırken takdir edilmeye ihtiyaç duyarlar (Dunn ve Dunn, 1979:239).

Motivasyonu düşük öğrencilerde öğrenmeye istek oluşturmak için aşağıdaki yönergelere dikkat etmek gerekmektedir (Carbo vd., 1986:7).

- Kendilerine uygun öğrenme stiliyle öğretilmelidirler.
- Kendi seviyelerinde ve küçük sınıflar halinde materyal verilmelidir.
- Başarılı olmak için cesaretlendirilmeli ve pek çok fırsat verilmelidir.
- Hemen geri bildirim verilmelidir.
- Öğrenme süreci takip edilmelidir.

Uyma (Sorumluluk): Öğrencinin öğrenme ortamında kendi sorumlu hissedip hissetmemeye durumudur. Öğrencilerin sorumluluk duyguları birbirinden farklıdır. Sorumlu olan öğrenciler gözetim altında olmadan ödevleri takip eder, yeteneklerini en iyi şekilde tamamlarlar. Bu gibi öğrenciler yalnızca şunlara ihtiyaç duyar: Anlaşılabilir ve yapılabilecek, açıkça belirtilen bir hedef veya görev, baş edebilecekleri bir seviyede gerekli bilgileri öğreten kaynaklar, görevin tamamlanması gereken zaman aralığı, görev zorlaştığında yardımın nereden edinileceğine dair bir gösterge, ilerlemelerini ve daha ileri araştırmayı gerektiren hususları not etmeleri için kendilerini test etmeye yönelik öneriler ve bu hedeflerdeki başarılarının gösterilebileceği alternatif yollar ararlar. Birçok öğrenci de gerçekte olduklarından daha az sorumlu görünür. Bir görev zor olduğunda, yardım istemeye çalışmaktan çok oyun oynamaya ve hayal kurmaya yönlenir. Bazen sınıf arkadaşlarını, etkileşim isteğiyle rahatsız ederler. Diğer zamanlarda baş belası olurlar ve bir rahatsızlığa neden olurlar. Bu tür gençler için, sorumlu öğrenciler için önerilen yöntemlerden farklı yöntemler kullanmak gereklidir. Sorumsuz öğrencilerde güven geliştirdikçe ve başarılı oldukça, ödevlerini kademeli olarak uzatılmalı ve görevlerinin zorluğunu arttırmalıdır. Bireylerin, utanma veya

başarısızlıktan korkmadan ihtiyaç duydukları şeyi yapabildikleri zaman sorumluluk sahibi olmalarını beklenmelidir. Teşvike, sık sık gözetim ve övgü sağlamaya devam edilmelidir. Öğrencilerin başarabileceğinden fazlasını talep edilmemeli, çünkü birçok öğrenci ciddi çabalarının başarıyı üretemeyeceğini fark ettiklerinde sorumsuzlaşırlar (Carbo vd., 1986:8-11).

Süreklilik: Süreklilik, IQ ile sürekli olarak ilişkilendirilen tek unsurdur. Öğrencilerin daha iyi başarabildikleri için giderek daha sürekli görünmesine rağmen, bu yavaşça değişme eğilimi gösteren bir özellik olduğundan, süreksiz bireyler gittikçe daha fazla motive olur ve daha fazla bilgi edinebilirler ancak sıkça ara vermeye ihtiyaç duyarlar. Akademik uğraşılarda kısa bir dikkat süresine sahip oldukları görülür. Kendilerine ilgi çekici olan şeyler yaparken uzun dikkat süreleri görülür. Motivasyonu artırma eğiliminde olan genel yönergeler (öğrenme stili ile öğretme ve anında geribildirim, teşvik ve gözetleme ile seviyelerine uygun materyal sağlama) ayrıca kademeli olarak sürekliliği de artırma eğilimindedir (Carbo vd., 1986:7-8).

Yapılandırma: Öğrenme ortamında kendi yolunu ya da belli yönlendirmeleri tercih etme durumudur. Bazı insanlar, bir projeye veya ödeve başlamadan önce onlardan beklenen şeyi tam olarak bilmek ister; diğerleri yalnızca nihai hedefi veya amacı bilmek isterler ve bunu kendi yollarıyla yapmayı tercih ederler (Carbo vd., 1986:11). Yapılandırma öğrenme stilinin önemli bir unsurudur. Bireylerin bilişsel, duyuşsal, kinestetik yapılarına bakılarak sahip olduğu zekâ çeşidine göre yönlendirme yapılabilir (Dunn ve Dunn, 1979:239).

Öğrenme stilinin çevresel unsurları temelde biyolojik olmasına rağmen, duygusal unsurlar esas olarak gelişimsel görünmektedir; bunlar, gençlerin evde, okulda, oyun alanında, gezilerde vb. deneyimlerinden doğan bir gelişme olarak zamanla ortaya çıkmaktadır (Carbo vd., 1986:6).

2.2.5.3. Sosyolojik Faktörler

Öğrencilerin öğrenirken tercih ettiği sosyal ortam boyutunu kapsamaktadır. Bir öğrencinin kimle öğrendiği önemli değildir; önemli olan sadece öğrenmesidir (Carbo vd., 1986:12).

Bireysel: Öğrencinin verilen görevde yalnız çalışmayı tercih etme durumuyla ilgilidir. Bazı öğrenciler yalnız öğrenmeyi severken bazıları başkaları ile çalışamaz. Başkalarının varlığı, hareketleri ve sesleri onların dikkatlerini dağıtır (Dunn ve Dunn, 1979:240).

İki kişi: Bazıları başkaları ile çalışmayı tercih eder, yalnızlarken önemli öğelere konsantre olamazlar ve odaklanamazlar (Carbo vd., 1986:12).

Grup: Öğrenmenin grup içinde tartışarak ve etkileşimde bulunarak tercih edilmesidir. Bazı öğrenciler akranlarıyla birlikteyken daha başarılı olurlar. Küçük grup teknikleri öğrenmelerine yardımcı olabilir (Dunn ve Dunn, 1979:240).

Takım: Bireyin öğrenmek için takım çalışmasını tercih etmesidir. Bazı öğrenciler akranlarıyla birlikteyken başarılıdır. Onlar için takım çalışmaları öğrenmelerine yardımcı olur (Dunn ve Dunn, 1979:240).

Otorite: Bireyin öğrenmek için bir yetişkinin desteğine ve rehberliğine ihtiyaç duymasıdır. Bir yetişkinle etkileşime ihtiyaç duyan öğrenciler, öğretmen tarafından yönetilen derslerden yarar sağlayabilir (Dunn ve Dunn, 1979:240).

Çeşitlilik: Çoğu öğrenci, çeşitli sosyolojik modellerde öğrenebilir ama bazıları sadece belirli ilişkilerle çalışabilir. (Dunn ve Dunn, 1979:240).

2.2.5.4. Fizyolojik Faktörler

Öğrencilerin öğrenirken kullandıkları algısal tercihleri, (Görsel, işitsel, kinestetik, dokunsal) yiyecek yeme ihtiyacı hissedip hissetmemesi, algısının açık olduğu zaman dilimini ve hareket ihtiyacı duyup duymama gibi fizyolojik faktörleri içeren boyuttur.

Algısal: Bireyin öğrenme ortamında görsel, işitsel, dilsel, duyuşal ve kinestetik yönden öğrenme becerileri algısal tercihlerini oluşturur. İnsanlar farklı duyuları aracılığıyla öğrenirler. Bazı öğrenenler duyduklarını daha iyi hatırlayıp işitme ile öğrenirken, bazıları bir materyal yoluyla, bazıları ise dokunarak daha iyi öğrenirler. Okul çağındaki nüfusun yaklaşık yüzde 20-30'u duyulan şeyi hatırlıyor, yüzde 40'ı görülen veya okunan şeyleri görsel olarak hatırlıyor, birçoğunun temel

gerçekleri hatırlamalarına yardımcı olmak için parmaklarını kullanması ve yazması gerekir (Carbo vd., 1986:13).

Görsel: Görsel öğrenciler seyrederek, izleyerek kolay öğrenirler. Yeni materyal, bilgi ya da becerilerle onlar hakkında okuyarak veya onları kullanımda görerek tanışmalıdır. Görme duyuları güçlü olduğu için ders başında bu gibi materyalleri kullanmak mantıklıdır. Yeni materyali gördükten veya okuduktan sonra, görsel çocuklar ikinci en güçlü duyularıyla pekiştirmelidirler. Böylece,

- Eğer ikinci güç işitsel ise, okuduktan sonra onun hakkında konuşması ve içeriği tartışması gerekir.

- İkinci güç dokunsal ise, okudukları andan itibaren notlar almalı, sonra da okuduklarını duymalı ve öğrendiklerini tartışmalıdırlar (Carbo vd., 1986:14).

Görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler ders çalışırken önemli gördükleri yerlerin altını renkli kalemle çizerler ya da konuların önemli bölümlerini not alırlar. Görsel öğrencilere derslerin son dakikalarında aldıkları notları gözden geçirme fırsatı verilmelidir. Bu hafızalarının güçlenip, hatırlamalarında olumlu etki yaratacaktır (Yetişir, 2007).

İşitsel: Konular arasında bağlantı kurup, ilişkilendirerek öğrenirler. İşittiklerini gördüklerinden daha kolay öğrenip hatırlarlar. Bu yüzden sözel etkinlik ve uygulamalarda görsel etkinliklere oranla daha üstündürler (Yetişir, 2007).

Konuşulan sözcükleri beyinde hemen hemen bir kayıt cihazı gibi saklarlar ve konsantre olunca onları tekrar canlandırabilirler. Yeni materyal hakkında bir şeyler duyduktan sonra, işitsel çocuklar ikinci en güçlü duyularıyla öğrendiklerini güçlendirmelidirler. Bu nedenle, eğer ikinci en güçlü duyu görselse, genç ilk önce yeni materyali dinleyip sonra okumalıdır. İkinci en güçlü anlam dokunsal ise, genç ilk önce yeni materyali dinlemeli ve o ders ya da tartışmadan not almalıdır. İşitsel çocuklar, basılı materyali yüksek sesle okumaya bunu bir teyp ile kaydetmeye ve daha sonra tekrar çalmaya ve tekrar dinlemeye teşvik edilmelidir (Carbo vd., 1986:13-14).

Kinestetik: En kolay, dokunsal ve kinestetik deneyimler, yapma ve katılımın büyük bir kombinasyonu yoluyla öğrenirler. Kinestetikler için geziler, pişirme,

yapım, röportaj yapma ve deneyimler oynamak yoluyla yeni ve zor bilgileri tanıtmak, öğrenmeleri gereken şeylere odaklanmalarına yardımcı olan zihinsel etiketlemeyi üretir (Carbo vd., 1986:15).

Dokunsal: Konsantre olurken parmaklarını ve ellerini kullanan öğrenciler, genellikle dokunsal öğrencilerdir. Yazarken, karalarken, çizerken veya parmaklarını hareket ettirirken daha kolay hatırlarlar. Çoğu zaman dikiş, pişirme, onarım, tasarım, resim yapma veya kalıplama gibi yaratıcı şeyler ellerinden gelen yetenekli insanlardır (Carbo vd., 1986:14).

Yeme- içme: Öğrencinin öğrenme sürecinde yiyecek ya da çiğneme ihtiyacı duyup duymaması ile ilgilidir. Yeme, içme, çiğneme ihtiyacı da, insanların nasıl öğrendiklerinin bir parçasıdır (Dunn ve Dunn, 1979:240). Nedeni ne olursa olsun, her yaşta bazı insanlar, öğrenirken kendilerini yemek ya da içeceğe verir (Carbo vd., 1986:15).

Zaman: Öğrencilerin gün içinde verimli çalıştıkları saat dilimiyle ilgilidir. Zaman kavramı, öğrenen bireyin kalımsal yönünün günün hangi saatlerinde öğrenmeye etkisinin olduğuyla ilgilidir (Dunn ve Dunn, 1979:240).

Hareketlilik: Öğrencilerin çalışırken hareket ihtiyacı duyup duymamasıyla ilgili boyuttur. İnsanların uzun ya da kısa süreliğine hareketsiz kalma becerileridir. Bazen ışığa duyarlı olduklarında ya da epeyce bir hareketliliğe ihtiyaç duyduklarında bazı öğrencileri “hiperaktif” olarak adlandırırız. Bu öğrencilerin çoğu, sık sık “ara” verildiğinde ve bir yerden bir yere hareket edebileceği görevler verildiğinde daha iyi öğrenirler (Dunn ve Dunn, 1979:240). Çocuklar okumakta oldukları şeyi ilgi çekici bulmadıkları zaman konsantrasyonlarını kaybetme eğilimi gösterirler. Bazen içeriğe odaklanmazlar çünkü iyi veya kolay okuyamazlar. Materyal, kelime bilgisi veya kavram zor olduğu için genellikle ilgilerini kaybederler, böyle bir durumda, sinirler ya da huzursuz olurlar ve dolayısıyla büyük bir hareketliliğe ihtiyaç duyarlar. Çocukların hareketlilik ihtiyaçları genellikle isteklilikleri, yetenekleri, ilgi alanları ve enerji düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir (Carbo vd., 1986:16-17).

2.2.5.5. Psikolojik Faktörler

Bilgiyi işleme (Analitik- Global): Bilgiyi işlemede analitik öğrenciler bilgiler küçük ve mantıklı adımlarda sunulduğunda daha iyi öğrenirler. Soruları sistematik çözerler. Bilgileri sıralı ve mantıklı işlerler. Belirli talimatları izleyerek nesnelere bir araya getirmeyi severler. (Mekanik oyuncaklar, parçalara sahip nesnelere gibi.) Tarihler, isimler ve diğer özellikler gibi gerçekleri öğrenmekten zevk alır. Okurken eleştirici ve analitiktirler. Ses bilgilerini kolayca öğrenirler. Bulmaca çözmekten, yapboz yapmaktan hoşlanırlar. Bilgiyi işlemede global öğrenciler bilgi bütün olarak sunulduğunda daha iyi konsantre olur ve öğrenirler. Mizahı severler. Tarihler, isimler veya öteki detaylar gibi gerçekleri ezberlemekten hoşlanmaz. Hikâyeler aracılığıyla kolayca öğrenebilirler. Bir hikâyedeki ana fikri kolayca belirleyebilirler. Bilinmeyen kelimeleri anlamak için genellikle hikâye bağlamını kullanırlar. Bilgiyi subjektif ve bir şablona göre işlerler (Carbo vd., 1986:61-62).

Düşünme Stili (Tepkisel- Yansıtan): Düşünme stili tepkisel olan öğrenciler düşünmeden hareket ederler. Düşünme stili yansıtan olanlar genellikle düşünceli hareket ederler. Temkinlidirler. Öğrenci iki niteliğe de sahip olduğunda ve ne zaman, nasıl kullanacağını öğrendiğinde, öğrenmede ve yaşamda başarılı olma ihtimali yüksektir (Carbo vd., 1986:20).

2.3. Okuma

İnsanoğlu varolduğundan beri okuma kaçınılmaz bir gereklilik olmuştur. Yaşantımızda her şey okuma ile anlam kazanmaktadır (Akça, 2020:47). Okuma doğuştan gelen bir beceri olmadığı gibi çocuklar okumayı kendileri de öğrenemez. Okumayı öğrenmek uzun zaman alır ve çaba gerektirir (Güneş, 2017:120).

Okuma, bireylerin ön bilgilerini kullanarak, okur ve yazar arasında kurulan etkileşimle ve uygun bir yöntemle desteklenerek anlam kurma sürecidir (Akyol, 2015:1). Okuma esnasında yazılar zihinsel kavramlara dönüşerek, beyinde anlamlandırılarak yapılandırılır (Güneş, 2007: 117-120).

Akyol (2015:4-7)' e göre okumanın beş ana ilkesi vardır.

- Okuma anlam kurarak gerçekleşmelidir.
- Okumanın akıcı olması gereklidir.
- Okuma eylemi konunun amacına uygun stratejiyle gerçekleşmelidir.
- Çocuklarda okumaya istek oluşturulmalıdır.
- Okuma yaşam boyu gelişerek devam eden süreç olmalıdır.

Okuma bireylerin hayatları boyunca kullanacakları bir iletişim türü olmasının yanı sıra insanların duygu ve düşüncelerini anlatmanın en etkili yoludur. Öğrenmenin oluşması okumaya bağlıdır. Okuma alışkanlığı olmayan ve okuduğunu anlayamayan öğrenciler derslerinde başarılı olamaz, söz varlığı gelişemez, yeni deneyimler kazanamaz (Ünalın, 2006:62).

Bireyler için bu kadar önemli okuma becerisiyle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Harris ve Sipay'e göre (1990:10) okuma, yazılı dilin anlamlı şekilde yorumlanmasıdır. Demirel'e göre (1999:59) okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarmadır. Özdemir' e (1993: 13) göre okuma, basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir. Öz' e (2001:193) göre ise okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir.

Okuma, okuyucunun okuduğu metindeki bilgilerle, zihninde var olan bilgileri birleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu zihinsel bir etkinliktir. Başarılı okuyucular zihninde var olan eski bilgilerle okuduğu metindeki bilgileri ustalıkla bütünleştirip, bu süreci akıcı bir şekilde koordine ederler (Anderson vd., 1985:8-22).

Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren okuma etkinliğinin genel nitelikleri aşağıda belirtilmiştir (Sever, 1997:12):

- Okuma iletişim sürecidir.
- Okuma algılama sürecidir.
- Okuma öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal, devinişsel boyutlu gelişim sürecidir.

