

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÇIKARIM YAPMA BECERİSİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞI,  
CİNSİYET, SINIF DÜZEYİ VE SOSYO-EKONOMİK  
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**ÖZLEM ALGÜL**

**BOLU- 2019**

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÇIKARIM YAPMA BECERİSİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞI,  
CİNSİYET, SINIF DÜZEYİ VE SOSYO-EKONOMİK  
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Özlem ALGÜL**

**Danışman**  
**Dr. Öğr. Üyesi B. Ümit BOZKURT**

**BOLU, AĞUSTOS-2019**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Özlem ALGÜL tarafından hazırlanan “Çıkarım Yapma Becerisinin Okuma Alışkanlığı, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Sosyo-Ekonomik Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (23.08.2019)

### Akademik Unvan ve Adı Soyadı

### İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Başak Ümit BOZKURT

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KÜÇÜKAŞAR

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI



### Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

  
Prof. Dr. Türkan ARGON  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, *Çıkarım Yapma Becerisinin Okuma Alışkanlığı, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Sosyo-Ekonomik Değişkenler Açısından İncelenmesi* başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 23/08/2019

  
Özlem ALGÜL



**Değerli Aileme...**

## TEŞEKKÜR

Çalıőmamın en baőından itibaren, her aşamasında yanımda olan, bilgi, tecrübe ve desteğini benden esirgemeyen tez danıőmanım, saygıdeğer hocam Dr. B. Ümit BOZKURT'a, araştırma yaptığım okullarda veri toplama sürecini sağlıklı bir Şekilde gerçekteőtirmemde bana yardımcı olan okul idarecilerine, meslektaőlarıma, gönüllü olarak çalıőmama katılan öğrencilere ve hayatımın her anında yanımda olan, bana hep sevgiyle bakan, değer veren sevgili anneme, babama ve kardeőime sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Özlem ALGÜL

## İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
İTHAF.....	ii
TEŞEKKÜR .....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ÇİZELGE DİZİNİ.....	vi
ÇİZİM VE GÖRSEL DİZİNİ.....	viii
KISALTMA DİZİNİ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xi
<b>I. BÖLÜM</b>	
1.Giriş .....	1
1.1. Amaç ve Araştırma Soruları .....	6
1.2. Önem .....	7
1.3. Sınırlılıklar .....	7
1.4. Sayıtlılar .....	8
1.5. Tanımlar .....	8
<b>II. BÖLÜM</b>	
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Alanyazını.....	9
2.1. Okuma .....	9
2.2. Okuma Süreci .....	11
2.2.1. Okuma sürecini açıklayan modeller .....	14
2.3. Çıkarım .....	21
2.3.1. Metinden çıkarım yapma düzeyleri ve çıkarım türleri.....	24
2.4. İlgili Araştırmalar.....	28
<b>III. BÖLÜM</b>	
3. Yöntem.....	33
3.1. Desen.....	33
3.2. Çalışma Grubu .....	34
3.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi .....	34
3.3.1. Veri toplama araçları .....	34

3.3.2. Veri toplama araçlarının uygulanması .....	35
3.3.3. Okuma testinin puanlanması .....	36
3.3.4. Puanlayıcılar arası güvenilirlik .....	36
3.3.5. Test puanlarına ilişkin kümeleme analizi .....	40
3.3.6. Korelasyon ve fark çözümlemesi.....	41

#### IV. BÖLÜM

4. Bulgular.....	42
4.1. Çıkarım Yapma Becerisi Başarı Düzeyleri .....	42
4.2. Çıkarım Yapma Becerisi ve Cinsiyet .....	43
4.3. Çıkarım Yapma Becerisi ve Sınıf Düzeyi (Yaş) .....	44
4.4. Çıkarım Yapma Becerisi ve Okul Türü .....	46
4.5. Çıkarım Yapma Becerisi ve Okuma Alışkanlığı (Ayda Okunan Kitap Sayısı).....	47
4.6. Çıkarım Yapma Becerisi ve Evde Kitaplık/Kütüphane Bulunma Durumu.....	49
4.7. Çıkarım Yapma Becerisi ve Evde Çocuğa Göre Kitap Bulunma Durumu .....	49
4.8. Çıkarım Yapma Becerisi ve Anne-Babanın Okuma Alışkanlığı .....	50
4.9. Çıkarım Yapma Becerisi ve Anne-Babanın Çocuğa Kitap Alma Durumu .....	51
4.10. Çıkarım Yapma Becerisi ve Anne-Babanın Eğitim Durumu .....	52
4.11. Çıkarım Yapma Becerisi ve Anne-Babanın Mesleği .....	53

#### V. BÖLÜM

5.Sonuç ve Tartışma .....	55
---------------------------	----

KAYNAKÇA.....	62
---------------	----

EKLER .....	69
-------------	----

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi.....	70
------------------------------------	----

Ek 2. Araştırma İzin Belgesi.....	71
-----------------------------------	----

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu.....	72
--------------------------------	----

Ek 4. Normallik Testi .....	74
-----------------------------	----

ÖZGEÇMİŞ.....	76
---------------	----



## ÇİZELGE DİZİNİ

<b>Çizelge 2.1.</b> Kavrama süreci .....	13
<b>Çizelge 2.2.</b> Kispal'ın (2008) çıkarım türleri özeti .....	26
<b>Çizelge 2.3.</b> Chikalanga'nın (1992) çıkarım türleri sınıflaması.....	27
<b>Çizelge 3.1.</b> Çalışma grubuna ilişkin bilgiler .....	34
<b>Çizelge 3.2.</b> Test 1 (Ödevsiz Gezegen) için puanlayıcıların verdikleri puanlardaki fark değerleri ...	37
<b>Çizelge 3.3.</b> Kappa istatistiğinin yorumlanmasına ilişkin değer aralıkları.....	38
<b>Çizelge 3.4.</b> Test 1 (Ödevsiz Gezegen) için puanlayıcılar arası Kappa istatistiği .....	38
<b>Çizelge 3.5.</b> Test 2 (Issız Ada) için puanlayıcıların verdikleri puanlardaki fark değerleri .....	39
<b>Çizelge 3.6.</b> Test 2 (Issız Ada) için puanlayıcılar arası Kappa istatistiği .....	39
<b>Çizelge 3.7.</b> Test 1'e (Ödevsiz Gezegen) ilişkin başarı düzeyleri ve puan aralıkları.....	40
<b>Çizelge 3.8.</b> Test 2'ye (Issız Ada) ilişkin başarı düzeyleri ve puan aralıkları .....	40
<b>Çizelge 4.1.</b> Test 1'e (Ödevsiz Gezegen) ilişkin çıkarım becerisi başarı düzeyleri .....	42
<b>Çizelge 4.2.</b> Test 2'ye (Issız Ada) ilişkin çıkarım becerisi başarı düzeyleri.....	42
<b>Çizelge 4.3.</b> İki metinden alınan puanlar arasındaki fark.....	43
<b>Çizelge 4.4.</b> Çıkarım yapma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre değişimi.....	43
<b>Çizelge 4.5.</b> Çıkarım becerilerinde cinsiyetin testlerde kullanılan metinlere göre değişimi.....	44
<b>Çizelge 4.6.</b> Çıkarım yapma becerisinin sınıf düzeyine göre değişimi.....	44
<b>Çizelge 4.7.</b> Çıkarım becerilerinde sınıf düzeyinin kullanılan metinlere göre değişimi.....	45
<b>Çizelge 4.8.</b> Öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin gittikleri okula göre değişimi....	46
<b>Çizelge 4.9.</b> Ayda okunan kitap sayısı ile çıkarım yapma becerisi arasındaki ilişki.....	47
<b>Çizelge 4.10.</b> Ayda okunan kitap sayısı ile çıkarım yapma becerisinin metinlere göre değişimi....	47
<b>Çizelge 4.11.</b> Çıkarım yapma becerilerinin evde kitaplık bulunmasına göre değişimi ...	49
<b>Çizelge 4.12.</b> Çıkarım becerilerinin evde çocuğa göre kitap olmasına göre değişimi .....	49
<b>Çizelge 4.13.</b> Çıkarım yapma becerisinin annenin kitap okuma sıklığına göre değişimi.....	50

<b>Çizelge 4.14.</b> Çıkarım yapma becerisinin babanın kitap okuma sıklığına göre değişimi.....	51
<b>Çizelge 4.15.</b> Çıkarım yapma becerisinin ailenin çocuğa kitap almasına göre değişimi.....	51
<b>Çizelge 4.16.</b> Çıkarım yapma becerisinin babanın eğitim durumuna göre değişimi.....	52
<b>Çizelge 4.17.</b> Çıkarım yapma becerisinin annenin eğitim durumuna göre değişimi.....	53
<b>Çizelge 4.18.</b> Çıkarım becerisi düzeyinin annenin mesleğine göre değişimi .....	54
<b>Çizelge 4.19.</b> Çıkarım becerisi düzeyinin babanın mesleğine göre değişimi.....	54



## ÇİZİM VE GÖRSEL DİZİNİ

<b>Çizim 2.1.</b> İç doğrultulu okuma modeli .....	16
<b>Çizim 2.2.</b> Dış doğrultulu okuma modeli .....	17
<b>Çizim 2.3.</b> Etkileşimsel okuma modeli .....	19
<b>Görsel 3.1.</b> Verilerin işlenmesinde bir örnek .....	36



## KISALTMA DİZİNİ

bkz.	: Bakınız
OECD	: <i>Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü</i> (The Organisation for Economic Co-operation and Development)
Okul A	: Üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden ortaokul
Okul B	: Orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden ortaokul
Okul C	: Düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden ortaokul
Okul D	: Düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden ortaokul
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PISA	: <i>Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı</i> (Programme for International Student Assessment)
PIRLS	: <i>Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi</i> (Progress in International Reading Literacy Study)
s.	: sayfa
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
YL	: Yüksek Lisans
YGS	: Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri

## ÖZET

### ÇIKARIM YAPMA BECERİSİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞI, CİNSİYET, SINIF DÜZEYİ VE SOSYO-EKONOMİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Algül, Özlem

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. B. Ümit BOZKURT

Ağustos-2019, 91 Sayfa

Çıkarım becerisi okuduğunu anlama sürecinin temel bileşenlerinden biridir. Bu nedenle çıkarım beceri düzeyi iyi olan öğrencilerin okuduğunu kavrama süreçlerinde başarılı olduğu; dolayısıyla öğrencilerin diğer alanlarda da akademik başarılarının arttığı araştırmalarda bildirilmektedir. Buna bağlı olarak okuduğunu anlamada sorun yaşayan çocukların gelişimi, çıkarım becerilerine odaklanılarak tasarlanmalıdır. Çıkarım becerisinin hangi değişkenlerden etkilendiği de bu noktada önemli bir soru olarak öne çıkmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı, 5. ve 7. sınıf ortaokul öğrencilerinin çıkarım becerisi düzeylerini betimlemek; öğrencilerin çıkarım becerisini, cinsiyet, sınıf düzeyi, okuma alışkanlığı ve sosyo-ekonomik değişkenlere göre incelemektir. Süreçte 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinden sosyoekonomik düzeyleri dikkate alınarak dört devlet okulu belirlenmiş; seçilen 5. ve 7. sınıf öğrencilerinden (n=670) okuma alışkanlığı, yaş, anne babanın eğitim düzeyi ve okuma sıklığı gibi değişkenlere ilişkin veri toplanmıştır. Daha sonra öğrencilere *çıkarm becerisi testi* uygulanmıştır. Sonuç olarak cinsiyete göre kız öğrencilerden yana; kitap okuma sıklığına göre ayda 2 ve daha çok kitap okuyanlardan yana; sınıf düzeyine göre 7. sınıflardan yana; okul türüne göre üst ve orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullardan yana; anne ve babanın eğitim durumuna göre eğitim düzeyleri yüksek olanlardan yana anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca evinde kitaplık bulunan; evinde çocuğa göre kitap bulunan, annesi arada bir ya da genellikle okuyan, ailesi “kitap alan” çocukların çıkarım becerisi düzeyleri daha yüksektir. Babanın kitap okuma sıklığı ile çıkarım becerisi düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anne babanın mesleği açısından bakıldığında, anne babası işçi olan çocukların çıkarım becerisi düzeyi, anne babası çiftçi ve diğer meslekte çalışanlara göre daha düşüktür.

**Anahtar sözcükler:** okuduğunu anlama, çıkarım, çıkarım türleri, sosyo-ekonomik değişkenler, okuma alışkanlığı

**ABSTRACT****EXAMINATION OF INFERENCE SKILLS IN TERMS OF READING HABIT,  
GENDER, GRADE LEVEL, AND SOCIOECONOMIC VARIABLES**

Algül, Özlem

Master's Thesis

Department of Turkish Language Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. B. Ümit BOZKURT

August – 2019, 91 Pages

Inference skills constitute one of the fundamental components of reading comprehension. Therefore, it is reported that students with good inference skill levels are more successful in comprehending what they read, hence their increased academic achievement in other areas as well. Given this, development of the children suffering from reading comprehension difficulties should be designed with a focus on inference skills. At this point, it is important to determine the variables which may make an impact on inference skills. The present study aims to describe the inference skill levels of 5th and 7th graders and investigate the inference skills of students based on gender, grade level, reading habits and socioeconomic variables. Four public schools were selected based on the socioeconomic levels of the students in Büyükçekmece district of Istanbul during the academic year 2016-2017, and the data on reading habit, age, education status of parents, reading frequency and other variables were collected from the selected 5th and 7th graders (n=670). Then, the *inference skills test* was administered to the students. The results produced significant differences in favor of girls based on the variable of gender, those who read two or more books a month based on frequency of reading books, 7th graders based on grade level, the schools with medium and high level of socioeconomic status based on school type, and parents with higher education statuses based on education status of parents. In addition, the students had higher inference levels if they had a bookshelf at home, if they had books suitable for their age at home, if their mothers read them book occasionally or generally, or if their parents "bought books." No significant difference was found between the father's frequency of book reading and the inference skill level. In terms of the profession of parents, the students whose parents were blue-collar workers had lower inference skills compared to those with parents who were farmers or other professionals.

**Keywords:** reading comprehension, inference, inference types, socioeconomic variables, reading habit

# I. BÖLÜM

## 1. Giriş

Okuma becerisi, bireyin yaşamını sürdürmesinde kullandığı önemli araçlardan biridir. Çocuklar, ilköğretimin ilk aşamasında ilk okuma-yazma çalışmalarıyla bu beceriyi kazanmaya başlar; ilerledikçe işaretleri sesletmenin ötesine geçer ve anlama-kavrama becerisini geliştirmeyi sürdürür. Okuma, yalnızca okul yıllarında kullanılan bir beceri değildir ve yemek yeme, soluk alma gibi tüm yaşamı etkileyen bir edimdir. Bu beceri, bireylerin okulda ve günlük yaşamlarında başarılı olmalarında anahtar işlevi görür ve bu süreç, genellikle okuduklarından *çıkarmayı yapabilme* (inference) becerisi ile etkin duruma gelir. Bu önemli işlevinden dolayı, okuma öğretiminin temel amacı da bireyi yaşama hazırlamaktır.

Okuma becerisi, yalnızca Türkçe derslerinde değil, tüm derslerde akademik başarıyı etkilemektedir. Çünkü anadilinde okuduğunu kavrayamayan bir öğrencinin akademik başarısı da düşecektir. Türkçe Dersi Öğretim Programlarına göre öğrencilerin düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kurabilen ve yeni anlamlara ulaşabilen okuyucular olmaları amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin çıkarım becerisi yoluyla üst düzey zihinsel becerileri geliştirilmelidir (MEB, 2006, 2015, 2018).

Bir metni okuma sürecinde, bireyin okuduklarıyla etkileşime girmesi beklenmektedir. Bu etkileşim *önemli bilgiyi anımsamadan, metinde sunulan bilgi ve düşüncelerle önceki bilgi ve düşünceleri birleştirmeye* kadar pek çok işlemi içerir. Bu noktada her okuma sürecinde önemli bilgilerin belleğe kodlanması ve sonraki süreçlerde kullanılması söz konusudur. Bu durumda, birey okuduklarını var olan ön bilgisiyle birleştirir, yorumlar ve edindiği bilgileri yeniden yapılandırır.

Özetle okuma süreci, kod çözme, dilsel anlama ve anlamı yapılandırma gibi alt işlemleri gerektirmektedir. Bu bakımdan okuma öğretimi sürecinde de tüm bu alt işlemlerin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar öne çıkmaktadır.

Tersi durumda okuma süreci, kod çözüme ve temel düzey dilsel çözümlenmeden öteye geçemeyebilir ve anlamı yapılandırma düzeyine ulaşmada sorunlar yaşanabilir. Nitekim uluslararası sınavlarda üst sıralarda yer alan ülkelerin okumayı geliştirirken üst düzey zihinsel becerilere odaklandıkları rapor edilmektedir. Söz konusu sınavlarda Türkiye katılımcı ülkelerin ortalamasının altında kalmaktadır. Bu durum, Türk öğrencilerin temel düzey okuma sorularında başarılı olsalar bile üst düzey okuma sorularında sorun yaşamalarından kaynaklanmaktadır (Bozkurt, 2016).

Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) okuma becerisi, söz varlığı, akıcı okuma ve anlama alt becerilerine ayrılmaktadır. Anlama becerisi başlığı altında yer alan kazanımların büyük çoğunluğu, değişik düzeylerde çıkarım yapma becerisiyle ilgilidir:

*Okuduklarını özetler.*

*Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.*

*Metni yorumlar.*

*Metinle ilgili sorulara cevap verir (Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur)*

*Metnin konusunu belirler.*

*Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.*

*Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.*

*Medya metinlerini değerlendirir.*

Programın kuramsal olarak hedeflediği bu kazanımlar, uygulamada öğretmenlerin ve ebeveynlerin farkındalık düzeylerine bağlı olarak geliştirilebilir. Davoudi (2005, s.116), öğretmenlerin, öğrencilerin çıkarımlara ve varsayımlara (assumptions) ilişkin farkındalıklarını geliştirmedeki önemli rolüne dikkat çekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin günlük görevlerdeki çıkarımları fark etmelerini sağlamalıdır. Çünkü öğrenciler yaptıkları çıkarımlardan haberdar olduklarında, onlara çıkarımlar yoluyla üretilebilecek olası varsayımlar sorulabilir. Bu süreç alışıldık bir iş haline geldiğinde öğrenciler bir çıkarım yaptıklarında yapabilecekleri diğer çıkarımsal ilişkileri de görmeye başlarlar. Davoudi (2005), yüksek düzeyde nitelikli çıkarım yapmanın mantık ilişkilerini kurmadaki başarıyla ilişkili olduğunu öne sürmektedir.

Dil dersleri ile düşünme becerisi arasındaki güçlü ilişkinin mutlaka kurulması gerekir. Bilindiği gibi, *çıkartım* (*çıkarsama* biçiminde de kullanılmaktadır), “bir önermeden başka önermeler yardımıyla doğruyu elde etme” olarak tanımlanmaktadır.



Ayrıca “tüm usavurmaların, tündengelim ve tümevarım işlemlerinin çıkarsamayı sağladığı” belirtilmektedir (Timuçin, 1994, s.65).

Türkçe dersinin temel işlevi dil becerilerini geliştirmektir. Dilin düşüncenin aktarıcısı olduğu düşünüldüğünde dil derslerinde, dilin düşünce becerisine koşut bir biçimde geliştirilmesi zorunluluğu anlaşılmaktadır. “Anadili öğretimindeki temel amaçlardan biri, bireyin iletişim yetisini en üst noktada işlemekken, bir diğeri sorun oluşturabilecek ve aynı zamanda çözebilecek bir bilişsel yapı oluşturmaktır. Anadili öğretiminin, salt bilgi aktarımı yerine, düşünme yeteneğini geliştirici bir yöntemle yapılması gerekir. Anadili öğretimiyle sağlanabilecek düşünsel gelişim çizgisi şöyledir:

1. Açık ve mantıklı düşünme yeteneği
2. Çözümleme yeteneği
3. Sentez yeteneği
4. Usavurma, muhakeme yeteneği
5. Eleştirme yeteneği
6. İmgeleme
7. Belleği güçlendirme, ezber yeteneği
8. Sezgisel düşünme gelişimi

Bu düşünsel gelişim de dört temel eylem çerçevesinde tanımlanmaktadır:

- a) algılama
- b) *uslamlama* (reasoning)
- c) yorumlama
- d) yargılama

Dil öğretimi, bu dört eylemin dil öğretimi ortamlarındaki izlenceler ve etkinliklerle nasıl etkinleştirileceği konusuna eğilir” (Aydın, 2001, s.128-138; Keçik ve Uzun, 2002; akt. Kuzu, 2003, s.4-5)

Görüldüğü gibi dille düşünme arasındaki ilişkinin odağında yer alan *usavurma*, *mantıklı düşünme*, *çözümleme*, *uslamlama* gibi becerilerin hepsi çıkarım becerilerine dayanmaktadır ve bu beceri düşünme süreçlerinin bir dişlisi olarak önemli bir işlev yüklenmektedir.

Çıkarım becerisi ile okuduğunu anlama sürecinde üst düzey işlemleri gerçekleştirebilme arasındaki yakın ilişki, *sorun çözme*, *bilimsel süreç* ve *eleştirel düşünme becerileri* açısından, Güven-Özçelik’in araştırması ile örneklenebilir. Güven-Özçelik (2011), okumanın yaşamdaki en önemli araçlardan biri olduğu varsayımıyla

okuma becerilerinin diğer alanlara etkilerini araştırmıştır. Araştırmacı, SBS-2009 8. sınıf testine katılan 1964 öğrenciye ilişkin verileri yapısal eşitlik modellemesi ile incelediğinde; okuduğunu anlama becerisinin Türkçe dersi dışındaki ders başarılarını da büyük ölçüde açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre okuduğunu anlama becerisi matematik dersinde ulaşılması amaçlanan kazanımlardan *problem çözme becerisinin* %40'ını, fen ve teknoloji dersi kazanımlarından *bilimsel süreç becerilerinin* %83'ünü ve sosyal bilgiler dersi kazanımlarından *eleştirel düşünme becerisinin* %85'ini açıklamaktadır.

Çıkarım becerisi, üst düzey düşünme süreçlerini etkilemektedir. Cinsiyet, okuma alışkanlığı ve sosyo-ekonomik değişkenler de okuduğunu anlama becerisini etkilemektedir. Ginsborg (2006), sosyo-ekonomik olarak elverişsiz koşullarda olma ile çocukların dil yeterliliği arasında ilişki olduğunu alanyazınından kanıtlarla sunmakta; eğitim fırsatlarından tam olarak yararlanamadıkça, bu çocukların elverişsiz koşullarının artması olasılığıyla karşı karşıya kalacaklarını söylemektedir. Bu duruma Türkiye bağlamından bir örnek verilebilir. Güleçol (2017) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini etkileyen etkenleri araştırmıştır. Araştırma, Muğla ilindeki 15 ilkokulun 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile cinsiyetleri, kardeş sayıları, evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olma durumu, evlerine günlük gazete, dergi vb alınıyor olma durumu, okul öncesi eğitim durumu, günlük okuma süresi için ayırdıkları zaman, okuma stratejileri, Türkçe dersi başarıları, annelerinin ve babalarının öğrenim durumları, meslekleri ve kitap okuma alışkanlıkları gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Büyük ölçekli veri sağlayan bir örnek de 2019 yılında ortaöğretime geçiş için yapılan Merkezi Sınavdır. Buna göre kız öğrenciler sınavdaki tüm alt testlerde erkek öğrencilerden daha yüksek ham puan ortalamasına sahiptir. 20 soru bulunan alt testler arasında Türkçe, her iki cinsiyet grubundaki öğrencilerin en yüksek ham puan ortalamasına sahip olduğu alt testtir. (MEB-Merkezi Sınav Ön Raporu, 2019, s.21)

Liselere geçiş sistemi kapsamında yapılan Merkezi Sınav, ilgili yaş düzeyindeki öğrenci evrenini temsil etmektedir. Bu açıdan oldukça güvenilir ve geçerli sonuçlar sunmaktadır. Elde edilen sonuçların sosyoekonomik değişkenlere göre nasıl değiştiğine

bakıldığında, 2019 Merkezi Sınava katılan öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerini temsil eden anne ve baba eğitim düzeyleri ile sınav sonuçları arasındaki ilişki anlamlı görünmüştür. Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri ilkokul, ortaokul, lise, yüksekokul, 3 yıllık eğitim enstitüsü, lisans ve lisansüstü olmak üzere yedi ulamda sınıflandırılmıştır. Bu sonuçlara göre anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin 2019 Merkezi Sınavdaki puan ortalamaları da artmaktadır. Anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin ortalamasının 278.89, lisansüstü olan öğrencilerin ortalamasının 406.75 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin ortalamasının da belirgin bir şekilde yükseldiğini göstermektedir. Baba eğitim düzeyi ilkokuldan lisansüstüne doğru arttıkça da ortalamalar artmaktadır. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin ortalaması 271.73, lisansüstü olan öğrencilerin ortalaması ise 402.10'dur. Sonuç olarak, anne ve baba eğitim düzeyleri arttıkça Merkezi Sınav puan ortalamaları da artmaktadır (MEB-Merkezi Sınav Sonuçları, 2019 s.25-26).

Görüldüğü gibi içinde birçok bilişsel süreci barındıran akademik başarıda cinsiyet, okuma alışkanlığı ve sosyo-ekonomik değişkenlerin etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Türk öğrencilerin yaşadığı sorunların farkında olan Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma ve yazma kazanımlarının metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak biçimde yapılandırıldığını; birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisiyle öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmenin (MEB, 2018, s. 6) hedeflendiğini ifade etmektedir. Ancak program düzeyinde okuma becerisiyle ilgili kazanımlar üst düzey düşünme becerilerini hedeflese de öğretmen yetiştirme kurumlarının, hizmet içi öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu hedeflere sistemli bir biçimde dâhil olamadığı bilinen bir durumdur. Türkiye bağlamında okuduğunu anlama ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler açıkça ortaya konmuşken, bu ilişkiler çıkarım becerilerine indirgenerek araştırılmamıştır. Söz konusu çalışmalarda okuduğunu anlamının “mantık ilişkileri kurma” yönü de yeterince öne çıkarılmamıştır.

### 1.1. Amaç ve Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı, 10-11 ve 13-14 yaşlarındaki ortaokul öğrencilerinin çıkarım becerisi düzeylerini okuduğunu anlama süreci üzerinden betimlemek; çıkarım becerisinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okuma alışkanlığı ve sosyo-ekonomik değişkenlere göre değişimini incelemektir.

Araştırmanın temel sorusu şudur: Anlatısal metin okuma sürecinde, 5. ve 7. sınıf öğrencilerinin çıkarım yapma beceri düzeyleri, *cinsiyet, sınıf düzeyi, okuma alışkanlığı ve sosyo-ekonomik değişkenler* bakımından farklılık göstermekte midir?”

Bu temel soru kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeyleri;

- a. başarı ortalamasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- b. çıkarım türlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- c. *cinsiyete* göre farklılaşmakta mıdır?
- d. *sınıf düzeyine (yaşa)* göre farklılık göstermekte midir?
- e. *gittikleri okula* göre farklılık göstermekte midir?
- f. *aylık okudukları kitap sayısına* göre farklılık göstermekte midir?
- g. *evde kitaplık/kütüphane bulunma* durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- h. *evde çocuğa göre kitap bulunma* durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- i. *anne-babanın kitap okuma alışkanlığına (sıklığına)* göre farklılaşmakta mıdır?
- j. *anne-babanın çocuğa kitap alıp almamasına* göre farklılaşmakta mıdır?
- k. *anne-babalarının eğitim durumuna* göre farklılık göstermekte midir?
- l. *anne-babalarının mesleğine* göre farklılık göstermekte midir?

## 1.2. Önem

Karşılaştırma yapma, sınıflama yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi zihinsel ilişkilerin kurulması; metin birimleri arasında mantıksal bağlantı kurulabilmesi, ön bilgiler ile metinde sunulan yeni bilgilerin ilişkilendirilebilmesi ve okuma sürecinin sonunda yaşamla bütünleştirilmiş bir anlam oluşturulabilmesi, büyük oranda çıkarım yapma becerisine bağlıdır. Uluslararası sınavların (PISA, PIRLS gibi) *okuduğunu anlama çerçevesi* (reading framework) de okuma süreçlerinde yukarıda söz edilen düşünsel süreçlere işaret etmektedir. Bu bağlamda Türk çocukların okuduğunu anlama süreçlerinde çıkarım becerilerini hangi değişkenlere göre işe koşabildiklerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

## 1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma, İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alınarak belirlenen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı dört ortaokulda, 5. ve 7. sınıfta okuyan 670 öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırma, anlatısal metinlerle sınırlıdır.

Araştırmada çıkarım becerileri sınıflaması ve düzeyleri Chikalanga'nın [1992] çalışmasına göre yapılmıştır.

Okuma alışkanlığı değişkeni, ayda okunan kitap sayısı ile ilişkilendirilmiştir.

Sosyo-ekonomik düzey değişkeni ise anne-babanın eğitim durumu; mesleği; evde kitaplık olup olmaması; anne-babanın okuma durumları ve çocuklarına kitap alma durumları ile içeriklendirilmiştir.

#### 1.4. Sayıtlılar

Çalışmada seçilen okulların farklı sosyo-ekonomik düzeyleri yansıttığı sayıtlısı temel alınmıştır (Uzman görüşleri ve MEB verilerine dayalı olarak belirlenmiştir).

Okuma testleri için seçilen metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olduğu, uzman görüşlerince onaylanmıştır. Bu kapsamda metinlerin düzeye uygun olduğu kabul edilmiştir.

#### 1.5. Tanımlar

*Akıl yürütme / Usavurma/ Usamlama (Reasoning):* Bilinen ya da doğru olarak kabul edilen belli önermelerden başka önermeler çıkarma. Mantık ilkelerine uygun biçimde düşünme ya da bu ilkelerden yararlanarak sorun çözme (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>).

*Çıkarım (Inference):* Bir önermeden başka önermeler yardımıyla doğruyu elde etme” olarak tanımlanmaktadır (Timuçin, 1994, s.65). Çıkarsama kuralları yardımıyla önermelerden yeni önermeler üretme türetme (Manfred & Kosing, 1999). Doğruluğu doğrudan doğruya bilinmeyen bir önermenin, doğru olarak kabul edilmiş olan başka önermelerle bağlantısına dayanarak doğruluğunu çıkarma işlemi (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>).

*Sözcüksel (Lexical) Çıkarım:* Bağlamsal ipuçları aracılığıyla belirsiz, örtük ya da alışılmamış sözcüksel öğelerin anlamlarını belirleme (Chikalanga, 1992).

*Önermesel (Propositional) Çıkarım:* Metnin anlamsal içeriğinden mantık ilişkileri yoluyla türetilen anlamlar (Chikalanga, 1992).

*Edimsel (Pragmatic) Çıkarım:* Bir metindeki bilgileri, okuyucunun ön bilgileri (şematik bilgileri) yoluyla edindiği bilgilerden hareketle anlamlandırması (Chikalanga, 1992).

*Okuma Alışkanlığı:* Bu çalışmada ayda okunan ortalama kitap sayısına işaret etmektedir.

## II. BÖLÜM

### 2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Alanyazını

#### 2.1. Okuma

Dil öğretiminde dört temel becerilerden biri olan okuma, bireylerin okulda ve günlük yaşamlarında başarılı olmalarında önemli bir işlevi görür. Çünkü okuma, bireyi hem akademik yönden hem de sosyal becerileri açısından geliştirir. Çocuklar, ilköğretimin ilk aşamasında ilk okuma-yazma çalışmalarlarıyla bu beceriyi kazanmaya başlar; ilerledikçe işaretleri sesletmenin ötesine geçer ve anlama-kavrama becerisini geliştirmeyi sürdürür. Okuma, düşünmeyi besleyen, geliştiren ve tüm yaşamı etkileyen bir beceridir.

İlkokul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama, ileride gerçekleşecek öğrenmeleri etkiler. Okullarda kullanılan öğrenme araçlarının dile dayalı olması, araçların okunması gereken kaynaklar olması bunun bir nedenidir. Öğretim araçlarını okuyup anlayabilme gücünün, öğretimin niteliğindeki değişmelere rağmen, öğrenmenin temeli olması, bunun nedenleri arasında görülebilir (Bloom, 1995, s.59).

Okuma kavramı, türlü biçimlerde açıklanmaktadır. Özdemir (2002, s.29), okumayı, basılı ya da yazılı simgeleri, anlamlandırma, kavrama ve yorumlama çabası olarak açıklar. Demirel (2003, s.77) okumayı bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı simgelerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamaktadır. Okuma diğer yandan bilgiyi yapılandırma sürecidir. Bir metinden alınan bilgiyi anlamlandırmak ve bu bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirerek yeniden yapılandırmaktır (Grabe ve Stoller, 2002, s.3).

Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir. Anlam kurma, okuyucuların ön bilgilerini kullanarak karşılaştığı kaynaklardan (görsel ve yazılı) öğrendiklerini, izlediklerini sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2005, s.1-2).

Okuma kavramı açıklanırken fizyolojik yönü de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çerçevede “okuma eylemi, gözlerin ve ses organlarının hareketleri ile zihnin anlama ve kavrama çabasına dayanan karmaşık bir etkinlik” (Karatay, 2014, s.15) olarak açıklanabilir.

Temizkan (2009, s.40-41), okuduğunu anlamının metinlerin iletilerini kavrama eylemi olduğu görüşünü desteklemektedir. İletilerin tam olarak anlaşılmasını da okurun bazı davranışlarda bulunmasına bağlamaktadır:

*Metnin yapısını çözümleme:* İster bütün bir kitap olsun, ister kısa bir yazı, her metnin yapısal bir bütünlüğü vardır. Bu bütünlüğü görme ve belirleme okuduğunu anlamının ana yönlerinden birini oluşturur.

*Metnin içeriğini anlama ve yorumlama:* Her metin bir kimseye bir konu hakkında bir mesaj iletme amacıyla oluşturulmuş dilsel bir üründür. Metni okuyan kişinin yazarın iletmiş olduğu mesajı eksiksiz alabilmesi için, onun iletisini taşıyan dilsel birimleri (sözcükleri, tümceleri ve söylem biçimleri) iyi tanıması, iyi anlaması gerekir. Metnin yapısal yönünü tanıma, içeriğini anlamının ön koşuludur.

*Metni eleştirme:* Okuma eylemi, metni oluşturan (yazan) kişiyle okuyan arasında bir tür konuşmadır. Ancak bu konuşma yüz yüze değil de basılı ve yazılı simgeler yoluyla olmaktadır. Konuşma eyleminde nasıl karşımızdaki kişinin bazı fikirlerine katılır, bazı fikirlerine katılmazsak, okuduğumuz metinde de yazarın bazı fikirlerine katılıp bazı fikirlerine katılmayabiliriz. Kişinin okuduğu bir metin üzerinde düşünmesi, onu çeşitli açılardan gözden geçirmesi eylemi, metni eleştirmesi olarak adlandırılmaktadır.

Özetle okuma, yalnızca sözcüklerin birbirine bağlandığı basit bir seslendirme işlemi değildir. Çünkü okuma sırasında yalnızca simgeleri ve harfleri algılamak yeterli olmaz; bunları anlamak, yorumlamak, karşılaştırmak ve yargıya varmak da gerekir. Böylece okumanın işlevi tam olarak yerine getirilmiş olur. Bu süreçte okurun ön bilgisi, dünya bilgisi, kavram bilgisi, düşünme yapısı önemli bir rol oynar.



Okuma öğretimi, herhangi bir metnin nasıl okunacağı, nelere dikkat edileceği, hangi noktalardan nasıl çıkarımlarda bulunulabileceği ve metin türü farklılıklarında nasıl davranılması gerektiği gibi bir dizi etkinliği içerir.

## 2.2. Okuma Süreci

Okuma süreci, sözcükleri, öbekleri ve tümceleri, paragraf gibi büyük anlamsal birimleri ve tüm metni anlamak ve edinilen bilgiyi yapılandırmak gibi çeşitli düzeylerde işlemleri içermektedir. Okuma sürecinde gerçekleşen işlemleri ya da alt becerileri, Keçik ve Uzun (2004, s. 151-163) şöyle açıklamaktadır:

➤ **Sözcük Tanıma – Anlama:** Okuma sırasında sözcüklerin nasıl işlemlendiğini inceleyen birçok araştırma yapıldığını ve iyi okurlarla yapılan bu çalışmalarda, okurların sözcükleri anlamlandırma işleminde sözcükleri, kısa zamanda tanıdıkları ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, seslendirilen ve kelime dağarcığında olan sözcükler, daha kolay bir şekilde, az bir çabayla görülüp algılanmıştır.

İyi okurların, metinde verilen ipuçlarını ve ön bilgilerini uygun bir şekilde kullanarak sözcüklerin anlamlarını tahmin etme, kestirme yoluna gittikleri; okumaya yeni başlayanların da kestirme yoluna başvurdukları görülmüştür. Fakat onların bu tekniği, daha çok ön bilgilerine dayanarak yapmaları metindeki anlamdan uzaklaşma sorunu yaşadıklarını göstermiştir.

➤ **Sözdiziminden Kaynaklanan Anlam Özelliklerini Anlama:** Sözdizimi, ulaşılmak istenen iletinin karmaşıklığını çözümlenmede önemli bir araçtır ve sözdizimi, yazar ya da konuşucunun ürettiği anlamın en uygun şekilde dinleyiciye ya da okura iletilmesini sağlamaktadır.

Okunan metinde tümce düzleminde anlamlandırma yapılabilmesi için hem sözcükler arası ilişkiden hem de tümceler arası ilişkiden yararlanılır.

➤ **Metindeki Birimler ve Bölümler Arası İlişkileri Anlama (büyük yapıyı anlamak):** Okur, yazarın oluşturduğu metin birimlerde ve bölümler arası ilişkilerde bulunan;

- bağlaşıklık öğeleri,
- konu ve alt konular,

- başlık gibi ögeler yardımı ile okuduğunu anlar.

Metnin anlamı, bireyin belleğinde oluşmaktadır. Metin sadece o anlamı oluşturacak yönergeleri okura verir, iyi bir okur sözcükleri ve sözdizimsel yapıyı anlamının yanı sıra, yazarın, tümceler arasında ve metin bölümleri arasında ilişkileri kurmaya yardımcı olmak üzere kullandığı bağlantı ögeleri, metnin başlığı, metin içinde verilen bilginin düzenlenmesi gibi ipuçlarından yararlanarak metin anlamını oluşturmaya çalışır.

**Konu ve Alt Konuların Okuma-Anlamadaki Rolü:** Konu ve alt konuları saptamak okurun metni anlamasını kolaylaştırır.

**Başlık ve Okuma-Anlamada Rolü:** Metnin başlığı, okunan metne ilişkin ipuçları vermektedir ve metnin anlaşılması için kolaylık sağlamaktadır.

➤ **Sezdirimlerden Yararlanarak Çıkarımlarda Bulunma:** Bir metni okuma-anlama sürecinde okurlar, dünya bilgilerine/ön bilgilerine dayanarak çıkarımda bulunurlar. Dünya bilgisi, genelde olaylar, insanlar ve durumlar; özelde de belli konu alanlarında sahip olunan bilgilerin tümü olarak tanımlanmaktadır. Metin içi ve tümceler arası ilişkiler, her zaman metinde açık bir şekilde belirtilmeyebilir. Fakat okurlar, dünya bilgilerinden/ön bilgilerinden yararlanarak anlatılmak istenen, sezdirilen anlamları bu şekilde yorumlarlar.

➤ **Önemli ya da İlgili Bilgiyi Seçebilme:** Bir metinde ana konu ile ilgili ya da ana konuyu belirleyen önemli bir bilgiyi diğerlerinden ayırt ederken metnin çatısını kuran önermeler seçilmelidir. Okunan metin, nesnel bir anlatım içeriyorsa aynı zamanda öğretici ya da açıklayıcı bir metin ise başlığın oluşturduğu durum içinde yer alan bilgilerden bahsedilen ana konu ile doğrudan ilişkili olanlar alınmaktadır. Bunu yaparken tekrarlanan bilgiler çıkarılır, birbirleri ile ilişkili olup birbirlerini tamamlayanlar bütünleştirilir, benzer olanlar ise genellenir.

Özetle okuma süreci, küçük yapıdan üst yapıya metni oluşturan bileşenleri çözümlenmeyi, önemli ve daha az önemli olan bilgiyi seçebilmeyi, seçilenleri eski bilgilerle sentezlemeyi gerektirmektedir ve süreç sonunda *kavramanın* (comprehension) gerçekleşmesi beklenmektedir.

Okuma sürecini açıklayan bir pek çok araştırmacı bulunmaktadır. Keçik ve Uzun'un ayrıntılı ulamladığı süreç, Block ve Pressley (2007) tarafından daha az alt başlıkta ele alınmıştır. Bu ulamada okur, kendi okuma sürecini şu sorularla gözden geçirebilir.