Fransız Nörolog Joseph-Jules Dejenire 1982 yılında beynin sol görsel bölgesindeki küçük bir alanı etkileyen bozukluğun, okumada belirli bir bozulmaya yol açtığını tespit etmiş ve bu bölgeyi “beynin posta kutusu” olarak ifade etmiştir. Günümüzde modern beyin görüntüleme de bu bölgenin okuma için çok önemli olduğunu doğrulamıştır. Dünya üzerinde yaşayan tüm insanların dili ne olursa olsun beynindeki bu bölge yazılı sözcüklere otomatik olarak cevap verir. Bu alan saniyenin beşte birinden daha az bir süre içerisinde, bilinçli algı düzeyinin henüz oluşmadığı bu zaman diliminde, bir harfin boyutuna ve şekline bakılmaksızın bir harf dizisinin kimliğini çıkarır. Sonra bu bilgiyi, geçici ve ön loblara dağılmış olan ve sırasıyla ses şablonuyla anlamı çözümleyen iki ana beyin bölgesi dizisine iletir (Dehaene, 2014:80).

Okuma güçlüğü olan öğrenciler kelime tanıma ve kelime ayırt etmeye normalden fazla zaman ayırdıkları için anlamı kaybederler. Bu durum kısa süreli bellek üzerine normalden daha fazla bir yük getirdiği şeklinde açıklanabilir. Bu durum öğrencinin bağlamı kaçırmasına yol açar. Bellek durumlarının belirlenmesi ve bellek sorunlarının giderilmesi okuma güçlüklerinin giderilmesinde önemlidir (Kuruyer, 2014:25).

Okuma güçlüğü yaşayan bireyler okuma sırasında çok sayıda okuma hatası yaparlar. Bu hatalar akıcı okumayı engeller ve okuduğunu anlamayı güçleştirir (İlhan, 2014:47; Türkmenoğlu, 2016:22).

2.4. Okuma Güçlüğü

Her insanın beden yapısı, zekâ düzeyi, yetenekleri, ilgileri, duygu ve düşünceleri becerileri de birbirinden farklı düzeydedir. Bu bireysel farklılıklarda bireylerin okuma gelişimini etkilemektedir (Akçamete ve Avcıoğlu, 1996:57). Çocuğun yaşı, aldığı eğitim, zekâ düzeyi göz önünde bulundurulduğunda yaşlarına göre okuma başarısının beklenenin altında olması şeklinde okuma güçlüğü tanımlanabilir. Okuma güçlüğü yaşayan çocukların temel özelliği, yaşı ve zekâ düzeyine göre beklenenin altında okuma başarısı göstermeleridir (Yılmaz, 2006:12).

Okuma güçlüğü öğrenme güçlüğünün bir çeşididir. Okuma güçlüğü, öğrencinin gerekli okuma becerilerinden herhangi birisini kazanmamış olmasından

dolayı öğrencinin okuma sırasında yaşadığı güçlük ya da herhangi bir metnin okunmasında sözcük ve deyimlerin anlamını kavramak, cümle yapısını çözümlmek bakımından karşılaşılan zorluktur (Özsoy, 1984:18).

Okuma güçlüğünün temelini kelime tanıma problemi oluşturur. Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar kelimeleri seri tanımda zorlanırlar. Okurlarken kelimeleri anlamadan ziyade kelimeleri sese çevirmeye odaklanırlar. Anlamaya vakit ayırmadıkları için metni anlamaları da güçleşir (Yılmaz, 2009:20).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler sesli okuma yaparken atlama, ekleme, ters çevirme, tekrarlar, telaffuz hataları ve yanlış okuma gibi okuma yanlışları yapmaktadır.

Öğrenci metni okurken sözcüğün tamamında, hecelerde ya da harflerde atlama yapabilir. Hece ve harf atlamalar daha çok sözcüğün ortasında ya da sonunda görülür. Bu yanlışlıklar hızlı okuma, dikkatsizlik, kelime ve harf tanıma yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Atlamalar amaçlı ya da amaçsız olabilmektedir. Okumanın sonunda atladığı kelimeler tekrar okutulur. Çocuk okuyabilirse amaçsız hata yaptığı anlaşılır. Eğer okuyamazsa amaçlı atlama sonucuna ulaşılır (Akyol, 2015:233).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenci sesli okuma yaparken atlamalar yaptığı gibi eklemeler de yapabilmektedirler. Ekleme hataları az sayıda olmakla birlikte anlamı çok bozmamaktadır. Eklemeler cümleye akıcılık kazandırmak ya da sözel dil uyumunu sağlamak amacıyla yapılır. Eklemeler az ve anlamı etkilemiyorsa ortada endişelenecek bir problem yoktur. Eğer fazla ve anlamsız ekleme yapıyorsa endişelenecek bir problem vardır (Akyol, 2015:233). Bu durumda çocuğun okurken metne odaklanması sağlanmalıdır (Duran ve Sezgin, 2012:636).

Ters çevirme bir başka okuma hatası olarak karşımıza çıkmaktadır. En çok birinci sınıfta görülen hata türüdür. Harfler ya da kelimeler ters çevrilebilir. Okuma ve yazmanın kazanılmaya başladığı dönemde sorunlar daha çok görülür (Harris ve Sipay, 1990:477). Bu hata türü kelimenin seslerini, hecelerini ya da tamamını ters çevirme şeklinde görülür. Kelimenin tamamını, bir harfi, harf düzeni ve diğer kelimeleri ters çevirme şeklinde dört çeşit ters çevirme hatası vardır. Ters çevirmeler çoğu zaman anlamı olumsuz etkilerler (Harris ve Sipay, 1990:214).

Okuma yazma becerisi kazanıldıktan sonra bu yanlışlar giderilebilir. Eğer 7 yaşından sonra ters çevirme sorunları devam ediyorsa bu duruma daha dikkatli bakmak gerekir. Ters çevirmeleri önlemek için yukarıdan aşağı, soldan sağa yön çalışmalarını yapmak gerekmektedir (Harris ve Sipay, 1990:478-479).

Sesli okuma esnasında karşılaştığımız okuma hatalarından tekrarlar daha çok yetersiz kelime tanıma becerisinden kaynaklanmaktadır. Eğer çocuk kendi seviyesindeki materyali çok tekrar yaparak okuyorsa bir alt düzeye geçilmelidir. Alt düzeydeki metni okurken tekrarlar azalırsa, problem kelime tanımadan kaynaklanmaktadır. Kolay metin verince de tekrarlar değişmezse o zaman önemli bir sorun söz konusudur. Kelimelere işaret ettirilip okutularak ya da her kelimenin üstü kapattırılarak okuma sorunu giderilebilir. Koro şeklinde, teyp eşliğinde, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir (Akyol, 2015:234).

Yeterli kelime tanımama, bağlam ipuçlarının yetersiz kullanımı, zayıf kod çözme becerileri, sözcüklerin ilk hecelerine fazla güvenme, sözün gelişine aşırı güven veya hecelerde dikkatsizlik telaffuz hatalarına neden olur. Anlamsal ve / veya söz dizimsel olarak uygunsuz olan cevaplar, öğrencinin bağlam veya dil ipuçları kullanmadığını gösterir. İkame (yerine başkasını koyma) ve telaffuz hataları genellikle en sık rastlanan hata türlerindedir (Harris ve Sipay, 1990:212). Yanlış telaffuzun kelimeyi tanıyamamak ya da çözememekten kaynaklandığını bulmak için yanlış telaffuz edilen kelime çocuğa tekrar sunulur ve onu tekrar seslendirmesi istenir. Çocuğu yüksek sesle çözmeyi denemek için teşvik etmeli, konunun yeniden ele alınmasına yardımcı olunmalıdır (Harris ve Sipay, 1990:212).

Okuyucunun kelimeyi doğru seslendirmemesinden kaynaklanan okuma hatası yanlış okumadır. “Komşumuzun oğlu iyi bir dağcıydı.” cümlesindeki “dağcıydı” kelimesini “bağcıydı” şeklinde okumak örnek olarak gösterilebilir (Akyol, 2014:103).

2.5. Okuma Stilleri

Marie Carbo, 1970’ li yıllarda okuma stilleri kavramını ortaya çıkarmıştır. Okuma stilleri, öğrenme stillerinin okuma öğretimine uyarlanmasıdır. Okuma stilleri; okuma kabiliyetinin duygusal, sosyolojik, fiziksel ve okuma ortamı

faktörlerinden nasıl etkilendiğini ve kişinin kendine özgü bilgi işleme biçimini ifade eder (Carbo, 1995:2).

Benzer sosyal çevre, zekâ, ilgi ve motivasyondaki iki çocuğu aynı okuma sınıfına koyduğumuzda biri okumayı kolaylıkla öğrenirken diğeri başarısız olur. Okuma programı başarılı okuyucunun okuma stiline uyup başarısız öğrencinin okuma stiline uymamıştır. Bugün okuma sıkıntısı çekenlerin çoğu yanlış şekilde eğitilmektedir (Carbo,2008a:6).

Yirmi yıllık okuma stilleri araştırması çocukları okumaya yönlendiren yolun her çocuk için aynı olmadığını gösterdi. Çocukların farklı okumayı öğrenme stilleri veya belirli okuma teknikleriyle kolay öğrenmelerini sağlayan farklı okuma stilleri vardır. Okuma yöntemi çocuğun okuma stiliyle uyum sağladığında, eşleşme oluşur. Bu sayede okumayı öğrenme kolay ve eğlenceli olur. Uyumsuzluk ise çocuğun öğrenme yeteneğini engeller (Carbo, 1998:23).

Öğretmenin öğrenciye uygun okuma stratejisi geliştirmesi öğrencinin okuma başarı şansını artırır. Okuma başarısızlığı olasılığını azaltmak için hangi okuma metodunun her bir öğrenen için etkili olacağı konusunda öğrenme aşamaları uygulamak ve her bir öğrencinin başarılı olmasına olanak tanıyacak öngörücü yöntemlerden, tanı ve değerlendirmelerden yararlanmak gerekir (Carbo, 1980:51).

Öğrencileri okuryazarlığa motive etmek, okumaktan zevk alır hale getirmek, akıcı okuyucular olmalarını sağlamak okuma stillerinin temelini oluşturur (Özdemir, 2013:43).

Okuma stilleri ile ilgili araştırmalar, okuma stilleri öğretiminin en az akademik açıdan yetenekli gençlerin bile yetkin okuyucu olmasına yardımcı olabileceğini göstermektedir. Yol gösterici ilke ve tavsiye okuma stilleri programları, öğrencilere kendileri olarak saygı duyduğumuz konusunda güçlü bir mesaj gönderir. Güçlü yönleri ve ilgi alanlarından yararlanan programlar, 10 yol gösterici ilkeyi içerir:

1. Çocukların okumayı sevmeleri ve okumak için motive olmaları doğaldır. Yüksek motivasyonlu öğrenciler okuma konusunda daha sorumluluk sahibi olurlar ve düzenli okumaları daha olasıdır.

2. Öğrencilerin üst düzey okuma materyalleri ile mücadele etmeleri gerekir.
3. Her öğrencinin okuma için özel bir stili vardır.
4. Okuma stil tercihleri farklı zaman ve hızlarda gelişir.
5. Kendi okuma stilini anlayan öğrenciler güçlü yönleriyle çalışmayı ve başkalarının stillerine saygı geliştirmeyi öğrenebilir.
6. İlköğretim çocuklarının ve okuma güçlüğü yaşayan okuyucuların baskın okuma tarzı global, dokunsal ve kinestetiktir.
7. Her okuma yöntemi, stratejisi, materyali belli okuma stillerine karşı olumlu yargı taşır.
8. Başarılı okuma stili programları öğrenci merkezlidir.
9. Başarılı okuma stilleri programları yoğun içeriklidir.
10. Maksimum öğrenci gelişimi için ebeveyn ve idari destek şarttır (Carbo, 1997b:38-42).

Okuma öğrenme kolay ve eğlenceli olmalıdır. Günümüz okuma başarı testleri yeteneklere, özellikle ses bilimine çok fazla önem veriyor. Bu yüzden öğrencilerin çoğu gerçek okuma akışını deneyimleyemiyor. Öğrenenler kelimeleri kolaylıkla okuyabildiğinde ya da okumada en iyi hissettiklerinde zihni okunanı anlamaya odaklanır. (Carbo, 2013a:3).

Öğrencilerin okuma düzeyini hızla arttırmak için şunların yapılması gerekir:

- Öğrencinin güçlü yönleriyle uygun okuma stilini eşleştirmek.
- Etkili okuma uygulamalarını hızla arttırmak.
- Etkisiz okuma uygulamalarını büyük ölçüde azaltmak (Carbo, 2013b:3).

Öğrenme ve okuma stilleri araştırma bulgularından ortaya çıkan sonuçlar okuma başarısı düşük öğrencilerin başarılı okuyucu olmaları için şans verir. Bunun için öğretmenlerin dikkat etmesi gerekenler:

1. Öğrencilerin okuma stilini, global/analitik yeteneklerini tanımlanmalı ve eşleştirilmeli.
2. Kendi okuma stili hakkında öğrenciyi bilgilendirilmeli.
3. Okuma başarı testlerinde sesleri elenmeli.
4. Bütünsel öğrenciler için kuvvetli bir şekilde işitsel, analitik okuma stili gerektiren beceriler vurgulanmalı.
5. Yüksek ilgi uyandıran iyi yazılmış okuma materyali kullanmalı.
6. Okuma derslerine bütünsel stratejilerle başlamalı.
7. İlkokul derecesinde zayıf okuyucular ve çocuklarla çeşitli bütünsel stratejiler kullanılmalı.
8. Dokunsal ve kinestetik öğrencileri dâhil edip, okuma derslerinde birçok görsel kullanılmalı (Carbo, 1987:200-201).

Öğrencilere uyan bireysel okuma stilini belirleyip, uygulamak başarısızlığı en aza indirmek için büyük bir adımdır (Carbo, 2014c:10).

Öğretmenler üç temel okuma stratejisini sürekli ve yoğun biçimde kullandıklarında öğrenciler okuma becerilerinde büyük ilerleme göstermektedirler. Bu stratejiler aşağıda yer almaktadır (Carbo, 1996:8-13).

- Öğrencilerin yetilerini belirlemek,
- Bu yetilere göre okuma yöntem, materyal ve strateji ile eşleştirmek,
- Yeterli okuma örnekleme ve gösterisi sağlamak.

Okuma stilleri iki temel nedenden ötürü ek programlar için uygundur. Birincisi, öğretmenlerin sadece yetersiz olarak etiketlenenleri değil herkesin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesine olanak sağlar. İkinci olarak çocuğun bireysel yetilerine konumlandırılan işbirlikçi eğitimsel planlamaya olanak sağlar (Carbo, 1996:8-13).

Öğretmenler oldukça kısa sürede var olan sistemi özellikle başarısızlık riski olan on binlerce öğrencinin okuma stillerine uyarlayarak okumayı geliştirebilirler. Bunun için öğretmenlerin, öğrencilerin iyi okuyucu olmalarına yardım ederken aşağıdaki bazı okuma stilleri örneklerini yapmaları gerekmektedir;

1. Okuma eğitimi öğrencilerin en uyarılmış olduğu zamanlarda yapılmalıdır.
2. Kilim, yastık ya da rahat bir sandalye gibi rahat okuma bölgesi oluşturulmalıdır.
3. Yönergeler basitleştirilmelidir.
4. Çok fazla örnek sağlanmalıdır.
5. Analitik öğrenen öğrenciler için aşama aşama yetenek çalışmaları yapılmalıdır.
6. Global öğrenenlere bir kural açıklanırken önce örneği sunulmalıdır.
7. Bir okuma stratejisi işe yaramadığında öğrencinin yeti ve ilgilerine uygun başka bir strateji denenmelidir.
8. Öğrencilerde okumayı öğrenmenin farklı yöntemleri olduğunu bilmeleri sağlanmalıdır.
9. Kuvvetli global yetisi olan öğrencilere analitik yetenekler gerektiren aktiviteler yaptırmaktan kaçınılmalıdır.
10. Öğrencilerin kitap anlatırken pandomim yapmak, bir karakter gibi giyinmek vb. gibi farklı yaklaşımlar seçmesine izin verilmelidir.
11. Büyük öğrencilere küçük çocuklar için okuma oyunları tasarlatılmalıdır.
12. Sürekli sessiz okumada zorlanan okuyuculara merak uyandıran ilgi çekici materyaller dinletilmelidir.
13. Okumaya motive olmayan öğrencilere kısa okumalar verilmelidir.
14. Bazen kiminle okumak istediklerine kendilerinin karar vermesine izin verilmelidir.

15. Performans değerlendirme yaparken hem açık uçlu hem de doğru- yanlış formatı kullanılmalıdır (Carbo, 1996:8-13).

Nitelikli okuma öğretmenleri öğrencilerini yetersizlikleri ile değil güçlü yönleri açısından ayırmasar. Öğrencilerini okuma stili yetilerine ve ilgilerine odaklayarak okumayı öğrenmeyi kolay ve eğlenceli hale getirirler. Bu gerçekleştiğinde de çocuk okumayı sever, okumaya daha fazla zaman ayırır, disiplin problemleri azalır, okuma başarısı artar ve okulda iyi performans sergilemelerini sağlayarak öğrencilerin hayatları değişir (Carbo, 2008a:10).

Pek çok çocuk ve okuma güçlüğü yaşıyan okuyucular yüksek hareketlilik gereksinimi olan global, dokunsal ve kinestetik çocuklardır (Carbo, 2008b:60; 2014a:6)

Bir öğrencinin okuma stilini dikkate alarak okuma çalışmaları yapmak öğrencinin motivasyonu artırır, başarısızlığını en aza indirir ve ilerlemeyi hızlandırır (Carbo, 1995:2).

Carbo (1987)' ye göre öğrenci kelimeleri kolayca okuyabilir, okurken kendini iyi hissederse çocuğun zihni okunanları anlamakta özgür bırakır. Okumanın amacı da budur.