**Çizelge 2.1.** Kavrama süreci (Block ve Pressley 2007'den uyarlayan Ülper, 2009, s.41)

<p><b>Sözcükleri Anlamak</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tümcedeki sözcükleri akıcı bir biçimde duraksamadan okuyabiliyor muyum?</li> <li>• Sözcükleri anlamak için art alan bilgimi kullanabiliyor muyum?</li> <li>• Bu sözcüğü anladım mı?</li> </ul> <p><b>Tümceleri ve Paragrafları Anlamak</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Az önce okuduğumu anladım mı?</li> <li>• Az önce okuduğumu anımsayabilir miyim?</li> <li>• Her bir paragraftaki önemli düşünceleri belirleyebilir miyim?</li> </ul> <p><b>Metni Anlamak</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öyküdeki kahramanları olayları vb. fark edebiliyor muyum?</li> <li>• Öykü grameri ya da açıklayıcı metin yapılarını kullanabiliyor muyum?</li> <li>• Metnin başlığına, alt başlıklarına, resmine ve ilgili ön bilgilere bakarak metne ilişkin kestirimlerde bulunabiliyor muyum?</li> <li>• Metni özetleyebiliyor muyum?</li> <li>• Daha iyi anlamak için tekrar okudum mu?</li> <li>• Metinde gözden kaçırdığım noktalar var mı?</li> <li>• Metni anlamak için 5N 1K sorularını kullanabiliyor muyum?</li> <li>• Daha iyi anlamak için çıkarımlarda bulunabiliyor muyum, imgeler yaratabiliyor muyum?</li> </ul> <p><b>Edinilen Bilgiyi İçselleştirmek ve Kullanmak</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Şimdiki bilgim öncekine göre farklı mı?</li> <li>• Bu alana ilişkin daha fazla bilgiye gereksinimim var mı? Bunun için bir plan yapabilir miyim?</li> <li>• Bu metinden öğrendiklerimi, daha önce okuduklarımdan öğrendiklerimle ve genel dünya bilgimle ilişkilendirebildim mi?</li> <li>• Okuduklarımı kavramak ve kullanmak için kültürel bilgimi kullandım mı?</li> </ul>
--

“Bir okurun, okuduğu metni anlamlandırması, doğru anlamlandırmaya işaret eden birtakım davranışların sergilenmesini gerektirir. Genellikle bu davranışlar şunlardır

- Sözcükleri bağlam içinde anlamlandırma,
- Tümceler arası dilbilgisel ve anlamsal ilişkileri söyleme,
- Metnin konusunu yansıtan anahtar sözcükleri söyleme,
- Metnin konusunu söyleme,
- Metnin ana düşüncesini söyleme,
- Metnin yardımcı düşüncelerini söyleme,
- Yüzeysel metinde yer alan kavramlarla ilgili soruları yanıtlayabilme,
- Derin metinde yer alan anlamla ilgili soruları yanıtlayabilme,

- Metnin yazılış amacını çıkartma,
- Metni, yapılacak küçük değişikliklerden sonra da kavrama,
- Metne uygun başka bir başlık bulma,
- Metinde boş bırakılan bölümü metnin anlamsal çerçevesi içinde kalarak tamamlama,
- Metnin sonrasına ilişkin kişi, olay, durum ya da gelişmeler hakkında doğru tahminlerde bulunma,
- Yüzeysel metindeki kavramları ve bilgileri birleştirebilme,
- Metni yorumlama / değerlendirme sorularını yanıtlayabilme,
- Metnin şematik yapısına ilişkin özellikleri söyleme,
- Metni, ana düşünce ve yardımcı düşüncelerini vererek özetleyebilme.” (Ülper, 2009, s. 42-43)

Yukarıdaki işlemleri yapan bir okurun okuma sürecini tüm boyutlarıyla gerçekleştirebildiği düşünülür. Okuma öğretiminde de amaç, öğrencinin sürecin tüm boyutlarını gerçekleştirmesini sağlamaktır. Öğrencinin anlamlandırma düzeyinin yaş ve sınıf düzeyi arttıkça geliştirilmesi önemlidir.

### 2.2.1. Okuma sürecini açıklayan modeller

Okuma edimi, karmaşık bir edimdir ve böylesi karmaşık bir edimin nasıl gerçekleştiği sorusu birçok araştırmacı için ilgi odağı olmuştur. Okuma sırasında bellek nasıl işliyor? Bir metin nasıl işleniyor ve anlama ulaşıyor? gibi sorulara açıklık getirmek amacıyla bilişsel psikoloji ve psikodilbilim alanında çeşitli araştırmalar yapılarak okuma edimini betimleyecek modeller geliştirilmiştir (Keçik ve Uzun, 2004, s. 141). Bu modeller üç temel yaklaşım ve şema kuramı olarak dört başlıkta ele alınabilir:

- İç doğrultulu (parçadan bütüne) okuma yaklaşımı (bottom-up)
- Dış doğrultulu (bütünden parçaya) okuma yaklaşımı (top-down)
- Etkileşimsel okuma yaklaşımı (interactive)
- Şema kuramı (schemata theory)

### 2.2.1.1. İç doğrultulu okuma yaklaşımı (parçadan bütüne)

İç doğrultulu yaklaşım, Gough tarafından 1972'de ortaya atılmıştır. Gough, modelini laboratuvar ortamında, yetişkinlere uyguladığı harf ve sözcük tanıma etkinlikleri sonucunda geliştirmiştir. Okuma edimini harflerden başlayan; ses, sözcük, tümce ve metin düzlemine çıkan aşamalı bir süreç olarak görür. Bu modele göre bir metne bakıldığında önce harfler görülür ve sesler algılanır, sonra sözcükler, sonra da bunların oluşturdukları tümceler algılanır ve anlamlandırılır (Keçik ve Uzun, 2004, s. 142).

İç doğrultulu (parçadan bütüne) yaklaşım, okuyucunun basılı sözcükle başladığı, grafik uyaranlarını tanıdığı, sesleri çıkardığı, sözcükleri tanıdığı ve anlamlarını çözdüğü çizgisel yaklaşımdır. Bu yaklaşım, her bileşenin birbirinden bağımsız olarak gerçekleştiğini; ancak her birinin bir önceki işleme dayanan alt işlemlerden oluştuğunu ileri sürer (Alderson, 2000, s. 16).

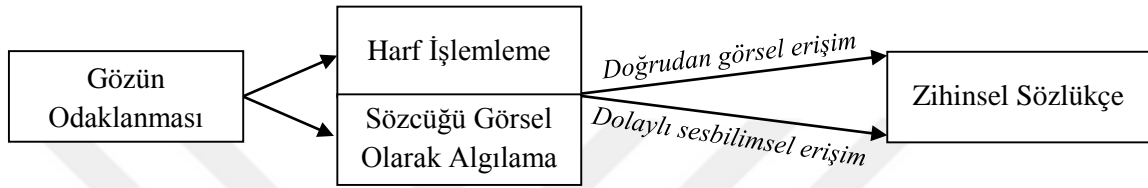
Model, Rayner ve Pollatsek (1989) tarafından geliştirilmiştir. Okuma, gözün bir sözcük üzerinde odaklanması (fixation) ve kod çözmeyle başlar. Bu ilk kod çözme işlemine koşut olarak gerçekleşen iki ayrı işlemi içerir: *görsel algılama* (foveal) ve *harf işleme* (parafoveal) (akt. Dechant, 1991, s.24)

İç doğrultulu model, yazılı metnin hiyerarşik olarak düzenlenmiş olduğu ilkesiyle çalışır (grafofonik, sesbirim, hece, biçimbirim, sözcük ve tümce düzeylerinde) ve okuyucunun ilk önce en küçük dilbilimsel birimi işlemediği, aşamalı olarak küçükten büyüğe birimleri çözümlendiği ve bunları kavramak için birleştirdiği varsayımına dayanır. Bu yaklaşım, metin işleme üzerinde durur ve metin işleme sürecinde herhangi bir aşamada aksaklık olursa, bu aksaklık iyileştirilir. İç doğrultulu yaklaşım, en azından başlangıç aşamalarında, okuyucunun dünya bilgisinin, bağlamsal bilginin ve diğer üst düzey işlem stratejilerinin etkilerine çok az önem verir (Dechant, 1991, s. 23).

Okur, kod çözme sürecince, bir yanda odaklandığı sözcüğü bir bütün halinde görsel olarak algılar ki bu algılama, harfleri ve sözcüğün uzunluğu gibi bilgileri içerir, diğer yanda da sözcükteki harfleri işlemler. Bunların ardından ya doğrudan ya da *sesbilimsel* (phonological) dönüştürme yaparak dolaylı bir biçimde sözlüksel bilgiye ulaşır. Ulaştığı bu sözlüksel bilgiden de sözcüğün anlamını çıkarır. Eşzamanlı olarak

sözcükleri çalışma belleğinde birleştirir ve bütüncül anlama ulaşır (Dechant, 1991, s. 24-25).

Sözlüksel erişim iki yolla gerçekleşebilir: Basılı sözcükten sözlükçeye doğrudan görsel erişim veya sözlükçeye dolaylı sesbilimsel kod çözme yoluyla erişim. Sözcüksel erişim zaman içinde gelişir (yaklaşık dördüncü veya beşinci sınıfta oluşan tam gelişmeyle birlikte) ve sesbilimsel farkındalığın yanı sıra uyarıcıların görsel çözümlemesini de içerdiği görülmektedir (Dechant, 1991, s. 24).



**Çizim 2.1.** İç doğrultulu okuma modeli (Rayner ve Pollatsek'ten akt.Dechant,1991,s.25)

Son araştırmalar, iç doğrultulu (parçadan bütüne) işlemin, okumaya önemli katkısını vurgulamaktadır. Özellikle, belirli araçlar kullanılarak yapılan çok sayıda göz hareketi çalışması, sayfadaki sözcüklerin çoğunun otomatik olarak işlenmesi için hızlı olmanın önemini göstermiştir. İlk sözcük tanimasından sonra, iyi okuyucuların daha sonraki kestirimleri tasarlamasının yanı sıra daha üst düzey kestirin ve izlemeye geçtiği öne sürülmüştür (Alderson, 2000, s. 18).

#### 2.2.1.2. Dış doğrultulu okuma yaklaşımı

Bu modelde okuma harf-ses, ilişkisinden çok bir kestirim sürecidir ve okurun kestirimlerinin okuma işlemini yönlendirici bir etkisi vardır. Okur, bir metni okumaya başladığında sürekli kestirimlerde bulunur, sözcük ve tümcelere gerektiği kadar yoğunlaşır, kestirimlerini onaylar ya da yeni kestirimler yürütür (Keçik ve Uzun, 2004, s. 142).

Bu yaklaşımın temel savunuları şunlardır (Dechant, 1991, s. 25):

- ✓ Okuyucular, okuduğu metindeki sözcüğü tanımasalar bile metni anlamlandırabilirler.

- ✓ Okuyucular, bilmedikleri sözcükleri anlamdan ve dilbilgisel ipuçlarından yararlanarak tanıyabilirler.
- ✓ Okuma, bir dizi sözcük tanıma becerisi etkinliğinden ziyade anlamsal etkinlikler yapmayı gerektirir.
- ✓ Tümcelerin, paragrafların ve bölümlerin okunması, okuma öğretiminde temel odak noktası olmalıdır.
- ✓ Harf, harf-ses ilişkileri ve sözcüklerde usta olmaktan çok, anlamak için okumak, okumanın temel amacıdır.
- ✓ Okumanın en önemli yönü, okuma yoluyla edinilen bilgilerin türü ve miktarıdır.



**Çizim 2.2.** Dış doğrultulu okuma modeli (Dechant, 1991, s. 26)

Bu yaklaşım özellikle anadilinde okuma öğrenmeye başlayan çocuklarla yapılan çalışmalara dayandırılmış, etkili okumayı geliştirmiş yetişkinler için genellenmiştir. Çocuklara dayandırılmış bir çalışmanın etkin okuyucu olan yetişkin bireyleri de kapsayacak şekilde genellenmesinin sağlıklı olmayacağı düşünülmüş ve modelleştirilmiştir. Ayrıca dış doğrultulu, yani bireyin dünya bilgisi ışığında kestirimlerle, anlama ulaşma çabasının bazı metin içi öğelerin göz ardı edilmesine neden olduğu düşünülmüş, bu durumun da okuru, özellikle küçük çocukları, metindeki anlamdan başka anlamlara götürebileceği ileri sürülmüştür. Fakat model dünya bilgisinin okuma-anlama süreci üzerindeki etkisini açıklaması bakımından, önemli bir katkıda bulunmuştur (Keçik ve Uzun, 2004, s. 142).

İç doğrultulu yaklaşımda zor olan, sürecin nerede biteceğinin belirlenmesiyken; dış doğrultulu yaklaşımda zor olan sürecin nereden başlayacağını belirlenmesidir. Parçadan bütüne süreçte, yani iç doğrultulu yaklaşımda, en küçük metin birimiyle işe başlanır. O halde çözümleyici (bütünden parçaya) süreçte de en geniş birimle yani tüm metinle işe başlanması beklenmektedir. Ancak okuyucunun metni bütün olarak ele alarak paragraflara, tuncelere ve harflere nasıl ulaştığını belirlemek neredeyse olanaksızdır.

Aslında, dış doğrultulu/çözümleyici (top-down) terimi yanıltıcıdır, çünkü bütünleştirici sürecin tam karşıtını akla getirmektedir ki bu yanlış bir düşüncedir (Ay, 2003, s.17).

Uygulamada çözümleyici (top-down) terimi, metnin işlemlenmesinde okuyucunun beklentilerinin çok önemli, hatta birincil rol oynadığı için kullanılmıştır. Okuyucu metni anlayabilmek için varsayımlar ortaya koymakta ve metin verilerini kullanarak varsayımları onaylamakta ya da reddetmektedir. Varsayımlar, tüm metinle ilişkilendirilir ve şemaların sağladığı göndermelere dayandırılır (Ay, 2003, s.17). Bu nedenle Ay (2003, s.17), iç doğrultulu ve dış doğrultulu yaklaşımlar arasında var olduğu düşünülen karşıtlıktan dolayı, çözümleyici/dış doğrultulu yerine *metin güdümlü* ya da *okuyucu güdümlü* terimlerinin kullanılmasını önermektedir. İlk süreçte okuyucu; yazarı kesin yetke olarak kabul ederek metni sözcük sözcük işlemler. İkincisinde ise okuyucu, metne daha önceden var olan bir plan doğrultusunda yaklaşır ve kendi amaçları ile ilişkisi olmayan metin parçalarını göz ardı eder.

### 2.2.1.3. Etkileşimsel okuma yaklaşımı

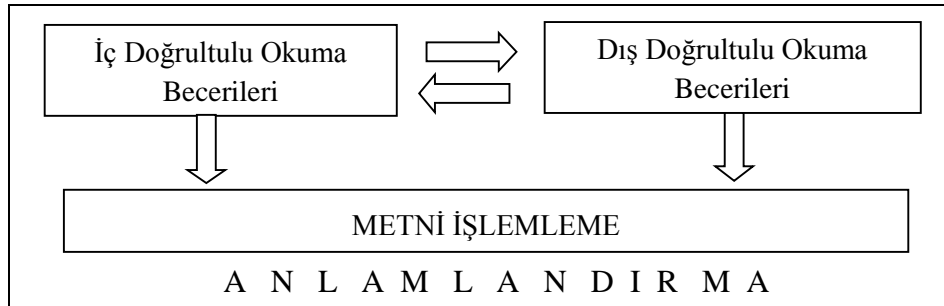
İç doğrultulu okuma yaklaşımında okuma, seslerden tümcelere doğru metin temelli bir işleme süreciyken; dış doğrultulu okuma yaklaşımında okuma, okurun sahip olduğu şemaları kullanarak gerçekleştirdiği bir kestirim sürecidir. Etkileşimsel okuma yaklaşımının çıkış noktası bu iki yaklaşımın ortaya koyduğu ilkelerin birleştirilmesidir.

Dechant'a (1991, s.27-28) göre etkileşimsel yaklaşımda anlamın kaynakları şunlardır:

- ✓ *Görsel bilgi* (logographic knowledge): Sözcüklerin anında tanınması ile ilgilidir. Sözcüklerin uzunlukları, biçimleri veya harflerin alt ve üst çıkıntılarını içeren desen olarak tanımlanan yapılarıdır.
- ✓ *Harf bilgisi* (graphemic knowledge): Bu ulam, harflerin tipik özelliklerine odaklanır. Hem tek tek harfleri hem de harf kümelerini (örneğin ch,sh, th, wh) kapsar.
- ✓ *Sesbilimsel bilgi* (phonological knowledge): Sesbilimsel bilgileri içerir. Sözcüklerin söyleyişsel ve sesbilimsel yapısıyla ilgilidir.



- ✓ *Yazımsal bilgi* (orthographic knowledge): Sözcüğün yazımla ilgili yapısını içerir. Her sözcüğün kendine özgü bir içyapısı vardır. Burada sözcüğü oluşturan harflerin dizilim düzeni de önemlidir.
- ✓ *Biçimbirimsel bilgi* (morphemic knowledge): Sözcüğün biçimbirimsel yapısıyla ilgilidir. Kimi okuyucular sözcüklerin biçimbirimsel çözümlemeyle (sözcüklerin anlamlı parçalarını kullanarak) tanımlarlar.
- ✓ *Harf/sesbirim ilişkisi* (grapheme/phoneme correspondence): Bu, harf-sesbirim eşleşmesiyle ilgili bilgidir. Sembol-ses ilişkilendirmeleri, okuyucuların sözcükleri tanınmasına ve yeniden kodlamasına yardımcı olur.
- ✓ *Sözlüksel bilgi* (lexical knowledge): Sözcük bilgisi, sözcüklerin anlamlarıyla ilgilidir; aynı zamanda biçimbirimsel bilgileri de içerir.
- ✓ *Anlamsal bilgi* (semantic knowledge): Okuyucunun deneyim yoluyla edindiği ve okuyucunun kişisel şemasını oluşturan anlamları içerir.
- ✓ *Sözdizimsel bilgi* (syntactic knowledge): Sözcük sıralanmasına ilişkin bilgilerin ve her birimin dilbilgisel işlevinin tanınmasını gerektirir.
- ✓ *Şematik bilgi* (schematic knowledge): Okuyucunun ön bilgileridir. Art alan bilgisi olarak da adlandırılır. Okuyucunun bilişsel temelini, dilsel deneyimini, alan bilgisini ve *sözbilimsel* (rhetorical) yapılarla ilgili bilgisini içerir.



**Çizim 2.3.** *Etkileşimsel okuma modeli* (Ülper, 2009, s. 37)

#### 2.2.1.4. Şema kuramı

Rumelhart (1980), *şema* (schema) kavramının kültürel gerçeklerden, belirli bir sözcüğün anlamıyla ilgili bilgiye kadar her düzeydeki bilgiyi temsil edebileceğini belirterek, yerleşik bilgilerin zihinde oluşturdukları birlikleri şema olarak adlandırmıştır.

Deneyimlerimizin tümünü, soyutlama düzeyinde temsil etmek için şemalarımızın olduğunu, şemalarımızın çok çeşitli bilgilerden oluştuğunu ve tüm bu bilgilerin şemalara yerleşik olduğunu belirtmektedir.

Rumelhart ve Ortony (1977), şemaların dört önemli özelliği olduğunu söylemektedir:

1. Şemalar değişkendir.
2. Bir şema, bir başka şemanın içine yerleşik olabilir, yani biri diğerini kapsayabilir.
3. Şemalar, soyutlamaların tüm düzeylerindeki bilgileri temsil eder.
4. Şemalar tanımlardan çok, bilgileri temsil eder (akt. Rumelhart, 1980, s.13).

Rumelhart (1980, s. 13) bu dört özelliğe daha sonra iki özellik daha eklemiştir.

5. Şemalar etkin süreçlerdir.
6. Şemalar, işlenen verilerin uygunluğunu değerlendiren tanıma yapılarıdır.

Şema kuramı, bireylerin yeni bilgiyi, bellekte var olan başka bilgi yapılarıyla ilişkilendirmeye çalıştıklarını varsayar ve bilgiyi daha sonra hatırlamak için ulamsal olarak depolanan genelleştirilebilir parçalara ayırdıklarını söylemektedir. Bu kuram, bilginin anımsanmasını kolaylaştırmak için gerekli olan stratejik kodlama tekniğidir. Yeni bilgiler algılandıkça önceden var olan bir şemaya kodlanır veya yeni bir *senaryo* (script) içinde düzenlenir. Dolayısıyla şemalar, öğrenenlerin kendilerine sunulanları anlamalarını ve ilişkilendirmelerini sağlayan zihinsel yapılardır. Şema, kavramlarla ilgili bilgileri temsil eder: Nesnelere ve diğer nesnelere olan ilişkileri, durumları, olayları, olaylar dizisini, eylemleri ve eylemler dizisini içerir (Rumelhart, 1980).

Şemalar, belirli bir kavram olabilir (kanarya gibi) veya çok geniş kapsamlı bir üst kavram olabilir (hayvan gibi). Bir şema, diğer bir şemayı ya da şemaları içine alabilir ve her şema içinde onu anlamlı kılan bileşen bilgilerini taşır. Bu bileşenler, *düğüm*lerde (nodes) ya da *zihinsel boşluk*larda (slots) kendini gösterir (Bozkurt, 2012, s. 18).

Şema kuramı, okurun şu an sahip olduğu dünya bilgisinin yeri, bilginin yorumlanması, alınılması ve depolanması sırasında üstlendiği işlevleri açıklamaya çalışır (Keçik ve Uzun, 2004, s.145). Bu kuramı doğrulayan pek çok araştırmacı, okuyucunun metnin okunmasında ön bilgilerinin önemli işlevini vurgulamaktadır. Bu kurama göre, okuyucular, okuma sırasında mevcut şemalarını etkinleştirirler ve yeni

bilgileri kendi var olan şemalarıyla eşleştirirler. Bu şemalar birbiriyle ne kadar çok örtüşürse okuma-anlama süreci o denli etkin bir biçimde gerçekleşir (Alderson, 2000, s. 17).

Okuduğunu anlama, okuyucu ve yazar arasında karşılıklı etkileşime dayanan karmaşık bir süreçtir. Okuduğunu anlama üzerine yapılan birçok araştırmada, metinleri anlamamanın çok katmanlı bir işlem olduğu; bu süreçte bireylerin dilbilgisi bilgisinin yeterli olamayacağı, anlamamanın çeşitli konulardaki genel bilgi birikimine, yani ön bilgilerine bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Okuma sürecinde var olan ön bilgilerin rolü, şema kuramıyla açıklanmaktadır (Çakıcı, 2011, s. 78).