Carbo (2013a:1) 'ya göre beyin araştırmaları ve öğrencilerin okuma başarısını arttırmak için öğretmenlerin dikkat etmesi gerekenler şunlardır:

1. Beyin içerikle gelişir. Bunun için öğretmenler ilgi çekici materyaller kullanmalıdır.
2. Başarı öğrencileri motive eder. Öğretmenlerin öğrencilere başarısı güvencesi vermesi gerekir.
3. Başarısızlık zihni köreltir, öfke ve korku yaratır. Bu yüzden başarıyı garantileyen okuma örnekleme yöntemleri (öyküleme ve sesli okuma, paylaşarak okuma, özel kaydedilmiş kitaplar, eko okuma, nörolojik etki yöntemi, koro okuma, eşli okuma, bağımsız okuma) kullanılmalıdır.

4. Seçim önemli olup beynin kimyasını değiştirir. Öğrencilere mümkün olduğunca okuma materyali seçenekleri sağlanmalıdır.
5. Sadece doğru miktarda zorlama öğrenmeyi teşvik eder. Öğrenci başarısını yukarı çekmek için okuma örnekleme yöntemleri kullanılmalıdır.
6. Çoklu hafıza yolları güçlü öğrenmelerin gerçekleşmesine yardım eder. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerin pek çok duyusunu eğitime dâhil etmelidir.

2.5.1. Okuma Stilleri ve Türleri

Carbo'ya göre işitsel, görsel, dokunsal, kinestetik, global ve analitik olmak üzere altı çeşit okuma stili vardır. Aşağıda bu okuma stillerinin özellikleri ve bu okuma stillerine sahip öğrencilerin en iyi öğrenme ve okumayı öğrenme strateji ve yöntemlerine yer verilmiştir.

2.5.1.1. İşitsel Okuma Stili

Sunuş yoluyla öğretim ve ders sunumu öğretmenler tarafından en çok kullanılan yöntemlerdendir. İşitsel öğrenciler de en çok bu yöntemden faydalanırlar. Ancak bu yöntemin etkili olabilmesi için beden dilinin ve geliştirilen etkinliklerin kullanılmasıyla birlikte zenginleştirilmesi gerekmektedir (Farwell, 2005:4).

İşitsel okuma stiline sahip öğrenciler kolaylıkla; duyduklarını hatırlayabilir, söylenen talimatları takip edebilir, dinleme ve konuşmayla öğrenebilirler. Bu tür öğrenciler en iyi konuşma, mülakat, tartışma, panele katılma, ezberleme, sözlü raporlar yazma, soru sorma ve cevaplama gibi aktivitelerle öğrenirler (Carbo, 1996:8-13). Bu öğrenciler özellikle dinleme ve konuşma etkinliklerinden hoşlandıkları gibi koro çalışmalarını ve kaydedilmiş sesli kitapları dinlemeyi severler (Haynes, 2005:1).

İşitsel okuma stiline sahip öğrenciler okumayı ses temelli çalışmalarla kolaylıkla öğrenirler. Bu tür öğrenenlerin tercih ettikleri okumayı öğrenme şekilleri:

- Koro okuma,
- Hikâye kitapları okuma
- Kitapların kayıtlarını dinleme,

- Hikâyeleri tartışma,
- Sesli okuma tercih ettikleri okumayı öğrenme şekilleridir (Carbo,1996:8-13).

İşitsel okuma stiline sahip çocuklar harf seslerindeki ince ayrıntıyı ayırtırmaya, harf şekilleriyle sesleri arasında alaka kurmaya ve kelime oluşturmak için harf seslerini karıştırmaya eğilimlidirler (Carbo, 1987:199).

2.5.1.2. Görsel Okuma Stili

Görsel okuma stiline sahip öğrenciler kolaylıkla; gördüklerini hatırlayabilir, yazılı veya çizili talimatları takip edebilirler, insanları, nesnelere, resimleri vb. gözlemleyerek öğrenebilirler. Bilgisayar grafikleri kullanma, görsel bulmacalar yapma, haritalara, çizgilere, grafiklere, şemalara, karikatürlere, posterlere, panolara bakma ya da tasarlama en iyi öğrenme şekilleridir (Carbo, 1996:8-13).

Harfler ve kelimeler arasındaki görsel farklılıkları algılar. Görsel hafızaları gelişmiş olup, gördüklerini rahatlıkla hatırlarlar (Carbo, 2014b:10).

Görsel okuma stiline sahip öğrenciler okumayı:

- Görsel yöntemler,
- Resimler ya da slaytla gösterilen kelimeler,
- Film karelerinde veya videolarda gösterilen hikâyelerle daha kolay öğrenirler (Carbo, 1996:8-13).

Görsel okuma stiline sahip öğrenciler okuma çalışmalarında yer alan şemalar, diyagramlar, görseller ve resimlerden yararlandıklarında daha başarılı olmaktadır. Bu nedenle bu öğrenciler için not tutma, listeleme yapma önemli etkinlikler arasında yer alır (Farwell, 2005:3). Bu nedenle bu öğrenciler sessiz okuma çalışmalarını tercih ederler (Haynes, 2005:2).

2.5.1.3. Dokunsal Okuma Stili

Dokunsal okuma stiline sahip öğrenciler için elleri içeren öğrenme, onların okuma becerilerini daha çok geliştirir. Çünkü dokunsal öğrenciler oyun parçalarına

dokunduklarında bu dokunsal ilişki öğrenmenin gerçekleştiği ve hatırlanabileceği bir yol oluşturur (Carbo, 2014a:7).

Dokundukları şekillerdeki ve dokudaki farklılıkları tespit eder. Dokunduklarını hatırlar. Yazarak, kopya ederek ve oyun oynayarak öğrenir (Carbo, 2014b:10).

Dokunsal okuma stiline sahip öğrenciler:

- Doodle yapma,
- Taslak çizme,
- Masa oyunları oynama,
- Maket yapma,
- Deney yapma,
- Yazma çalışmaları gibi aktivitelerle daha kolay öğrenirler (Carbo, 1996:8-13).

En iyi öğrenme şekilleri modellerden, tahta oyunlardan ve üç boyutlu nesnelere birşeyler yapma olduğundan okuma çalışmalarında etkinlik oluşturulurken bu etkinlikleri kullanmak yararlı olacaktır (Haynes, 2005:2).

2.5.1.4. Kinestetik Okuma Stili

Kinestetik okuma stiline sahip öğrenciler en iyi; deneyimledikleriyle hatırlayabilir, yaptıkları veya prova ettikleri talimatları takip edebilirler ya da fiziksel aktiviteleriyle meşgulken öğrenebilirler (Carbo, 1996:8-13, 2013b:4, 2014b:10).

Kinestetik okuma stiline sahip öğrenciler en iyi:

- Nesnelere monte etme veya bozma,
- Maket yapma,
- Fuar katılma,

- Deney yapma,
- Rol yapma,
- Hoplama, koşma,
- Çöpçü avı oyunu gibi hareket ihtiyaçlarını karşılayan aktivitelerle öğrenirler (Carbo, 1996:8-13).

Pantomim yapmak, tiyatroya katılmak, bir kitabı dinlerken egzersiz bisikletine binmek, kaydetmek ve sonra kaydettiklerini dinlemekten hoşlanırlar (Carbo, 1996:8-13).

Taklit yoluyla öğrenme kinestetik öğrencilerin tüm vücut hareketleriyle öğrenmelerine ve kendilerini ifade etmelerini sağlar. Aynı şekilde yer oyunları, pano ve tahta oyunları öğrencilerin büyük kas gruplarını kullanmasını sağladığı için kinestetik öğrenciler için mükemmeldir (Carbo, 2014a:6-8).

Öğrendiklerini hatırlamaları için öğretim sürecinde vücutlarını kullanabilecekleri etkinlikler ve oyunlar kullanmak, dokunmalarını sağlamak ve bunlara yönelik materyaller kullanmak kinestetik okuma stiline sahip öğrenciler için en faydalı çalışmalar olacaktır (Haynes, 2005:2).

2.5.1.5. Global Okuma Stili

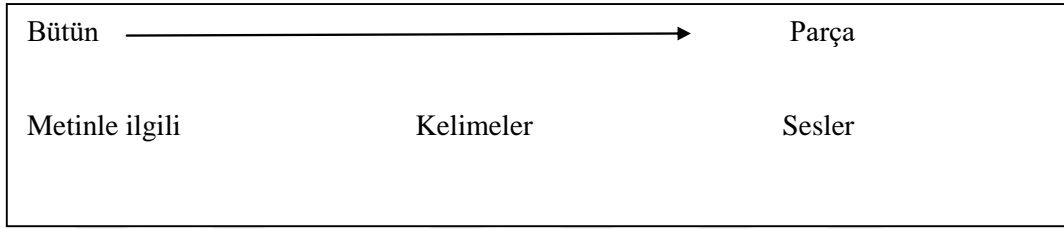
Global okuma stiline sahip öğrenciler genellikle duygu ve sezgilerine göre karar verirler. Spontanedirler ve düzenli bir çevre olup olmamasını umursamazlar. Yaratıcı olup, buluş odaklıdır. İlginç veya eğlenceli hikâyeler, materyaller hoşlarına gider. Öğrenirken grup çalışmasını tercih ederler (Carbo,1996:8-13).

Global okuma stiline sahip öğrenciler okumayı; kayıtlı kitaplar, koro okuma, hikâye yazma, bilgisayar yazılımları, görsel ve işitsel materyaller, projeler, oyunlarla en iyi şekilde öğrenirler (Carbo, 1996:8-13).

Global modelde okuma öğretilirken bütünden parçaya hareket edilir. Birinci aşamada, büyük ölçüde ilgili okuma parçaları ve hikâyeler tekrar tekrar öğrencilere yüksek sesle okutulur. Öğrenciler biraz bağımsız okumaya geçtikten sonra ikinci aşamaya geçilir. Tek başına hikâyedeki kelimeleri ve söz öbeklerini tecrübe eder.

Üçüncü aşamada biraz ses okuma bilgisi öğretilir. Okuma ve yazmada sık sık karşılaştıkları kelimelerdeki benzerlikleri keşfetmek için çocuklar cesaretlendirilir. Bu modeldeki öğrenciler güçlü görsel ve global okuma stiline sahiptirler. Hikâyelerde görüp duyduklarını hatırlayabilirler. Eğer dokunsal öğrenciler ise hikâye yazmadaki tecrübeler onlara yazarken hissettikleri kelimeleri hatırlamalarına olanak sağlar (Carbo, 2009:375).

Şekil 2.3: Global Okuma Öğretimi



Kaynak: Marie Carbo (2009); ‘‘Match The Style Of Instruction To The Style Of Reading,’’ *Phi Delta Kappan*, Cilt 90, Sayı 5, s.373-378.

2.5.1.6. Analitik Okuma Stili

Analitik okuma stiline sahip öğrenciler mantık ve sağduyuyla karar verirler. Detaylara ve gerçeklere odaklıdır. Öğrenirken düzenli ortamı severler (Carbo, 1996:8-13).

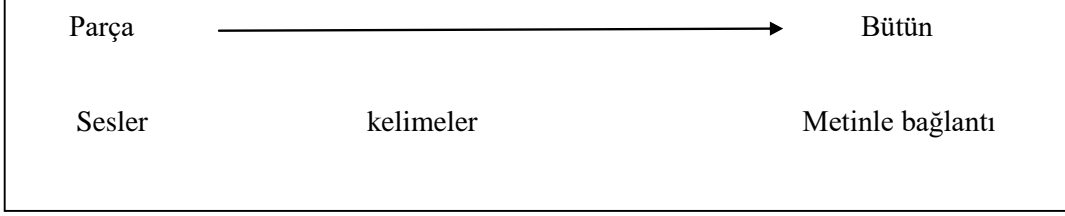
Analitik okuma stiline sahip öğrenciler; sıralı adımlarla, bol uygulama ile öğretilme biçimi, materyallerle daha kolay öğrenirler. Öğrenirken hedeflerin net şekilde açıklanmasını isterler (Carbo, 1996:8-13, 2013b:3).

İşitsel seslerle, programlı materyallerle, bulmacalarla, global öğrenciler için uygun stratejilerle desteklenmiş çalışma kağıtlarıyla okumayı kısa sürede öğrenirler (Carbo, 1996:8-13).

Bu modelde okuma öğretilirken parçadan bütüne hareket edilir. Birinci aşama seslere hâkim olmayı gerektirir. İkinci aşamada öğrenciler öğrenilen harf seslerini içeren kelimeleri okuyarak pratik yapar. Son aşamada öğrenciler ilgili okuma parçalarını ve hikâyeleri okurlar. Okumayı sestten başlayarak öğrenenler güçlü işitsel ve analitik okuma stillerine sahiptirler. İşitme yeteneğine sahip çocuklar harf seslerini duyabilir ve kolaylıkla hatırlayabilirler. Sesten başlayarak öğrenilen okuma onlara daha mantıklı gelir. Çünkü analitik öğrenciler parçadan bütüne

hareket ederler. Ses öğretimi çok ardışık, düzenli, dosdoğru ve tahmin edilebilirdir. Global okuma yaklaşımı analitik öğrencilere düzensiz gelebilir (Carbo, 2009:375).

Şekil 2.3: Analitik Okuma Öğretimi



Kaynak: Marie Carbo (2009:375); “Match The Style Of Instruction To The Style of Reading,” *Phi Delta Kappan*, Cilt 90, Sayı 5, s.373-378.

2.6. Okumaya Yönelik Tutum

Tutum bireylerin kavramlara karşı yaşantıları sonucu oluşturdukları hal, tavır ve davranış biçimidir. Bu nedenle tutum ve davranış kavramları birbirlerine yerine kullanılan ve karıştırılan iki kavramdır. Bundan dolayı tutum kavramının tanımlarına bakılacak olursa; sosyal çevreyle iletişim kurulduğunda oluşan, bireyin davranışlarını, düşünce ve duygularını işaret eden ve bu davranış, duygu ve düşüncelerde iz bırakan eğilimler (Başaran ve Ateş, 2009:77) olarak; geliştirilebilen ve değiştirilebilen değerlere verilen tepkiler sonucu ortaya çıkan yönelimler (Crano ve Prislın, 2006:347) olarak; herhangi bir şeye karşı duygulara dayandırılarak verilen tepkiler (Beck, 2004: 354) olarak; yaşantılar sonucunda bireyin edindiği deneyimler yoluyla yeniden karşılaştığı duruma aynı tepkileri verme durumu (Allport, 1967) olarak ifade edildiği görülmektedir.

Okuma becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikle bireyin okumaya karşı istekli olması gerekmektedir. Bir öğrencinin kendi isteğiyle okuma işini gerçekleştirdiğini ve sürekli kitap vb. materyalleri okuduğunu gördüğümüzde rahatlıkla diğer öğrencilerden daha fazla okumaya karşı isteği olduğunu ifade edebiliriz. Bu istek ortaya yalnızca zihinde oluşan öğrenme ihtiyacı sonucu değil, bireyin okuma esnasında geçirdiği sürede yaşadığı duyguların da etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Okuma işini yapma isteği ya da okumak istememe ve okuma işinden kaçma okuma tutumunu açıklamak için uygun örneklerdir (Kuşdemir, 2019:76).

İlkokula başlanan ilk yıllarda birlikte öğrencilerde okuma-yazma becerileri edinilmeye başlanmaktadır. Bu becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesiyle birlikte deneyimler yoluyla öğrencilerde okumaya karşı olumlu ya da olumsuz

yönde tutumlar da gelişmektedir. Okuma becerisinin edinildiği dönemlerde geliştirilen okumaya yönelik tutum öğrencinin hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu tutumun gelişiminde öğrenci, aile ve okul faktörleri etkili olduğundan ilkokul yıllarıyla ilişkilendirilmelidir (Black, 2006, Akt. Kocaarslan, 2016:1219).

Okumaya yönelik tutum bir bireyin okuma işini yapmaya yönelik gösterdiği olumlu veya olumsuz yaklaşım biçimlerinin derecesi olarak ifade edilebilir (Wozniak,2010: 34). Bunun yanı sıra okuma işinin daha sık yapılmasını sağlayan veya tam tersi okuma işini az yapmaya neden olan duygular ve bu duyguların zihin aracılığıyla yansıdığı tavırlar okuma yönelik tutumları oluşturur (Alexander, Filler, 1976; Smith, 1990:215). Okumaya yönelik tutum bireylerin okuma işini hayatlarında nereye koyduklarına, bu iş için ne kadar zaman ayırdıklarına bağlıdır. Tutum geliştirmenin temelinde duygular ve psikolojik bir alt yapı bulunmaktadır ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmenin temelinde de ilk okuma yazma öğrenme sürecindeki geçmiş yaşantıların etkisi bulunmaktadır ve o dönemde geliştirilen okumaya yönelik tutum sonraki yıllarda da okuma ve eğitim üzerindeki etkisini sürdürecektir (Cunningham ve Stanovich, 1998:11).

Guthrie ve Wigfield (2000)'a göre olumlu okuma tutumu gösteren bireylerin okuma istekleri fazla, olumsuz okuma tutumu gösteren bireylerin ise okuma istekleri bulunmamakta ve okumaktan kaçınarak, okumayı zorunluluktan yerine getirilen bir görevmiş gibi algılamaktadırlar. Okuma tutumu düşük veya olumsuz olan bireylerin okuma tutumlarını yükseltmek veya olumsuz olan okuma tutumunun olumluya dönüştürülmesi için bu sürece kaynaklık eden faktörler belirlenmelidir.

Okuma becerisi ilkokul yılları boyunca aşamalı bir şekilde gerçekleşen ve yalnızca bir yıl ya da ya da bir dönemde edinilen bir beceri değildir. Bu nedenle bu süreçte öğrenci özellikleri, aile ve okul okumaya yönelik tutumu etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Kocaarslan, 2016:1218). Okuma materyalleri olarak seçilen metinler okumaya yönelik tutumu geliştirmede önem taşıdığından bu faktörlerden biri olarak ifade edilebilir. Bu nedenle metinlerin seçiminde düzey, kitapların içerdiği görseller vb. içyapı özellikleri öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olacaktır (Yurdakal ve Kırmızı, 2019:719). Bu faktörlerin dışında Garrett (2002:23) öğrencilerin cinsiyetlerinin, zekalarının,

ilgilerinin ve yeteneklerinin de okumaya yönelik tutumu geliştirmede etkisini olduğunu belirtilerek; okumaya karşı gösterilen değerin, bireydeki başarılı olma isteğinin, okuma materyallerine ulaşma düzeyi ve okuma materyallerinin özellikleri ile çocuklara okuma işi için yetişkinlerin örnek olması ve onlarla birlikte okuma yapmalarının da süreci desteklendiğini ifade etmiştir.



3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrenme stilleri ve okuma stilleri ile öğrencilerin okuma stillerinin okuma sürecindeki etkilerine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Kagan vd. (1963:97-98) araştırmalarında, erkeklerin kızlardan daha analitik olduğunu bulmuştur. Ancak bununla birlikte, analiz becerisinin hem kızlar hem de erkeklerde yaşla birlikte arttığını, ilgili cevapların kızlarda yaşla birlikte değişiklik göstermiyorken, erkeklerde düşüş gösterdiğini, kızların erkeklere göre daha ilgili olduğunu gözlemlenmiştir. Kızların okuma süreci boyunca içerik ipuçlarına dikkat ettikleri için daha iyi bir okuyucu olabileceklerini ileri sürdü. Kagan, çalışmasında birinci sınıf seviyesinde hiç kız öğrencisi kullanmadığı dikkate alınmalıdır.

Pizzo (1981) bir sınıfın içindeki ışığın ve sesin düzeyi, öğrencilerin öğrenme stili tercihine bağlı olarak okuma becerilerini etkilemesi üzerine yapılan araştırma sonuçlarına göre sessiz bir ortamda okumayı tercih eden öğrencilerin gürültülü bir çevrede olmayı tercih edenlerden okumada çok daha iyi başarı elde ettiği tespit edilmiştir (Akt. Carbo, 1984).

Grun'ın (1986) çalışmasının sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik performans arasında güçlü bir ilişkinin olduğu ve akademik başarı puanlarının değişimin hemen hemen %10'unu açıkladığını tespit etmiştir. Aynı zamanda öğrenme stillerine göre hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin derslere olan tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Somut öğrenen öğrencilerin öğrenme tercihlerinin deneysel yöntemleri soyut öğrenen öğrencilerin ise araştırmaya dayalı yöntemleri tercih ettiği belirlenmiştir.

Kirk (1986: 238) “Yüksek Öğrenim Ortamında Yetişkin Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Gelişiminin Değerlendirilmesi: Öğretim, Yönetim ve Danışmanlık için Öneriler” adlı çalışmasında; öğrenme stillerini Perry'nin entelektüel hiyerarşi modeliyle ilişkilendiren çalışma, dualizmden rölativizme kadar ölçek boyunca düşünme gelişiminin öğrenci öğrenme stillerini belirleyerek; öğrencilerin not ortalaması, yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitimi de dikkate alarak öğrenme güçlüklerinin birbirleriyle daha yakın ilişkiler ürettiğini ortaya koymuştur.

50 yaş üzerindeki bir grup yetişkin öğrencinin öğrenme stillerinin 25 yaşın altındaki bir grupla karşılaştırdığı çalışmada Rush (1983: 351), tutumların ve çevrenin sınıf başarısı için öğrenme stillerinin belirlenmesinden çok daha önemli olabileceği sonucuna ulaşmıştır (Akt. Purkiss,1995).

Ursbchat (1977) birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme tercihlerini belirlediği araştırmasında öğrencilerin öğrenme tercihlerini görsel, işitsel veya hem görsel hem de işitsel olarak tespit etmiştir. Tamamlayıcı okuma etkinlikleri, her bir öğrencinin en güçlü olduğu yöntemle sunulduğunda okumada önemli derecede başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Price, Dunn ve Sanders (1980), 85 ilkökul öğrencisine uyguladıkları New York Öğrenci Değerlendirme Programı ve LSI (Öğrenme Stilleri Envanteri) sonucunda yüksek okuma başarısı olan öğrencilerin dokunsal ve kinestetik algılarıyla öğrenmeyi tercih etmedikleri, düşük okuma başarısı olan öğrencilerin dokunsal ve kinestetik algılarıyla öğrenmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Sınıf seviyeleri düşünüldüğünde zayıf okuyucular görsel ve işitsel tercihlerden ziyade dokunsal/ kinestetik yapıyı tercih etmektedirler. 3.sınıf düzeyinden 8.sınıf düzeyine kadar 1979-1980 okul yılı boyunca LSI ‘yı tamamlayan çocukların ne kadar gençse hemen hemen son sınıflarda gelişen görsel ve işitsel güçlüklerle daha çok gelişme kaydettiğini gözlemlemiştir (Price, 1980, Akt. Neely ve Alm, 1992).

Jeanne Pizzo (1981, Akt. Carbo, 1984) öğrenme stili algıları üzerine yürüttüğü deneysel bir çalışmada, 6.sınıf öğrencilerinin kendi öğrenme stillerini tanıyabildiklerinde okuma etkinliklerinde daha başarılı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Jeffrey Krinsky (1982) benzer bir çalışmada 4.sınıf öğrencileriyle yapmıştır. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin öğrenme tercihleri eşleşmediğinde başarı düzeyleri, öğrenme tercihleri eşleşen öğrencilere göre oldukça düşük başarı göstermişlerdir. Öğrencilerin öğrenme tercihlerine göre öğretim yapıldığında başarı düzeylerinde önemli ölçüde iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir (Domino, 1970; Farr, 1971). Domino’nun çalışmasında, 100 öğrenci öğrenme stili tercihlerine göre gruplandırılmıştır. Öğretim metodu bazı öğrencilerin öğrenme tercihlerine göre düzenlenirken, diğer öğrencilerin öğrenme tercihleri dikkate alınmaksızın öğretim uygulamaları yapılmıştır. Öğrenme stili tercihlerine göre yapılan öğretim

uygulamaları değerlendirildiklerinde, öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları gözlemlenmiştir. ABD ve yurtdışında yürütülen çalışmalarda Dunn ve Dunn (1990) Modeli'nin etkililiği araştırılan projeler yürütülmüştür. Araştırmada yetenekli, ortalama, beklenenden daha az başarı gösteren, risk altında okuyamama, özel eğitim ve mesleki/endüstriyel sanat popülasyonlarının dahil olduğu akademik yeterliğin her seviyesinde çoklu, seviyeleri yüksek, orta ve alt düzeyde başarı gösteren ve özel eğitim öğrencileri incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini tamamlayıcı şekilde eğitim verildiklerinde daha yüksek akademik başarı ve tutum sağlamışlardır (Akt. Neely ve Alm, 1992).

Öğrencilerin öğrenme stili tercihlerine göre uygulanan etkinliklerin okuma başarısı ve tutumu üzerindeki etkisi incelenen araştırmada, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflardaki düşük başarılı öğrenciler ve özel eğitim öğrencilerin öğrenme stilleri stratejileri kullanılarak öğretildiğinde okuma başarısında önemli kazanımlar elde ettikleri belirlenmiştir. Özel Eğitim öğrencilerinin tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte, düşük başarı gösteren öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları, öğrenme stili öğretiminden sonra gittikçe daha olumlu hale gelmektedir (Braio, 1996).

Carbo (1996), okuma stilleri modeline dayandırılan öğretimle iki yıl içerisinde San Antonia'da bir kenar mahalle okulu Margil ilkokulunu, bölgenin 65 ilkokul arasından 61. sıradan 9.sıraya yükseldiğini, ertesini yıl bu okulun temel derslerde bölge ortalamalarını geçtiğini belirtmektedir. Bu sonuçlardan dolayı 37 San Antonia ilkokulunda, öğrencilerinin okuma stillerini belirleyerek eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmektedir.

Carbo 1970'li yıllarda öğrenme güçlüğü uzmanı olarak çalıştığı bir okulda 20 öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla yaptığı testler sonucunda, bulunduğu ilk şeyin her çocuğun işitsel problemi olduğuydu. Bu çocuklar duydukları sesleri hatırlamada ve harflere işleme de güçlük çekmektedirler. Bu çalışmasında, 2.sınıfta öğrenim gören Jeffrey adlı bir öğrencisinin işitme problemi olduğunu ve okuyamadığını belirtmektedir. Okuma stilleri sonucunda global/ görsel becerilerinin baskın olduğunu belirlemiştir. Baskın okuma stillerine göre dijital ortama kaydedilen kitapları kulaklık aracılığıyla dinleme etkinlikleri uygulamıştır. Ayrıca öğrencinin okumada zorlandığı kelimeleri büyük harflerle fişlere yazarak

okumasını beklemiştir. Okuma sırasında kelimeyi parmağıyla takip ettiğini gözlemlemektedir. Okuduğu kelimeyi yazması da istenerek, görsel ve dokunsal becerileri desteklenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrencinin öğrenme stillerine göre hazırlanan etkinlikler sayesinde okuma başarısının arttığı gözlemlenmektedir (Carbo, 1997a).

Okuma stillerinin uygulandığı bir çalışmada, altı haftalık yaz okulu programı sonucunda 65 okul arasında 61'inci sırada yer alan bir ilkokul, dokuzuncu sraya yükselmiştir. Okuma stilleri programını, okuma etkinliklerini eğlenceli hale getirerek öğrencilerin motive olmalarını, bu sayede kendinden emin ve akıcı okuyucular haline geldikleri görülmektedir (Carbo, 1998).

Araştırmacıların Dunn ve Dunn öğrenme stillerini benimseyerek uyguladıkları öğrenme ortamlarıyla hem kırsal hem de şehir merkezi okullarında öğrenim gören özel eğitim öğrencilerin akademik başarılarının arttığı belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarının bulguları ışığında Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, öğrencilerin öğrenme tercihleriyle uygulanan öğrenme yöntemleri eşleştiğinde akademik başarıları olumlu bir şekilde yükseltmektedir. (DunnveDunn, 1992, 1993; Dunn, Dunn, ve Perrin,1994; Dunn, Griggs et al., 1995). Ayrıca öğrencilerin eşleşen öğrenme stilleri sayesinde öğrenmeye daha motive olmaktadır (Oberer, 1999). Clark-Thayer (1988) öğrencilerin öğrenme tercihleriyle uyumlu olan öğrenme stratejilerin, öğrencilerin ders içeriğine karşı tutumlarını olumlu bir şekilde arttırdığını gözlemlemiştir. Cinsiyete göre öğrenme tercihleri değişebilmektedir. Erkeklerin öğrenme tercihleri incelendiğinde kinestetik ve dokunsal tercihlerinin daha baskın oldukları, görsel tercihlerinin bu iki tercihten sonra geldikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda erkeklerin formal eğitim ortamlarında kadınlara göre daha hareketli olmaya ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Kadınlar, erkeklere göre işitsel öğrenme tercihlerin de daha baskın oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenme ortamlarının sessiz olması, uygun bir sırada pasif olarak oturması ve yetişkin motivesi odaklı olarak uygulamaya daha dönük bir yapıya sahiptirler (Marcus, 1977). Öğrenme stilleri, bireylerin yaşları ilerledikçe değişebilmektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ilkokul ve ortaokul sürecinde değişime uğramaktadır. Bu değişim onların lise ve yükseköğrenim boyunca devam etmektedir. Bireyler 65-85 yaşlarına geldiklerinde ise öğrenme

stilllerinin genç yaşlardaki özelliklerine göre çok farklı sınıflandırılmaktadır (Van Wynen, 1999). Fine (2003), normal eğitim ve özel eğitim lise öğrencilerinin öğrenme stili tercihlerini karşılaştırdığı araştırmasında iki grup arasında önemli ölçüde öğrenme stili farklılıkları ve güçlükleri ortaya çıktığını belirlemiştir. Öğrenciler her biri sekiz gün süren yedi fen ünitesinde çalışmıştır. Birinci ve yedinci ünite geleneksel metotlarla, ikinci ve altıncı ünitenin her biri tek seferde Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stili Modeline dayanan ekstra bir Öğrenme Stili ögesi aşamalı olarak eklenerek uygulanmıştır. Öğrenme stili öğretimini tercih etme istatistiksel olarak daha yüksek başarı ve tutum gelişmesini sağlamıştır. Öğrencilerin test sonuçları, dokunsal ve kinestetik kaynakların kademeli olarak uygulanmasıyla geliştiği ve her bir Öğrenme Stili stratejisinin eklenmesiyle Özel Eğitim öğrencisinin davranışlarını önemli ölçüde gelişme kaydedilmiştir (Akt. Dunn ve Dunn, 2005:275; Akt. Dunn ve Honigsfeld 2013:228).

Pizzo ve Dunn ve Dunn (1990)'ın bir devlet okulunda 6.sınıfta öğrenim gören 23 kız ve 30 erkek olmak üzere toplam 53 öğrenciden oluşan çalışma grubunda yürüttükleri çalışmalarında öğrencilere ilkokulun son yılında öğrenme Stilleri Envanteri uygulanarak baskın öğrenme tercihleri belirlenmiştir. Dört hafta süren çalışmada öğrenciler araştırmanın amacına göre iki gruba ayrılarak, deney grubu daha önceden belirlenen öğrenme stillerine göre, kontrol grubu ise geleneksel öğrenme ortamına göre uygulamalar yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme stilleri dokunsal ve kinestetik olup kelime başarı ve tutumları kontrol grubuna göre kıyaslanmıştır (Dunn, Dunn ve Price 2000). Kontrol grubunda geleneksel yaklaşımla yapılan etkinlikler kelime ve anlam çalışma kâğıtları, cümle ve paragraf tamamlama alıştırmaları ve doğru yanıt listelerini içermektedir. Deney grubunda ise öğrenme stillerine göre tahtalar, tabletler, görev kartları ve zemin oyunlarından oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme stillerine göre hazırlanan etkinlikler sonucunda kelime başarı ve tutum testinden daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir (Akt. Landy, 2005).

Kırsalda okul öncesi eğitimi görmüş 2.sınıf öğrencilerinden okuma güçlüğü yaşayan 5 öğrenci seçilerek oluşturulan grubun okuma alışkanlıklarının incelendiği çalışmada öğrencilerin okumaya karşı tutumları okuma anketiyle, okumada güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için ise okuma stilleri envanteri kullanılarak

belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma performansları haftalık olarak kayıt altına alınarak okuma seviyeleri değerlendirilip okuma başarılarını engelleyen davranışlar incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutumların olumlu olduklarını ancak okulda okumayı zor buldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı analitik eğilimlere sahiptirler. En avantajlı öğrenme yöntemleri görsel ve kinestetik olarak belirlenmiştir. Okuma stilleri ve tercih ettikleri okuma ortamları okumayı öğrenmelerini en yüksek seviyeye çıkararak okumada başarılı sonuçlar elde etmişlerdir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tercih ettikleri okuma stillerine göre okuma öğretimi uygulamalarının akademik başarıları üzerinde ölçülebilir bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir (Simmons, 2005).

Tennessee Minor Hill’ deki Minor Lisesi Okuma Laboratuvarı bir preK-8 okuludur. 2007’ de 7. Ve 8. seviye öğrencilerinin %22 si üniversitenin oluşturduğu tahmini okuma testinde yeterli seviyenin altında sonuç elde ettiği tespit edilmiştir. Okuldaki Okuma Tekniği Laboratuvarına katıldıktan 6 ay sonra 22 öğrencinin 21’ i yeterli seviyeye ulaştığı veya gruptaki 6 özel eğitilmiş öğrencinin beşinin dahil olduğu aynı testte okuma bölümünde yüksek seviyeye ulaşmıştır. Ayrıca okuma alanında öğrenci yaklaşımının negatiften pozitif %100 oranında değişim gözlemlendiği raporlanmıştır (Carbo, 2009).

Carbo (2009) araştırmasında okuma stilleri uygulayan Texas Victoria’daki O’Connor İlköğretim Okulu öğrencilerinin okuma testlerini %19’dan %98’e yükseldiğini tespit etmiştir. Bu okul %86 sı düşük sosyo ekonomik ailelerden gelen İspanyol, Afrikalı ve Amerikalı öğrencilerden oluşmaktadır. 1997’ye kadar, 500’ün üzerinde O’Connor öğrencilerinin %98’ den fazlası matematik, okuma ve yazmayı tüm test seviyelerinde geçtiği belirlenmiştir. Okul örnek okul seviyesine çıkıp, bu skoru 10 yıl boyunca sürdürdüğü gözlenmiştir (Carbo, 2009:374).

Carbo (2010) araştırmasında bütün okulların başarıda bir sıçrama gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Örneğin, 2007’de Bronx’daki I.S 206 Ann Mersereau Orta Okulu okul çapında “Okuma Stilleri” yaklaşımını benimsedikten sonra, öğrenci başarısını belirgin bir şekilde geliştirdiği ve 2006’da Mersereau, şehirdeki katılım ve başarı açısından benzer popülasyonu olan okulları karşılaştıran New York Şehir Raporu’ndan “D” derecesi alarak 12’nci yüzdalık dilimde

değerlendirilmiştir. Bir yıl sonra, Mersereau 90'ıncı yüzdilik dilime sıçradı ve "A" derecesi aldığı tespit edilmiştir. Bu tür çarpıcı değişimlerin gerçekleşmesi "Okuma Stilleri" programıyla ilişkilendirilmiştir. Okulların "Okuma Stilleri" programları hazırlayarak "Okuma Laboratuvarları" oluşturmaları gerektiğini belirtmektedir. Bunu destekleyen çalışmada bu özelliklere sahip olan okullar, okumada zorluk yaşayan öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Okuma güçlüğünün sadece ilkokula özgü bir problem olmadığı, ortaokul ve lisede devam edebildiği görülmektedir. Bir lisede 10.sınıfta öğrenim gören 33 öğrenci ile yapılan çalışmada, ses kayıt yöntemi kullanılarak öğrencilerin okumada büyük başarı gösterdikleri tespit edilmiştir (Carbo, 2010).