Okuma sürecinde şema kuramı, çıkarım becerisiyle de doğrudan ilgilidir. Özellikle *edimsel çıkarım* (pragmatic inference), şemaların ilişkilendirilmesiyle gerçekleştirilebilmektedir. Dolayısıyla şemaların etkinleştirilmesiyle öğrencilere anlamlandırma süreçlerinde önemli ipuçları sunulabilir.

Şema kuramının etkisi 1990'ların sonlarına kadar devam etmiştir, ancak şema kuramı, özellikle anlamamanın tam olarak nasıl gerçekleştiğine yönelik soruları cevaplamada yetersiz kalmıştır. Bu belirsizliğe rağmen şema kuramı anlama sürecinin okuyucu, metin ve bağlam arasında oluşan etkileşimin bir sonucu olduğuna yönelik anlayışın oluşmasına öncülük etmiştir (Pearson, 2009, s. 29).

### 2.3. Çıkarım

*Çıkarım* ya da *çıkarsama* (inference), bir önermeden başka önermeler yardımıyla bir doğruyu elde etme, bir önermeden yeni bir önerme çıkarma olarak açıklanmaktadır (Hançerlioğlu, 1989, s.49; Timuçin, 1994, s.65). Çıkarımda doğru olması gereken, ancak doğruluğu açık açık görülmeyen bir önermeden doğruluğu benimsenmiş başka önermelere dayanarak doğru sonuç çıkarılır. Bu sonuç dayanak olarak alınan önermede içerilmiş bir sonuçtur. Tüm usavurmalar, tüm tümdengelim ve tümevarım işlemleri çıkarımı gerektirir. Özetle, ister *uslamlama* (reasoning) ister tümdengelim ister tümevarım yoluyla belli bir bilgiden yeni bir bilgi çıkarmaya *çıkarm* denilmektedir (Hançerlioğlu, 1989, s. 49; Timuçin, 1994, s. 65). Görüldüğü gibi, çıkarım becerileri

usavurma, dolayısıyla mantıksal düşünme süreçlerinin temel işlemidir. Bu nedenle okuma sürecinde çıkarım becerisinin zayıf olması, okuduğunu anlama ve mantıksal ilişkiler kurma süreçlerini de doğrudan etkileyecektir.

Öğrencilerin okuma ve anlama becerisinin gelişimi onların çıkarım yapabilmeleriyle birlikte düşünülmektedir. Cain, Oakhill, Barnes ve Bryant (2001, s. 1), çıkarım yapma becerisi ile anlama becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve çıkarım yapmadan anlamamanın yetersiz olacağını belirtmektedir.

Kispaal'a (2008, s.2) göre okuma sırasında çıkarım yapma, bir metinden iki veya daha fazla bilgi parçasını, örtük olan bir bilgiye ulaşmak için kullanma becerisidir. Örneğin çıkarım, "o" adının daha önce söz edilen eril bir özneye ilişkilendirmek kadar basit olabilir ya da yazar tarafından özel bir sözcük seçimiyle iletilen ve okuyucunun kendi dünya bilgisine dayanan örtülü iletiyi anlamak kadar karmaşık olabilir. Çıkarım becerileri, yazınsal eleştiri ve metinleri çözümlenmeye yönelik tüm çalışmalarda işletilmektedir.

Chikalanga (1992, s. 699) çıkarımın kaynağını iki ayrı bilişsel işleme dayandırmaktadır. İlki metinde açık bir biçimde yer alan bilgiden yapılan çıkarımdır. İkincisi mantıksal olarak metnin içeriğinden türetilen metnin önermesel içeriğiyle ya da okuyucunun dünya bilgisiyle yüzey yapıda yer almayan bilgileri/önergeleri doldurmasıdır.

Perfetti, Marron ve Folt (1996) çocukların okumayı ilk öğrendikleri zamanlarda okuduklarını anlamalarının sınırlı olduğunu, ancak okumada ustalaştıkça anlamadaki bu sınırlılığın ortadan kalktığını ve onların daha üst düzeyde anlam kurmayı gerçekleştirebildiklerini ifade etmektedir. Daha üst düzeyde anlam kurma ise metindeki yazılanların ötesinde ve satır arası bilgilerin, ön bilgilerin de kullanılması ve zihinde yeniden yapılandırılmasıyla, metinden yola çıkarak çıkarımların oluşturulmasını gerektirir (akt. Baştuğ ve Keskin, 2012, s.229). Davoudi (2005, s. 112) okuyucuların geçmiş bilgilerinin, çıkarım yoluyla metnin anlaşılmasında da bütüncü bir etken olduğu, aynı zamanda akıcılığın; okuyucunun yeni ve önceden öğrenilmiş içerik arasında hızlı bağlantılar kurmasını sağlayan alan bilgisi ile artacağını; bunun hem anlayışı kolaylaştırdığını hem de derinleştirdiğini belirtmiştir. Bir konunun uzmanı, bu konuyla ilgili bir metni, yabancı bir konuyla ilgili bir metni okuyabileceğinden çok daha akıcı bir

şekilde okuyabildiğini, konu hakkında önceden bilgi sahibi olmanın, temel kavrayışları hızlandıracağını ve yeni materyal ile önceden öğrenilen bilgiler arasında bağlantı kurmanın, çıkarımlar yapmanın ve sonuca ulaşmak için önemli olduğunu belirtmiştir.

Davoudi (2005, s.112-116) çıkarımda bulunmayı etkileyen etkenleri şöyle sıralamaktadır:

- Okuyucunun ön bilgisi,
- çalışan bellek kapasitesi,
- okuma becerisi,
- okuyucunun amacı,
- okuyucunun ilgisi.

Yukarıdaki etkenlere bağlı olarak okuma süreci, okurdan okura farklılık gösterir. Bir metindeki bir kavramın karşılığı çağrışımsal anlamlarla birlikte kişiye göre değişebilir. Her insanın farklı art alan bilgisine sahip olması, dolayısıyla okurun farklı ön bilgilerinin/dünya bilgisinin olması, anlamlandırma sürecinde farklılıklara neden olur. Ayrıca çocukların bilgiye ulaştıklarında tutarlı, ayrıntılı çıkarım yapmaları, içinde buldukları gelişimsel döneme bağlı olabilir (Barnes, Dennis ve Haefele-Kalvaitis, 1996, s.216-217). Çakır'a (1995) göre de aynı metni okuyanlar metni farklı şekillerde anlamasının birçok sebebi vardır.

Metinlerde pek çok bilgi açık bir biçimde ifade edilmez ve örtük olarak verilir. Bu durumdan dolayı hem bağlaşıklık ilişkilerini kurmak hem de tutarlılık açısından metnin anlam bütünlüğüne ulaşmak için okuyucuların değişik çıkarımlar yaparak metin içindeki boşlukları doldurmaları gerekir (Özenici, Kınısız ve Seçkin, 2011). Bu kapsamda okuyucuların metinden çıkarım yaparken hangi düzeyde ne tür çıkarım işlemleri yaptığının bilinmesi ve okuma çalışmalarının bunlara göre yönlendirilmesi önemli görülmektedir.

### 2.3.1. Metinden çıkarım yapma düzeyleri ve çıkarım türleri

Bir metinde usavurmanın temelini oluşturan nedensellik ilişkilerinin kurulabilmesi, metnin anlamlandırılması ile doğrudan ilişkilidir (Cain, Oakhill ve Bryant,

2000). Nedensellik ilişkilerini kurarak yapılan çıkarımlar, farklı düzeylerde gerçekleştirilebilmektedir. Kimi zaman metin içi bağıntılara dayanan açık bir ilişkilendirmeyi, kimi zaman metindeki bilgiyle metin dışı bilgiyi (art alan bilgisini) birleştiren örtük bir ilişkilendirmeyi gerektiren zihinsel bir süreçtir. Bu kapsamda metinden çıkarım yapmanı farklı düzeyleri ve türleri olduğundan söz edilmektedir.

Çıkarım türleri, birkaç farklı sınıflama içinde ele alınmaktadır. Chikalanga (1992, s. 699), alanyazınında genel olarak iki tür çıkarımdan söz edildiğini bildirir. *Önermesel* (propositional) ya da *metne bağlı* çıkarım ile *edimsel* (pragmatic) ya da *art alan bilgisine bağlı* çıkarım. *Metne bağlı çıkarım (önermesel)*, okuyucunun bir metinde ifade edilen önermeler veya olaylar arasındaki mantıksal ilişkileri bulmasını gerektirir. *Art alan bilgisine bağlı çıkarımda* (edimsel) ise okuyucunun metindeki yapısal boşlukları, dünya bilgisiyle doldurması gerekmektedir. Bu bağlamda alanyazınında iki geniş çıkarım ulamı bulunmaktadır. Bunlar, *metin tabanlı olan* ve *metin tabanlı olmayan çıkarımlardır*.

Harris ve Monaco (1978, s.7) bu iki çıkarımı, *mantıksal* (logical) (kesin doğru olan çıkarımlar) ve *edimsel* (pragmatic) (kesin doğru olmak zorunda olmayan) çıkarımlar olarak adlandırmaktadır. Chaffin (1979, s.311) aynı çıkarım türleri için *gerekli* (necessary) ve *çağrılı* (invited) kavramını kullanmaktadır. Hildyard ve Olson (1978, s.92) da çıkarım türlerini iki başlık altında ele almaktadır. Bunlar, sözce yapısı gereği gerekli olan *önermesel çıkarımlar* ve bir bütün olarak söylem yapısının gereği olarak *edimsel* çıkarımlardır. Narvaez vd. (1999, s.488) çıkarımların *geriye dönük çıkarımlar/açıklamalar* (explanations), *ilişkisel çıkarımlar* (associations) ve *kestirime dayalı çıkarımlar* (predictions) diye sınıflandırmıştır.

Çıkarım yapıldığında ya metinde ifade edilen önermeler arasındaki anlamsal ve mantıksal ilişkiler bulunur ya da olaylar/durumlar arasındaki bağlantı kurmak için gerekli olan bilgi eksiklikleri tamamlanır. Birinci tür olan çıkarım *metin tabanlı*, ikinci tür olan çıkarım ise *tamamlama* veya *genişletme çıkarımdır* (Trabasso, 1980, s.3).

Alanyazınında çıkarımın iki ana türe ayrıldığı görülmektedir. Bu ana ayırım, okuma sürecinde okur tarafından iki düzeyde gerçekleştirilmektedir: *metin içi ilişkilendirme* (text-connecting) ve art alan bilgisi ile metindeki *boşluğu tamamlama* (slotorgapfilling) (Chikalanga, 1992, s.699). Chikalanga (1992) bu iki tür çıkarımı alanyazınına dayanarak açıklamaktadır.

a. *Önermesel çıkarımlar*, metinde doğrudan yer alan açık önermelerdir. Bu çıkarımları *mantıksal* (logical) çıkarımlar olarak adlandıran araştırmacılar da bulunmaktadır (Harris ve Monaco, 1978). Bu şekilde adlandırılma yapılmasının nedeni, yazarın doğrudan iddia ettiği iletinin mantıksal olarak izlenebilmesidir. Bu çıkarımların önemli bir özelliği, metne göre kesin doğrular olmalarıdır.

b. *Edimsel çıkarımlar*, metindeki boşlukların art alan bilgisiyle akla uygun bir biçimde tamamlanmasıyla yapılan çıkarımlardır. Graesser (1981), bu tür çıkarımların, bilginin iki kaynağının etkisiyle ortaya çıktığını savunur. Bu kaynaklardan biri, okurun okuma sırasında belirlediği *şema seti* (*set of schemata*); diğeri ise iletinin okuyucuları/dinleyicileri ya da metnin okuru ile yazarı arasında paylaşılan *etkileşim kuralları setidir* (*set of conversational rules*). Bu çıkarımlar, metnin dilsel girdisinin ötesinde, bilginin kaynağından ortaya çıkan çıkarımlardır. Bu çıkarımların tipik özelliği, önermesel çıkarımların tersi olarak, daha az kesin olmalarıdır (Singer, 1980). İki farklı okur, art alan bilgilerinin farklı olması nedeniyle bir metinden iki farklı sonuç çıkarabilir (akt. Chikalanga, 1992, s.699).

Üçlü ve dördü çıkarım sınıflamaları da bulunmaktadır. Warren, Nicholas ve Trabasso'nun sınıflamasında (1979), çıkarımlar üçe ayrılmıştır. *Mantıksal çıkarımlar* (logical inferences) (why? how?), *bilgiye dayalı çıkarımlar* (informational inferences) (who? what? when? where?) ve *değerlendirme çıkarımları* (evaluative inferences) (akt. Chikalanga, 1992, s.701-702). Warren ve arkadaşları anlatı yapısında çıkarımlar için üç bilgi kaynağı bulunduğunu belirtir. İlk kaynak, metinde belirtilen olaylar arasındaki mantıksal ilişkilerden kaynaklanır. Bu ilişkiler, (mantıksal) olayları mümkün kılan nedenleri, motivasyonları ve koşulları içerir, neden ve nasıl sorularına karşılık gelir. İkinci bilgi kaynağı, metinde belirtilen olaylar arasındaki bilgi ilişkilerinden kaynaklanmaktadır. Bilgi ilişkileri, insanları, nesnelere, araçları, zamanları, yerleri ve olayların bağlamını içerir ve bu çıkarımlar, ne ve ne zaman sorularına cevap olarak alınır. Üçüncü kaynak, okuyucunun metinde belirtilen nesnelere, eylemler ve olaylar hakkındaki önceki bilgileridir (şema). Okuyucunun önceki bilgileri, hem mantıksal hem de bilgi ilişkisine dayanmaktadır (Warren et al. 1979; akt. Chikalanga, 1992, s.701).

Nicholas ve Trabasso'nun (1980) sınıflamasında dört temel çıkarım kategorisi vardır: *Sözcüksel çıkarımlar* (lexical inferences), *uzamsal ve zamansal çıkarımlar* (spatio-temporal inferences), *anlamsal-kestirime dayalı çıkarımlar* (ekstrapolative inferences), *değerlendirme çıkarımları* (evaluative inferences) (Chikalanga, 1992, s.702-703).

Kispal (2008, s.22) çalışmasında alanyazınındaki çıkarım türü sınıflamalarını özetleyen bir çizelge oluşturmuştur.

Çizelge 2.2. Kispal'ın (2008) çıkarım türleri özeti

Ad	Örnek	Açıklama
<i>tutarlılık</i> (coherence) ya da <i>cümleler arası</i> (intersentence) ya da <i>metnin bağlantısallığı</i> (text-connecting)	<i>Peter</i> annesine <i>onu</i> partiye göndermesi için yalvardı.	Metinsel bütünlüğü korur. Okuyucu, cümleyi tamamıyla anlamak için 'onun' zamirinin Peter'a gönderim yaptığını fark etmelidir.
<i>genişletme</i> (elaborative) ya da <i>tamamlama</i> (gap-filling) ya da <i>bilgiye dayalı</i> (knowledge-based)	Katy vazoyu düşürdü. Faraşı almaya gitti ve parçaları süpürdü.	Deneyimlerden ve dünya bilgisinden yararlanarak, okuyucu bu tümceler arasındaki bağlantıdan vazunun kırıldığını fark etmelidir.
<b>bölgesel (local):</b>		Tümce ve paragrafların bölgesel düzeyde tutarlılığını sağlar: "Yukarıda görüldüğü gibi"
<b>1. tutarlılık çıkarımları</b> (coherence inferences)	Yukarıda görüldüğü gibi	
<b>2. durum yapısı-rol belirleme</b> (case structure role assignments)	Dan bisikletini ağacın karşısına bıraktı.	Okuyucu, ağacın <i>yer görevinde</i> olduğunu fark etmelidir.
<b>3. öncül nedensel çıkarımlar</b> (antecedent causal inferences)	Acele etti, bisikletini zincirsiz bıraktı.	Okuyucu, Dan'ın acelesi olduğu için bisikletini çalınmaya karşı korunmasız bıraktığını çıkarımlamalıdır.
<b>bütüncül (global)</b>	Metnin <i>tema, ana düşünce</i> ve <i>iletisiyle</i> ilgili çıkarımlar	Metnin tümüyle ilgili tutarlı bir kavrama için, okuyucunun <i>bölgesel</i> bilgileri kullanarak <i>bütünsel</i> çıkarımlar yapmasıdır.
<b>metin içi</b> (on-line)	Karakterlerin üst düzey hedeflerinin ya da nedensel öncüllerin metinde neden geçtiğini açıklama	Bu çıkarımlar, anlama için gereklidir ve okuma sırasında kendiliğinden oluşur.
<b>metin dışı</b> (off-line)	Bir metnin sonunu öngörme	Çıkarımlar okuma sonrasında stratejik olarak, genellikle sonraki <i>geri kazanımsal</i> görev sırasında oluşur.

Chikalanga (1992, s.703) ise anlatı metinlerine uygun çıkarım türleri sınıflamalarında özellikle metin tabanlı ve metin tabanlı olmayan çıkarımlar arasında net bir ayırım yapılamadığını vurgulamış ve özellikle öğretmenlerin kullanabileceği bir sınıflama önermiştir. Bu sınıflamada, Pearson ve Johnson'ın (1978) görüşlerini ve yaygın olarak kullanılan ikili sınıflamayı (önermesel ve edimsel çıkarımları) birleştirmiştir. Chikalanga'nın (1992, s.704) sınıflaması üç temel ulamı içermektedir:

*Sözcüksel* (lexical) çıkarımlar



*Önermesel* (propositional) çıkarımlar

*Edimsel* (pragmatic) çıkarımlardır

**Çizelge 2.3.**Chikalanga'nın (1992) çıkarım türleri sınıflama önerisi

Temel Ulam	Türler	Soru Yanıt İlişkisi
<b>Sözcüksel</b> (lexical)	<p><b>a.</b> <i>Adil gönderimli çıkarımlar</i> (pronominal inferences)</p> <p><b>b.</b> <i>Çok anlamlı ya da tanıdık olmayan sözcüklerin anlamları</i> (ambiguous/unfamiliar word meanings)</p>	<i>Metinsel/ senaryoyla ilgili örtük</i> (textual/ scriptally implicit)
<b>Önermesel</b> (propositional)	<p><b>a.</b> <i>Mantıksal bilgisel</i> (logical informational)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>gönderimsel</i> (referential)</li> <li>- <i>uzamsal-zamansal</i> (spatio-temporal)</li> </ul> <p><b>b.</b> <i>Mantıksal açıklayıcı</i> (logical explanatory)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>güdüsel</i> (motivational)</li> <li>- <i>nedensel</i> (causative)</li> <li>- <i>yapabilirlik / olanaklılık</i> (enablement)</li> </ul>	<i>Metinsel olarak örtük</i> (textual implicit)
<b>Edimsel</b> ( <i>senaryoyla ilgili</i> ) <sup>1</sup> (pragmatic/scriptal)	<p><b>a.</b> <i>Genişletici bilgisel</i> (elaborative informational)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>gönderimsel</i> (referential)</li> <li>- <i>uzamsal-zamansal</i> (spatio-temporal)</li> </ul> <p><b>b.</b> <i>Genişletici açıklayıcı</i> (elaborative explanatory)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>güdüsel</i> (motivational)</li> <li>- <i>nedensel</i> (causative)</li> <li>- <i>yapabilirlik / olanaklılık</i> (enablement)</li> </ul> <p><b>c.</b> <i>Değerlendirici</i> (evaluative)</p>	<i>Senaryoyla ilgili/ dilsel açıdan örtük</i> (scriptally implicit)

*Sözcüksel çıkarımlar*, bağlamdaki ipuçlarıyla, adılların göndermelerine ve çok anlamlı sözcüksel birimlere yönelik çıkarımlardır.

*Önermesel çıkarımlar*, metnin anlamsal-mantıksal içeriğine dönük çıkarımlardır. İkiye ayrılır: *mantıksal bilgisel ve mantıksal açıklayıcı çıkarımlar*

*Mantıksal bilgisel çıkarımlar*, uzamsal ve zamansal gönderimlere (örneğin insanlar, araçlar, nesnelere, yerler, zamanlar, olaylar, eylemler) işaret eder. *Kim, ne, nerede, ne zaman* sorularının yanıtıdır. *Mantıksal açıklayıcı çıkarımlar*, metin kişilerinin davranışlarının kaynağına, metindeki olayların ve durumların (davranışların) nedenlerine ve sonuçlarına işaret eder. *Neden, niçin ve nasıl* sorularını yanıtıdır.

<sup>1</sup> Metinsel (senaryoya bağlı) Çıkarım (episodic inferencing): Metinde sunulan olay ve durumlar ile kaynağı kişisel deneyimlerden alan zihindeki benzer senaryoları ilişkilendirerek derin metni oluşturacak bir uslamlama yapma (Uzun, 2009, s.17)

*Edimsel çıkarımlar*, metin içi bilgiyle metin dışı bilgiyi ilişkilendirmeyi gerektirir. Okuyucunun şemalarıyla ve dünya bilgisiyle ilgilidir. Bu ulamda, *genişletilmiş bilgisel*, *genişletilmiş açıklayıcı* ve *değerlendirici çıkarımlar* olarak üç çıkarım türü vardır. *Genişletilmiş bilgisel* ve *genişletilmiş açıklayıcı* çıkarım türlerinin önermesel çıkarım türlerinden (*mantıksal bilgisel* ve *mantıksal açıklayıcı*) farkı, edimsel çıkarımların okuyucunun metin dışı bilgilerine dayanmasıdır. *Değerlendirici çıkarım türü* ise, okuyucunun bakış açısı, duruşu, istekleri, inançları ve görüşleriyle ilgilidir.