Amerika'da bir okuma laboratuvarı okulunda öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencilerin 22'si, bir üniversite tarafından yapılan okuma sınavından düşük puan almışlardır. Başarısız sonuçların ardından 22 öğrenci okuma laboratuvarında 6 haftalık bir programa tabi tutulmuştur. Bu program sonucunda 22 öğrencinin 21'i, gruptaki 6 özel eğitilmiş öğrencinin 5'inin dahil olduğu aynı testte okuma bölümünde yeterli veya gelişmiş seviyeye ulaştığı ayrıca öğrenci davranışlarında negatiften pozitive okuma, yazma alanında %100 oranında ilerleme kaydedilmiştir (NRSI, 2013).

Özdemir (2013) çalışmasında 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede öğrenme stillerinin etkisi araştırmıştır. Amaca uygun olarak seçilen 4 öğrenciyle çalışmasını sürdürmüştür. Her öğrenciyle sekiz haftada 32'şer saat olmak üzere 128 saat çalışma yapmıştır. Araştırmada Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış İlköğretim 1,2,3,4,5 ve birinci sınıf düzeyinde ilk okuma kitaplarından yararlanılmıştır. İlk önce bu dört öğrenciye Marmara öğrenme Stil Ölçeği uygulanarak öğrencilerin baskın öğrenme tercihi tespit edilmiştir. Üçü işitsel, biri görsel öğrenme stillerini tercih etmiştir. İşitsel öğrenme stilini tercih eden öğrenciler için öğrencilerin okuma düzeylerine uygun vurgu ve hızda ses kayıtları araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup, öğrencilere metni okunmadan önce kulaklık yardımı ile ses kayıtları dinletilmiş ve aynı anda metni takip etmeleri istenmiştir. Uzun metinler iki kez dinletilmiştir. Daha sonra kulaklık çıkartılarak

sesli okuma yaptırılmıştır. Öğrenci okuduğu metni bir önceki okuduğu metinden daha alt seviyede okuduysa öğrenciye metin tekrar kulaklıkla dinletilmiş ve tekrar sesli okuma yapması istenmiştir. Ayrıca kelime kutusu stratejisi kullanılarak okuma sırasından yaptığı hatalar belirlenip okuma hataları düzeltilmiştir. Görsel öğrenme stilini tercih eden bir öğrencisiyle; resimle desteklenmiş metinler, renkli harfler ile vurgulanmış hece, kelime ve cümlelerin yer aldığı altı çizilmiş kelimelerin yer aldığı metinlerden yararlanılmıştır. Bunun yanın sıra kelime kutusu stratejisi kullanılarak okuma esnasında yaptığı hatalar belirlenerek bu kelimeleri düzeltmesi istenmiştir. Araştırmanın sonucunda görsel öğrenme stiline sahip öğrencinin son okuma sonucu endişe düzeyinde, işitsel öğrenme stiline sahip iki öğrencinin son okuma sonucu öğretim düzeyinde, diğer işitsel öğrencinin serbest okuma düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme stiline uygun okuma ve anlama etkinliklerinin öğrencilerin okuma güçlüğüne gidermede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme stillerinin akademik başarı, tutum, hafıza üzerindeki etkisini araştıran Türkiye’de 2004-2014 yılları arasında yürütülen deneysel çalışmaların meta-analizini yürüterek etki boyutunu hesaplamak ve akademik başarıların, öğrenme stilleri modeli, deneysel tasarım ve ders tipi açısından önemli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçla yürütülen çalışmada meta-analitik görüş metodu, bağımsız deneysel çalışmaların sonuçlarını birleştirmek için kullanılmıştır. Araştırmada CoHE Ulusal Tez Arşivi (2015), ULAKBİLİM (2015), Google Academic (2015), ERIC (2015) and EBSCO (2015) veritabanlarından toplanmıştır. Araştırma sürecinin sonucunda, 402 çalışma ilave ölçüte göre değerlendirilmiştir ve bu çalışmada 30 deneysel çalışma bulunmaktadır. Cohen’ in d katsayısı bu çalışmada etki boyutu olarak hesaplanmıştır. Çalışmaların etki boyutları arasında yüksek miktarda heterojenlik olduğu için genel etki boyutu rastgele etki metoduna göre hesaplanmıştır. Meta- analiz sonucunda öğrenme stilleri modeline dayanan öğretim tasarımlarının akademik başarı, tutum ve hafıza üzerinde büyük etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, akademik başarı öğrenme stili modeli, ders tipi ve deneysel tasarıma göre hiçbir önemli farklılık göstermemiştir (Kanadlı, 2016:2057).

Gül (2019) araştırmasında sesli okumada çok zorlanan, okuma hataları yapan, okuma başarısı düşük, okuma güçlüğü yaşayan 4. sınıfta öğrenim gören bir öğrenciyle eylem araştırması yapmıştır. Örneklem içerisinden seçilen öğrenciyle on iki haftada toplam 49 saat çalışmıştır. İlk önce Marmara öğrenme Stil Ölçeği ile öğrencinin baskın öğrenme tercihi tespit edilmiştir. Öğrencinin baskın öğrenme stiline dokunsal öğrenme stili olduğu belirlenmiştir. Verilerin toplaması aşamasında “Yanlış Analizi Envanteri”nden, ses kayıtlarından ve Talim ve Terbiye kurulu onaylı ilkokul 1,2,3 ve 4.sınıf seviyesinde Türkçe kitapları kullanılmıştır. Kelime kutusu stratejisi, kum havuzu ve dikte yöntemiyle öğrencinin dokunsal öğrenme stiline uyum sağlayan etkinliklerden yararlanılmıştır. Öğrencinin okuma düzeyine uygun vurgu ve hızda ses kayıtları yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda dokunsal öğrenme stiline sahip öğrencinin kelime tanıma düzeyi endişe düzeyinden serbest okuma seviyesine ulaşmıştır. Sesli okuma hatası 58 kelimedenden 11 kelimeye düşmüş olup, 1 dakikadaki sesli okuma hızı 20 kelimedenden 38 kelimeye yükselmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüğü giderilmesinde öğrenme stillerinin belirlenmesi ve hikâye haritası kullanımının öğrencinin okuma ve okuduğunu anlamada etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

4. YÖNTEM

Bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verileri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bölümler yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilkokul 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stillerini belirlemek ve okumaya yönelik tutumlarını okuma stilleri yoluyla yordamaya çalışıldığından nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

İnsanların fikirlerini, inançları, tutumlarını, eylemlerini belirleme ihtiyacı doğduğunda tarama modellerinden yararlanılır. Etkili ölçme işlemiyle tutumlar, düşünceler, inançlar ölçüldüğü zaman değişkenler arası ilişkiler analiz edilir, tahminler yapılabilir, alt gruptaki ilişkilerin nasıl değiştiğini ortaya çıkar (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 371).

İlişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişken arasında gerçekleşen değişimin varlığını ve miktarını belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2013:81). Betimsel, yordayıcı ve model testi olmak üzere üç çeşit ilişkisel tarama deseni vardır. Betimsel ilişkisel tarama deseninde değişkenler arası ilişkinin yönü ve istatistiksel olarak anlamlılığı incelenir. Yordayıcı ilişkisel taramada, bağımlı ve bağımsız değişkenler belirlenir ve bağımsız değişkende meydana gelen değişimin bağımlı değişkendeki değişimleri ne oranda açıkladığı incelenir. Model testinde ise ileri veri analizleri kullanılır (Özdemir, 2018).

İlişkisel araştırmalarda korelasyon katsayısı üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Korelasyon katsayısı hesaplamasının neticesinde, korelasyonun ,30'dan yüksek ve ± 1 'e yaklaşmasıyla değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; korelasyon katsayısının ,30'dan düşük ve sıfıra yaklaşmasıyla anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Zonguldak ili İlkokul 2., 3. ve 4.sınıf öğrencilerinden 13.04.2020 / 19.06.2020 tarihinde toplanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde yürütülen araştırmanın evreni Zonguldak ili İlkokul 2., 3. ve 4.sınıf öğrencilerinden, örneklemini ise merkez ilçe ve Kilimli ilçesindeki ilkokul 2., 3. ve 4.sınıfta öğrenim gören öğrenciler olmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde 255 öğrenciden, okuma stillerinin değişkenler açısından incelenmesi ve okumaya yönelik tutumların yordanması için farklı bir 255 öğrenciden olmak üzere toplamda 510 öğrenciden elde edilen bulgulardan yararlanılmıştır.

Zonguldak ili merkez ilçe ve Kilimli ilçesindeki ilkokullar listelenmiş ve random seçim sonucunda okullar belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan okullar ve öğrenci sayıları aşağıda listelenmiştir.

Tablo 4.1: Araştırma Yapılan Okul ve Öğrenci Sayıları

Sıra	Okul	İlçe	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
1	A İlkokulu (ölçek geliştirme)	Merkez	16	25	25
2	B İlkokulu (ölçek geliştirme)	Merkez	25	30	25
3	C İlkokulu (ölçek geliştirme)	Kilimli	44	30	35
4	Ç İlkokulu (uygulama)	Merkez	17	31	20
5	D İlkokulu (uygulama)	Merkez	26	23	25
6	E İlkokulu (uygulama)	Kilimli	42	31	40
Toplamlar			170	170	170
Genel Toplamlar			510		

Tablo 4.2: Örneklem Cinsiyete Göre Dağılımı (Uygulama)

Cinsiyet	N	%
Kız	144	56.4
Erkek	111	43.6
TOPLAM	255	100

Tablo 4.2 incelendiğinde örneklemin 144 (%56.4) kız öğrenciden, 111 (%43.6) erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 4.3: Örneklemin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı (Uygulama)

Sınıf	N	%
2. Sınıf	85	33.3
3. Sınıf	85	33.3
4. Sınıf	85	33.3
TOPLAM	255	100

Tablo 4.3 incelendiğinde örneklemin 85 (%33) 2. Sınıf öğrencisi,85 (%33) 3. Sınıf öğrencisi ve 85 (%33) 4. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Tablo 4.4: Örneklemdaki Öğrencilerin Anne-Babalarının Eğitim Düzeyleri (Uygulama)

Anne Eğitim Durumu	f	%
Okur yazar değil	7	2.75
İlkokul	39	15.29
Orta okul	23	9.01
Lise	98	38.44
Üniversite	88	34.51
Baba Eğitim Durumu	f	%
Okur yazar değil	7	2.74
İlkokul	32	12.54
Orta okul	38	14.90
Lise	88	34.50
Üniversite	90	35.29

Tablo 4.4'e göre örneklemdaki öğrencilerin anne eğitim durumuna göre 98'inin (%38.44) lise mezunu, 88 (%34.51) üniversite mezunu; baba eğitim durumuna göre 90'nın (%35.29) üniversite, 88'inin (%34.50) ise lise mezunu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5: Örneklemdaki Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyleri (Uygulama)

Aylık Gelir	f	%
0-1000	14	5.49
1001-1500	33	12.95
1501-2000	39	15.29
2001-2500	29	11.37
2501 ve üzeri	140	54.9

Tablo 4.5'e göre örneklemdaki öğrencilerin aile gelirine göre 140'ının (%54) 2501 ve üzeri, 39'unun (%15) 1501-2000 gelire sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.6: Örneklemdaki Öğrencilerin Çalışma Odası Olma Düzeyleri (Uygulama)

Çalışma Odası Olma Durumu		
Evet	224	87.85
Hayır	31	12.15

Tablo 4.6'ya göre örneklemdaki öğrencilerin çalışma odasına sahip olma düzeylerine göre 224'ünün (%87.85) çalışma odası olduğu ve 31'inin (%12.15) çalışma odasına sahip olmadığı belirlenmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için yasal izin alındıktan sonra araştırma formları çoğaltılmış, ölçekler dağıtılmadan önce öğrencilere araştırmayla ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılan ölçekler aşağıda yer almaktadır.

1. Kişisel Bilgiler Formu
2. Okuma Stilleri Ölçeği
3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

4.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formunda öğrencilerin cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu ve çalışma odasına sahip olup olmama durumları hakkında bilgilerin elde edildiği 6 madde bulunmaktadır. Cinsiyette kızlar 1 erkekler 2 puanla, sınıf seviyeleri sırasıyla 1-2-3 puanla, anne baba eğitim durumları ve aile gelir durumu sırasıyla 1-2-3-4-5 puanla, çalışma odasına olma 1 olmama 2 puanla derecelendirilmiştir. Elde edilen bu verilerden yola çıkılarak öğrencilerin kişisel bilgileri hakkında bilgilere ulaşılmıştır. Öğrenciler arasında ortaya çıkabilecek okuma stilleri farklılıkları, kişisel bilgiler formu ölçeğinden elde edilen verilerle farklılaşma durumu incelenmiştir.

4.3.2. Okuma Stilleri Ölçeği

İlkokul öğrencilerinin okuma stillerinin belirlendiği bu araştırmada Dunn ve Dunn öğrenme stilleri ve Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği temel alınarak ilkokul 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stillerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Okuma Stilleri Ölçeği geliştirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Adım: İlgili Literatür Araştırması

Okuma stilleri ölçeği geliştirme çalışmasına başlamadan önce konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar üzerinde tarama yapılarak; öğrenme, öğrenme stilleri, okuma ve okuma stilleri ile ilgili literatür incelenmiştir. Konuyla ilgili benzer araştırmalar ve veri toplama araçları gözden geçirilmiştir.

2. Adım: Elde Edilen Bilgilerin Toparlanması

Bu süreçte elde edilen bilgiler bir araya getirilip, gerekli bilgi ve belgeler düzenlenmiştir.

3. Adım: Ölçek Maddelerinin Oluşturulması

Öncelikle konu ile ilgili detaylı literatür taraması yapılmıştır. Konu ile benzer çalışmalar ve bu çalışmalarda nasıl süreç izledikleri gözden geçirilmiş, Dunn ve Dunn öğrenme stilleri ve Marmara öğrenme stili araştırmaları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Üç uzmanın görüş ve önerileri alınarak; araştırmacı elde ettiği bilgiler ışığında modelin ölçmek istediği alanlarla ilgili 74 maddelik ölçme aracını oluşturmuştur.

4. Adım: Uygulama

Ölçekteki maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığı incelenerek uzman görüşü alındıktan sonra ölçek 132'si kız, 123'ü erkek olmak üzere 255 ilkokul öğrencisine uygulanmıştır. Öğrenciler yönergelere uygun olarak kendilerine uyan maddeleri işaretleyerek ölçeği tamamlamışlardır. Elde edilen veriler faktör analizi sürecinde kullanılarak ölçeğin faktör yapısı oluşturulmuştur.

5. Adım: Ölçeğin Son Halinin Alanda Uygulanması

Elde edilen bulgular ışığında ölçeğin uygulamaya hazır hale geldiği belirlenmiştir. 144'ü kız, 111'i erkek olmak üzere toplam 255 ilkokul 2., 3. ve 4.sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Ölçeğe yönelik uzman görüşleri alındıktan sonra testin faktör yapısını belirlemek için Factor 10.10.3 programı kullanılarak tetrakorik korelasyona dayalı açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Tetrakorik korelasyon katsayısı iki kategorili süreksiz iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek için kullanılmaktadır (Baykul ve Güzeller, 2014). Okuma stilleri ölçeğinde öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar “evet-hayır” olduğu için 1-0 şeklinde yapay olarak iki kategorili şekle dönüştürülmüştür. Ölçeğe uygulanan AFA sonuçlarına göre Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) değeri 0.85, Barlett küresellik testi ($p<0.000$) sonucunun anlamlı olduğu belirlenmiştir. Testin uyum ölçüleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.7: Okuma Stili Ölçeğinin Uyum Ölçüleri

	CFI	GFI	AGFI	RMSEA
Dört Faktörlü Yapı	0.976	0.959	0.928	0.046
Ölçütler	$0,90 \leq CFI \leq 1$	$0,90 \leq GFI \leq 1$	$0,95 \leq AGFI \leq 1$	$0 < RMSEA \leq 0,05$

CFI=Comparative Fit Index, GFI=Goodnes of Fit Index, AGFI=Adjusted Goodnes of Fit Index RMSEA=Root Mean Square Error of approximation (Chan, Lam, Chun ve So, 2006).

Okuma stilleri ölçeğinin uyum ölçüleri incelendiğinde oluşan dört faktörlü yapının CFI değerinin 0.976 ($0,90 \leq CFI \leq 1$), GFI değerinin 0.976 ($0,90 \leq GFI \leq 1$), AGFI değerinin 0.928 ($0,95 \leq AGFI \leq 1$) ve RMSEA değerinin 0.046 ($0 < RMSEA \leq 0,05$) olduğu belirlenmiştir. Belirlenen uyum indekslerine göre modelin yapısının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

AFA sonucunda test maddelerinin dört boyutta toplandığı belirlenmiştir.

Tablo 4.8: Okuma Stilleri Ölçeğinin Faktörlere İlişkin Varyans Değerleri

Faktör	Açıklanan Varyans	Birikimli Varyans
1	0.210	0.21
2	0.164	0.37
3	0.103	0.47
4	0.074	0.55

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi ölçeğin açıkladığı toplam varyans %55.1’dir. Açıklanan varyansın %21’i birinci faktör ile, %16.4’ü ikinci faktör ile %10.03’ü üçüncü faktör, %7’si dördüncü faktör ile açıklanmaktadır.

Tablo 4.9: Okuma Stili Ölçeği Faktörleri ve Faktör Yükleri

Madde Numarası	İşitsel Okuma Stili	Görsel Okuma Stili	Kinestetik Okuma Stili	Dokunsal Okuma Stili
1		0.80		
2		0.55		
3		0.83		
4				0.49
5				0.59
6		0.48		
7	0.40			
8	0.70			
9	0.40			
10	0.37			
11				0.48
12				0.61
13	0.50			
14			0.98	
15			0.63	
16			0.65	
17			0.43	
18	0.52			

Ölçekte yer alan 74 maddeye yapılan faktör analizi sonucunda 18 maddenin 4 boyut altında toplandığı belirlenmiştir. Yapılan analizde maddelerin faktör

yüklerinin 0.30'un üzerinde belirlenmesi o maddenin yer aldığı boyuta katkı sağladığını göstermektedir. Ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde en yüksek madde yük değerinin 0.98; en düşük madde yük değerinin 0.37 olduğu belirlenmiştir. Maddelerin faktörlere göre dağılımına bakıldığında işitsel okuma stili boyutunda yer alan 6 madde (0.30-0.52), görsel okuma stili boyutunda yer alan 4 madde (0.48-0.83), kinestetik okuma stili boyutunda yer alan 4 madde (0.43-0.98) ve dokunsal okuma stili boyutunda yer alan 4 madde (0.48-0.61) faktör yüklerine sahiptir.

4.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Kocaarslan (2016), “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması’yla McKenna ve Kear (1990) Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’nin Türkçeye uyarlanmasını yapmıştır. Orjinali İngilizce olan ölçek dünyada en çok kullanılan okumaya yönelik tutum ölçeğidir. McKenna ve Kear (1990) tarafından 1-6.sınıflar için geliştirilen bu ölçeğin uyarlaması öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Ölçek 20 maddeden ve 2 alt boyuttan meydana gelmektedir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formunun için geçerli ve güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçekte yer alan 20 maddenin faktör yapısının test edilmesi amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen uyum indeksleri (RMR=.05, RMSEA=.05, NFI=.93, CFI=.89, IFI=.97, GFI=.89, RMR =.05, AGFI=.90) ölçeğin faktör yapısının uygun olduğunu, belirlenen iç tutarlılık Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ($\alpha=.88$) ise ölçeğin uygulanabilir ve kabul edilebilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinde yer alan 20 maddenin ilk on maddesinde okumaktan zevk almaya, son on maddesi de akademik okumayı belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Ölçek 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan dereceleme ifadeleri “Çok mutlu olurum (1)”, “Hafif gülümserim (2)”, “Biraz üzgün hissederim (3), ” “Çok üzgün hissederim (4) ” seçenekleri şeklinde sıralanmıştır. Öğrencilerin Jim Davis tarafından yaratılan Garfield karakterinin temsil ettiği dört duygudan birini seçmesi gerekmektedir. “Çok mutlu”, “Biraz mutlu”, “Biraz üzgün ”, “Çok üzgün” hisleri Garfield resimleri ile temsil edilmektedir. Ölçek puanlaması hesaplanırken önce ilk on madde puanları daha sonra son on madde puanları

hesaplanıp, ikisinin toplamından toplam ölçek puanı bulunmaktadır. Ölçekten alınan puan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ortaya çıkarmaktadır.

4.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplama sürecinde, kişisel bilgiler formu ve okuma stilleri ölçeği kullanılarak ilkokul 2., 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin okuma stilleri ile çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve okumaya yönelik tutum ölçeği ile ilkokul öğrencilerinin okuma stillerinin okumaya yönelik tutumlarını yordama gücü belirleme çalışması yapılmıştır.

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin okuma stilleri “Okuma Stilleri Ölçeği” ile belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma Stilleri Ölçeği” Dunn ve Dunn Öğrenme Stili ve Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği incelenerek geliştirilmiştir.

Araştırmacı okuma stillerinin belirlenmesine yönelik yaptığı literatür taraması sonucu ülkemizde bu tür bir çalışmanın olmadığını tespit etmiş, problem durumunu belirleyerek araştırmanın problem cümlesini ve alt problemlerini oluşturmuştur. Konu ile ilgili detaylı literatür taraması yapılmıştır. Ölçeğin uygulanacağı yaş grubunun özellikleri incelenmiş ve konu alanı uzmanlarının görüşü alınmıştır. Ardından 74 maddelik bir ölçek aracı oluşturulmuştur.

Oluşturulan 74 maddelik ölçek 132’si kız, 123’ü erkek olmak üzere 255 ilkokul 2., 3. ve 4.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilere ölçek uygulanmadan önce konu hakkında bilgi verilmiş, kendilerine uyan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Factor 10.10.3 programı kullanılarak tetrakorik korelasyona dayalı açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 18 maddeden oluşan ve 4 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir.

Kişisel bilgiler formu, okuma stilleri ölçeği (18 maddeden oluşan son hali) ve okumaya yönelik tutum ölçeği 144’ü kız, 111’i erkek olmak üzere toplam 255 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler ışığında analizler yapılarak araştırmanın alt problemlerine yanıtlar oluşturulmuştur.

4.5. Verilerin Analizi

Okuma stilleri ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde 255 ilkokul 2., 3. ve 4.sınıf öğrencisinden elde edilen veriler Factor 10.10.3 programı kullanılarak tetrakorik korelasyona dayalı AFA yapılmıştır. AFA'dan elde edilen değerler kullanılarak KMO ve Barlett testleri modelin uygunluğu belirlemek için kullanılmıştır.

Örneklemdaki öğrencilerin; anne-babaların eğitim düzeyleri, aile gelir düzeyleri, çalışma odası olma düzeylerine ilişkin verilerin analizi yüzde frekans tabloları oluşturulmuştur.

Okumaya yönelik tutum ölçeğinden elde verilerin analizi için öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puan hesaplamaları kullanılmıştır.

Okuma stillerinin cinsiyete ve çalışma odası olup olmama durumuna göre incelenmesinde verilerin analizi için bağımsız gruplar t-testi, okuma stillerinin sınıf düzeyine göre ve anne-baba eğitim düzeylerine göre incelenmesinde verilerin analizi için ANOVA ve ANOVA sonucunda belirlenen farkların analizi için ise Tukey testi kullanılmıştır.

Okuma stillerinin okumaya yönelik tutumları yordama gücünün incelenmesinde verilerin analizi için regresyon analizi yapılmıştır.

5. BULGULAR

Okuma stilleri ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin bulgular veri toplama araçları başlığı altında açıklandığından bu bölümde ilkökul öğrencilerinin okuma stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine ve okumaya yönelik tutumlarını yordama gücüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

5.1 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

a) 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? alt problemine cevap bulmak için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır.

Tablo 5.1: Okuma Stillerinin Cinsiyete İlişkin Bağımsız Gruplar için t-testi Sonuçları

Okuma Stili	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Görsel Okuma Stili	Kız	144	5.58	1.25	-.54	0.59
	Erkek	111	5.66	1.17		
Dokunsal Okuma Stili	Kız	144	5.96	.98	-1.65	.10
	Erkek	111	6.17	.98		
İşitsel Okuma Stili	Kız	144	9.02	1.15	-.23	
	Erkek	111	9.06	1.21		
Kinestetik Okuma Stili	Kız	144	6.51	.88	-2.50	.01*
	Erkek	111	6.81	1.00		

İlkökul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre görsel okuma stili ortalamaları belirlendiğinde kız öğrencilerin ortalamaları 5.58, erkek öğrencilerin ortalamaları 5.66 bulunmuştur. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi ile grupların görsel okuma stili ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p=0.59$; $p>0.05$).

İlkökul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dokunsal okuma stili ortalamaları belirlendiğinde kız öğrencilerin ortalamaları 5.96, erkek öğrencilerin ortalamaları 6.17 bulunmuştur. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi ile

grupların görsel okuma stili ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p=0.10$; $p>0.05$).

İlkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre işitsel okuma stili ortalamaları belirlendiğinde kız öğrencilerin ortalamaları 9.02, erkek öğrencilerin ortalamaları 9.06 bulunmuştur. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi ile grupların işitsel okuma stili ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p=0.10$; $p>0.05$).

Tablo 5.1 incelendiğinde kinestetik okuma stili ortalama puanlarında erkek öğrencilerin ortalamaları 6.81, kız öğrencilerin ise 6.51'dir. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığına göre ($p<0.05$); erkek ve kız öğrencilerin kinestetik okuma stilleri açısından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok kinestetik okuma stili tercihi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

b) 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? alt problemine cevap bulmak için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 5.2: Görsel Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar içi	3.678	2	1.839	1.238	0.292
Gruplar arası	374.424	252	1.486		
Toplam	378.102	254			

Tablo 5.2 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin görsel okuma stillerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.3: Dokunsal Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar içi	16.71	2	8.35	9.05	0.000*
Gruplar arası	232.51	252	.92		
Toplam	249.231	254			

*p<0.05

Tablo 5.3 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin dokunsal okuma stillerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testinden elde edilen bulgular tablo 5.4’te verilmiştir.

Tablo 5.4: Dokunsal Okuma Stilinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin bağımsız gruplar için Tukey Analizi Sonuçları

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	\bar{X}	S	f	p	Fark (Tukey)
2. Sınıf (a)	6.41	.84	9.05	.000	a-b
3. Sınıf (b)	5.82	.99			a-c
4. Sınıf (c)	5.92	1.03			

Tablo 5.4 incelendiğinde; 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dokunsal okuma stilleri ortalama puanları ile 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanlarından 0.05 düzeyinde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($x=6.41$) ortalama, 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($x=5.82$) ortalama, 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($x=5.92$) ortalama sonuçları belirlenmiştir.

Ölçekten elde edilen bulgulara göre ilkokul 2. sınıf öğrencileri 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre dokunsal okuma stilini daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 5.5: İşitsel Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar içi	17.27	2	8.63	6.45	0.002*
Gruplar arası	337.24	252	1.33		
Toplam	354.52	254			

*p<0.05

Tablo 5.5 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin işitsel okuma stillerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testinden elde edilen bulgular tablo 5.6'da verilmiştir.

Tablo 5.6: İşitsel Okuma Stilinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin bağımsız gruplar için Tukey Analizi Sonuçları

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	\bar{X}	S	f	p	Fark (Tukey)
2. Sınıf (a)	8.74	1.17	6.45	.002	
3. Sınıf (b)	9.01	1.27			a-c
4. Sınıf (c)	9.37	.99			

Tablo 5.6 incelendiğinde; 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin işitsel okuma stilleri ortalama puanları ile 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanlarından 0.05 düzeyinde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($x=9.37$) ortalama, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($x=8.74$) ortalama sonuçları belirlenmiştir.

Ölçekten elde edilen bulgularına göre ilkokul 4. sınıf öğrencileri 2. sınıf öğrencilerine göre işitsel okuma stilini daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 5.7: Kinestetik Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar içi	21.11	2	10.55	12.82	0.000*
Gruplar arası	207.41	252	.82		
Toplam	228.52	254			

*p<0.05

Tablo 5.7 incelendiğinde, ilkököl öğrencilerinin kinestetik okuma stillerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testinden elde edilen bulgular tablo 5.8’de verilmiştir.

Tablo 5.8: Kinestetik Okuma Stilinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin bağımsız gruplar için Tukey Analizi Sonuçları

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	\bar{X}	S	f	p	Fark (Tukey)
2. Sınıf (a)	7.03	.79	12.82	.000	a-b
3. Sınıf (b)	6.35	1.00			a-c
4. Sınıf (c)	6.54	.90			

Tablo 5.8 incelendiğinde; 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kinestetik okuma stilleri ortalama puanları ile 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanlarından 0.05 düzeyinde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($x=7.03$) ortalama, 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($x=6.35$) ortalama, 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($x=6.54$) ortalama sonuçları belirlenmiştir.

Ölçekten elde edilen bulgularına göre ilkököl 2. sınıf öğrencileri 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre kinestetik okuma stilini daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir.

c) 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır? alt problemine cevap bulmak için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 5.9: Görsel Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar içi	4.62	4	1.15	.77	0.54
Gruplar arası	373.48	250	1.49		
Toplam	378.10	254			

Tablo 5.9 incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinin görsel okuma stillerinin anne eğitim düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.10: Dokunsal Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar içi	5.04	4	1.26	1.29	0.27
Gruplar arası	244.18	250	.97		
Toplam	249.23	254			

Tablo 5.10 incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinin dokunsal okuma stillerinin anne eğitim düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.11: İşitsel Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar içi	7.41	4	1.85	1.33	0.25
Gruplar arası	347.11	250	1.38		
Toplam	354.52	254			

Tablo 5.11 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin işitsel okuma stillerinin anne eğitim düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.12: Kinestetik Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar içi	4.86	4	1.21	1.35	0.24
Gruplar arası	223.66	250	.89		
Toplam	228.52	254			

Tablo 5.12 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin kinestetik okuma stillerinin anne eğitim düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

d) 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır? alt problemine cevap bulmak için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 5.13: Görsel Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar içi	7.07	4	1.76	1.19	0.31
Gruplar arası	371.02	250	1.48		
Toplam	378.10	254			

Tablo 5.13 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin görsel okuma stillerinin baba eğitim düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.14: Dokunsal Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar içi	4.85	4	1.21	1.24	0.29
Gruplar arası	244.37	250	.97		
Toplam	249.23	254			

Tablo 5.14 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin dokunsal okuma stillerinin baba eğitim düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.15: İşitsel Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar içi	2.21	4	.55	.39	0.81
Gruplar arası	352.31	250	1.40		
Toplam	354.52	254			

Tablo 5.15 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin işitsel okuma stillerinin baba eğitim düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.16: Kinestetik Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar içi	1.37	4	.34	.37	0.82
Gruplar arası	227.14	250	.90		
Toplam	228.52	254			

Tablo 5.16 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin kinestetik okuma stillerinin baba eğitim düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

e) 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri aile gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? alt problemine cevap bulmak için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 5.17: Görsel Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Aile Gelir Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar içi	8.45	4	2.11	1.42	0.22
Gruplar arası	369.65	250	1.47		
Toplam	378.10	254			

Tablo 5.17 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin görsel okuma stillerinin aile gelir düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.18: Dokunsal Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Aile Gelir Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar içi	3.61	4	.90	.92	0.45
Gruplar arası	245.61	250	.98		
Toplam	249.23	254			

Tablo 5.18 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin dokunsal okuma stillerinin aile gelir düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.19: İşitsel Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Aile Gelir Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar içi	6.47	4	1.61	1.16	.32
Grupla arası	348.05	250	1.39		
Toplam	354.52	254			

Tablo 5.19 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin işitsel okuma stillerinin aile gelir düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.20: Kinestetik Okuma Stillerinin Öğrenim Görülen Aile Gelir Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar içi	.58	4	.14	.16	0.95
Gruplar arası	227.94	250	.91		
Toplam	228.52	254			

Tablo 5.20 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin kinestetik okuma stillerinin aile gelir düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

f) 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri çalışma odasına sahip olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır? Alt problemine cevap bulmak için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır.

Tablo 5.21: Okuma Stillerinin Çalışma Odası Olma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar için t-testi Sonuçları

Okuma Stili	Çalışma Odası Durumu	N	\bar{X}	S	t	p
Görsel Okuma Stili	Evet	224	5.65	1.18	1.13	.25
	Hayır	31	5.38	1.43		
Dokunsal Okuma Stili	Evet	224	6.04	.98	.38	.65
	Hayır	31	6.12	1.05		
İşitsel Okuma Stili	Evet	224	9.05	1.20	.11	.70
	Hayır	31	8.96	1.01		
Kinestetik Okuma Stili	Evet	224	6.63	.94	.75	.83
	Hayır	31	6.67	.97		

İlkokul öğrencilerinin çalışma odası olma durumuna göre görsel okuma stili ortalamaları belirlendiğinde çalışma odası olan öğrencilerin ortalamaları 5.65, çalışma odası olmayanların ise 5.38 bulunmuştur. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi ile grupların görsel okuma stili ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p=0.25$; $p>0.05$).

İlkokul öğrencilerinin çalışma odası olma durumuna göre dokunsal okuma stili ortalamaları belirlendiğinde çalışma odası olan öğrencilerin ortalamaları 6.04, çalışma odası olmayanların ise 6.12 bulunmuştur. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi ile grupların dokunsal okuma stili ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p=0.65$; $p>0.05$).

İlkokul öğrencilerinin çalışma odası olma durumuna göre işitsel okuma stili ortalamaları belirlendiğinde çalışma odası olan öğrencilerin ortalamaları 9.05, çalışma odası olmayanların ise 8.96 bulunmuştur. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi ile grupların işitsel okuma stili ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p=0,70$; $p>0.05$).