#### 2.4. İlgili Araştırmalar

Okuduğunu anlama süreçlerinde çıkarım yapma becerisi üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalar zamansırasal olarak aşağıda özetlenmiştir.

Cain ve Oakhill (1999), okuduğunu anlama ile çıkarım yapma becerisinin ilişkisinin yönünü ve olası başarısızlık kaynaklarını belirlemek için bir araştırma yapılmıştır. Çalışma, iyi düzeyde ve zayıf düzeyde 7-8 yaşlarındaki 80 çocuk seçilerek yapılmıştır. Seçim sürecinde çeşitli anlama testleri kullanılmıştır. Sonuçta çıkarım yapma becerisinin anlama başarısızlığının bir nedeni olduğu bulunmuştur. Okuma amaçlarının bilinmesinin ve özellikle örtülü ve açık ipuçlarının nasıl tanınacağı ve kullanılacağı öğretilmesi önerilmiştir.

Cain, Oakhill, Barnes ve Bryant (2001), genel bilgi düzeyindeki bireysel farklılıklar, anlama becerisi ve çıkarım becerisi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmaya iyi düzeyde ve zayıf düzeyde 7-8 yaşlarındaki 26 çocuk katılmıştır. Çocuklara çok bölümlü bir öykü okunmuş ve iki tür çıkarım yapma becerisi değerlendirilmiştir: İlki metnin yeterli bir şekilde anlaşılması için gerekli olan tutarlılık çıkarımlarıdır. İkincisi metindeki küçük ölçekli yapı çıkarımlarıdır. Ön bilgi düzeyi, tüm katılımcılar için eşit olsa bile anlama becerisi ile çıkarım yapma yeteneği arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Köseoğlu (2011) ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. 7. sınıf Türkçe dersine yönelik

hazırlanmış başarı testi ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma, 2010-2011 yılı Elazığ'da bulunan sosyo-ekonomik düzeyleri birbirinden farklı ilköğretim 7. sınıftaki 1162 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine, birleştirilmiş sınıfta öğrenim görme durumuna göre görmeyenlerin lehine, anasınıfına gitme durumuna göre gidenlerin lehine, taşınmalı öğrenci olma durumuna göre taşınmalı olmayanların lehine, öğretmen değiştirme durumuna göre değiştirmeyenlerin lehine, yaş durumuna göre yaşı küçük olanların lehine, ikamet edilen yer durumuna göre il merkezinde yaşayanların lehine, evdeki oda sayısına göre dört odalı evde yaşayanların lehine, yaşanan evde çalışma odası olma durumuna göre çalışma odası olanların lehine, kitap okuma sıklığına göre her gün kitap okuyanların lehine, kullanılan bilgi edinme araçlarına göre televizyon ve bilgisayardan yararlananların lehine, ailenin aylık gelir durumuna göre gelir yüksek olanların lehine, anne ve babanın eğitim durumu incelendiğinde eğitim düzeyleri yüksek olanların lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Uzun, Bozkurt ve Erdoğan (2011), 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerini araştırmış, araştırma sürecinde düzeylerini ve içeriklerini işlevsel okuma modelindeki dizgesel çıktılarını oluşturduğu bir ölçme aracı geliştirmiş ve bu ölçme aracını 12-14 yaş aralığındaki 225 öğrenciye uygulamıştır. Çalışmanın bulguları, katılımcıların okuma çıktılarına erişim ortalamalarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve metnin "yeni"lik derecesine göre farklılaştığını göstermektedir. Ancak, tüm katılımcıların *bütünleştirme* ve *tarihsel gönderim* çıktılarına erişim ortalamaları, diğer çıktılara erişim ortalamalarından belirgin oranda düşük göstermektedir. Öte yandan öğrencilerin, bu iki çıktıya erişebilmesinde önemli rolü olan *metinsel senaryoya bağlı çıkarım* ve *metinsel senaryoya bağlı kavrama* çıktılarına erişim ortalamaları da *gönderim*, *düz. anlamsal kavrama* ve *anlamsal çıkarım* çıktılarına erişim ortalamalarından anlamlı bir biçimde düşüktür.

Baştuğ ve Keskin (2012), 5. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal anlama) arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya beşinci sınıflarda öğrenim gören farklı cinsiyet, sosyo-ekonomik ve başarı düzeylerinden 39 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ve orta düzey ilişki bulunmuştur. Ayrıca akıcı okuma becerileri, basit anlamaya göre çıkarımsal anlamayla daha yüksek düzeyde

ilişkili çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde ve anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Sosyoekonomik düzey değişkeniyle ilgili karşılaştırmalarda ise sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, düşük olan öğrencilere göre akıcı okuma becerileri ve anlama düzeylerine ilişkin puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç sosyoekonomik açıdan avantajlı durumda olan öğrencilerin, akıcı okuma ve anlamada daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Demirgüneş (2013), Milli Eğitim Bakanlığı Dil ve Anlatım (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programında belirtilen kazanımlar ile ÖSYM tarafından hazırlanan YGS-2010 yılı Türkçe soruları üzerine dilbilimsel içerik çözümlemesi yapmıştır. Kazanımların ve soruların ne tür dilsel becerileri gerektirdiği belirlenmiştir. Çalışmada en baskın kavramın “çıkarmama” kavramı olduğu vurgulanmıştır.

Demirgüneş, Ocak ve Küçükavşar (2014), Türkçe 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabında (Kurt, 2011) yer alan metin altı sorularını, 2012-Seviye Belirleme Sınavını (SBS) Türkçe metin soruları ve 2013-8. Sınıf 1. Dönem Türkçe Dersi Ortak Sınavında yer alan metin sorularını çıkarım türlerine göre sınıflandırmış ve karşılaştırmıştır. Türkçe 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabından rastgele seçilen 34 metin altı soru, 2012-SBS’de yer alan 19 metin sorusu ve 2013-Türkçe Ortak Sınavda yer alan 13 soru incelenmiştir. Sonuç olarak, 8. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabında *sözcüksel çıkarım* gerektiren sorulara yer verilmediği, *önermesel ve edimsel çıkarımlara* yer verildiği saptanmıştır. 2012 yılı SBS Türkçe Soruları ile 2013 yılı 8. Sınıf 1.Dönem Türkçe Dersi Ortak Sınav sorularında ise *sözcüksel çıkarımlara* ve sıklıkla *önermesel çıkarımlara* yer verildiği; *edimsel çıkarım* sorularına yer verilmediği belirlenmiştir.

Ceran, Oğuzgiray-Yıldız ve Özdemir (2015), 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da, 156 ilkokul 2. sınıf öğrencisinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama başarısını cinsiyete ve yaşa göre incelemiştir. Sonuçta 86-92 ay olan çocukların lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde ise kızların lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Kaya ve Yıldırım (2016), 4. sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın temel amacı ilkokul 4. sınıf düzeyinde metin türlerine göre akıcı okumanın basit ve *çıkarmasal* anlama ile ilişkilerini ortaya koymaktır. Çalışmada basit anlamamanın daha çok yanıtı metin

içinde bulunabilecek ve aynı zamanda üst düzey zihinsel işlemleri gerektirmeyen soruları içerdiği, derinlemesine anlamada (çıkarımsal) ise öğrencinin metindeki bilgileri kendi ön bilgileri ile ilişkilendirmesi, anlamlandırması ve yorumlamasını gerektirdiği belirtilmiştir. Öyküleyici metinlerde akıcı okumanın derinlemesine anlama ile ilişkisi anlamlı iken bu anlamlılık basit anlama ve akıcı okuma arasında görülmemiştir. Bilgi verici metinlerde akıcı okuma hem derinlemesine okuduğunu anlama hem de basit okuduğunu anlama ile anlamlı ilişkiler göstermiştir.

Batmaz (2017) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere, Bayburt'ta 503 dördüncü sınıf öğrencisi ile araştırma yapmıştır. Sonuç olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; okuduğunu anlama başarı düzeylerinin cinsiyet ve yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akdemir (2018), çok bileşenli bir model ile yeterli ve zayıf okuyucuların bilgilendirici metinlerdeki okuma anlama performanslarını araştırmış ve karşılaştırmıştır. Çalışmanın katılımcıları 80 beşinci sınıf öğrencisidir. Sonuçta zayıf okuyucuların bilgilendirici metinlerde okuma performansları açısından özellikle tanımlar, karşılaştırma-karşıtlık ve problem-çözüm içeren metin yapısında yeterli okuyan akranlarına göre daha düşük performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Zayıf okuyucular için, biçimbilimsel farkındalık becerisi, Türkçe dilinde yazılmış bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama performansını anlamlı bir şekilde etkilemiştir.

Okuduğunu anlama süreçlerinde çıkarım becerisi üzerinde duran önemli araştırmalar arasında uluslararası sınavlar bulunmaktadır. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesine (PIRLS) Türkiye de dahil olmak üzere 35 ülke katılmaktadır. Bu proje ile ilköğretim 4. sınıf (9 yaş grubu) öğrencilerin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında ailelerinin katkıları gibi konular uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmekte ve projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaktadır (MEB, 2003, s.1). PIRLS'te kavrama süreçleri,

- *açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma,*
- *doğrudan çıkarımlar yapma,*
- *fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama,*
- *metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme*

başlıkları altında ele alınmaktadır. Bu başlıklardan ilk üçü çıkarım yapma becerileri ile doğrudan ilişkilidir. PIRLS sonuçları ortalaması 500 standart sapması 100 olan bir standart puan formatında rapor edilmektedir. Bu puan sırasına göre Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Türkiye'nin standart puanı 449'dur. Türkiye'nin puanı uluslararası ortalamadan 51 puan (yaklaşık yarım standart sapma) daha düşüktür. PIRLS okuma sınavı alt ölçeklerinde de Türkiye'nin ortalamasının altında kaldığı görülmektedir (Mullis, Martin ve Gonzales, 2004).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) da okuma süreçlerini uluslararası ölçekte değerlendiren sistemlerden biridir. Bu programda, üç yılda bir okuma, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarında yaklaşık 70 ülkede büyük ölçekli sınavlar yapılmaktadır. Her uygulamada bir alan diğerlerinden daha ayrıntılı değerlendirilmektedir. Türkiye'nin katıldığı sınavlar içinde okumanın ayrıntılı değerlendirildiği uygulamalar, 2009 ve 2018 yıllarında yapılanlardır. 2018 sınavına ilişkin rapor henüz yayımlanmamıştır, ancak 2009 sonuçlarından kapsamlı değerlendirmelere ulaşılabılır. PISA 2009 okuma alanı alt ölçeklerinin sonuçlarına göre (*bilgiye ulaşma-bilgiyi hatırlama; bilgileri bir araya getirme-yorumlama soruları; yansıtma-değerlendirme soruları*) Türkiye'deki öğrencilerin okuma alanından elde ettiği puanların OECD ortalamasının altında olmasının yanında, bilgileri bir araya getirme-yorumlama sorularındaki puanının diğer alanlardan alınan puanlardan daha da düşük olduğu göze çarpmaktadır. PISA 2009 değerlendirmesinde bilgiye ulaşma-hatırlama ve yansıtma-değerlendirme alt ölçeklerinden alınan puanlar 467 ve 473 iken, ağırlığı fazla olan bilgileri bir araya getirme-yorumlama alt ölçeğinden alınan puan 459'dur (Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015, s.307). Görüldüğü gibi Türkiye'nin PISA'da bu kadar gerilerde yer alması, öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerinde yeterli performansı gösterememeleri, *büyük oranda çıkarım yapamamalarından* kaynaklanmaktadır.

## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

#### 3.1. Desen

Bu tez, içinde birçok bilişsel işlemi bulunduran okuduğunu anlama süreçlerinde 10-11 yaşlarındaki ve 13-14 yaşlarındaki ortaokul 5 ve 7. sınıf öğrencilerinin çıkarım beceri düzeylerini belirlemeyi; çıkarım becerisinin okuma alışkanlığı, sınıf düzeyi, cinsiyet ve sosyo-ekonomik değişkenlere göre değişimini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede tez, nicel yaklaşım içinde yürütülen ilişkisel ve betimsel (tarama) bir çalışmadır.

Tezde, iki tür veri toplanmıştır:

- Anlatısal metinlerden ve bu metinlere ilişkin sorulardan oluşan *çıkarm becerisi testi*nden elde edilen nicel veri.
- Okuma alışkanlığı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik değişkenlere ilişkin bilgi içeren *kişisel bilgi formu* verileri.

İlişkisel araştırmalar iki ya da daha çok koşul/durum arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Tümdengelimli ya da tümevarımlı yürütülebilir. Gay (1987, s.230), var olan koşulların ölçüldüğünü; güdüleme yapılmadan ve kontrol grubu oluşturmadan ilişkinin araştırıldığını söyler. Bu desende değişkenin içinde olduğu bağlamın doğasının güdüleme yapılmaması ön koşuldur. Ayrıca araştırmacının çalışma dışındaki değişkenleri denetlemesinin de zor olduğunu belirtir; çünkü araştırma genellikle geniş bir doğal ortamda gerçekleştirilir (Erkuş, 2005, s.68)

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu, çeşitli sosyo-ekonomik sınıfları temsil ettiği, MEB verileri ile belirlenen dört okul oluşturmaktadır. 336 erkek, 334 kız, toplam 670 öğrenci çalışmaya dâhil olmuştur. Çalışma, 2016-2017 öğretim yılında yürütülmüştür.

Veri toplanan ortaokulların/öğrencilerin sayıları/özellikleri Çizelge 3.1’de görülmektedir:

**Çizelge 3.1.** Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

	Cinsiyet		Okulların Temsil Ettiği Sosyo-Ekonomik Düzey			TOPLAM
	K	E	Düşük (Okul C / Okul D)	Orta (Okul B)	Yüksek (Okul A)	
5. sınıf	177	190	118	105	144	367
7. sınıf	157	146	64	100	139	303
TOPLAM	334	336	182	205	283	670

Süreçte araştırmanın katılımcılarını belirlemek üzere İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınarak ortaokullar ziyaret edilmiş; okulların sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin okul yöneticilerinden bilgi alınmıştır.

Öğrencilere, araştırmanın konusu ve amacı açıklanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden 670 katılımcının dersleri aksatılmadan, uygun saatlerde veri toplama etkinliği gerçekleştirilmiştir.

### 3.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

#### 3.3.1. Veri toplama araçları

İlk aşamada ölçme aracı olarak, çıkarım becerilerinin sınanacağı *çıkartım becerisi testi* oluşturulmuştur. Süreçte öncelikle ilgili alanyazını taraması yapılmış, *çıkartım becerisi testi* çerçevesini belirlemek üzere, kapsamı geniş bir çıkarım türü



sınıflaması (Chikhalanga, 1992) seçilmiştir. Söz konusu sınıflamaya Kuramsal Çerçeve de yer verilmiştir.

Daha sonra *çıkarm becerisi testi*nde kullanılmak üzere çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin dilsel-bilişsel gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak ve uzman görüşü alınarak iki anlatsal metin seçilmiştir. Kurgusal anlatı metnlerinin seçilme nedeni, anlatının farklı çıkarm düzeylerini içermeye uygun bir metin türü olmasıdır. Ayrıca iki farklı metin seçilerek, veri güvenirliliğinin sağlanması amaçlanmıştır.

Seçilen metinlere yönelik farklı çıkarm düzeylerini temsil eden sorular hazırlanmış ve bu sorular da bir uzman tarafından gözden geçirilmiştir. Testlerde kullanılan metinler şöyledir:

Test 1 → *Ödevsiz Gezegen* (Labbe ve Dupont-Beurier, 2018) + 8 soru

Test 2 → *Issız Ada* (C. Süreyya, 2002) + 7 soru

*Kişisel bilgi formu* ise çıkarm becerileriyle ilişkilendirilecek değişkenleri içerecek biçimde hazırlanmıştır. Bu değişkenler üç başlık altında ele alınmıştır:

- Demografik değişkenler (*cinsiyet, sınıf düzeyi-yaş, okul bilgisi*),

- okuma alışkanlığı değişkeni (*öğrencilerin aylık okudukları kitap sayısı*),

- sosyo-ekonomik değişkenler (*evde kitaplık/kütüphane olması, evde çocuklara uygun kitap olması, anne-babaların kitap okuma alışkanlığı, anne-babalarının çocuğa kitap alması, anne-babalarının eğitim durumu ve anne-babalarının mesleği*) (bkz. Ek 3).

### 3.3.2. Veri toplama araçlarının uygulanması

Araştırma, üç oturumda gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda öğrencilerin kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Bu formda katılımcı öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumları, meslekleri, evlerinde kitaplık olup olmadığı, kitap edinme yolları, katılımcı öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına ilişkin sorular bulunmaktadır. Bu formun doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmektedir.

Daha sonra öğrencilerin *çıkarm becerisi testi*nin ilk bölümünü yapmaları sağlanmıştır (*Ödevsiz Gezegen* metni ve metne ilişkin çıkarm soruları). Aradan birkaç

hafta geçtikten sonra üçüncü oturumda öğrencilerden *çıkartım becerisi testinin* ikinci bölümünü yapmaları istenmiştir (*Issız Ada* metni ve metne ilişkin çıkartım soruları).

### 3.3.3. Okuma testinin puanlanması

*Çıkartım becerisi testinin* verilerinin puanlanması için 3'lü aralıktan oluşan (0-1-2) dereceli puanlama anahtarları oluşturulmuştur. Bu anahtarlar, testi puanlayacak araştırmacılar arasındaki tutarlılığın en yüksek düzeyde sağlanması için kullanılmıştır. Puanlama anahtarları, ilk aşamada testte yer alan metinlere yönelik çıkartım sorularının olası yanıtları tasarlanarak oluşturulmuş; ardından puanlayıcıların birlikte yaptığı ön çözümlemede karşılaştıkları yanıtlara göre gözden geçirilmiş ve anahtara son biçimi verilmiştir.

Puanlamada kullanılan ölçütler şöyledir:

- 0- Bağıntısız Yanıt:** Olasılıklar açısından geçersiz yanıt.
- 1- Dolaylı / Eksik Yanıt:** Geçerli olası yanıtın dolaylı ya da eksik sunumu.
- 2- Geçerli Yanıt:** En geçerli olası yanıtın doğrudan sunumu.

### 3.3.4. Puanlayıcılar arası güvenilirlik

Puanlama sürecinde, araştırmacı tüm veriyi puanlamıştır (670 X [test 1+test2]). Daha sonra ölçme aracında güvenilirliğin temel bileşenlerinden biri olan nesnellığın sağlanması için destek veren diğer araştırmacı verinin % 15'ini (100 X [test1+test2]) puanlamıştır.

No	Sınıf	Cinsiyet	Eğitim Durumu Baba	Eğitim Durumu Anne	Meslek baba	Meslek anne	Evde kitaplık olması	Evde yaşa uygun kitap olması	Ayda okunan kitap sayısı	Ailenin çocuğa kitap alıp almaması	Annenin kitap okuma durumu	Babının kitap okuma durumu	Odevisiz Gezegem (Özlem)	Issız Ada (Özlem)	Odevisiz Gezegem (Ümit)	Issız Ada (Ümit)	
304	5	2	3	3	6	1	1	1	4	1	1	1	1. soru	1	1	1	1
													2. soru	0	2	0	2
													3. soru	2	2	2	2
													4. soru	1	2	1	2
													5. soru	2	0	2	0
													6. soru	2	0	2	0
													7. soru	1	1	0	0
													8. soru	1		1	
305	5	2	2	3	6	1	1	1	1	1	1	2	1. soru	0	0	0	0
													2. soru	0	0	0	0
													3. soru	0	0	0	0
													4. soru	1	2	0	2
													5. soru	0	0	0	0
													6. soru	0	1	0	0
													7. soru	1	1	0	1
													8. soru	0		0	

Görsel 3.1. Verilerin işlenmesinde bir örnek

Puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamaları her iki araştırmacının puanladığı veri üzerinden (%15) yapılmıştır. Farklı puanlayıcılardan elde edilen puanlar arasında puanlayıcı güvenilirliği ile ölçme araçlarının güvenilirlikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

İki puanlayıcının verdiği puanlar arasında örtüşme katsayısını hesaplamak için Kappa istatistiği kullanılmıştır. Puanlayıcı sayısı ikiden fazla olsaydı Krippendorff örtüşme katsayısı ile güvenilirliğe bakılması uygun olacakken, iki puanlayıcı söz konusu olduğundan Kappa hesaplaması yapılmıştır.

Çizelge 3.2’de Test 1’e (Ödevsiz Gezegen) ilişkin iki puanlayıcının yaptıkları puanlamalar arasındaki fark puanları görülmektedir.