İlkokul öğrencilerinin çalışma odası olma durumuna göre kinestetik okuma stili ortalamaları belirlendiğinde çalışma odası olan öğrencilerin ortalamaları 6.63, çalışma odası olmayanların ise 6.67 bulunmuştur. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi ile grupların kinestetik okuma stili ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p=0.83$; $p>0.05$).

g) 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri okumaya yönelik tutumlarını ne düzeyde yordamaktadır? alt problemine cevap bulmak için regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın temel amaçlarından birisi ilkökul öğrencilerinin; okuma stillerinin (görsel, dokunsal, işitsel, kinestetik) okumaya yönelik tutumlarını yordama güçlerini hesaplamak olduğu için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 5.22: Okumaya Yönelik Tutum ve Okuma Stili Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	N	\bar{X}	S	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Okumaya Yönelik Tutum	255	35,823	9,467	.788	-.041
Görsel Okuma Stili	255	5,619	1,220	.355	-.888
Dokunsal Okuma Stili	255	6,054	,990	-.135	-.520
İşitsel Okuma Stili	255	9,043	1,181	-.156	.073
Kinestetik Okuma Stili	255	6,643	,948	-.599	.104

Okumaya yönelik tutum ölçeği puan ortalaması ($\bar{X}=35.823$), okuma stilinin alt boyutlarının ortalamaları ise görsel okuma stili ($\bar{X}=5.619$), dokunsal okuma stili ($\bar{X}=6.054$), işitsel okuma stili ($\bar{X}=9.043$) ve kinestetik okuma stili ($\bar{X}=6.643$). Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının normallik testi sonuçları incelendiğinde, değerlerin -1.5 ve +1.5 değerleri arasında kaldığı ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2013), Tabachnick ve Fidell, (2007) araştırmada yer alan verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ve +1.5 arasında olduğunda verilerin normal dağıldığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinin; okumaya yönelik tutumları, görsel okuma stilleri, dokunsal okuma stilleri, işitsel okuma stilleri ve kinestetik okuma stillerine ilişkin ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon analizi Tablo 5.23'te yer almaktadır.

Tablo 5.23: Okumaya Yönelik Tutum ile Okuma Stillere İlişkin Korelasyon Sonuçları

	Okumaya Yönelik Tutum	Görsel Okuma Stili	Dokunsal Okuma Stili	İşitsel Okuma Stili	Kinestetik Okuma Stili
Okumaya Yönelik Tutum	1.00	0.065	0.019	0.087	0.058
Görsel Okuma Stili	0.065	1.00	0.092	0.178	0.178
Dokunsal Okuma Stili	0.019	0.092	1.00	0.109	0.205
İşitsel Okuma Stili	0.087	0.178	0.109	1.00	0.098
Kinestetik Okuma Stili	0.058	0.178	0.205	0.098	1.00

Korelasyon analizi sonuçlarına göre okumaya yönelik tutuma okuma stillerinin alt boyutları olan görsel, dokunsal, işitsel ve kinestetik arasında anlamlı bir ilişki sergilemediği görülmektedir.

Tablo 5.24: Yordayıcı Değişkenlerin Yordamaya İlişkin Çoklu Bağlantı Değerleri

	VIF Değerleri	Tolerans Değerleri
Görsel Okuma Stili	1.063	0.940
Dokunsal Okuma Stili	1.065	0.648
İşitsel Okuma Stili	1.045	0.957
Kinestetik Okuma Stili	1.076	0.930

Tablo 5.24 incelendiğinde varyans büyütme faktörleri (VIF) değerlerinin 10'dan düşük olduğu, tolerans değerlerinin de 0.202den yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu değerlere göre değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 5.25: Okuma Stili ve Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	25.678	6.542		3.925	0.00
Görsel Okuma Stili	0.342	0.503	0.044	0.680	0.49
Dokunsal Okuma Stili	-0.020	0.617	-0.002	-0.033	0.97
İşitsel Okuma Stili	0.604	0.515	0.075	1.173	0.24
Kinestetik Okuma Stili	0.434	0.651	0.043	0.667	0.50
R=0.109 R ² =0.012 F (4-250) =(0.755) p=0.000					

İlkokul öğrencilerinin okuma stillerinin alt boyutlarının okumaya yönelik tutumlarını yordama güçlerini hesaplamak için yapılan regresyona analizi sonucunda, bu dört yordayıcı değişkenin okumaya yönelik tutum ile anlamlı bir ilişki olmadığı (R=0,109, R²=0,012) belirlenmiştir (F(4-250)=0.755, p≥0,01). Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre bu değişkenlerin yordanan üzerindeki önem sırası, işitsel okuma stili ($\beta=0,075$), görsel okuma stili ($\beta=0,044$), kinestetik okuma stili ($\beta=0,043$) ve dokunsa okuma stili ($\beta=-0,002$) şeklindedir.

SONUÇ

1. İlkokul 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" alt problemine ilişkin elde edilen bulgular ışığında; dokunsal okuma stili, işitsel okuma stili ve görsel okuma stili ortalama puanlarının cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermemektedir; ancak kinestetik okuma stili ortalama puanlarında erkek öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kinestetik okuma stilini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Restak (1979), erkeklerin kızlara oranla kinestetik öğrenmeyi tercih ettiklerini tespit etmiştir. Yapılan birçok araştırmada erkeklerin genel olarak okuma stillerinin yaşam boyunca dokunsal ve kinestetik olarak kalma eğiliminde olduğu belirlenmiştir (Dunn, Bauer, Gemake, Gregory, Primavera, ve Signer, 1994; Ingham, 1991; Jarsonbeck, 1984; Mitchell et al., in press; Roberts, 1998/1999; Roberts, et al., in press, Akt. Dunn ve Griggs,2000).
2. "İlkokul 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?" alt problemine ilişkin elde edilen bulgular ışığında, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dokunsal okuma stilleri ortalama puanları ile 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanlarından 0.05 düzeyinde farklılık gösterdiği tespit edilmiş ve ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre dokunsal okuma stilini daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Yapılan birçok araştırmada çocukların erken yaşlardaki okuma stillerinin dokunsal ve/veya kinestetik olma eğilimlerine sahip oldukları belirtilmiştir (Dunn, Bauer, Gemake, Gregory, Primavera, ve Signer, 1994; Ingham, 1991; Jarsonbeck, 1984; Mitchell et al., in press; Roberts, 1998/1999; Roberts, et al., in press, Akt. Dunn ve Griggs,2000). Restak (1979) da genç öğrencilerin daha çok kinestetik okuma stilini tercih ettiklerini ifade etmiştir. LaShell (1986) yaptığı araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe daha fazla ışık ve ses tercih ettiğini belirlemiştir. Koch (1983) okuma yeteneklerine bakılmadan sadece yaş düzeylerine göre yaptığı araştırmada 2. sınıf öğrencilerinin, 4., 6. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek oranda dokunsal/kinestetik oldukları ve görsel ve işitsel öğrenme tercihlerini daha az tercih

ettiklerini belirlemesi araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Akt.LaShell,1986).

3. “İlkokul 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin elde edilen bulgular ışığında, görsel, dokunsal, işitsel ve kinestetik okuma stillerinin anne eğitim düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
4. “İlkokul 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin elde edilen bulgular ışığında, görsel, dokunsal, işitsel ve kinestetik okuma stillerinin baba eğitim düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
5. “İlkokul 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri aile gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin elde edilen bulgular ışığında, görsel, dokunsal, işitsel ve kinestetik okuma stillerinin aile gelir düzeyine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
6. “İlkokul 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri çalışma odasına sahip olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin elde edilen bulgular ışığında, görsel, dokunsal, işitsel ve kinestetik okuma stillerinin çalışma odasına sahip olma durumuna göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
7. “İlkokul 2., 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma stilleri okumaya yönelik tutumlarını ne düzeyde yordamaktadır?” alt problemine ilişkin elde edilen bulgular ışığında, görsel, dokunsal, işitsel ve kinestetik okuma stilleriyle okumaya yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda öğrenme başarı puanları düşük olan öğrenciler için hazırlanan öğrenme ortamlarında işitsel ve görsel yaklaşımlardan daha çok dokunsal, kinestetik ve görsel tercihlerine göre eğitim verildiklerinde daha yüksek başarı ve olumlu tutum gösterdikleri belirlenmiştir (Dunn, Bauer, Gemake, Gregory, Primavera, ve Signer, 1994; Ingham, 1991; Jarsonbeck, 1984;

Mitchell et al., in press; Roberts, 1998/ 1999; Roberts, et al., in press, Akt. Dunn ve Griggs ,2000). Dunn ve Griggs (2000)'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre eğitim ortamlarının öğrencilerin öğrenme stillerine göre yapılandırılması sonucunda geleneksel sınıf uygulamalarına göre akademik başarı ve tutum puanlarının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okuma stilleri modeli okullarında ve okuma laboratuvarı bulunan okullarda yapılan araştırmalar sonucu öğrencilerin okumaya ve öğrenmeye yönelik tutumlarının gelişmiş olduğu, bunun yanında okullardaki disiplin problemlerinin azaldığı, okuma konusunda başarının oldukça arttığı belirlenmiştir (NRSI, 2003). Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular ile mevcut araştırmanın sonuçlarının benzerlik göstermemesi, mevcut araştırmada okuma stilleri ile okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin yapılan araştırmalarda olduğu gibi uygulama sonrası değil, yalnızca tarama sonrası belirlenmesi ile açıklanabilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlara ve literatürdeki araştırmalardan yararlanarak aşağıda öneriler oluşturulabilir:

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Okuma stilleri ölçeği farklı sınıf düzeyleri için geliştirebilir.
2. Mevcut okuma stilleri ölçeğinin farklı sınıf düzeylerinde faktör yapıları incelenebilir.
3. Okuma stilleri ölçeğinin farklı değişkenler ile ilişkileri üzerine araştırmalar yapılabilir.
4. Okuma becerileri ve öğrenme stillerinin incelenebileceği farklı ölçekler geliştirilebilir.
5. Okuma stillerinin çeşitli değişkenler açısından inceleneceği boylamsal araştırmalar yapılabilir.
6. Okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinin belirlenmesi, giderilmesi ve geliştirilmesi üzerine yapılan araştırmalarda okuma stilleri ölçeğinden

yararlanılarak öğrencilerin bireysel okuma stillerine uygun yöntemlerin kullanıldığı okuma programları ile öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama güçlükleri giderilebilir.

Uygulamaya yönelik öneriler:

1. İlkokul 2.sınıftan başlayarak her sınıf düzeyinde (ilkokul, ortaöğretim ve yüksek öğretim) öğrencilerin okuma stilleri belirlenerek, öğrenciler için okuma programları belirlenen okuma stillerine göre oluşturulabilir.
2. Okuma stilleri belirlenen öğrencilerin, bu stillere göre yapılan etkinlikler sonunda okuma ve okuduğunu anlama başarılarının yer aldığı gelişim tabloları oluşturulabilir.
3. Okuma stilleri belirlenen öğrencilerin, bu stillere göre yapılan etkinlikler sonunda okumaya yönelik tutumlarının belirlendiği tablolar oluşturulabilir.
4. Okuma stilleri belirlenen öğrencilerin, bu stillere göre yapılan etkinlikler sonunda okuma alışkanlıklarının belirlendiği tablolar oluşturulabilir.
5. Okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrenciler için okuma stilleri belirlenerek bireysel okuma programları oluşturularak okuma güçlükleri çalışmaları yapılabilir.
6. Okuma stilleri kavramının öğretimi ve uygulama sürecine ilişkin öğretmenlere MEB tarafından hizmet için eğitimler aracılığıyla öğretim programları sunulabilir.
7. Okuma stilleri kavramının öğretimi ve uygulama süreci bir seçmeli ders olarak ya da bir ders içeriğinde bir bölüm olarak öğretmen adaylarına lisans düzeyinde, öğretmenlere ise yüksek lisans düzeyinde verilebilecek eğitimler aracılığıyla öğretim programları sunulabilir.
8. TTKB tarafından onaylanan ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin içeriği okuma stillerine uygun etkinliklerin geliştirilebileceği metinlerden oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Ağca, Kaan Rıdvan (2006); “*Hipermedya Ortamlarda Öğrenme Stillere Dayalı Farklı Gezinti Yapılarının Öğrenci Başarısına Etkisi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akça, Şule (2020); “*Kırıkkale’de Halk Kütüphanesi Kullanımı ve Okuma Alışkanlığı İlişkisinin İncelenmesi*,” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Çankırı.
- Akçamete, Gönül ve Avcıoğlu Hasan (1996); “*Lowa Sessiz Okuma Testi Düzeyi Formunun Uyarılama Geçerlilik-Güvenilirlik Çalışması*,” *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, s.56-67.
- Akyol, Hayati (2014); *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Akyol, Hayati (2015); *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Pegem Akademi, Ankara.
- Akyol, Mustafa (2014); “*Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ile Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Alexander, J.Estill ve Filler, R.Claude (1976); *Attitudes and Reading*, International Reading Association, Newark, Delavare.
- Allport, G. W. (1967); *Readings in attitude theory and measurement*, John Wiley ve Sons, Incorporated, New York.
- Anderson, Richard C., Hiebert Elfrieda H., Scott Judith A. ve Wilkinson Ian A.G. (1985); *Becoming a Nation of Readers: The Report of The Commission on Reading*, The National Institute of Education U.S Depertmant of Education, Washington D.C.
- Anel, Javier Lesmes, Geoffrey Robinson ve Suzan Moody (2001); “*Learning Preferences and Learning Styles: A Study of Wessex General Practice Registrars*”, *British Journal of General Practice*, Cilt 51, Sayı 468, s. 559-564.
- Arslanhan, Şehide (2013); “*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ödev Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aşkar, Petek ve Buket Akkoyunlu (1993); “*Kolb Öğrenme Stili Envanteri*,” *Eğitim ve Bilim*, Cilt 17, Sayı 87, s.37-47.
- Atkins, Hilary, Moore David, Sharpe Simon and Hobbs Dave (2001); *Learning Style Theory and Computer Mediated Communication*. EdMedia Conference, Waynesville, NC.

- Atlı, Deniz (2009); “*İnşaat Sektöründe Öğrenme Stilleri*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bacanlı, Hasan (2001); *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel yayıncılık, Ankara.
- Bahar, Hüsnü Hüseyin, Özen Yener, Gülaçtı Fikret (2009); “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet ve Branşa Göre Akademik Başarı Durumları ile Öğrenme Stillerin İncelenmesi,” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 42, Sayı 1, s.69-86.
- Başaran, Mustafa ve Ateş Seyit (2009); “İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi,” *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 29, Sayı 1, s.73-92.
- Baykul, Yaşar ve Güzeller Cem Oktay (2014); *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Beck, Robert C. (2004); *Motivation theories and principles (5th. Ed)*, Pearson Prentice Hall: New Jersey.
- Boydak, Alp (2001); *Öğrenme Stilleri*. Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Braio, A. (1996); “*Effects of incrementally introducing learning style strategies on special education and low-achieving general education intermediate students' structural analysis and attitude test scores.*” Doctoral Dissertation, St. John’s University, New York.
- Budakoğlu, İrem Işıl (2011); “Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Türkçe ve İngilizce Bölümü 1. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Şener (2011); *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu, desen ve veri analizi*, Pegem Akademi, Ankara.
- Cassidy, Simon (2004); “Learning Styles: An Overview of Theories, Models, and Measures,” *Educational Psychology*, Cilt 24, Sayı 4, s.419-444
- Crano, William D. ve Prislin Radmila (2006); Attitudes and persuasion. *Annu. Rev. Psychol.*, Cilt 57, s.345-374.
- Carbo, Marie (1980); “Reading Style: Diagnosis, Evaluation, Prescription,” *Academic Therapy*, Cilt 16, Sayı 1, s.45-52.
- Carbo, M. (1984); Research in learning style and reading: Implications for instruction. *Theory Into Practice*, Cilt 23, Sayı 1, s. 72-76.
- Carbo Marie, Rita Dunn ve Kenneth Dunn (1986); *Teaching Students to Read Through Their Individual Learning Styles*, Prentice- Hall Englewood Cliffs, New Jersey.

- Carbo, Marie (1987); “Deprogramming Reading Failure: Giving Unequal Learners an Equal Chance,” *Phi Delta Kappan*, Cilt 69, Sayı, 3, s. 197-201.
- Carbo, Marie (1995); *The Power of Reading Styles*, Syosset, N.Y: *National Reading Institute*, <https://eric.ed.gov/?id=ED380796> (Erişim Tarihi: 23.10.2017).
- Carbo, Marie (1996); “Reading Styles: High Gains For The Bottom Third,” *Educational Leadership*, Cilt 53, Sayı 5, s.8-13.
- Carbo, Marie (1997a); “Every Child a Reader,” Reprinted in School Leader official publication of the New Jersey School Boards Association, Cilt 26, Sayı. 5, s. 22-25.
- Carbo, Marie (1997b); “Reading styles times twenty,” *Educational Leadership*, Cilt 54, Sayı 1, s38-42.
- Carbo, Marie (1998); “The Power of Reading Styles: Accommodating Students’ Strengths,” *In Perspectives on Reading Instruction. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development*, s. 23-26
- Carbo, Marie (2008a); “Developing Great Teachers of Reading—Part 3, Teach to Natural Learning Strengths, *Instructional Leader (Texas Elementary Principals and Supervisors Association)*, Cilt 21, Sayı 1, s. 6-11.
- Carbo, Marie (2008b); “Best Practices for Achieving High, Rapid Reading Gains,” *The Education Digest*, Cilt. 73, Sayı 7, s.57-60.
- Carbo, Marie (2009); “Match The Style Of Instruction To The Style Of Reading,” *Phi Delta Kappan*, Cilt 90, Sayı 5, s.373-378.
- Carbo, Marie (2010); “What Helps At-Risk Adolescent Readers,” *Educational Leadership*, Cilt. 67, Sayı 6.
- Carbo, Marie (2013a); “Series: Powerful Best Reading Practices for Struggling Readers — Part 2. Methods That Teach Reading the Way the Brain Learns,” *Instructional Leader Texas Elementary Principals and Supervisors Association*, Cilt 26, Sayı 5, s. 1-3.
- Carbo, Marie (2013b); “Series: Powerful Best Reading Practices for Struggling Readers Part 3: A Three–Step Plan for Increasing Reading Achievement,” *Instructional Leader Texas Elementary Principals and Supervisors Association*, Cilt 26, Sayı 6, S.3-5, <http://www.nrsi.com/docs/articles/tepsa-three-step-plan-for-increasing-reading-achievement.pdf>, (Erişim Tarihi: 30.10.2017).
- Carbo, Marie (2014a); “Series: Powerful Best Reading Practices for Struggling Readers — Part 6. Provide Opportunities for Active Learning. *Instructional Leader (Texas Elementary Principals and Supervisors Association)*, Cilt 27, Sayı 5, s. 6-8.

- Carbo, Marie (2014b); “Series: Powerful Best Reading Practices for Struggling Readers -Part 7.The Reading Gamble: Improving the Odds for Struggling Readers, *Instructional Leader* (Texas Elementary Principals and Supervisors Association), Cilt 27, Sayı 5, s.10-12.
- Carbo, Marie (2014c); “Series: Powerful Best Reading Practices for Struggling Readers — Part 8. Creating Lifelong Reading Success,” *Instructional Leader* (Texas Elementary Principals and Supervisors Association), Cilt 27, Sayı 6, s.9-12.
- Carol J. Mills (1993); “Personality Learning Style and Cognitive Style Profiles of Mathematically Talented Students,” *European Journal of High Ability*, Cilt4, Sayı 1, s.70-8
- Christensen, Larry B., Johnson R. Burke ve Turner Lisa A. (2015); *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. Ahmet Apay (çev.), Anı, Ankara.
- Chan, Y. C., Lam, G. L. T., Chun, P. K. R., and So, M. T. E. (2006); “Confirmatory factor analysis of the Child Abuse Potential Inventory: Results based on a sample of Chinese mothers in Hong Kong,” *Child Abuse ve Neglect: The International Journal*, 30 (9), 1005-1016.
- Cunningham, Anne E. ve Stanovich, Keith E. (1998); “What reading does for the mind,” *American educator*, Cilt 22, s.8-17.
- Çayır, Aybala ve Emine Balcı (2017); “Bireyselleştirilmiş Okuma Programının Disleksi Riski Olan Bir İlkokul Öğrencisinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi,” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, s.455.470.
- Çelenk, Süleyman (2007); *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*, Maya Akademi, Ankara.
- Dehaene, Stanislas (2014); *Beyin Nasıl Okur*, (Çev.: Ç. Karakuş), Alfa Bilim, İstanbul.
- Demirel, Özcan (1999); *Türkçe Öğretimi*, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Demirtaş, Gonca (2016); “Okuma Güçlüğü Yaşayan Dördüncü Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Durum Çalışması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Denizoğlu, Pınar (2008); “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Diaz, P. Diaz ve Cartnal B. Ryan (1999); “Students' Learning Styles in Two Classes,” *College Teaching*, Cilt 47, Sayı 4, s.130-136.

- Dunn, Rita (1984); "Learning Style: State of the Science," *Theory Into Practice*, Cilt 23, Sayı 1, s.10-19.
- Dunn Rita; (1987); "Dispelling Out Moded Beliefs About Student Learning," *Educational Leadership Alexandria, VA; Association on for Supervision and Curriculum Development*, Cilt 44, Sayı 6, s.55-62.
- Dunn, Rita ve Dunn Kenneth (1979); "Learning Styles/Teaching Styles: Should They ... Can They ...Be Matched?" *Educational Leadership*, Cilt 36, Sayı 4, s. 238-244.
- Dunn, Rita (1990); "Rita Dunn Answers Questions on Learning Styles," *Educational Leadership*, Cilt 48, Sayı 2, s.15-19.
- Dunn, Rita ve Kenneth Dunn (1993); *Teaching Secondary School Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12*, Mass.: Allyn and Bacon, Boston.
- Dunn, R., ve Griggs, S. (2000); *Practical approaches to using learning styles in higher education*, Greenwood Publishing Group, London.
- Duran, Erol ve Betül Sezgin (2012); "Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi," *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 32, Sayı 3, s.633-655.
- Dunn, R., ve Honigsfeld, A. (2013); "Learning styles: What we know and what we need," *In The Educational Forum*, Cilt 77, Sayı 2, s.225-232.
- Ege, Betül (2019); "Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Akıcı Okuma Stratejilerinin Etkisi,"Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Ekici, Gülay (2002); "Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği," *Eğitim ve Bilim*, Cilt 27, Sayı 123, s.42-47.
- Ergür, Derya Oktar (1998); "Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması,"*Eğitim ve Bilim*, Sayı 8, s. 57-66.
- Farwell, Terry (2005); <https://www.familyeducation.com/school/multipleintelligences/learning-styles-visual-auditory-kinesthetic>, (Erişim Tarihi: 30. 11. 2020).
- Felder, R.M. Felder, G.N. ve Dietz, E.J. (2002); "The Effects of Personality Type on Engineering Student Performance and Attitudes," *Journal of Engineering Education*, Cilt 91, Sayı1, s.3-17.
- Gencil Evin, İlke (2006); "Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişim Düzeyi," Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Gencel, Evin İlke (2007); “Kolb’un Deneysimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri,” *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, s.120-139.
- Gencel, Evin İlke (2008); “Sosyal Bilgiler Dersinde Kolb’un Deneysimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitimin Tutum, Akademik Başarı ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi,” *İlköğretim Online*, Cilt 7, Sayı 2, s.401-420, <http://ilkogretim-online.org.tr>, (Erişim Tarihi: 28.10.2017).
- Genç, Murat ve Kocaarslan Mustafa (2013); “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği,” *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, s. 327-344.
- Garrett, Jerry E. (2002); Enhancing the attitudes of children toward reading: Implications for teachers and principals. *Reading Improvement*, 39(1), 21-25.
- Grasha, F.Anthony ve Yangarber Hicks Natalia (2000); “Integrating Teaching Styles and Learning Styles with Instructional Technolog,” *College Teaching*, Cilt 48, Sayı 1, s.2-10.
- Grasha, F.Anthony (2002); *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning*, Alliance Publishers, Pittsburgh.
- Grun, A. F. (1986); “An analysis of learning styles and academic achievement based on experiential learning theory, conceptual level theory, and right-left brain hemisphere theory,” Unpublished Doctoral dissertation, University of Minnesota.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000); *Engagement and Motivation in Reading. In Handbook of Reading Research, Vol. III*, Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gül, Metin (2019); “Okuma Güçlüğü Yaşayan İlkokul 4.Sınıf Öğrencisinin Öğrenme Stiline Uygun Zenginleştirilmiş Öğretim Yöntemleriyle Okuma Güçlüğüünün Giderilmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güneş, Firdevs (2007); *Türkçe Öğretimi Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Güneş, Firdevs (2017); “Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*,” Cilt 3, Sayı 3, s.119-128.
- Güven, Meral (2004); “Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki,” Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, Meral ve Kürüm Dilruba (2006); “Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış,” *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 1, s.75-90.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2013); *Multivariate Data Analysis: Pearson Education Limited*.
- Harris, J. Albert ve R. Sipay Edward (1990); *How to Increase Reading Ability*, Ninth Edition, Longman, Newyork.
- Haynes, Judie (2005); <http://www.everythingsl.net/inservices/learningstyle.php> , (Erişim Tarihi: 30.11.2020).
- Honey Peter ve Mumford Alan (2006); *The Learning Styles Questionnaire 80 – Item Version*, Peter Honey Publications Limited, England.
- İlhan, Ceylan (2014); “*SQ3R Akıcı Okuma Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları, Problem Çözme Becerileri ve Fen Tutumlarına Etkisi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Kabadayı, Abdülkadir (2004); “İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Öğrenme Stilleri ve Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması: Konya İli Örneği,” *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 18, s.1-16.
- Kagan, J., Moss, H. A. ve Sigel, I. E. (1963); Psychological Significance of Styles of Conceptualization,” *Monographs of the Society for Research in Child development*, s.73-112.
- Kaman, Şafak (2018); “*Dijital ve Geleneksel Metin Temelli Okuma Çalışmalarının Okuduğunu Anlama, Okuma Hataları ve Tutumları Açısından Karşılaştırılması*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanadlı, S. (2016); “A meta-analysis on the effect of instructional designs based on the learning styles models on academic achievement, attitude and retention,” *Educational Sciences: Theory ve Practice*, Cilt 16, Sayı 6, s.2057-2086.
- Karakış, Özlem (2006); “*Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, Niyazi (2013); *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Karataş, Erinç (2014); “*Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*,”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavalcı, Kübra (2015); “*Tüketici Karar Verme Tarzları ve Öğrenme Stillерinin Y ve Z Kuşakları Açısından Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Kılıç, Ebru (2002); “Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi,” *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, Cilt 1, Sayı 1, s.1-15.
- Kirk, Samuel A. ve Bateman Barbara (1962); “Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities,” *Exceptional Children*, Cilt 29, Sayı 2, s.73-78.
- Koca, Selda (2011); “*İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarı, Tutum ve Kaygılarının Öğrenme Stillere Göre Farklılığının İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kocaarslan, Mustafa (2016); “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *Elementary Education Online*, Cilt 5, Sayı 4, s.1217-1233.
- Koçyiğit, Mehmet (2011); “*Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemeleri ve Öğrenme Stilleri*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kolb, David A. (1981); *Learning Styles And Disciplinary Differences*, California: Jossey Bass Inc., Publishers, San Francisco.
- Kolb, A. David (1984); *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prenticehall Inc., New Jersey.
- Kolb, Y. Alice ve A. David Kolb (2005); *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications Experience Based Learning Systems, Inc. Boston, MA: Hay Group Transforming Learning*.
- Kuruyer, Gül Hayriye (2014); “*Zenginleştirilmiş Okuma Programının Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bilişsel Süreç ve Nöral Yapılarına Etkisi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir, Yasemin (2019); İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 20, Sayı 1, s.75-86.
- Küçükcaymaz, Süleyman (2011); “*Okuma Güçlüğü Olan İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğrencilerinin Benlik Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması*,” Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Landy, N. A. J. (2005); “*Effects of tactual and kinesthetic instructional resources on bermudian middle-school students’ vocabulary achievement and attitudes*,” Doctoral Dissertation, St. John’s University, New York.
- Lang, Harry G., Stinson Michael G., Kavanagh Firoza, Liu Yufang ve Basile Lou Mary (1999); “Learning Styles of Deaf College Students and Instructors’ Teaching Emphases,” *Empirical Articles*, Cilt 4, Sayı 1, s. 16-27.

- LaShell, L. (1986); “*An Analysis of the Effects of Reading Methods on Reading Achievement and Lo-cus of Control When Individual Reading Style Is Matched for Learning Disabled Students,*” Unpublished Doctoral Dissertation, Fielding Institute, California.
- Lovelace, M. K. (2002); “*A meta-analysis of experimental research studies based on the Dunn and Dunn learning-style model,*” Doctoral Dissertation, St. John’s University, New York.
- McCarty, M. (2010); “*Experiential Larning Theory: From the Orytopractice,*” *Journal of Business and Economics Research*, Cilt 8, Sayı 5, s.131-139.
- MEB (2019); *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, MEB Yayınları, Ankara.
- Mergen, Senem (2019); “*Hızlı Okuma Tekniğinin İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi,*” Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Mumford, Alan (1995); “*Learning Styles and Mentoring,*” *Industrial and Commercial Training*, Cilt 27, Sayı 8, s.4–7.
- Mutlu, Mehmet ve Aydoğdu Mustafa (2003); “*Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb’un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı,*” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 13, Sayı 1, s.15-29.
- Neely, R. O., ve Alm, D. (1992); “*Meeting individual needs: A learning styles success story,*” *The Clearing House*, Cilt 66, Sayı 2, s.109-113.
- NRSI (2003); <https://www.nrsi.com/research>, (Erişim Tarihi: 11.01.2021)
- NRSI (2013); “*Carbo Reading Styles Program: ‘Field Studies From Schools and Districts’,*” *Research Update*, s.13
- Numanoğlu, Gülcan ve Şen Baha (2007); “*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri,*” *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2, s.129-148.
- Oral, B. (2003); “*Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Belirlenmesi,*” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 35, s.418-435.
- Özden, Yüksel (2008); *Öğrenme ve Öğretme (8.basım)*, Pegem Akademi, Ankara.
- Öz, Feyzi (2001); *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anı Yayınları, Ankara
- Özdemir, Emin (1993); *Okuma Sanatı*, İnkılâp Kitabevi, Ankara.
- Özdemir, Olcay (2013); “*İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillерine Göre Okuma Güçlüklerinin Giderilmesi,*” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özdemir, Murat (2018); *Eğitim Yönetimi: Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özsoy, Y. (1984); “Okuma Yetersizliği,” *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, s.17-20.
- Pehlivan, Baykara (2010); “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma,” *İlköğretim Online*, Cilt 9, Sayı 2, s.749-763.
- Peker, Murat (2003); “Kolb Öğrenme Stili Modeli,” *Milli Eğitim Dergisi*, s.157, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/157/peker.htm, (Erişim Tarihi: 23.04.2020)
- Purkiss, W. (1995); The importance of learning styles: understanding the implications for learning, course design, and education. In R.R.Sims ve S. J. Sims (Eds.), *Learning styles and the changing face of community colleges* (pp. 79-98), Greenwood Press, London:
- Razon, Norma (1982); “Okuma Güçlükleri,” *Eğitim ve Bilim*, Sayı 39, s.19-29.
- Quenk, Naomi L. (2009); *Essentials of Myers-Briggs Type Indicator Assessment (Second Edition)*, John Wiley, New Jersey.
- Sadler, Sadler E. (2001); “The Relationship Between Learning Style and Cognitive Style,” *Personality and Individual Differences*, Cilt 30, Sayı 4, s.609-616.
- Senemoğlu, Nuray (2011); *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (20. basım)*, Pegem Akademi, Ankara.
- Sever, Sedat (1997); *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Simmons, M. L. (2005); “A case study of second -grade nondisabled african american students: Behaviors that inhibit success in reading,” *Unpublished Doctoral Dissertation*, Walden University, Minneapolis.
- Smith, M. Cecil (1990); A Longitudinal Investigation of Reading Attitude Development from Childhood to Adulthood. *The Journal of Educational Research*, Cilt 83, Sayı 4, s.215–219.
- Sosyal, İlknur (2019); “*Edebiyat Halkasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sönmez, Veysel ve Alacapınar, Füsün G. (2014); *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı)*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sutliff, Ronald I. ve Virginia Baldwin (2001); “Learning Styles: Teaching Technology Subjects Can Be More Effective,” *Journal of Technology Studies*, Cilt 27, Sayı 1, s.22-27.

- Şahin, Kadir (2019); “*Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Eylem Araştırması,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Şimşek, Özgür (2007); “*Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi,*” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., ve Ullman, J. B. (2007); *Using multivariate statistics*, Pearson, Boston, Cilt 5, s. 481-498
- Türkmenoğlu, Mustafa (2016); “*İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğüünün Giderilmesi,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Toğrul, Hüseyin (2014); “*İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Bazı Derslerdeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tokgöz, Sami (2019); “*KWL (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) Stratejisinin İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Uğur, Süzer Sevinç (2018); “*Öğrencilerin Rutin ve Rutin Olmayan Matematik Problemi Çözme Başarıları ile Kolb Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ünalın, Şükrü (2006); *Türkçe Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Veznedaroğlu, R. Levent ve Özgür Aytun A (2005); “*Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri,*” *İlköğretim-Online*, Cilt 4, Sayı 2, s.1-16.
- Yetişir, Şafak (2007); “*8. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrencilerin İşitsel, Görsel ve Kinestetik Düzeylerinin Belirlenmesi ve Matematik Öğretimindeki Önem Üzerine Bir Araştırma,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, Demet (2011); “*Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, Muammer (2006); “*İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi,*” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Muammer (2009); “*Sesli Okuma Hatalarının Tekrarlı Okuma Yöntemiyle Düzeltilmesi,*” *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 183, s.19-41.

Yurdakal, İbrahim H. ve Kırmızı, Fatma S. (2019); ‘‘Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması,’’ *Elementary Education Online*, Cilt 18, Sayı 2.

Wozniak, Cherly L. (2010); ‘‘*Reading and the boy crisis: The effect of teacher book talks, interactive read-alouds, and students' unrestricted choice of books for independent reading on fifth-grade boys' reading attitude, reading self-efficacy, and amount of reading and fifth-grade teachers' reading beliefs and practices*,’’ *Unpublished Doctoral Dissertation*, The University of San Francisco, San Francisco, USA.



EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu

Cinsiyet

Kız () Erkek ()

Sınıf Düzeyi

2 () 3 () 4 ()

Annenin Eğitim Durumu

Okur Yazar Değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

Babanın Eğitim Durumu

Okur Yazar Değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

Ailenin Gelir Düzeyi

0-1000 TL () 1001-1500 TL () 1501-2000 TL ()
2001-2500 TL () 2501 ve üzeri TL ()

Çalışma Odasına sahip Olma

Evet () Hayır ()

ÖZ GEÇMİŞ

Özge Çilesiz, ilköğrenimi Işıkveren İlköğretim okulunda, lise eğitimini ise Fener Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi'nde tamamlamıştır. 2007 yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana bilim Dalı'ndan mezun olmuştur. 2007 yılında Diyarbakır Yiğitler İlkokulu'na sınıf öğretmeni olarak atanmış ve bu okulda bir yıl sözleşmeli sınıf öğretmeni olarak çalışmıştır. 2008 yılında Zonguldak ilindeki kadrolu olarak atandığı Muslu İlkokulu'nda 7 yıl çalışmıştır. 2015 yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başlamış. 2017-2018 eğitim öğretim yılında müdür yardımcısı olarak atandığı Zonguldak ilindeki Toki Yenimahalle İlk/Ortaokulu'nda aynı görevine devam etmektedir.