**Çizelge 3.2.** Test 1 (Ödevsiz Gezegen) için iki puanlayıcının verdikleri puanlardaki fark değerleri

Puanlamadaki Fark Değerleri	Frekans	Yüzde	Göreceli Yüzde	Kümülatif Yüzde
-2	1	0,1	0,1	0,1
-1	9	1,1	1,1	1,2
0	691	85,5	85,5	86,8
1	105	13	13	99,8
2	2	0,2	0,2	100
Toplam	808	100	100	

Puanlamadaki fark değerleri -2 ile +2 arasında değer almaktadır. Kappa istatistiği hesaplanabilmesi için puanlayıcıların verdikleri puanlardaki değişimin incelenmesi gerekmektedir. Test 1’de bulunan 8 soruya verilen kodlayıcı puanlamaları incelendiğinde 808 puanlamanın 691’i (%85,5) aynı olduğu görülmüştür. Oldukça benzer puanlama yapılmıştır.

$\kappa$ , puanlayıcılar arası gözlenen uyumun içinden şansa/tesadüfe dayalı uyumun çıkarılmasına dayalı olarak Aşağıdaki eşitlikte verilen formülle hesaplanmaktadır.  $\bar{P}$  gözlenen uyumluluk oranı,  $\bar{P}_e$  tesadüfi/şansla ortaya çıkan uyumluluk oranı olmak üzere Kappa istatistiği (K) formülüyle hesaplanmaktadır (Sim ve Wright, 2005).

$$\kappa = \frac{\bar{P} - \bar{P}_e}{1 - \bar{P}_e}$$

Kappa istatistiği -1 ile +1 arasında değer almaktadır (Fleiss, 1971). K'nın pozitif değerleri puanlayıcılar arasındaki uyumun şansla beklenen uyumdan daha fazla olduğunu, K'nın negatif değerleri puanlayıcılar arasındaki uyumun şansla beklenenden daha az olduğunu göstermektedir (Von Eye ve Von Eye, 2005). Bu anlamda negatif değerler şansla beklenenin altındaki uyum düzeyini gösterdiği için dikkate alınmamaktadır (Goodwin, 2001). Bu kapsamda K istatistiğinin yorumlanmasında Çizelge 3.3'te Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen uyum düzeyleri kullanılmaktadır.

**Çizelge 3.3.** Kappa istatistiğinin yorumlanmasına ilişkin değer aralıklar

K	Uyumun Gücü
< 0,00	Zayıf
0,00 – 0,20	Önemsiz
0,21 – 0,40	Düşük
0,41 – 0,60	Orta
0,61 – 0,80	Önemli
0,81 – 1,00	Çok Yüksek

Yukarıda yer alan Kappa değer aralıkları ve yorumlar dikkate alınarak Test 1'deki (*Ödevsiz Gezegen*) puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı Çizelge 3.4'te verilmiştir.

**Çizelge 3.4.** Test 1 (*Ödevsiz Gezegen*) için puanlayıcılar arası Kappa istatistiği

Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Katsayısı (Kappa Değer)	Standart Hata
0,779	0,019

Test 1 için verilen puanlar Kappa istatistiği ile incelendiğinde 0,779 değerinin elde edildiği görülmüştür. Bu değer, Çizelge 3.3'teki ölçüt aralıklarına göre, 0,61-0,80 aralığındadır ve dolayısıyla örtüşmenin "önemli" düzeydedir. Bu nedenle kullanılan ölçme aracı için puanlamanın benzer olduğu söylenebilir. Ayıca ölçme sonuçlarına karışan hata miktarının az olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın ikinci testi, *Issız Ada* metni ve sorularıdır. Bu testte 7 soru bulunmaktadır. Verilen yanıtlar da iki farklı puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Puanlayıcıların verdikleri yanıtlardaki farklılıklara yönelik elde edilen sonuç Çizelge 3.5'te sunulmuştur.

**Çizelge 3.5.** Test 2 (*Issız Ada*) için iki puanlayıcının verdikleri puanlardaki fark değerleri

Puanlamadaki Fark Değerleri	Frekans	Yüzde	Göreceli Yüzde	Kümülatif Yüzde
-1	15	1,87	1,89	1,89
0	698	86,39	87,80	89,69
1	82	10,15	10,31	100
Toplam	795	98,39109	100	

Puanlamadaki fark değerleri -1 ile +1 arasında değer almaktadır. Belirtilen metinde bulunan 7 soruya verilen puanlamalar incelendiğinde 79 puanlamanın 698'inin (% 86,39) aynı olduğu görülmüştür.

Çizelge 3.3'te verilen Kappa değer aralıkları dikkate alınarak Test 2'deki (*Issız Ada*) puanyıcılar arası güvenilirlik katsayısı Çizelge 3.6'da verilmiştir.

**Çizelge 3.6.** Test 2 (*Issız Ada*) için puanlayıcılar arası Kappa istatistiği

Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Katsayısı (Kappa Değeri)	Standart Hata
0,813	0,019

*Issız Ada* metni için verilen puanların Kappa istatistiği değerinin 0,813'tür ve bu değer Çizelge 3.3'teki ölçüt aralıklarına göre 0,81-1,00 aralığındadır. Hesaplanan değer incelendiğinde puanyıcılar arası güvenilirliğin oldukça yüksek olduğu ve ölçme aracı için puanlamanın benzer olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçme sonuçlarına karışan hata miktarının da az olduğu belirtilebilir.

### 3.3.5. Test puanlarına ilişkin kümeleme analizi (puanların standartlaştırılması)

Araştırmada *Ödevsiz Gezegen* ve *Issız Ada* metinleri kullanılarak oluşturulan ölçme araçları araştırmacılar tarafından geliştirildiği için değerlendirmede kullanılacak puanlar, *başarılı (yüksek)*, *orta düzey* ve *başarısız (düşük)* biçiminde ayrılmamıştır. Burada standart puan oluşturmak için kümeleme analizi yapılmıştır.

Test 1'in (*Ödevsiz Gezegen*) puanları kümeleme analizi sonrasında başarı düzeylerine göre *düşük*, *orta* ve *yüksek* olarak adlandırılmıştır Çizelge 3.7'de başarı düzeyleri ve puan aralıkları belirtilmiştir.

**Çizelge 3.7.** Test 1'e (*Ödevsiz Gezegen*) ilişkin başarı düzeyleri ve puan aralıkları

Başarı Düzeyleri	Puan Aralıkları
Düşük ( <i>Temel Düzey Çıkarım Becerisi</i> )	0-4 puan
Orta ( <i>Orta Düzey Çıkarım Becerisi</i> )	5-8 puan
Yüksek ( <i>Üst Düzey Çıkarım Becerisi</i> )	9-16 puan

Her bir düzeye karşılık gelen puan aralığı kümeleme analizi ile elde edilmiştir. Standartlaştırılmış puan aralıkları incelendiğinde, bu başarı testinden 0-4 puan aralığında bir puan alan öğrencinin *okuduğunu anlama-çıkarma becerileri düzeyinin düşük*, 5-8 arasında puan alan öğrencinin *orta*, 9-16 arasında puan alan bir öğrencinin ise *yüksek* düzeyde olduğu söyleyebilir.

Geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş diğer ölçme aracı Test 2'nin (*Issız Ada*) puanları da kolay bir şekilde değerlendirilebilmesi için kümeleme analizi ile standartlaştırılmış puanlara dönüştürülmüştür. Bu süreçte de başarı durumları üç düzeyde ele alınmıştır. Kümeleme analizi sonrasında elde edilen puan aralıkları Çizelge 3.8'de sunulmuştur.

**Çizelge 3.8.** Test 2'ye (*Issız Ada*) ilişkin başarı düzeyleri ve puan aralıkları

Başarı Düzeyleri	Puan Aralıkları
Düşük ( <i>Temel Düzey Çıkarım Becerisi</i> )	0-3 puan
Orta ( <i>Orta Düzey Çıkarım Becerisi</i> )	4-7 puan
Yüksek ( <i>Üst Düzey Çıkarım Becerisi</i> )	8-14 puan

Çizelge 3.8 incelendiğinde, her bir düzeye karşılık gelen puan aralığı kümeleme analizi ile elde edilmiştir. Standartlaştırılmış puan aralıkları incelendiğinde, bu başarı testinden 0-3 puan aralığında bir puan alan öğrencinin *okuduğunu anlama-çıkarma becerileri düzeyinin düşük*, 4-7 arasında puan alan öğrencinin *orta*, 8-14 arasında puan alan bir öğrencinin ise *yüksek* düzeyde olduğu söylenebilir.

### 3.3.6. Korelasyon ve fark çözümlemesi

Niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Mann Whitney-U testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında ise Kruscal Wallis Testi kullanılmıştır. Kruscal Wallis testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı olarak Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki ilişkinin ise Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanması uygun görülmüştür.

*Sınıf düzeyi* ile çıkarma yapma becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesinde puanlar normal dağılımdaki Z istatistiğine dönüştürülmüş; her öğrenci için hesaplanan Z değerinin -3 / +3 arasında dağıldığı görülmüştür. Bu nedenle ilişkinin Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanması uygun görülmüştür.

*Öğrencilerin ayda okuduğu kitap sayısı* değişkeni ile çıkarma yapma becerisi değişkeni süreksiz olduğundan, yine ölçme araçlarından elde edilen puanların Z puan dağılımında -3 / +3 arasında değer aldığı görülmüştür. Normallik varsayımı sağlandığından belirtilen bu iki değişken arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular

#### 4.1. Çıkarım Becerisi Başarı Düzeyleri

Çıkarım yapma beceri düzeyleri araştırılan 670 öğrencinin Test 1'e (*Ödevsiz Gezen*) ilişkin başarı durumları Çizelge 4.1'de görülmektedir.

**Çizelge 4.1.** Test 1'e (*Ödevsiz Gezen*) ilişkin çıkarım becerisi başarı düzeyleri

	f	%	X	Ss	En Düşük	En yüksek
Temel düzey çıkarım becerisi	150	22,4	2,74	1,24	0	4
Orta düzey çıkarım becerisi	208	31,0	6,51	1,12	5	8
Üst düzey çıkarım becerisi	312	46,6	11,24	1,84	9	16
TOPLAM	670					

Araştırmaya katılan 670 öğrencinin Test 1'den (*Ödevsiz Gezen*) aldıkları puanlar incelendiğinde, alınan en yüksek puanın 16 en düşük puanın 0 olduğu görülmektedir. 150 öğrencinin (% 22,39) düşük başarı düzeyinde; 208 öğrencinin (%31.03) orta başarı düzeyinde; 312 öğrencinin (% 46,58) yüksek başarı düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Test 2'den (*İssiz Ada*) elde ettikleri puanların başarı düzeylerine göre dağılımları ise Çizelge 4.2'de sunulmaktadır.

**Çizelge 4.2.** Test 2'ye (*İssiz Ada*) ilişkin çıkarım becerisi başarı düzeyleri

	f	%	X	Ss	En Düşük	En yüksek
Temel düzey çıkarım becerisi	82	12,2	2,12	0,89	0	3
Orta düzey çıkarım becerisi	309	46,2	5,74	1,08	4	7
Üst düzey çıkarım becerisi	279	41,6	9,24	1,26	8	14
TOPLAM						



Çizelge 4.2 incelendiğinde alınan en yüksek puanın 14 en düşük puanın 0 olduğu görülmektedir. 82 (% 12,2) öğrencinin Test 2'den (*Issız Ada*) düşük başarı elde edildiği görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık yarısını temsil etme gücü ile 309 (% 46,2) öğrencinin orta düzeyde başarı gösterdikleri, 279 öğrencinin (%41,6) ise yüksek başarı gösterdiği görülmektedir.

*Çıkarım becerisi testinde* kullanılan iki metinden alınan puanlar arasındaki fark için Chi-Square (Ki Kare) test istatistiği kullanılmıştır.

**Çizelge 4.3.** İki metinden alınan puanlar arasındaki fark

<i>Ödevsiz Gezegen</i>	Issız Ada			Toplam	$X^2$	sd	p
	<i>Temel düzey</i>	Orta düzey	Üst düzey				
Temel düzey	50	84	16	150	153,829	4	0,00
Orta düzey	28	104	76	208			
Üst düzey	4	121	187	312			
TOPLAM	82	309	279	670			

p<0,05\*

Görüldüğü gibi *Ödevsiz Gezegen* metninde ulaşılan çıkarım becerisi düzeyinin *Issız Ada* metninde ulaşılan çıkarım becerisi düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2=153.829$ ;  $p<0.05$ ).

#### 4.2. Çıkarım Yapma Becerisi ve Cinsiyet

Öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik Mann Whitney U Testi sonucu aşağıda sunulmaktadır.

**Çizelge 4.4.** Çıkarım yapma becerisinin cinsiyet değişkenine göre değişimi

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	334	363,22	121315	46854	0,00
Erkek	336	307,95	103470		

p<0,05\*

Test sonucunda kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin çıkarım yapma becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $U=46854$ ,  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin ( $\bar{X}=363,22$ ), erkek öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinden ( $\bar{X}=307,95$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çıkarım becerisinde cinsiyete göre oluşan farklılığın testlerde kullanılan metinlere göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik çözümleme sonucu aşağıdadır:

**Çizelge 4.5.** Çıkarım becerilerinde cinsiyetin testlerde kullanılan metinlere göre değişimi

Metinler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Test 1:	kız	334	344,65	115113	53056	0,188
<i>Ödevsiz Gezegen</i>	erkek	336	326,4	109672		
Test 2:	kız	334	367,91	122880,5	45288,5	0
<i>Issız Ada</i>	erkek	336	303,29	101904,5		

$p<0,05^*$

*Ödevsiz Gezegen* metnine ilişkin erişim düzeyinin cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $U=53056$ ,  $p>0,05$ ).

*Issız Ada* metnine ilişkin erişim düzeylerinde ise kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $U=45288,5$ ,  $p>0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin ( $\bar{X}=367,91$ ), erkek öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinden ( $\bar{X}=303,29$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.3. Çıkarım Yapma Becerisi ve Sınıf Düzeyi (Yaş)

Öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinde sınıf düzeyine (yaş) göre anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik Mann Whitney U Testi sonucu Çizelge 4.6'da verilmektedir.

**Çizelge 4.6.** Çıkarım yapma becerisinin sınıf düzeyine göre değişimi

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
5.sınıf	367	289,76	106342,5	38814,5	0,00
7.sınıf	303	390,9	118442,5		

$p<0,05^*$

5. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencilerinin çıkarım yapma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $U=38814.5$ ,  $p<0.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında 7. sınıf öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin ( $\bar{X}=390,9$ ), 5. sınıf öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinden ( $\bar{X}=289,76$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çıkarım becerilerinin sınıf düzeyiyle birlikte testlerde kullanılan metinlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar ise Çizelge 4.7’de yer almaktadır:

**Çizelge 4.7.** Çıkarım becerilerinde sınıf düzeyinin kullanılan metinlere göre değişimi

Metinler	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Test 1:	5.sınıf	367	296,71	108892,5	41364,5	0
<i>Ödevsiz Gezegen</i>	7.sınıf	303	382,48	115892,5		
Test 2:	5.sınıf	367	312,38	114645	47117	0
<i>Issız Ada</i>	7.sınıf	303	363,5	110140		

$p<0,05^*$

*Ödevsiz Gezegen* metnine ilişkin metnine ilişkin çıkarım yapma becerileri sınıf düzeyine göre incelendiğinde 5. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencilerinin çıkarım yapma becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, ( $U=41364,5$ ,  $p<0,05$ ). Sıra ortalamalarına bakıldığında 7. sınıf öğrencilerinin çıkarım yapma becerilerinin ( $\bar{X}=382,48$ ), 5. sınıf öğrencilerinin çıkarım yapma becerilerinden ( $\bar{X}=296,71$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

*Issız Ada* metnine ilişkin çıkarım yapma becerileri sınıf düzeyine göre incelendiğinde, 5. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencilerinin çıkarım yapma becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $U=47117$ ,  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında 7. sınıf öğrencilerinin çıkarım yapma becerilerinin ( $\bar{X}=363,5$ ), 5. sınıf öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinden ( $\bar{X}=312,38$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Çizelge 4.7).

#### 4.4. Çıkarım Yapma Becerisi ve Okul Türü

Öğrencilerin çıkarım yapma becerileri gittikleri okula göre farklılık göstermekte midir? sorusuna yönelik Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda belirtilen Çizelge 4.8’de sunulmuştur.

**Çizelge 4.8.** Öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin gittikleri okula göre değişimi

Okul	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Okul B	205	310,68	3	86,068	0,00	Okul A; Okul D
Okul A	283	410,35				Okul B; Okul D; Okul C
Okul C	88	268,81				Okul D; Okul A
Okul D	94	226,73				Okul B; Okul C; Okul A

$p < 0,05^*$

Dört farklı okul dikkate alındığında, okul türüne göre öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ( $\chi^2[sd=3, n=670]=86,068, p < 0,05$ ). Kruskal Wallis Testi ile elde edilen farklılıkların hangi okul türleri arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bunun sonucunda (sıra ortalamaları dikkate alındığında) orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Okul B ile üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Okul A ve düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Okul C/D karşılaştırılmıştır.

Okul B’deki öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyi, Okul A’daki öğrencilerden daha düşüktür; Okul C ve Okul D’deki öğrencilerden daha yüksektir. Okul A’daki öğrencilerin çıkarım yapma becerileri, Okul D ile Okul C’deki öğrencilerin çıkarım becerilerinden daha yüksektir. Okul D ile Okul C’deki öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyleri karşılaştırıldığında ise Okul C’deki öğrencilerin çıkarım becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özetle çalışma grubunu oluşturan okullardan Okul A’nın öğrencileri en yüksek çıkarım becerisi düzeyine ulaşmışken, Okul D’nin öğrencileri en düşük çıkarım becerisi düzeyine sahiptir.

#### 4.5. Çıkarım Yapma Becerisi ve Okuma Alışkanlığı (Ayda Okunan Kitap Sayısı)

Metine yönelik çıkarım yapma becerisi ile öğrencilerin bir ayda okuduğu kitap sayısı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere ölçme araçlarından elde edilen puan dağılımları incelenmiş ve Z puan dağılımında -3 / +3 arasında değer aldığı görülmüştür. Normallik varsayımı sağlandığından belirtilen bu iki değişken arasında Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuç Çizelge 4.9’da sunulmuştur.

**Çizelge 4.9.** Ayda okunan kitap sayısı ile çıkarım yapma becerisi arasındaki ilişki

		Çıkarım yapma becerisi	Ayda Okunan Kitap Sayısı
Çıkarım yapma becerisi	Pearson r	1	0,768**
	p		0
	N	670	670
Ayda Okunan Kitap Sayısı	Pearson r	0,768**	1
	p	0	
	N	670	670

p<0,05\*

Çizelge 4.9’da 0.05 anlamlılık düzeyinde hesaplanan sonuç incelendiğinde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayda okunan kitap sayısı ile çıkarım yapma becerisi arasında pozitif, yüksek düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,768$ ,  $p<0,05$ ). Bu bulguya bakılarak *ayda okunan kitap sayısı* arttıkça çıkarım yapma becerisinin de arttığı söylenebilmektedir.

Öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin *ayda okunan kitap sayısı* bağlamında çalışmada kullanılan metinlere göre gösterdiği farklılık ise Kruscal Wallis Testi ile araştırılmıştır. Test sonucu Çizelge 4.10’da görülmektedir.

**Çizelge 4.10.** Ayda okunan kitap sayısı ile çıkarım yapma becerisinin metinlere göre değişimi

Metinler	Okuma	Sıra		$x^2$	p	Anlamlı Fark	
	Alışkanlığı	N	Ortalaması				sd
Ödevsiz Gezegen	1	100	309,19	4	12,037	0,017	2; 4
	2	158	363,78				1
	3	162	334,99				5
	4	84	366,08				1; 5 ve daha fazla
	5 ve daha fazla	166	309,45				2; 4

**Çizelge 4.10.** Ayda okunan kitap sayısı ile çıkarım becerisinin metinlere göre değişimi (devamı)

<i>Metinler</i>	Okuma Alışkanlığı	N	Sıra Ortalaması	sd	x <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
	1	100	287,06	4	25,043	0	2; 3; 4
	2	158	343,12				1; 4
<i>Issız Ada</i>	3	162	344,13				1; 5 ve daha fazla
	4	84	407,38				1; 2; 3; 5 ve daha fazla
	5 ve daha fazla	166	312,64				4

p&lt;0,05\*

*Ödevsiz Gezegen* metnine ilişkin erişilme düzeylerinin *okuma alışkanlığına* (ayda okunan kitap sayısına) göre bir farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında *okuma alışkanlığına* göre öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $\chi^2$ [sd=4, n=670]=12,037, p>0,05). Kruskal Wallis Testi ile elde edilen farklılıkların ayda okunan kitap sayısı kategorilerine göre farklılığı ise Mann Whitney U Testi ile incelenmiştir. Buna göre ayda 1 kitap okuyan öğrencinin çıkarım becerisi erişilme düzeyi, ayda 2 ve 4 kitap okuyan öğrencinin erişilme düzeyinden daha düşüktür. Ayda 4 kitap okuyan öğrencinin erişilme düzeyi, ayda 5 kitap okuyan öğrencinin erişilme düzeyinden daha yüksektir.

*Issız Ada* metnine ilişkin erişilme düzeylerinin *okuma alışkanlığına* (ayda okunan kitap sayısına) göre bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde *okuma alışkanlığına* göre öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeylerinde yine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $\chi^2$ [sd=4, n=670]=25,043, p>0,05. Mann Whitney U Testine göre ise ayda 1 kitap okuyan öğrencinin çıkarım becerisi erişilme düzeyi, ayda 2, 3 ve 4 kitap okuyan öğrencinin erişilme düzeyinden daha düşüktür. Ayda 2 kitap okuyan öğrencinin erişilme düzeyi, ayda 4 kitap okuyan öğrencinin erişilme düzeyinden daha düşüktür. Ayda 3 kitap okuyan öğrencinin erişilme düzeyi ayda 5 ve daha fazla kitap okuyan öğrencinin erişilme düzeyinden daha yüksektir. Ayda 4 kitap okuyan öğrencinin erişilme düzeyi, ayda 5 kitap okuyan öğrencinin erişilme düzeyinden daha yüksektir.

#### 4.6. Çıkarım Yapma Becerisi ve Evde Kitaplık/Kütüphane Bulunma Durumu

Öğrencilerin çıkarım yapma becerileri ile evde kitaplık/kütüphane olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusu, Mann Whitney U Testi ile belirlenmiştir. Sonuç Çizelge 4.11’de görülmektedir.

**Çizelge 4.11.** Çıkarım yapma becerilerinin evde kitaplık bulunmasına göre değişimi

Evde Kitaplık Bulunması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hayır	94	235,81	22166,5	17701,5	0,00
Evet	576	351,77	202618,5		

$p < 0,05^*$

Çizelge 4.11’e göre evinde kitaplık bulunan öğrenciler ile evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin çıkarım yapma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $U=17701,5$ ,  $p < 0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında evinde kitaplık bulunan öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin ( $\bar{X}=351,77$ ), evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinden ( $\bar{X}=235,81$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.7. Çıkarım Yapma Becerisi ve Evde Çocuğa Göre Kitap Bulunma Durumu

Öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin evde çocuğa göre kitap olup olmasının göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U Testi Sonucu Çizelge 4.12’de sunulmaktadır.

**Çizelge 4.12.** Çıkarım becerilerinin evde çocuğa göre kitap olmasına göre değişimi

Çocuğa Göre Kitap Olması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hayır	85	237,16	20158,5	16503,5	0,00
Evet	585	349,79	204626,5		

$p < 0,05^*$

Sonuç olarak evlerinde çocuğa göre kitap olan öğrenciler ile evlerinde çocuğa göre kitap bulunmayan öğrencilerin çıkarım yapma becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $U=16503,5$ ,  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında evinde kendisine göre kitap bulunan öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin ( $\bar{X}=349,79$ ), diğer öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinden ( $\bar{X}=237,16$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.8. Çıkarım Yapma Becerisi ve Anne-Babanın Okuma Alışkanlığı

Sosyo-ekonomik düzey belirten değişkenlerden *anne-babanın okuma alışkanlığı* (sıklığı) değişkeni öğrencilerin çıkarım becerisi erişisi açısından incelenmeye değer görülmüştür. Bu kapsamda öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin annenin kitap okuma alışkanlığına (sıklığına) göre değişimi Çizelge 4.13'te görülebilir:

**Çizelge 4.13.** Çıkarım yapma becerisinin annenin kitap okuma sıklığına göre değişimi

Annenin kitap okuma sıklığı	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Hiç okumaz	132	271,09	2	20,191	0	Arada bir okur; Genellikle
Arada bir okur	336	342,31				Hiç okumaz;
Genellikle okur	202	366,26				Hiç okumaz;

$p<0,05^*$

Çizelgede görülen üç kategoriye (*hiç okumaz, arada bir okur, genellikle okur*) göre öğrencilerin çıkarım becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı, veriler normal dağılmadığı için yine Kruskal Wallis Testi ile incelenmiştir. Sonuç olarak annenin kitap okuma sıklığı değişkenine göre öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeylerinde anlamlı bir değişim olduğu saptanmıştır ( $\chi^2[sd=2, n=670]=20.191$ ,  $p<0.05$ ). Kruskal Wallis Testi ile elde edilen farklılıkların hangi kategoriler arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmış ve “annem hiç okumaz”, “annem arada bir okur”, “annem genellikle okur” seçenekleri karşılaştırılmıştır. Annesi “hiç kitap okumayan” çocukların çıkarım becerisi düzeyi, annesi “arada bir okuyan” ve “genellikle okuyan” çocuklardan daha düşüktür.

Öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin babanın kitap okuma sıklığına göre değişimi Çizelge 4.14'te görülmektedir:



**Çizelge 4.14.** Çıkarım yapma becerisinin babanın kitap okuma sıklığına göre değişimi

Babanın kitap okuma sıklığı	N	Sıra Ortalaması	sd	$x^2$	p	Anlamlı Fark
Hiç okumaz	226	313,16	2	5,285	0,071	Yok
Arada bir okur	315	341,86				
Genellikle okur	129	359,1				

$p < 0,05^*$

Yapılan çözümleme sonucunda babanın kitap okuma sıklığı değişkenine göre öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ( $x^2[sd=2, n=670]=5.285, p > 0.05$ ).

#### 4.9. Çıkarım Yapma Becerisi ve Anne-Babanın Çocuğa Kitap Alma Durumu

Öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeyleri, anne-babalarının onlara kitap alıp almasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusu için Kruscal Wallis Testi yapılmıştır.

**Çizelge 4.15.** Çıkarım yapma becerisinin ailenin çocuğa kitap almasına göre değişimi

Ailenin kitap alma durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	$x^2$	p	Anlamlı Fark
Hiç almaz	26	251,38	2	28,836	0	Genellikle alır
Arada bir	237	290,3				Genellikle alır
Genellikle alır	407	367,2				Hiç almaz; arada bir alır

$p < 0,05^*$

Yapılan çözümleme sonucunda ailenin çocuğa kitap alıp almamasına göre öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ( $x^2[sd=2, n=670]=28.836, p < 0.05$ ). Mann Whitney U Testi sonucunda, sıra ortalamaları dikkate alındığında, ailesi “hiç kitap almayan” çocukların çıkarım yapma düzeyinin ailesi “genellikle kitap alan” çocukların çıkarım yapma düzeylerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Ailesi “ara sıra kitap alan” çocukların çıkarım yapma beceri düzeyinin de “genellikle kitap alan” çocukların çıkarım becerisi düzeyinden daha düşük olduğu bulunmuştur.

#### 4.10. Çıkarım Yapma Becerisi ve Anne-Babanın Eğitim Durumu

Öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeyleri, anne-babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusu baba ve anne açısından ayrı ayrı ele alınmıştır. Babanın eğitim durumuna göre ortaya çıkan değişime ilişkin sonuçlar Çizelge 4.16'da yer almaktadır.

**Çizelge 4.16.** Çıkarım yapma becerisinin babanın eğitim durumuna göre değişimi

Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Okuma-yazma bilmiyor	3	133	5	44,275	0	-
İlkokul	107	284,41				Lise; Üniversite; YL
Ortaokul	163	287,96				Lise; Üniversite; YL
Lise	214	342,18				İlkokul; Ortaokul; Üniversite;
Üniversite	152	397,06				İlkokul; Ortaokul; Lise
Yüksek Lisans	31	433,47				İlkokul; Ortaokul; Lise

p<0,05\*

Kruskal Wallis çözümü sonucu babanın eğitim durumuna göre öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ( $\chi^2[sd=5, n=670]=44.275, p>0.05$ ). Elde edilen farklılıkların hangi eğitim durumu arasında olduğunu belirlemek için post hoc test olarak Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında babası *ilkokul mezunu* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyi, babası *ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans* mezunu olan öğrencilerinkinden daha düşüktür. Babası *ortaokul* mezunu olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyi ile *lise, üniversite ve yüksek lisans* mezunu olan öğrencilerinin düzeyi karşılaştırıldığında, babası *ortaokul* mezun olan öğrencilerin erişim düzeyinin daha düşük olduğu görülmüştür. Babası *lise* mezunu olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyi ile *üniversite ve yüksek lisans mezunu* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyi karşılaştırıldığında ise babası *liseden* mezun olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyinden daha düşük olduğu görülmüştür.

Annenin eğitim durumuna göre ortaya çıkan değişime ilişkin sonuçlar, Çizelge 4.17'de yer almaktadır:

**Çizelge 4.17.** Çıkarım yapma becerisinin annenin eğitim durumuna göre değişimi

Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Okuma-yazma bilmiyor	10	142,4	5	62,058	0	İlkokul; Ortaokul; Lise; Üniversite; YL
İlkokul	165	298,68				Okuma-Yazma Bilmiyor; Lise; Üniversite; YL
Ortaokul	165	273,21				Okuma-Yazma Bilmiyor; Lise; Üniversite; YL
Lise	191	380,12				Okuma-Yazma Bilmiyor; İlkokul; Ortaokul; Üniversite; YL
Üniversite	121	409,79				Okuma-Yazma Bilmiyor; İlkokul; Ortaokul; Lise
Yüksek Lisans	18	378,42				Okuma-Yazma Bilmiyor; İlkokul; Ortaokul; Lise

$p < 0,05^*$

Annenin eğitim durumuna göre öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır, ( $\chi^2[sd=5, n=670]=62.058, p>0.05$ ). Kruscal Wallis Testi ile elde edilen farklılıkların hangi eğitim düzeyleri arasında olduğu Mann Whitney U Testi ile belirlenmiştir. Annesi *ilkokul* mezunu olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyleri ile *lise, üniversite ve yüksek lisans* mezunu olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyleri karşılaştırıldığında, annesi *ilkokul* mezunu olan öğrencilerin erişileri, annesi diğer eğitim düzeylerinden mezun olan öğrencilerin erişilerinden daha düşüktür. Annesi *ortaokul* mezunu olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyinin, annesi *lise, üniversite ve yüksek lisans* mezunu olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyinden daha düşük olduğu görülmüştür. Annesi *lise* mezunu olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyi de annesi *üniversite ve yüksek lisans mezunu* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyinden daha düşüktür.

#### 4.11. Çıkarım Yapma Becerisi ve Anne-Babanın Mesleği

Öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeyinin annelerinin mesleğine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar, Çizelge 4.18’de sunulmaktadır:

**Çizelge 4.18.** Çıkarım becerisi düzeyinin annenin mesleğine göre değişimi

Anne Meslek	N	Sıra Ortalaması	sd	$x^2$	p	Anlamlı Fark
İşçi	472	270,63	4	13,909	0,008	Çiftçi; Diğer
Memur	33	266,39				Çiftçi
Çiftçi	19	377,63				İşçi; Memur
Emekli	8	198,38				
Diğer	18	346,42				İşçi

p&lt;0,05\*

Annenin mesleğine göre öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeylerinde anlamlı bir değişim olduğu saptanmıştır ( $x^2[sd=4, n=670]=13.909, p>0.05$ ). Kruscal Wallis testi ile elde edilen farklılığın hangi meslekler arasında olduğunu belirlediğinde (Mann Whitney U ile) annesi *işçi* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyi, annesi *çiftçi* ve *diğer meslekte çalışan* öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyinden daha düşüktür. Dikkat çeken bir sonuç, annesi *memur* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyinin annesi *çiftçi* olarak çalışan öğrencilerin düzeyinden daha düşük olmasıdır.

Öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeyinin babalarının mesleğine göre gösterdiği değişime ilişkin sonuçlar aşağıda görülmektedir:

**Çizelge 4.19.** Çıkarım becerisi düzeyinin babanın mesleğine göre değişimi

Baba Meslek	N	Sıra Ortalaması	sd	$x^2$	p	Anlamlı Fark
İşçi	159	243,07	4	57,929	0	Memur; Esnaf; Emekli; Diğer
Memur	50	442,87				Esnaf; Emekli; Diğer
Esnaf	53	324,68				İşçi; Memur
Emekli	28	353,48				İşçi; Memur
Diğer	378	358,6				İşçi; Memur

p&lt;0,05\*

Babanın mesleğine göre de öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeyinde anlamlı bir değişim olduğu saptanmıştır ( $x^2[sd=4, n=670]=57.929, p>0.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, babası *işçi* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyi, babası *memur*, *esnaf*, *emekli* ve *diğer meslekte* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyinden daha düşüktür. Babası *memur* olan öğrencilerin erişim düzeyleri de babası diğer meslek gruplarında (*işçi*, *esnaf*, *diğer* ve *emekli*) olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyinden daha yüksektir.

## V. BÖLÜM

### 5. Sonuç ve Tartışma

Okuma sürecinde birey, metnin yüzey yapısında yer alan ve almayan bilgilerle etkileşir. Metinlerin yazınsallık düzeyi arttıkça da ileti gibi metinsel birimlerin örtük bir biçimde sunulma sıklığı artar. Okuyucunun metnin bütünlüğü içinde, tutarlı bir biçimde, derin metin birimlerini ve metin içindeki boşlukları doldurarak; başka bir deyişle farklı düzeylerde çıkarım yaparak anlamlandırma yapması beklenir. Bu kapsamda çıkarım yapma, okuma sürecinin temel işlemlerinden biridir. Bu önemli işlevinden dolayı bu araştırmada, 5. ve 7. sınıf öğrencilerinin çıkarım yapma becerisi, öğrencilerin okuma alışkanlığı, cinsiyeti, sınıf düzeyi ve içinde oldukları sosyo-ekonomik değişkenler açısından incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

✓ Araştırmaya katılan 670 öğrencinin Test 1'den (*Ödevsiz Gezegen*) aldıkları en yüksek puanın 16, en düşük puanın 0 olduğu görülmüştür. 150 öğrencinin (% 22,39) düşük başarı düzeyinde; 208 öğrencinin (%31.03) orta başarı düzeyinde; 312 öğrencinin (% 46,58) yüksek başarı düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Test 2'den (*Issız Ada*) alınan en yüksek puanın 14, en düşük puanın 0 olduğu görülmüş, 82 (% 12,2) öğrencinin düşük başarı elde ettiği, katılımcıların yaklaşık yarısını temsil etme gücü ile 309 (% 46,2) öğrencinin orta düzeyde başarı gösterdiği, 279 öğrencinin (%41,6) ise yüksek başarı gösterdiği belirlenmiştir.

✓ Çıkarım becerisi düzeyinde metinlerden kaynaklanan farklılıkların çıkabileceği düşünülerek testler birbiri ile karşılaştırılmıştır. Yapılan ki-kare testi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sonuçta iki testin temel-orta-yüksek düzey dağılımı farklı çıkmıştır. Ödevsiz Gezegen testinde temel düzeyde olan bir bireyin Issız Ada testinde orta düzeyde olabildiği görülmüştür.

✓ Cinsiyet bakımından kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin çıkarım yapma becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $U=46854$ ,  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin ( $\bar{X}=363,22$ ), erkek öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinden ( $\bar{X}=307,95$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

*Ödevsiz Gezegen* metnine ilişkin erişilme düzeyinin cinsiyet etkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. *Issız Ada* metnine ilişkin erişilme düzeylerinde ise kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $U=45288,5$ ,  $p>0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin ( $\bar{X}=367,91$ ), erkek öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinden ( $\bar{X}=303,29$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

✓ Sınıf düzeyi bakımından 5. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencilerinin çıkarım yapma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. 7. sınıf öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin ( $\bar{X}=390,9$ ), 5. sınıf öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinden ( $\bar{X}=289,76$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

*Ödevsiz Gezegen* metninde 7. sınıf öğrencilerinin çıkarım yapma becerilerinin ( $\bar{X}=382,48$ ), 5. sınıf öğrencilerinin çıkarım yapma becerilerinden ( $\bar{X}=296,71$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür. *Issız Ada* metninde de 7. sınıf öğrencilerinin çıkarım yapma becerilerinin ( $\bar{X}=363,5$ ), 5. sınıf öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinden ( $\bar{X}=312,38$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

✓ Okul türüne göre de öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Okul B ile üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Okul A ve düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Okul C ve D karşılaştırılmıştır. Okul B'deki öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyi, Okul A'daki öğrencilerden daha düşüktür; Okul C ve D'deki öğrencilerden daha yüksektir. Okul A'daki öğrencilerin çıkarım yapma becerileri, Okul C ve D'deki öğrencilerin çıkarım becerilerinden daha yüksektir. Okul D ile Okul C'deki öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyleri karşılaştırıldığında Okul C'deki öğrencilerin çıkarım becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Özetle üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Okul A'daki öğrenciler en yüksek çıkarım becerisi düzeyine ulaşmışken; düşük sosyo-ekonomik

düzeyi temsil eden Okul C ve D'deki öğrenciler en düşük çıkarım becerisi düzeyine sahiptir.

✓ Ayda okunan kitap sayısı ile çıkarım yapma becerisi arasında pozitif, yüksek düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulguya bakılarak *ayda okunan kitap sayısı* arttıkça çıkarım yapma becerisinin de arttığı söylenebilmektedir.

Öğrencilerin *Ödevsiz Gezegen* metnine ilişkin çıkarım yapma beceri düzeylerinde *okuma alışkanlığına (ayda okunan kitap sayısına)* göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre ayda 1 kitap okuyan öğrencinin çıkarım becerisi erişim düzeyi, ayda 2 ve 4 kitap okuyan öğrencinin erişim düzeyinden daha düşüktür.

Öğrencilerin *Issız Ada* metnine ilişkin erişim düzeylerinde *okuma alışkanlığına (ayda okunan kitap sayısına)* göre yine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayda 1 kitap okuyan öğrencinin çıkarım becerisi erişim düzeyi, ayda 2, 3 ve 4 kitap okuyan öğrencinin erişim düzeyinden daha düşüktür. Ayda 2 kitap okuyan öğrencinin erişim düzeyi, ayda 4 kitap okuyan öğrencinin erişim düzeyinden daha düşüktür.

✓ Evinde kitaplık bulunan öğrenciler ile evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin çıkarım yapma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında evinde kitaplık bulunan öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin ( $\bar{X}=351,77$ ), evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinden ( $\bar{X}=235,81$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ayrıca evlerinde çocuğa göre kitap olan öğrenciler ile evlerinde çocuğa göre kitap bulunmayan öğrencilerin çıkarım yapma becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında evinde kendisine göre kitap bulunan öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin ( $\bar{X}=349,79$ ), diğer öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinden ( $\bar{X}=237,16$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

✓ Annenin kitap okuma sıklığı değişkenine göre öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeylerinde anlamlı bir değişim olduğu saptanmıştır. Annesi “hiç kitap okumayan” çocukların çıkarım becerisi düzeyi, annesi “arada bir okuyan” ve “genellikle okuyan” çocuklardan daha düşüktür.

✓ Babanın kitap okuma sıklığı değişkenine göre öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

✓ Ailenin çocuğa kitap alıp almamasına göre öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Ailesi “hiç kitap almayan” çocukların çıkarım yapma düzeyinin ailesi “genellikle kitap alan” çocukların çıkarım yapma düzeylerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Ailesi “ara sıra kitap alan” çocukların çıkarım yapma beceri düzeyinin de “genellikle kitap alan” çocukların çıkarım becerisi düzeyinden daha düşük olduğu bulunmuştur.

✓ Babanın eğitim durumuna göre öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Babası *ilkokul mezunu* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyi, babası *ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans mezunu* olan öğrencilerinkinden daha düşüktür. Babası *ortaokul mezunu* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyi ile *lise, üniversite ve yüksek lisans mezunu* olan öğrencilerinin düzeyi karşılaştırıldığında, babası *ortaokul mezun* olan öğrencilerin erişim düzeyinin daha düşük olduğu görülmüştür. Babası *lise mezunu* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyi ile *üniversite ve yüksek lisans mezunu* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyi karşılaştırıldığında ise babası *liseden mezun* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyinden daha düşük olduğu görülmüştür.

✓ Annenin eğitim durumuna göre de öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Annesi *ilkokul mezunu* olan öğrencilerin erişimleri, annesi diğer eğitim düzeylerinden mezun olan öğrencilerin erişimlerinden daha düşüktür. Annesi *ortaokul mezunu* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyinin, annesi *lise, üniversite ve yüksek lisans mezunu* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyinden daha düşük olduğu görülmüştür. Annesi *lise mezunu* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyi de annesi *üniversite ve yüksek lisans mezunu* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyinden daha düşüktür.

✓ Annenin mesleğine göre öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeylerinde anlamlı bir değişim olduğu saptanmıştır. Annesi *işçi* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyi, annesi *çiftçi ve diğer meslekte çalışan* öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyinden daha düşüktür. Dikkat çeken bir sonuç, annesi *memur* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyinin annesi *çiftçi* olarak çalışan öğrencilerin düzeyinden daha düşük olmasıdır.

✓ Babanın mesleğine göre de öğrencilerin çıkarım yapma beceri düzeyinde anlamlı bir değişim olduğu saptanmıştır. Babası *işçi* olan öğrencilerin çıkarım becerisi



düzeıı, babası *memur*, *esnaf*, *emekli* ve *diğer meslekte* olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyinden daha düşüktür. Babası *memur* olan öğrencilerin erişı düzeyleri de babası diğer meslek gruplarında (işçi, esnaf, diğer ve emekli) olan öğrencilerin çıkarım becerisi düzeyinden daha yüksektir.

Yukarıda özetlenen sonuçlar, büyük oranda alanyazında yer alan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Baştuğ ve Keskin (2012), cinsiyeti ve sosyo-ekonomik düzeyi farklı 39 beşinci sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerilerinin, basit anlamaya göre çıkarımsal anlamayla daha yüksek düzeyde ilişkili olduğunu bulmuştur. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre akıcı okuma becerileri ve anlama düzeylerine ilişkin puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç sosyoekonomik açıdan avantajlı durumda olan öğrencilerin okuduğunu anlamada daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Ceran, Oğuzgiray-Yıldız ve Özdemir (2015), 156 ilkokul 2. sınıf öğrencisinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama başarısını cinsiyete ve yaşıya göre incelemiştir. Sonuçta 72-78 ve 79-85 aylık çocuklara göre, 86-92 aylık çocukların lehine ve erkeklere göre kızların lehine anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur.

Güleçol (2017) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile cinsiyetleri, kardeş sayıları, evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olma durumu, evlerine günlük gazete, dergi vb. alınıyor olma durumu, okul öncesi eğitim durumu, günlük okuma süresi için ayırdıkları zaman, okuma stratejileri, Türkçe dersi başarıları, annelerinin ve babalarının öğrenim durumları, meslekleri ve kitap okuma alışkanlıkları gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Uzun, Bozkurt ve Erdoğan (2011) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin (n=225) yaratıcı okuma becerilerini araştırmışlar, katılımcıların okuma çıktılarına erişim ortalamalarının kız öğrencilerde ve üst sınıflarda daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Köseoğlu (2011) Elazığ'da sosyo-ekonomik düzeyleri birbirinden farklı ilköğretim 7. sınıftaki 1162 öğrenci ile çalışmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine, ikamet edilen yer durumuna göre il merkezinde yaşayanların lehine, kitap okuma sıklığına göre her gün kitap okuyanların lehine, anne ve babanın eğitim durumuna göre eğitim düzeyleri yüksek olanların lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Berkant (2009), 124 9. sınıf öğrencisinin, biyoloji dersiyle çalışmasında ilgili anlamlı nedensel düşünme becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu, ancak anlamlı nedensel düşünme becerisinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Cinsiyete göre anlamlı sonuç elde edilememesinde bağlamdan ve ders içeriğinden kaynaklanan etkenler olabileceği düşünülmektedir.

Tümay (2014) 10. sınıf öğrencileri (n=162) ile çalışmış, üst düzey düşünme becerileri ve çıkarım becerileri ile İngilizcede okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencileriyle (n=129) yaptığı çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyete ve annelerin çalışma durumuna göre değiştiğini bulmuştur. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi daha yüksektir. Ayrıca anne eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri de artmaktadır.

Büyük ölçekli veri sağlayan ve ortaöğretime geçiş için yapılan 2019-Merkezi Sınava göre kız öğrenciler sınavdaki tüm alt testlerde erkek öğrencilerden daha yüksek ham puan ortalamasına sahiptir. 20 soru bulunan alt testler arasında Türkçe, her iki cinsiyet grubundaki öğrencilerin en yüksek ham puan ortalamasına sahip olduğu alt testtir (MEB-Merkezi Sınav Ön Raporu, 2019, s.21). Elde edilen sonuçların sosyoekonomik değişkenlere göre nasıl değiştiğine bakıldığında, 2019 Merkezi Sınava katılan öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerini temsil eden anne ve baba eğitim düzeyleri ile sınav sonuçları arasındaki ilişki anlamlı görünmüştür. Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin 2019 Merkezi Sınavdaki puan ortalamaları da artmaktadır. Anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin ortalamasının 278.89, lisansüstü olan öğrencilerin ortalamasının 406.75 olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyi ilkokuldan lisansüstüne doğru arttıkça da ortalamalar artmaktadır. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin ortalaması 271.73, lisansüstü olan öğrencilerin ortalaması ise 402.10'dur. Sonuç olarak, anne ve baba eğitim düzeyleri arttıkça Merkezi Sınav puan ortalamaları da artmaktadır (MEB-Merkezi Sınav Sonuçları, 2019 s.25-26).

PISA okuma alanı sonuçlarında da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamalar elde ettiği, ayrıca sonuçların okul türünden büyük oranda etkilendiği görülmektedir (PISA, 2009, 2012, 2015).

Araştırma sonuçları çıkarım becerilerinin ve dolayısıyla okuduğunu anlamının cinsiyet, yaş, okuma alışkanlığı ve anne babanın eğitim durumundan etkilendiğini göstermektedir. Bu nedenle özellikle sosyal olarak dezavantajlı çocuklara yönelik okuma eğitimi çalışmalarının çıkarım becerisi odaklı, nedensellik ilişkileri ile metin içi-metin dışı anlam ilişkilerini kurmaya yardımcı olacak biçimde tasarlanması önemli görülmektedir.

Sosyo-ekonomik dezavantajın etkisine yönelik araştırmalarda genellikle anne baba eğitim düzeyi (genellikle anne), anne babanın mesleği ve gelir düzeyi göz önünde bulundurulmaktadır. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı elindeki verilerle elverişsiz koşullarda olan çocukları belirlemeli, uzmanlar yardımıyla ek eğitim programları düzenlemeli ve eğitimde fırsat eşitliğine yönelik adımlar atmalıdır. Çünkü Türkiye eğitimin sınıf farkından en çok etkilendiği ülkelerden biridir. Devlet okullarında verilen ek eğitimlerin merkezi sınavları hedeflemesi, bu etkinlikleri zihinsel becerileri geliştirici olmaktan uzaklaştırabilmektedir. Ayrıca bu ek eğitimler, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar için hâlâ ulaşılabilir değildir.

Ginsborg (2006), sosyo-ekonomik olarak elverişsiz koşullarda olma ile çocukların dil yeterliliği arasında ilişki olduğunu alanyazından kanıtlarla sunmuş; elverişsiz koşullarda olan çocuklara eğitim fırsatlarından tam olarak yararlanmaları için fırsatlar verilmedikçe, daha büyük oranda elverişsiz koşullarda olma olasılığıyla karşı karşıya kalacaklarını söylemiştir. Dolayısıyla sosyo-ekonomik elverişsizlik döngüsünün yenileneceğini bildirmektedir.

Yuill ve Oakhill (1988) bir grup öğrenciye çıkarım becerisi eğitimi vermiş ve kavrama düzeyi zayıf çocukların çıkarım eğitiminden daha çok yararlandığını; kavrama düzeyi iyi çocuklarda önemli bir değişiklik olmadığını bulmuştur. Bu durumda okuduğunu anlama düzeyi zayıf çocuklara yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Okuma alışkanlığının da çıkarım becerilerini, dolayısıyla nedensellik ilişkisi kurma becerisini, böylece okuduğunu anlamayı etkilediği araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur. Buna yönelik yapılan çalışmaların içeriğinin yeniden gözden geçirilmesi ve biçimci olmayan, nitelikli okuma alışkanlığı çalışmalarının yapılması gerekliliği öne çıkmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Akdemir, Z., G. (2018). *Fifth graders' comprehension of expository texts: erformance differences between poor and adequate readers (5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlaması (Zayıf Ve Yeterli Okuyucular Arasındaki Performans Farklılıkları)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı İlköğretim Bilim Dalı, İstanbul.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Ay, S. (2003). *Okuma stratejileri ile çoklu zekâ kuramının ilişkilendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barnes, M. A., Dennis, M., & Haefele-Kalvaitis, J. (1996). The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age. *Journal of experimental child psychology*, 61(3), 216-241.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Bayburt.
- Berkant, H. G. (2009). Öğrencilerin anlamlı nedensel düşünme becerilerinin akademik başarı, okuduğunu anlama ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1125-1165.
- Bloom, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (çev. D. A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Bozkurt, B. Ü. (2012). *İlköğretim 4. ve 7. sınıf öğrencilerinin kavramlaştırma özellikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, B.Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitimin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1673-1686.
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L., ve Lee, Y. H. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 295-313.
- Cain, K. & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5-6), 489-503.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2000). Investigating the causes of reading comprehension failure: The comprehension-age match design. *Reading and Writing*, 12(1-2), 31-40.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859.
- Ceran, E., Oğuzgiray-Yıldız, M. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (3), 151-166.
- Chaffin, R. (1979). Knowledge of language and knowledge about the world: A reaction time study of invited and necessary inferences. *Cognitive Science*, 3(4), 311-328.
- Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. *Reading in A Foreign Language*, 8(2), 697-709.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 77-86.
- Çakır, Ö. (1995). *Büyük ölçekli kuralların öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Davoudi, M. (2005). Inference generation skill and text comprehension. *The Reading Matrix*, 5(1), 106-123.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Demirgüneş, S. (2013). “Dil ve Anlatım” ders programı ile 2010 yılı YGS-Türkçe soruları üzerine bir dilbilimsel içerik çözümlemesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 557-570.
- Demirgüneş, S., Ocak, F. ve Küçükavşar, A. (2014). 2012 yılı seviye belirleme (SBS) Türkçe soruları, 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı metin soruları ve 2013 yılı 8. sınıf Türkçe dersi ortak sınav sorularının çıkarım türleri açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 861-863.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378.
- Gay, L. R. (1987). *Educational research competencies for analysis and application* (3rd ed.). London: Merrill Publishing Company.
- Ginsborg, J. (2006). The effects of socio-economic status on children’s language acquisition and use. *Language and social disadvantage: Theory and Practice* (pp. 9-27). England: John Wiley.
- Goodwin, L. D. (2001). Interrater agreement and reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5(1), 13-34.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002), *Teaching and researching reading*. New York: Published By Pearson Education.
- Güleçol, S. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Muğla.

- Güven-Özçelik, E. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hançerlioğlu, O. (1989). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi Yayınları.
- Harris, R. J. & Monaco, G. E. (1978). Psychology of pragmatic implication: Information processing between the lines. *Journal of Experimental Psychology: General*, 107(1), 1-22.
- Hildyard, A. & Olson, D. R. (1978). Memory and inference in the comprehension of oral and written discourse. *Discourse Processes*, 1(2), 91-117.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Keçik, I. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kispal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading* (Research Report DCSF-RR031) UK: National Foundation for Educational Research. 13.04.2016 tarihinde [www.nfer.ac.uk/publications/EDR01/](http://www.nfer.ac.uk/publications/EDR01/) adresinden erişilmiştir.
- Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Labbe, B. ve Dupont – Beurier, P. F. (2018) Ödevsiz gezegen. *Haklar ve ödevler*. Günışığı Kitaplığı.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical Kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374.

- Manfred, B. ve Kosing, A. (1999). *Bilimsel felsefe sözlüğü*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları
- MEB (2003). *PIRLS 2001 ulusal rapor*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-EARGED.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2010). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-EARGED.
- MEB (2015). *PISA 2012 ulusal nihai rapor*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-EARGED.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-EARGED.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Gonzales, E.J. (2004). *PIRLS 2001 international achievement in the processes of reading comprehension*. Boston College: International Study Center.
- MEB (2019). *2019 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Sonuçları*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi -7. Ankara.
- MEB (2019). *2019 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Ön Raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi -8. Ankara.
- Narvaez, D., Van Den Broek, P., & Ruiz, A.B. (1999). The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 488.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özenici, S., Kınıs, M. ve Seçkin, H. (2011). Okuma anlama sürecinde yapılan çıkarım türleri ve kategorileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-16.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.



- Pearson, P. D. (2009). Theroots of reading comprehension instruction. Israel, S.E. & Duffy, G.G. (Eds). *Handbook of research on reading comrehension* (pp.3-32). New York: Routledge.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.). *Theoreticalissues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36, 161.
- Sim, J. & Wright, C. C. (2005). The Kappa statistic in reliability studies: use, interpretation, and sample size requirements. *Physical Therapy*, 85(3), 257-268.
- Süreya, C. (2002). Issız ada. *Aritmetik iyi, kuşlar pekiyi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şimşek, N, T. (2017). *Okuduğunu anlama başarısının yanıtlama davranışları, sosyoekonomik, sosyokültürel ve bireysel özellikler bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Timuçin, A. (1994). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: İnsancıl Yayınları.
- Trabasso, T. (1980). *On the making of inferences during reading and their assessment* (Technical Report No. 157). Urbana: University of Illinois.
- Uzun, L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19.
- Uzun, G. L., Bozkurt, Ü. ve Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: İlköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Eds.) *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching*. Essen: Die Blue Eule.
- Ülper, H. (2009). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Von Eye, A. & Von Eye, M. (2005). Can one use Cohen's Kappa to examine disagreement? *Methodology*, 1(4), 129-142.

Yuill, N. & Oakhill, J. (1988). Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 33-45.



**EKLER**

- 1) Etik Kurul Onay Belgesi
- 2) Araştırma İzin Belgesi
- 3) Kişisel Bilgi Formu
- 4) Normallik Testi



**Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi**



**Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Özlem ALGÜL  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi A. B. D.

Sayın Özlem ALGÜL,

**"Çıkarım Becerisi ile Okuma Alışkanlığı ve Sosyoekonomik Değişkenler Arasındaki İlişki"** konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 27.03.2017 tarihli yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2017/116) kurulumuzun 29.03.2017 tarihli ve 2017/04 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

  
Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

  
Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

  
Doç. Dr. Altay Eren (Üye)

  
Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

  
Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

  
Y. Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

  
Av. Zuhale Demirci (Üye)

## Ek 2. Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.6462538

08.05.2017

Konu: Anket Araştırma İzni

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) 11.04.2017 tarih ve 4579 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 05.05.2017 tarih ve 6387805 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Özlem ALGÜL'ün "**Çıkarım Becerisi ile Okuma Alışkanlığı ve Sosyoekonomik Değişkenler Arasındaki İlişki**" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

## Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: K  E 

Doğum Tarihiniz:.....

Sınıfınız:.....

Çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum ..... (imza)

Oturduğunuz Şehir ve Semt/Mahalle/İlçe:.....

## 1. Babanızın öğrenim durumu:

- ( ) Okuma-yazma bilmiyor  
 ( ) İlkokul mezunu  
 ( ) Ortaokul mezunu  
 ( ) Lise mezunu  
 ( ) Üniversite mezunu  
 ( ) Yüksek lisans mezunu

## 2. Annenizin öğrenim durumu

- ( ) Okuma-yazma bilmiyor  
 ( ) İlkokul mezunu  
 ( ) Ortaokul mezunu  
 ( ) Lise mezunu  
 ( ) Üniversite mezunu  
 ( ) Yüksek lisans mezunu

## 3. Aileniz kaç kişiden oluşuyor (siz dahil)?

- ( ) 2 kişi ( ) 3 kişi ( ) 4-5 kişi ( ) 6-7 kişi ( ) 8'den fazla

## 4. Oturduğunuz evle ilgili uygun bilgiyi işaretleyiniz.

- ( ) Kira ( ) Kendimize ait ( ) Lojman ( ) Diğer

## 5. Kendinize ait bir odanız var mı? Yoksa odanızı kimlerle paylaşıyorsunuz? Açıklayınız.

- ( ) Evet ( ) Hayır .....(Yanıtınız hayırsa açıklayınız)

## 6. Size ait bir çalışma masanız var mı? ( ) Evet ( ) Hayır

## 7. Babanızın mesleği

- ( ) İşçi ( ) Memur ( ) Çiftçi ( ) Esnaf ( ) Emekli  
 ( ) Diğer..... ( Lütfen yazınız)

## 8. Annenizin mesleği

- ( ) Ev hanımı ( ) İşçi ( ) Memur ( ) Çiftçi ( ) Esnaf  
 ( ) Emekli ( ) Diğer..... ( Lütfen yazınız.)

## 9. Okul masraflarınız nasıl karşılanıyor?

- ( ) Parasız yatılıyım ( ) Burs alıyorum ( ) Ailem karşılıyor ( )..... (Diğer)

## 10. Evinizde bilgisayar var mı?

- Evet  Hayır

## 11. İnternet bağlantınız var mı?

- Evet  Hayır

## 12. Evinizde kitaplık var mı?

- Evet  Hayır

## Evet ise kitaplığınızda sizin yaşınıza uygun kitaplar var mı?

- Evet  Hayır

## 13. Ayda kaç kitap okursunuz?

- 1  2  3  4  5 ve daha fazla

## 14. Okuduğunuz kitapları nasıl edirsiniz?

- Çevremden ödünç alırım.  Kütüphaneden alırım.  Satın alırım.

## 15. Aileniz size kitap alır mı?

- Hiç almaz ( ) Arada bir alır ( ) Genellikle alır ( )

## 16. Anneniz kitap okur mu?

- Hiç okumaz ( ) Arada bir okur ( ) Genellikle okur ( )

## 17. Babanız kitap okur mu?

- Hiç okumaz ( ) Arada bir okur ( ) Genellikle okur ( )

**Ek 4. Normallik Testi**

		<i>Kolmogorov</i>			<i>Shapiro-Wilk's</i>		
		<i>İstatistik</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>İstatistik</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Kız	0,087	334	0	0,981	334	0
	Erkek	0,089	336	0,000	0,980	336	0,000
Sınıf Düzeyi	5.Sınıf	0,092	367	0	0,979	367	0
	7.Sınıf	0,08	303	0	0,983	303	0,001
Okul Türü	Okul B	0,084	205	0,001	0,988	205	0,081
	Okul A	0,1	283	0	0,969	283	0
	Okul C	0,092	88	0,065	0,975	88	0,081
	Okul D	0,131	94	0	0,957	94	0,003
Evde Kitaplık	Hayır	0,076	94	,200*	0,987	94	0,517
	Evet	0,094	576	0	0,978	576	0
Evde Çocuk Kitabı Olması	Hayır	0,096	85	0,053	0,98	85	0,197
	Evet	0,088	585	0	0,98	585	0
Annenin Kitap Okuma Sıklığı	Hiç Okumaz	0,087	132	0,016	0,981	132	0,062
	Arada Bir Okur	0,092	336	0	0,979	336	0
	Genellikle Okur	0,096	202	0	0,978	202	0,003
Babanın Kitap Okuma Sıklığı	Hiç Okumaz	0,069	226	0,011	0,979	226	0,002
	Arada Bir Okur	0,111	315	0	0,979	315	0
	Genellikle Okur	0,115	129	0	0,972	129	0,01
Ailenin Kitap Alması	Hiç Almaz	0,153	26	0,123	0,924	26	0,056
	Arada Bir Alır	0,072	237	0,004	0,986	237	0,017
	Genellikle Alır	0,097	407	0	0,976	407	0
Baba Eğitim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmiyor	0,361	3	.	0,807	3	0,132
	İlkokul	0,1	107	0,011	0,968	107	0,011
	Ortaokul	0,101	163	0	0,98	163	0,02
	Lise	0,095	214	0	0,981	214	0,005
	Üniversite	0,099	152	0,001	0,97	152	0,002
	YL	0,163	31	0,035	0,938	31	0,07
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmiyor	0,175	10	,200*	0,933	10	0,473
	İlkokul	0,097	165	0,001	0,976	165	0,007
	Ortaokul	0,09	165	0,002	0,98	165	0,019
	Lise	0,076	191	0,009	0,984	191	0,031
	Üniversite	0,108	121	0,001	0,97	121	0,008
	YL	0,208	18	0,039	0,89	18	0,039
Baba Meslek	İşçi	0,091	159	0,003	0,98	159	0,023
	Memur	0,134	50	0,026	0,964	50	0,133
	Esnaf	0,108	53	0,178	0,959	53	0,066
	Emekli	0,132	28	,200*	0,976	28	0,737
	Diğer	0,088	378	0	0,98	378	0
Anne Meslek	İşçi	0,09	472	0	0,982	472	0
	Memur	0,146	33	0,072	0,961	33	0,284
	Çiftçi	0,115	19	,200*	0,979	19	0,93
	Emekli	0,26	8	0,118	0,833	8	0,065
	Diğer	0,201	18	0,052	0,943	18	0,324



İki testten (metinden) elde edilen toplam puanların normallik varsayımı incelenmiştir. İki toplam puanın normallik varsayımını karşılamamasından ötürü Mann Whitney U testi ile manidar farklılık incelenmiştir.

	Kolmogorov			Shapiro-Wilk's		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Ödevsiz Gezegen	0,084	670	0,00	0,976	670	0,00
İssız Ada	0,107	670	0,00	0,98	670	0,00



## ÖZGEÇMİŞ

1988 yılında Ankara’da doğdu. İlköğretimi Ankara’da Çiğiltepe Ortaokulunda, ortaöğretimi Erzincan Yabancı Dil Ağırlıklı Süper Lisesinde tamamladı. 2012 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Programını bölüm birincisi olarak bitirdi. 2013 yılında İstanbul’da Türkçe öğretmeni olarak göreve başladı. 2015 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. Halen İstanbul’da Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

*İletişim:* ozlm\_algl@hotmail.com

## TUTANAK

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Özlem ALGÜL'ün 23.08.2019 tarihinde yapılan tez savunmasında "Okuma Alışkanlığı, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Sosyo-Ekonomik Değişkenler İle Okuduğunu Anlama (Çıkarım Yapma) Arasındaki İlişki" tez başlığının "Çıkarım Yapma Becerisinin Okuma Alışkanlığı, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Sosyo-Ekonomik Değişkenler Açısından İncelenmesi" olarak değiştirilmesinin uygun olduğuna. (23.08.2019)

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Başak Ümit BOZKURT

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI

