

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİ PROBLEM
ÇÖZME BAŞARILARININ BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER VE
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Ceyhun UZUN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Cüneyt AKAR

Uşak

Haziran, 2010

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİ PROBLEM
ÇÖZME BAŞARILARININ BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER VE
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Ceyhun UZUN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Cüneyt AKAR

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haziran, 2010

İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersi Problem Çözme Başarılarının Bazı Demografik Değişkenler ve Okuduğunu Anlama Becerisi Açısından İncelenmesi

Uzun, Ceyhun

Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Cüneyt AKAR

Haziran 2010

Özet:

Bu çalışmada ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarısının okuduğunu anlama becerisi açısından ve her iki becerinin sosyal değişkenler açısından incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2009 – 2010 eğitim öğretim yılı 2. Döneminde Kütahya İli Simav İlçesi'ndeki 12 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Toplam 370 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırma içerik bakımından altı ana bölümden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler Pearson korelasyon analizi, bağımlı-bağımsız t testi, tek yönlü Anova testi uygulanarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre problem çözme başarısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Problem çözme başarı düzeyi ve okuduğunu anlama becerisi, sosyekonomik gelir düzeyi, baba eğitim durumu, internet bağlantısı imkânı, kardeş sayısı, özel bir kurs alma, ikâmet edilen yerleşim birimi gibi değişkenlerden etkilenmektedir. Bu değişkenlerin düzeyleri arttıkça başarı ve beceri düzeyinin arttığı saptanmıştır. Anne eğitim düzeyi ve özel ders alma gibi değişkenlerin okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyine etkisinin olmadığı saptanmıştır. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkeklerinkinden daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca internete bağlanma imkânının hem problem çözme başarısına hem de okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı yaptığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler:

problem çözme, matematik öğretimi, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri

***Elementary Student's Mathematical Problem Solving
Successes's Analyse by Demographic Variables and Reading
Comprehension Skills***

Uzun, Ceyhun

Master Thesis, Usak University Social Sciences Institute

Department Of Elemantary Education, Schoolteacher Science Field

Thesis Supervisor: Asist. Prof. Dr. Cüneyt AKAR

June 2010

Abstract:

This study has been searched the relations between mathematic problem solving success and reading comprehension skills and social demographic variables. Study has been done in 2009 – 2010's second period in Kutahya/Simav. 12 elementary schools chosen and 370 pupil has joint to this study. This study contains six main content episodes. Datas that obtained in this study has evaluated by Pearson correlation analyse, dependent t tests and independent t tests.

As a summary there is positive meaning relation between problem solving success and reading comprehension skills. Problem solving success and reading comprehension skills impressed by family income, father education level, internet connection, brother or sister quantity, afterschool etudes, courses and accommodation unit. There has founded that if these variable's levels increase, problem solving success and reading comprehension skill's level positively increase too. But there is no meaningful relation between reading comprehension skills by mother education level and joining to special courses. Female students are more successful than male students in reading comprehension skills. On the other hand internet connection contributes to student's problem solving success and reading comprehension skills.

Keywords:

problem solving, mathematic teaching, reading comprehension, reading comprehension strategies

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

UŞAK

“İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersi Problem Çözme Başarılarının Bazı Demografik Değişkenler ve Okuduğunu Anlama Becerisi Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışması jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Cüneyt AKAR (Tez Danışmanı)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Metin DEMİR

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen Öğretim Üyeleri'ne ait olduğunu onaylım.

...../...../2010

Doç. Dr. Cemil YÜCEL

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

İnsanoğlunun doğasında öğrenme, zihnindekileri yorumlama, sorulara cevaplar bulma gibi temel davranış biçimleri vardır. İnsanlar tarih boyunca bilimle uğraşmaktan zevk duymuştur; bilmedikleri konuları araştırmışlar ve birikimli olarak medeniyete katkıda bulunmuşlardır. Matematik ve ana dil geçmişte çok önemli olduğu gibi günümüzde de en önemli temel bilim alanlarından biridir. Okuma anlama, matematiksel hesaplar yapma her bir insanın yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli temel davranışlardır.

Bu araştırma ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde problem çözme başarılarının, Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerinin ne düzeyde olduğunu ve bu iki becerinin birbirine olan etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bununla birlikte bu iki beceriye etki eden sosyal ve ekonomik faktörleri saptamak, bu alandaki başarıyı arttıracaktır öngörüsüyle sosyal değişkenler de incelenmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, denenceler, önem, sınırlılıklar ele alınmıştır. İkinci bölümünde kavramsal çerçeve, matematik öğretimi, problem çözme, okuduğunu anlama bölümleri ele alınmıştır. Üçüncü bölümde, yöntem, uygulama aşamaları yer almaktadır ve dördüncü bölümde ise bulgular ile hipotezlerin analizine yer verilmiştir. Son iki bölümde sonuç, tartışma, yorum ve öneriler ele alınmıştır.

Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar maddi manevi katkısı olan danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Cüneyt AKAR'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Metin DEMİR'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÖZSOY'a, Arş. Gör. Evrim EROL'a, Ahmet ÖZTAT'a, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ndeki bütün değerli hocalarıma, araştırmaya katılan tüm öğretmen ve öğrencilere; tüm arkadaşlarıma, sevgili ve benim için çok değerli aileme çok teşekkür ederim.

Ceyhun UZUN

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Ad Soyad : Ceyhun UZUN
Doğum Yeri ve Tarihi : Uşak, 1984

Eğitim Durumu:

1990 - 1995 Uşak Aybey İlköğretim Okulu
1995 - 2002 Uşak Orhan Deniz Anadolu Lisesi
2003 - 2007 Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
2007 - 2010 Uşak Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
2005 - 2008 Anadolu Üniversitesi Dış Ticaret
2008 - 2008 Uşak Üniversitesi İşletme (çalışma şartlarından dolayı kayıt sildirdi) (2008 DGS)
2008 - 2008 Dumlupınar Üniversitesi Elektronik Haberleşme (çalışma şartlarından dolayı kayıt yaptıramadı) (2008 ÖSS)
2008 - ... Anadolu Üniversitesi İşletme

Katıldığı Seminer ve Kurslar, Bilimsel Faaliyetler

2004 Ege İhracatçılar Birliği Dış Ticaret Eğitimi (sertifikalı)
2005 KOSGEB Genç Girişimci Yetiştirme Programı (proje programı)
2008 MEB Öğretim Sürecini Geliştirme Semineri (sertifikalı)
2008 MEB 3 Boyutlu Bilgisayarlı Katı Modelleme Programı Kursu (Solidworks)
2008 MATED Toplam Kalite Yönetimi (sertifikalı)
2009 Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları Sertifika Programı
2009 MEB Özel Eğitim Semineri (sertifikalı)
2010 MEB Eğitimde Yeni Stratejiler Semineri

İş Deneyimi:

Stajlar : Cemil Midilli İlköğretim İ.Ö.O (Balçova/İZMİR)
: İsmail Şekip Uyal İ.Ö.O (Buca/İZMİR)
: Müşerref Mahmut Tınas İ.Ö.O (Buca/İZMİR)

Çalıştığı Kurumlar : Kestel İlköğretim Okulu (Simav/KÜTAHYA)

Yabancı Dil : İngilizce

İletişim : ceyhunuzun@ilkposta.com

Tarih : 24.06.2010

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZGEÇMİŞ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
GRAFİKLER LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xiii

I. BÖLÜM

Giriş	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Problem Durumu	3
1.4. Denenceler	4
1.5. Sınırlılıklar	6

II. BÖLÜM

Kavramsal Çerçeve	7
2.1. Kaynak Araştırması ve Literatür Taraması	7
2.2. Matematik Öğretimi	7
2.2.1. Matematik Öğretimi'nin Genel Çerçevesi	7
2.2.2. Matematik Öğretimi'nin İlkeleri	11
2.2.3. İlköğretim Matematiğinin Amaçları	13
2.2.4. Matematik Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	14
2.3. Problem ve Problem Çözme	15

2.3.1. Problem Türleri	16
2.3.2. Problem Çözme Basamakları	19
2.4. Okuduğunu Anlama	20
2.4.1. Okuma Nedir?	20
2.4.2. Okuma Türleri	21
2.4.3. Okuduğunu Anlama ve Anlama Stratejileri.....	24
2.4.4. Araştırmada Kullanılan Okuduğunu Anlama Kazanımları	29
2.5. İlgili Araştırmalar	30
2.5.1. Matematik Dersi Problem Çözme Becerisi İle İlgili Araştırmalar	30
2.5.2. Okuduğunu Anlama Becerisi İle İlgili Araştırmalar	34

III. BÖLÜM

Yöntem	38
3.1. Araştırmanın Modeli	38
3.2. Evren ve Örneklem	38
3.3. Verilerin Toplanması	39
3.4. Ölçme Araçları	40
3.4.1. Demografik Bilgiler ve Değişkenler Anketi	40
3.4.2. Problem Çözme Başarı Testi	41
3.4.3. Okuduğunu Anlama Testi	42
3.5. Uygulama	42
3.6. Verilerin Analizi	43

IV. BÖLÜM

Bulgular	44
4.1. Araştırmanın Demografik ve Genel İstatistikî Verileri	44
4.2. Denencelerin İstatistiksel Analizleri	62

V. BÖLÜM

Tartışma ve Yorum	84
5.1. Araştırmanın Temel Problemi İle İlgili Yorumlar	84
5.2. Cinsiyet Faktörü	85
5.3. Sosyoekonomik Düzey	85
5.4. İnternet Kullanma İmkânı	87
5.5. Ebeveyn Eğitim Düzeyleri	89
5.6. Kardeş Sayısı	92
5.7. Özel Ders Alma ve Kursa Gitme Durumu	93
5.8. İkâmet Edilen Yerleşim Birimi	95

VI. BÖLÜM

Sonuç ve Öneriler	98
6.1. Sonuçlar	98
6.2. Öneriler	100
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	100
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	101
KAYNAKÇA	103
EKLER	109

Tablolar - Grafikler - Ekler Listesi

Tablolar

Tablo 1: Okuduğunu Anlama Stratejileri

Tablo 2: Evren ve Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablo 3: Hata Payı, Evren ve Örneklem Büyüklüğü

Tablo 4: Evren ve Örneklem Büyüklüğüne Göre Güven ve Hata Seviyesi

Tablo 5: Problem Çözme Başarı Testi Güvenirlik Analizi

Tablo 6: Okuduğunu Anlama Testi Güvenirlik Analizi

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İkamet Ettikleri Yere Göre Dağılımı

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özel Bir Dershaneye Gitme Durumuna Göre Dağılımı

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe'den Özel Ders Alma Durumuna Göre Dağılımı

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Matematikten Özel Ders Alma Durumuna Göre Dağılımı

Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendine Ait Odasının Bulunmasına Göre Dağılımı

Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evinde İnternet Bağlantısının Bulunmasına Göre Dağılımı

Tablo 16: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Tablo 17: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Tablo 18: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Tablo 19: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına Göre Dağılımı

Tablo 20: Özel Bir Dershaneye Giden Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 21: Kendine Ait Bir Odası Olan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 22: İnternet Bağlantısı Olan Öğrencilerin İkamet Ettikleri Yere Göre Dağılımı

Tablo 23: Okuduğunu Anlama Becerisi ile Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 24: Okuduğunu Anlama Becerisi ile Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutları İçin Okullar Bakımından İncelenmesi

Tablo 25: Problem Çözme Becerisi Okul Başarı Sırası

Tablo 26: Okuduğunu Anlama Becerisi Okul Başarı Sırası

Tablo 27: Okul Bazında Genel Başarı Sırası

Tablo 28: Okuduğunu Anlama Becerisi ile Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki Dağılımları

Tablo 29: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Kız Öğrenciler İle Erkek Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 30: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Kız Öğrenciler İle Erkek Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 31: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Farklı Sosyoekonomik Seviyedeki Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 32: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Farklı Sosyoekonomik Seviyedeki Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 33: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Evinde İnternet Olan Öğrenciler İle Evinde İnternet Olmayan Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 34: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Evinde İnternet Olan Öğrenciler İle Evinde İnternet Olmayan Öğrenciler Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 35: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Annesi Farklı Eğitim Seviyesindeki Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 36: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Annesi Farklı Eğitim Seviyesindeki Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 37: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Babası Farklı Eğitim Seviyesindeki Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 38: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Babası Farklı Eğitim Seviyesindeki Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 39: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Farklı Sayıda Kardeşe Sahip Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 40: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Farklı Sayıda Kardeşe Sahip Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 41: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Özel Dershaneye Giden Öğrenciler İle Özel Dershaneye Gitmeyen Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 42: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Özel Dershaneye Giden Öğrenciler İle Özel Dershaneye Gitmeyen Öğrenciler Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 43: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Türkçe'den Özel Ders Alan Öğrenciler İle Türkçe'den Özel Ders Almayan Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 44: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Türkçe'den Özel Ders Alan Öğrenciler İle Türkçe'den Özel Ders Almayan Öğrenciler Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 45: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Matematikten Özel Ders Alan Öğrenciler İle Matematikten Özel Ders Almayan Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 46: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Matematikten Özel Ders Alan Öğrenciler İle Matematikten Özel Ders Almayan Öğrenciler Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 47: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Farklı Yerlerde İkamet Eden Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Tablo 48: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Annesi Farklı Yerlerde İkamet Eden Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Grafikler

Grafik 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılım Grafiği

Grafik 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılım Grafiği

Grafik 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İkamet Ettikleri Yere Göre Dağılım Grafiği

Grafik 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özel Bir Dershaneye Gitme Durumuna Göre Dağılım Grafiği

Grafik 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe'den Özel Ders Alma Durumuna Göre Dağılım Grafiği

Grafik 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Matematikten Özel Ders Alma Durumuna Göre Dağılım Grafiği

Grafik 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendine Ait Odasının Bulunmasına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evinde İnternet Bağlantısının Bulunmasına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına Göre Dağılım Grafiği

Ekler

Ek-1:Sosyoekonomik Durum ve Demografik Bilgiler Anketi

Ek-2:Problem Çözme Başarı Testi

Ek-3:Problem Çözme Başarı Testi Belirtke Tablosu ve Cevap Anahtarı

Ek-4: Okuduğunu Anlama Testi

Kısaltmalar Listesi

ss	:	Standart sapma
x	:	Aritmetik ortalama
P	:	Anlamlılık seviyesi
N	:	Öğrenci sayısı
f	:	Kişi sayısı (frekans)

I. BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanlar yıllardır birtakım sebeplerle farklı farklı alanlarda sorulara cevaplar aramışlardır. Bu sorular genelde hayatı anlamlandırma çabaları ve hayatı kolaylaştırma isteği ile doğrudan alakalı sorular olmuştur. Yazının kullanılması, paranın yaygın kullanımı ticaretin gelişmesi hesap işlemlerini gerektirmiş ve insanlar matematikle daha içli dışlı bir hale gelmişlerdir. Bu, yazım, anlaşma ve hesap işlerinin yürütülmesi belli bir eğitimi gerektirmiş ve insanlara farklı ihtiyaç alanları da doğurmuştur. Bunun için birtakım sistematik faaliyet alanları geliştirilmiş ve örgütsel bir toplu hareket gereği doğmuştur.

20 yy.'ın başına gelindiğinde sanayi devriminin etkisi artmış ve ülkeler eğitilmiş insan gücüne duyulan ihtiyacı derin bir şekilde hissetmeye başlamışlardır. Her gün içinde bulunduğumuz çağa damgasını vuran birçok gelişme yaşanmaktadır. Bazı alanlarda devrim niteliğinde gelişmeler; toplumları ve bireyleri derinden etkilemekte ve kendine bağlamaktadır. Bilimin ve teknolojinin ilerlemesindeki akıl almaz hız, sosyolojik dinamikleri de değiştirmektedir. Her toplum içerik olarak başka şekillerde bu değişim ve ilerleme sürecine adapte olmakta ve uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu çağa birçok isim verilmekte ama yaygın kullanımı ile “Bilgi Çağı” kavramı öne çıkmaktadır, sosyolojik olarak da “Bilgi Toplumu” kavramı kabul görmektedir. İçinde bulunduğumuz dönemde insana, eğitime yatırım yapan ülkeler daima kazançlı ve lider konuma çıkmaktadır.

Eğitimde günden güne yaşanan gelişmeler bir diğerini hızla tetiklemiş ve eğitim, günümüzde neredeyse en önemli olgu haline gelmiştir. Şüphesiz; bilgi toplumu kavramı eğitime verilen önemin artmasıyla günümüzde geçerliliğini bulmuş ve ortaya çıkmıştır. Ülkelerin kalkınması, üretimle ve ileri teknoloji ile mümkün olmaktadır bunu gerçekleştirecek ve geliştirecek olan insandır dolayısıyla eğitim bireyden başlayarak tüm topluma varan bütünsel, çok yönlü bir önem arz etmektedir. Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmeler sosyal yaşamı daha karmaşık hale getirmektedir. Bu durum eğitimi daha da önemli hale getirmektedir (Akkoyunlu, 1995). Eğitimin yeni hedefi; bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi

öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler üretmede önceki bilgilerinden yararlanan bir insan modeli yaratmadır (Abbott ve Ryan 1999 s:68). Bireyler hızla değişen bir dünya ile karşı karşıya bulunmaktadır. Bu hızlı değişim, ilerde birer yetişkin olacak bireylerin nelere gereksinim duyacaklarını yordamamızı güçleştirmektedir. Genç kuşakların bu değişime ayak uydurabilecek ve değişime katkıda bulunabilecek şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir (OICD, 1988).

İlk çağlarda doğan hesap ihtiyacı matematiğin fizik, kimya, biyoloji gibi diğer fen bilimi alanlarından önce gelişmesini ve onlara öncülük etmesini zorunlu kılmıştır. Hatta matematiği birçok bilim alanından üstte bile tutmak mümkün olabilir; çünkü her sosyal bilim alanında bile mutlaka matematiksel verilerle kanıtlanma yapmak gerekmektedir. Fen bilimlerinde bir yeniliği ortaya koyup onu yaymak çok daha kolayken sosyal bilimlerde bir fikir ortaya atıp onu yaygınlaştırmak ve kanıtlamak çok daha zordur. Ancak fen bilimlerini anlayabilmek için de öncelikle bir dil yetisine sahip olmak, anlamlandırma becerisine sahip olmak gerekir. Bununla birlikte fen bilimlerinin temeli matematik anabilim dalı üzerinden gelişmektedir. Çağımızda bir çok teknolojik gelişme, yazılım teknolojisinin gelişmesi ile bu noktaya gelmiştir, yazılımın temeli matematiktir, aslında her makine ve bilgisayar sayısal bir mantıkla işlemektedir. Programlama dilleri derin fonksiyon ve türev hesapları ile geliştirilmektedir. Mesela internette gezerken yazdığımız bir web adresi aslında sayısal bir adresle ve komutla sizi o sayfaya ulaştırmaktadır. Örneğin www.usak.edu.tr adresi aslında 79.123.165.2 gibi sayısal bir adrese tekabül eden matematiksel bir ifadedir; yani bu sözel ifadenin altında yatan sayısal adres olmadığına kimse o siteye erişemez; görüldüğü gibi bilişim dünyasında sözel bir ifade bile sayısal bir komutla anlam ve işlev kazanmaktadır.

Bu görüşler doğrultusunda hayatımızı matematikten ve anlayabilme yeteneğinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bir durumun anlaşılabilmesi ve bir sorunun çözülebilmesi için öncelikle doğru biçimde algılama ve anlama gereklidir. Matematik dersinin öğrencilere kazandırdığı birçok kompleks yetenek ve beceri vardır bunların en önemlilerinden biri de problem çözme yeteneğidir, bu yeteneğin bireylere kazandırılması çağımızda bireylerin ihtiyacı olan dinamizmi, yeni durumları çözümlenip, yeni durumlara ayak uydurabilmeyi kolaylaştıracaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı matematik dersi problem çözme becerisi ile Türkçe dersi okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bununla birlikte problem çözme becerisine ve okuduğunu anlama becerisine etkisi olduğu düşünülen sosyal faktörlerden cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum, özel ders alma, internet bağlantı imkânı, kardeş sayısı, ekonomik gelir düzeyi, ikâmet edilen yerleşim birimi gibi faktörlerin problem çözme başarısına ve okuduğunu anlama becerisine etkilerini saptamak araştırmanın alt amaçlarıdır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Günümüzde eğitimin en önemli hedeflerinden biri gerçek hayat durumlarına uygulanabilir bilgilerin kazandırılması, gerçek hayat problemlerini çözme becerisinin kazandırılmasıdır. Bununla birlikte okuduğunu anlama becerisi de bireylerin nelerden neyi ne kadar anladığını ortaya koyan bir beceridir. Tüm bu becerilerin ve değişkenlerin birbiri arasındaki ilişkinin bilimsel verilerle ortaya çıkarılması, problem çözme becerisi ile okuduğunu anlama becerisinin birbiriyle olan bağımlı ortaya koyacaktır. Bu iki beceriye etki eden sosyal faktörlerin saptanması mevcut sorunların anlaşılmasına katkısı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir.

1.3. Problem Durumu

Bilindiği gibi matematik dersi birçok kişi için bir sorunsal olmuştur bunun altında yatan birçok sebep vardır. Psikolojik etkenler ve başaramıyorum hissi bireylerin çözebilecekleri kolay problemleri daha en başında çözüme kavuşmaz hale getirmektedir. Bilim, problem çözmenin hangi süreçlerle ve yöntemlerle daha kolay hale getirilebileceğini saptamak için çalışmaktadır. Problem çözme süreci irdelenerek bu alana katkı yapması beklenen beceriler ve sosyoekonomik değişkenler ortaya konulmalıdır. Problem çözme başarısının okuduğunu anlama becerisi ile ne kadar ilişkili olduğunu ortaya çıkarmak; bizleri matematik öğretim yöntemlerinden önce

okuma ve anlama öğretim yöntemlerini sorgulamaya yönlendirebilir. Bu sebeple araştırmannın temel problemi matematik dersi problem çözme başarısının okuduğunu anlama becerisinden ne kadar etkilendiğini; bu iki beceriye etki eden sosyal faktörlerin olup olmadığını saptamaktır.

1.4. Denenceler

1. Denence: İlköğretim 5. sınıf matematik dersi problem çözme başarısı ile okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

2. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

3. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

4. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için farklı sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

5. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için farklı sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

6. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için evinde internet olan öğrenciler ile evinde internet olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

7. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için evinde internet olan öğrenciler ile evinde internet olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

8. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için annesi farklı eğitim seviyesindeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

9. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için annesi farklı eğitim seviyesindeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

10. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için babası farklı eğitim seviyesindeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

11. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için babası farklı eğitim seviyesindeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

12. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için farklı sayıda kardeşe sahip öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

13. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için farklı sayıda kardeşe sahip öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

14. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için özel dershaneye giden öğrenciler ile özel dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

15. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için özel dershaneye giden öğrenciler ile özel dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

16. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için Türkçe'den özel ders alan öğrenciler ile Türkçe'den özel ders almayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

17. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için Türkçe'den özel ders alan öğrenciler ile Türkçe'den özel ders almayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

18. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için matematikten özel ders alan öğrenciler ile matematikten özel ders almayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

19. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için matematikten özel ders alan öğrenciler ile matematikten özel ders almayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

20. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için farklı yerlerde ikâmet eden öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

21. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için farklı yerlerde ikâmet eden öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Kütahya İli Simav İlçesi'nde bulunan 8 yıllık eğitim veren 27 ilköğretim okulunun 12'si olan ;

Atatürk İlköğretim Okulu

Beyce İlköğretim Okulu

Çitgöl İlköğretim Okulu

Demirciköy İlköğretim Okulu

Fatih İlköğretim Okulu

Hisarbey İlköğretim Okulu

Kestel İlköğretim Okulu

Kınık İlköğretim Okulu

Osmanbey İlköğretim Okulu

Yemişli İlköğretim Okulu

Yeniköy İlköğretim Okulu

Yusuf Koyuncuoğlu İlköğretim Okulu

5. Sınıflarından toplam 370 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

2. 2005 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan İlköğretim Programı'nda (2005) belirtilen kazanımlara uygun biçimde; beşinci sınıf düzeyindeki doğal sayılarla dört işlem (toplama, çıkarma, çarpma, bölme) problemleriyle sınırlıdır.

3. Problem çözme becerisi, bu beceriyi oluşturan bilişsel becerilerle (problemi anlama, strateji planlama, planı uygulama, kontrol) sınırlıdır.

4. Bu çalışmanın bulguları çalışmaya katılan öğrenciler ve seçilen ders kazanımları ile sınırlıdır.

5. Bu çalışmada okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi MEB Türkçe Programı 5. sınıf kazanımları ile sınırlıdır.

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kaynak Araştırması ve Literatür Taraması

Bu çalışmada üç temel başlık altında literatür taraması yapılmıştır. Matematik öğretimi, problem çözme ve okuduğunu anlama konularında yazılan kitaplar, yüksek lisans tezleri, doktora tezleri, makaleler incelenmiştir. Ayrıca yabancı kaynaklardan da yararlanılmış ve çeviriler yapılmıştır.

2.2. Matematik Öğretimi

2.2.1. Matematik Öğretimi'nin Genel Çerçevesi

Matematik, öğrenilmesi ve öğretilmesi zor gibi görünen ve algılanan bir bilim dalıdır. Geçmişte Daimici-Esasici eğitim anlayışının hâkim olduğu dönemlerde matematik öğretimi formülize edilmiş bilgiler ve ezbere yönelik çözümler üzerine şekillenmiştir. Zamanla anlaşılmıştır ki matematik aslında çok dinamik bir bilim alanı ve neredeyse hayatın tamamını etkileyen bir bilim dalıdır. Ayrıca matematiğin diğer bilimlerden destek almamak, kendi kendini üretmek gibi özellikleri vardır (Altun, 1998). Çağımızda mühendislik alanında yaşanan gelişmelerin tamamı matematiğin sayesinde mümkün olmaktadır. Çünkü bütün fiziksel, kimyasal ve biyolojik faktörler ancak matematikle hesap edilebilir. Bunun öneminin bu denli anlaşılması matematik öğretiminin de birtakım devinimler geçirmesine sebep olmuştur. Geleneksel matematik eğitimi, çağımızın değişen ihtiyaçlarına yanıt verememektedir. Daha önce işlem yapma, hesap yapabilme becerileri ön plandayken, artık problem çözme, akıl yürütme, tahminde bulunma, desen arama gibi beceriler büyük önem kazanmıştır (Olkun ve Toluk, 2009).

Gelecekte karşılaşılabileceği problemlerin üstesinden gelebilecek bireylerin yetiştirilmesi matematik eğitiminin öncelikli hedeflerinden birisidir. Matematik eğitimcileri, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve bunun eğitimin öncelikli amacı olması gerektiği konusunda hemfikirdirler (Charles & Lester, 1982, Akt. Karataş ve Güven, 2003). Bu fikirler ışığında her geçen gün matematik öğrenmenin eğlenceli, kolay ve işe yarar olduğunu ön plana çıkaran

eğitim - öğretim yaklaşımları ortaya konmaktadır. Bununla birlikte insanlara matematikten korkulmaması gerektiği ve matematiğin yapılabilir olduğu anlatılmaktadır. Matematiğin sevdirmesi ve sevilerek öğretilmesi, öğretilmesi çok önemli bir durum haline gelmiştir.

Matematik biliminin ve matematik eğitiminin de kendine göre kendi içinde birtakım amaçları ve temel noktaları bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi problem çözme, yüksek muhakeme gücü geliştirme ve akıl yürütebilme yeteneğini geliştirmedir.

Matematik öğretiminin amacı genel olarak şöyle ifade edilebilir. Kişiyे günlük hayatın gerektirdiği matematik bilgi ve becerileri kazandırmak, ona problem çözme öğretilmek ve olayları problem çözme atmosferi içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmaktır (Altun, 1998 s:8). Ergün ve Özdaş'a (1997) göre ilköğretimde matematik dersinin ana amacı, günlük hayatta kullanılacak dört işlem becerisini kazandırmak ve işlemlerle ilgili bazı hesaplamaları zihinden yapabilmeyi sağlamaktır. Yıldırım'a (2000) göre matematik eğitiminin başlıca amacı kişiyi, aritmetik, cebir ve geometrinin temel bilgileriyle donatmanın yanı sıra, düşünmeye yöneltmek; akıl yürütmelerinde ulaştığı sonuçlarda tutarlı olma duyarlılığına ulaştırmaktır.

Görüldüğu gibi matematik hayata uyarlanabilecek gerçek problem durumlarıyla insanlara tutarlı olmayı, çıkarsama yapmayı ve elde edilen sonuçları kontrol edip muhakeme edebilmeyi insanlara kazandırmayı amaçlar. Problem çözümlerindeki ince düşünce ve ince hesaplar mantıksal ilişkiler silsilesi kurmada ve geliştirmede çok önemli yeteneklerden biridir. Matematik öğretimi kapsamında öğrenciler problemlere dayalı durumlarda çalışarak yeni stratejiler oluşturmayı ve eski stratejileri düzenleyerek yeni tür problemleri çözmeyi öğrenirler (Olkun ve Toluk, 2003). Problem çözme yeteneği sadece mevcut durumu anlamayı ve muhakeme etmeyi değil bununla birlikte yeni stratejiler, farklı çözüm yolları, farklı planlar yapabilmeyi de geliştiren bir yetenektir.

Eğitimin asıl uğraşı ve çalışma alanı neyin nasıl öğretilceği ve öğrencilerin hayattaki problemlere çözüm üretebilecek süreçleri geliştirmelerini öğretmek olmalıdır; çünkü çağımızdaki eğitim felsefesi ezbere dayalı bilinen bilgilerin

aktarılmasını değil bilginin üretilmesini ve zihinde yapılandırılmasını hedeflemektedir. Başarılı öğrenciler, ne zaman stratejik davrandıklarının ya da davranmadıklarının farkında olanlardır (Eggen ve Kauchak, 2001). Bu tanıma istinaden bireylerin eğitimle kazanması gereken asıl nokta bilinçli davranış kontrolü kazanma ve ne yaptığının, ne yapması gerektiğinin farkında olma durumudur.

Matematik dersi sözel derslere nispeten daha farklı bir yapıya sahiptir. edebiyat, dilbilgisi ya da sosyal derslerde çocuklar genellikle başarısızlık hissi yaşamaksızın kademeli olarak artan bir gelişme gösterirler (Rottier, 2003; Akt. Özsoy, 2007). Ancak matematikte çocuklar yeni bir matematik kavramıyla ya da karmaşık bir problemle karşılaştıklarında kafaları karışmış şekilde reaksiyon göstermeye eğilimlidirler (Siegler, 1989; Akt. Özsoy, 2007). Başarısızlık, öğrencilerin matematik ve problem çözmeye karşı tutumlarında çökmelere neden olur (Gourgey, 1998; Akt. Özsoy, 2007). Bu nedenle matematik eğitiminde öğrencilerin psikolojik durumlarını da daima dikkate almak gereklidir. Matematiğe ve problem çözmeye karşı olumlu bir güdülenme gerçekleştirmek ve bu güdülenmeyi sürdürülebilir kılmak gerekir. Yapılan araştırmalar neticesinde görülmüştür ki insanlar başarısız olacağım kaygısı ile daha problemi okumadan “ kesinlikle ben bunu yapamam, yine yapamayacağım” yargısına düşmektedirler. Bu durum başlı başına problem çözme çalışmalarında ve genel matematik eğitiminde bireylerin ileriye ket vurmaları anlamına gelir. Matematik dersindeki olumsuz yaşantılar ve öğrencilerin doğru olmayan çözümler, yanlış sonuçlar elde etmeleri ileriye ket vurmada en önemli etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim sisteminin her aşamasında matematik eğitiminin kalitesini yükseltmek için çeşitli amaçlar belirlenmektedir. Öğrencilerin matematiksel kavramlara sahip olması, problem çözme becerilerini kazanması, matematikte kendine güven duyması, matematiğe karşı olumlu tutuma sahip olması bu amaçlardan bazılarıdır. Belirlenen amaçlara ulaşmada çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Bunlardan biri öğrencilerin ve öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili sahip oldukları inançlardır (Underhill, 1988; Frank, 1990; Carter ve Norwood, 1997).

Matematik öğretiminde öncelikle dersin sevdirmesi ve matematikten korkulmaması öğrencilere anlatılmalıdır ve benimsetilmelidir. Matematik öğrenme

eğlenceli hale getirilerek mutlaka kolaydan zora doğru bir sıra ile kazanımlar öğrencilere verilmelidir. Böylelikle öğrenciler yapabiliyorum hissini yaşamalı ve içsel pekiştirici kazanmalıdırlar; bu ise onların kendine olan güvenlerini artıracak ve oluşabilecek olumsuz önyargıları yavaş yavaş yok edecektir. Elde edilen bu olumlu tutumlar ve kendine güvenle birlikte birikimli bir ilerleme sağlanabilir. Matematik dersi ön kazanımlara ve hazır bulunuşluğa sahip olunulması gereken girift beceriler ve davranışlar gerektiren bir derstir. Örneğin birey çarpma işlemini tam öğrenmeden bölme işlemini yapamayacaktır; 4 işlemi tam bilmeden ve matematiksel işlem yapmaya hakim olmadan problem çözmede başarılı olamayacaktır.

Matematik, günlük hayatta karşılaştığımız problemleri çözmeye başvuru olan sayma, ölçme ve hesaplama becerilerini kazandıran bir derstir. Matematik becerisiyle donatılmış bir öğrencinin; düşüncelerini açık ve kesin bir şekilde ifade edebildiği, bağımsız düşünebildiği, verileri sistematik olarak düzenleyebildiği görülür. Matematik becerisi kazanan öğrencilerin, problem kurabilme ve çözebilme yeteneği kazandıkları gibi; tündengelim ve tümevarım yoluyla düşünebilmeyi de öğrendikleri görülür (Ergün ve Özdaş, 1997).

Matematik öğretiminde bir diğer önemli nokta da matematik eğitimi veren öğretmenlerin matematiğe ilişkin görüşleri ve çağdaş felsefelerle yakın olup olmadıklarıdır. Bu bağlamda fakültede öğretilen matematiğin öğretmen adayları tarafından nasıl öğrenildiğini anlayabilmek için işlemsel matematik görüşü ile kavramsal matematik görüşü arasındaki fark aydınlatılmalıdır. İşlemsel matematik görüşüne sahip öğrencilere göre, matematik öğrenmek için bir kimse mutlaka kuralları (genellikle ezberleme yoluyla) öğrenmelidir. Aynı zamanda bu kuralların hangi durumlara uygulandığı da öğrenilmelidir. Bu görüşte, her zaman kural ve yöntemleri bilen ve öğrenciye aktaran bir otorite olarak öğretmenin varlığı söz konusudur (Baki ve Bell, 1997).

İşlemsel matematik görüşünün tersine, kavramsal matematik görüşüne sahip olan öğretmen adayları, problem çözmede ve matematiksel bilgi üretmede kendi yaratıcılığını kullanabilen bir problem çözücü gibidir. O, öğretmenin matematiğini ve algoritmalarını yeniden üretmek yerine matematiği anlayarak öğrenmeye önem verir ve kendi matematiğini, kendi çözümünü

üretmeye çalışır. Kavramsal matematik görüşü, matematiği birbirine bağlı kavramlar ve düşünceler ağı olarak görür ve bu matematiksel kavramların ve düşüncelerin dışarıdan kopya edilmesi yerine öğrencinin bizzat kendisinin yapılaşmasını önerir (Baki ve Bell, 1997).

Şu anda matematik eğitiminde yaşanan en önemli sorunlardan biri işlemsel görüşü taşıyan öğrencilerin üniversitelerin matematik bölümlerinde çoğunluğu oluşturmasıdır. Doğaldır ki bu öğrenme biçimi orta öğretimde ve üniversite sıralarında bu öğrencilerin başarılı olmasına yetmektedir; ancak bu başarılı öğrencilerde ciddi kavramsal anlama eksiklikleri bulunmaktadır (Akbayır, K. ve Taş, Z., 2009 s:192).

2.2.2. Matematik Öğretimi'nin İlkeleri :

A) Öğretim, çocukların gelişim seviyelerine uygun olmalıdır. Matematik öğretimi ile yıllarca uğraşan J. Piaget, çocukların kavram öğrenmede dört dönemden geçtiklerini belirtmektedir.

Bunlar:

1. Duyuşsal-motor dönem, doğumdan iki yaşına kadar sürer. Eşya ve kişilerin çocuğun ilgi alanından çıkmasıyla yok olduğu, öğrenme için elverişli olmayan birdönemdir.
2. İşlem öncesi dönem, takriben 2-7 yaşlar arasını kapsar. Bu dönemde çocuk eşya veya kişileri sembolleştirir. Bilginin muhafaza edilmediği görülür. İki tane aynı kaptaki ve aynı seviyedeki su çocuğa gösterildiğinde ikisinin aynı olduğunu söyleyen çocuk, yine aynı suların konulduğu biri ince biri kalın tüpten, ince tüpteki suyun daha çok olduğunu söyler.
3. Somut işlemler dönemi, 7-12 yaşlar arasındadır. Çocuk bu dönemde mantıklı düşünmeye başlar. Çocuk, yukarıda verdiğimiz örnekte kapların değiştirilmesiyle suyun miktarında değişme olmadığını söyler.
4. Soyut işlemler dönemi, 11-12 yaşlardan sonra başlar. Çocuk bu dönemde sembollerle düşünür ve genellemeler yapabilir (Akt. Ergün ve Özdaş,1997).

Eğitim sistemimizde çocuğun zorunlu ilköğretime başlama zamanı 7. yaşa girildiği dönemdir, ki bu somut işlemler dönemine rastlamaktadır. Çocuğun mantıklı düşünmeye başladığı bu dönemdeki ders konularının ğrenci gelişim seviyesinin üzerinde olması, matematik dersinin öğrencilerin gözünde aşırı büyümesine ve onların bu dersten soğumasına yol açacaktır. Konuların somut olaylarla bağ kurularak seçilmesi öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

B) Matematik dersinin ana ilkelerinden biri, öğretimin her safhasında sağlam bir kavram öğretiminin esas olmasıdır. "İşlem", "sayı", "gen", dörtgen", "toplama" v.s. gibi kavramları bilmeden dersin işlenmesi ve ilerleme yapmak mümkün olmamaktadır.

C) Matematik dersinde öğrenilenlerin uygulamada kullanılması öğrencilerin, hayata başarılı bir şekilde uymalarına yardımcı olur.

D) Matematik ğretiminde öğrencinin önceki öğrenmelerinin sonraki ğreneceklerine temel teşkil ettiği bilindiği için ("nşartlılık ilkesi"), konuların hepsi aynı derecede önemli sayılmalı ve bütün konularda tam öğrenme gerçekleştirilmelidir.

E) ğretmen bireysel farklılıkları göz önüne alarak, planlı ğretim yapmalıdır.

F) ğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için yerine göre ipucu ve dönüt verilmeli, düzeltmeler yapılmalıdır.

G) Matematik dersinde teknolojinin bütün imknlarından faydalanılmalı, kuru bilgi vermekten kaçınılmalıdır.

Bunların dışında sayı ve diğer matematik kavramlarının kazandırılmasında somuttan soyuta, yakından uzağa, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora gibi genel ğretim ilkelerine uyulmalıdır.

2.2.3. İlköğretim Matematiğinin Amaçları

İlköğretim Matematik Programı, İlköğretim Matematik Dersinin Amaçlarını 23 madde olarak vermiştir. Bunlar bazı maddeleri birleşik ifade etmek suretiyle şöyle özetlenebilir:

- Matematiğin hayattaki yerini ve önemini kavrayabilme, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilme,
- Günlük hayatta gerekli olan yazılı ve zihinden hesap yapma becerisini kazanabilme,
- Problem çözme ve problem kurma yeteneğini geliştirebilme,
- Günlük hayatta kullanılan ölçü, grafik, plan ve çizelgelerden yararlanabilme,
- Yüzde, faiz, kâr, zarar, indirim gibi günlük hayatta sık karşılaşılan hesaplamaları yapabilme,
- Geometrik şekil ve cisimleri tanıma, bunların arasındaki ilişkileri kavrayabilme, alan ve hacimlerini hesaplayabilme,
- Sayı sistemini kavrayabilme,
- Cebirsel işlemler becerisi edinebilme, denklem ve denklem sistemlerini kavrayabilme ve bunları günlük hayattaki problemlere uygulayabilme,
- Basit trigonometri bilgisine sahip olabilme,
- Olasılık ve istatistiğin temel kavramlarını anlayabilme, bilgi ve düşüncelerini anlatmada bunlardan yararlanabilme,
- Tümevarım ve tümdengelim ile düşünebilme, yaratıcı ve eleştirci düşünme yeteneğini geliştirebilme,

•Karşılaştığı problemleri tanıma, sınırlama, çözme ve bu çözümleri değerlendirebilme (MEB, İlköğretim Matematik Dersi Programı, İstanbul: 1991. Akt. Altun, 1998) .

2.2.4. Matematik Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

“Nasıl öğreniriz?” konusu psikolojinin temel konularından birini oluşturmaktadır. Yıllardır süregelen çalışmalar gerçek sınıf atmosferinde öğrencilere nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda çok çeşitli ipuçları ve yorumlar getirmektedir. Bu çalışmaların sonuçlarından yararlanarak öğretimini yönlendiren bir öğretmen öğrencisinin öğrenimini kolaylaştıracaktır (Küçükahmet,1998 s:31).Bu noktadan hareketle matematik dersinde de birçok öğretim yöntemi keşfedilmiştir ve bu yöntemler eğitimin çeşitli kademelerinde kullanılmaktadır.

Genel Olarak Matematik Öğretim Yöntemleri;

- Düz anlatım yöntemi
- Buluş yoluyla anlatım yöntemi
- Tanımlarla anlatım yöntemi
- Analizle anlatım yöntemi
- Gösterip yaptırma yöntemi
- Kurallar yardımıyla anlatım yöntemi
- Deneysel anlatım yöntemi
- Oyunlaştırarak öğretim yöntemi
- Hikayeleştirerek (senaryo) anlatım yöntemi
- Dramayla öğretim yöntemi

Bu yöntemler işlenecek konunun niteliğine ve kazanımlarına uygun olarak tercih edilir. Bir kazanım verilirken birçok yöntemden sıralı olarak ya da karışık olarak yararlanılabilir. Öğrencinin aktifliğini arttırması açısından birkaç yöntemle birlikte ders işlemek çocukların dikkat süresini uzatacak ve dersi monotonluktan kurtaracaktır. Ayrıca matematiğin alt alanlarında bazı yöntemlerin kullanılması kaçınılmazdır. Örneğin üslü sayılar konusunda kurallar yardımıyla öğretim kesinlikle kullanılması gereken bir yöntemdir çünkü eğer kurallar bilinmezse ön-yeterlilik oluşmaz ve kompleks soruların çözümü yapılamaz. Bu açıdan yöntemler arasında üstünlük ve etkinlik açısından bir sınıflama yapmak mümkün değildir. Üstünlük yönünden olmasa da bu yöntemler öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli olarak

ikiye ayrılabilir bir başka deyişle yapılandırmacı anlayışa uygun olup olmadığına göre sınıflandırma yapmak daha uygun olacaktır.

Buna göre;

Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygun Yöntemler

- Buluş yoluyla anlatım yöntemi
- Oyunlaştırarak öğretim yöntemi
- Hikayeleştirerek (senaryo) anlatım yöntemi
- Dramayla öğretim yöntemi
- Gösterip yaptırma yöntemi (öğrenci aktifliği sağlandığında)
- Deneysel anlatım yöntemi (öğrenci aktifliği sağlandığında)

Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygun Olmayan Yöntemler

- Düz anlatım yöntemi
- Tanımlarla anlatım yöntemi
- Kurallar yardımıyla anlatım yöntemi
- Analizle anlatım yöntemi

2.3. Problem ve Problem Çözme

Problem konusunda birçok tanım yapılmıştır, en kısa ifadesiyle problem; çözüme kavuşması gereken belirsizlik durumu olarak ifade edilebilir. Van de Walle'ye (1989) göre problem araştırma, düşünme ve bir tartışma meselesidir. Problemler genellikle belirsizlik, doğruluk ve gerçekliğinden emin olunmayan durumlardan, güçlük içeren sorular ve ilişkilerden oluşur (Kalaycı, 2001). Problem, canlı bir varlığın bir amacı olduğunda ancak bu amaca nasıl erişeceğini bilemediğinde ortaya çıkar (Robertson, S.I. 2005 s:16). Cüceloğlu'na (1999) göre problem, erişilmek istenen bir amacın ve bu amaca ulaşılmasını önleyen engellerin varlığını ifade eder.

Problem kelimesi sorun ya da soru kelimesine göre kısmen biraz daha farklı bir anlam taşımaktadır. Soru doğrudan bilgi yoklama veya durumu öğrenme amaçlı ve sosyal olarak da kullanılabilir. Sorun ise süreç içinde oluşmuş karmaşık ve çözümü girift olan bir karmaşayı karşılayabilir, temel fark süreç içermesidir. Problem ise birtakım engeller içeren ve sonunda çözüme kavuşması muhtemel önermeleri kapsayan bir kavramı karşılar. Matematik alanında 4 işlem öğretimi öncelikle bilgi düzeyinde gerçekleşir ve yukarıdaki tanımda olduğu gibi soru sorularak işlem yapma becerisi kazandırılır.

Yani $125 \times 4 = ?$ Gibi bir işleme soru denir ancak bu bir problem ifadesi değildir böyle sorularla işlem becerisi geliştirildikten sonra hayatın içinden gerçek durumlarla bu işleme uygun bir problem cümlesi ve önermeler yazılır.

Örneğin; her gün 125 soru çözen Mert, 4 günde toplam kaç soru çözer?

Görüldüğü gibi az önce soru olarak verilen işlem şimdi olması muhtemel hayatın içinden bir ifade ile aynı çözüm basamağıyla öğrencilere sunulur. Bu ilk basamak problemlerinden sonra problem ikinci bir duruma bağlanır.

Örneğin soru formu da değiştirilerek;

Mert ilk 2 gün gün 125'er soru çözmüş sonraki 3 gün 130'ar soru çözmüş ve son 4 günde 150'şer soru çözmüştür. Buna göre Mert 9 günde toplam kaç soru çözmüştür?

Problemlerin zorluk derecesi kurulacak ilişkinin karmaşıklığına bağlıdır, iç içe geçmiş durumlarla basit işlemler somutlaştırılır ve durumsallaştırılır, elde edilen bir sonuç diğer bir sonuca bağlıdır ve sonuçlar arasında mutlaka bir ilişki bulunur. Problem çözme, sonuca varıldığında doyum elde edilen bir beceridir. Uzun süren işlemler ve ilişkiler ortaya çıkarıldığında bireyin durumu kavrayıp muhakeme ettiği görülür.

2.3.1. Problem Türleri

Bu bölümde literatürde yer alan problem türleri ele alınmıştır. Her bilim adamı problemi farklı yapıları açısından ele almış ve sınıflandırmaya yönelmiştir.

Robertson'a (2005:19) Göre Problem Türleri :

1. Önceki bilgileri yoklayan problemler.
2. Bir amacın doğasına yönelik problemler.
3. Güçlük ve karmaşa içeren problemler.
4. Çözüm için nelere ihtiyaç duyulduğunu ve nasıl çözülebileceğini bildiren problemler ya da sandığımız çözüm üzere sizi çalışmaya yönlendiren problemler.
5. Daha önce çözmüş ve görmüş olabileceğiniz problemler.
6. Çok çalışma gerektiren ya da çözüm için bir basamak gereken ve yalnızca o basamağı çözmek durumunda olduğunuz problemler.

Aşkar ve Baykul'a (1987) Göre Problem Türleri:

1.Öğrenci için anlamı olmayan durumlar:

Öğrenci düzeyinin çok üstünde, tümüyle yabancı kavramlara dayalı problemlerdir. Öğrencilerin mevcut bilgi ve becerileri ile çözülemezler. Bu tür problemlere bilmece tipi problemler de denir. Bu tür problemler, matematik derslerinde dikkate alınan problemlerin dışında da tutulabilir.

2.Alıştırmalar:

Yeni bir durum içermeyen, genellikle dört işlemin pekiştirilmesi amacıyla yapılan çalışmaların malzemesidirler. Bunlar çoğu zaman mekanik olarak yapılabilecek faaliyetleri içerirler. Bu mekanikleşme, özellikle birkaç alıştırmadan sonra belirgin hale gelir. Problem olarak adlandırılmaları daha doğru olur.

3.Yeni durum içeren sorular:

Bu grupta yer alan problemler ve temel kavramlar, sayılar ve dört işlem becerilerine dayalı ve bunların günlük hayattaki sorunların çözülmesinde kullanılan türden problemlerdir. Bu grupta öğrencilerin mekanik olarak cevap veremeyecekleri fakat kazanmış oldukları mevcut bilgi ve becerilerle cevaplayabilecekleri sorular ve durumlar vardır. Bu durumların mutlaka öğrenci için yeni olan bir yanı olmalıdır.

Altun'a (1998) Göre Problem Türleri:

1.Rutin (dört işlem) problemler:

Matematik ders kitaplarında yer alan ve dört işlem becerileri ile çözülebilen problemlerdir. Rutin problemler, bir ya da birkaç işlemli olabilir. Örneğin; "Farklı iki sayının toplamı 105'tir. Büyük sayı küçük sayının 6 katına eşit ise büyük sayı kaçtır?"

2.Rutin olmayan problemler:

Bu tür problemler bir ya da birkaç işlemin doğru seçilmesiyle hemen çözülememeleri bakımından rutin problemlerden ayrılırlar. Çözümleri işlem becerileri, verileri organize etme, sınıflandırma, ilişkileri görme, kuralları bulma, genellemelere varma gibi becerilere sahip olmayı ve bir dizi aktiviteyi gerektirir. Örneğin; "Bir çiftçi aç köpeği, iki kaz ve iç çanta mısırları ile markete gidiyor. Eğer çiftçi onlara engel olmazsa, kazlar mısırları, köpek de kazları yiyecek. Çiftçi nehre gelene kadar onları durdurabilirdi ancak nehrin karşı kıyısına geçmek için tek yol bir sandala binmeleri. Çiftçi sandala yalnızca bir iki şey alabilmektedir. Kimseye zarar gelmeden her şeyi karşıya nasıl geçirir? (Altun, 1998).

Bu bilgiler ışığında problem türlerini ele aldığımızda aşağıdaki tasnif daha kapsamlı olacaktır:

1.Sorular:

Bu türde cevabı bilinmeyen, merak edilen, öğrenilmeye çalışılan durumlar yer alır. Örneğin; nasılsın? Geldin mi? Yaptın mı? gibi kısa sorular mevcut durumu öğrenmeye yarar bilinmeyen bir şeyi yoklar ancak soran kişi için bir problem ya da çözülmesi gereken bir karmaşıklık yoktur.

2.Matematiksel problemler:

Birden fazla durumun birbiriyle ilişkilendirildiği ve aradaki ilişkilerin sayı bağıyla açıklanmaya çalışıldığı problem türüdür. Matematiksel problem verilerin derlenmesi ve birbirine bağlı sonuçların elde edilmesi ile ortaya çıkar.

3.Sosyal (sosyolojik) problemler:

Birden fazla kişiyi ilgilendiren genellikle insan ilişkilerini içeren problem türüdür. Örneğin bir şirkette iş disiplini bozulmuş ve hiçbir eleman çalışma saatlerine uymamaya başlamıştır. Bu durum birden fazla kişiyi ilgilendiren sosyal bir sorun haline gelmiştir.

4.Psikolojik (bireysel) problemler:

Bireylerin içsel süreçlerinde meydana gelen ve doğrudan kendini ilgilendiren problemlerdir. Örneğin; bir lise son sınıf öğrencisi üniversite sınavına çalışmalıdır ancak kendi tembelliği ve üşengeç huyu sayesinde ders çalışmamaktadır aslında içten içe bir problem olduğunu hissetmektedir.

2.3.2. Problem Çözme Basamakları

Polya'ya (1981) göre problem çözme 4 basamakta gerçekleşir:

1. Problemi anlama
2. Plan yapma
3. Planı uygulama
4. Kontrol

Schoenfeld (1987), problem çözme sürecinde üstbilişsel kontrolü sağlamak için aşağıdaki aşamalardan oluşan bir bilişsel yönetim yaklaşımı önermektedir:

1.Problemi çözmeye başlamadan önce, problemi doğru anladığından emin olma, problemi anlayıp anlamadığını değerlendirme,

2.Çözüm stratejisini plânlama,

3.Çözüm sırasında yapılan işlemleri izleme ve bunların doğru olup olmadığı üzerinde düşünme, çözüm sürecini kontrol etme. Gerekli kaynakları belirleme veya hangi işlemlerin yapılacağına ve işlemlerin ne kadar süreceğine karar verme.

4.Sonucun uygun olup olmadığını değerlendirme.

Ayrıca bu süreç boyunca öğrenci kendine şu soruları sorabilir (NCREL, 1995):

1. Planlarken: “Bu konuda hangi bilgi bana yardımcı olabilir?”, “İlk olarak ne yapmalıyım?”, “Bunu neden okuyorum?”
2. Uygularken: “Doğru ilerliyor muyum?”, “Bundan sonra ne yapmalıyım?”, “Neyi değiştirmeliyim?”
3. Değerlendirirken: “Her şeyi doğru yaptım mı?”, “Bu yaptığım işten ne öğrendim?”

Görüldüğü gibi problem çözme sürecinde en tipik durumyla girdi-işlem (süreç) – çıktı bulunmaktadır.

Matematiksel açıdan ;

Girdi: Elde bulunan veriler ve ne yapılacağına karar verme.

İşlem: Sayısal ilişkileri kurma ve gerekli işlem basamaklarını yapma ve sayısal sonuçlara ulaşma.

Çıktı: Bir sonuç elde edilmesi ve buna ek olarak çıktının kontrol edilmesi.

Bu basamaklar matematik problemlerinin çözülmesinde önemli bir sıralama izlerler.

2.4. Okuduğunu Anlama

2.4.1. Okuma Nedir?

Hayatı anlamlandırma dil gelişimi ile hız kazanır. Ana dil gelişimi (native language development) her sağlıklı bireyin yaşadığı toplumun kültürel aktarımını üstlendiği, hayatboyu devam eden bir süreçtir. Ana dili öğrenmeyle birlikte bireyler gördükleri nesnelere, olayları ve kişileri zihinsel kodlara dönüştürebilirler. Bir nevi düşünme eğitimi görmüş olurlar. Çünkü düşünceyi anlamlandırma ve ifade edebilme görüngeleri anlamlandırma ve akomode etmeyle mümkün olur. Bu durum 6-7 yaşına kadar informal olarak devam eder ve formal eğitime geçişle bireyler planlı bir dil ve düşünce öğrenme iklimine girerler. Önce yazma eğitimi verilir ardından yavaş yavaş okuma eğitimine geçilir. Bu iki beceri birbirinin içinde yer alır, okumanın öğrenilmeye başlanmasıyla öğrenciler yavaş yavaş anlamlandırma çabaları içine

girerler çünkü insanoğlunun her davranışının altında bir amaç veya neden bulunur. Dolayısıyla okuyan bireyler de ister istemez anlama çabaları gözlenecek ve zamanla gelişecektir. İki ayrı çaba gibi görünen “okuma ve anlama” aslında neden sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister (Demirel, 1995, s:71) .

Okuma; öğrenilen dil içerisinde o dilin sistematığı ve kelime anlamları çerçevesinde akılda meydana gelen bilgi edinme, analiz, sentez, değerlendirmeler içeren eylemlerin bütünüdür. Okuma esnasında birçok organ davranışı gözlenir, bu organ davranışları okuduğunu anlama ve anlamlandırmaya odaklanmazsa yani göz okur zihin bununla meşgul olmazsa anlama gerçekleşemez. Gözle girilen veriler zihinde bulunan öğrenilmiş kodlar ve beceriler sayesinde anlamlandırılır ve ortaya anlam çıkar. Okuma: yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2001: 14). Okuma: görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümlene gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir (Coşkun, 2002).

2.4.2. Okuma Türleri

Okumanın doğru anlaşılabilmesi için sözcük dağarcığının yeterli olması ve dikkatin yoğunlaşması gerekir. Yazarın fikirlerinden sonuç çıkarmak ve anlamın derinliğini kavramamız için okurken sürekli uyanık ve tetikte olmamız gerekir (Kavcar ve Kantemir, 1986, s:70). Bu amaçla okumada iki temel türden bahsedilir sesli ve sessiz okuma. Bu okuma türleri ancak fizyolojik bir tasnifi karşılayabilir; ancak fizyolojik olarak okuma faaliyetinin yapılmasının ardında içsel bir süreç yaşanmaktadır bu açıdan da okumayı tasnif etmek gerekir.

Kantemir (1995), okuma türlerini şu şekilde tasnif etmiştir:

A) Yapılışlarına göre: sesli ve sessiz okuma

B) Okuyucunun davranışına göre:

1-) Eğlenmek için okuma

2-) Zevk için okuma

3-) İnceleyerek okuma

C) Okuyucunun amacına göre

1-) Metnin ana fikrini bulmak amacıyla okuma

2-) Belirli bir soruyu cevaplandırmak amacıyla okuma

3-) Yazarın amacını göstermek için okuma

4-) Metnin zevkine varmak için okuma

D) Belirli alanlara göre; biyoloji, coğrafya, tarih, hukuk, roman vb. gibi alanlarla ilgili olarak yapılan okuma.

Bu tasnif günümüzde daha farklı bir biçimde revize edilmelidir. Araştırmalardan elde edilen bilgilere göre aşağıdaki tasnif daha güncel ve kapsamlı olacaktır ;

1)Fizyolojik Açıdan:

A)Sesli Okuma

B)Sessiz Okuma

2)Psikolojik Açıdan:(içsel süreç açısından)

A)Seçici Okuma

1)Belli bir bilgiyi süzüp bulmaya yönelik okuma: Bireylerin aradıkları bir kelime veya ilgilendikleri konu üzerinde araştırma yaptıkları esnada kullandıkları bir okuma türüdür. Örneğin bir muhasebecinin hesaplar arasında aradığı bir bilgi için okuma yapması gibi.

2)İlgi alanına göre seçici-değerlendirici okuma: Bireylerin sahip oldukları karakter, ilgi ve zevkler hayatın neredeyse her alanında kendini hissettirir. Örneğin gazete okuyan bir doktor sağlıkla ilgili bir haberi diğer haberlere göre daha dikkatli okuyacaktır ve oradan daha farklı çıkarsamalar yapacaktır o alana ilgisi olmayan bir birey için o haber daha sönük kalacaktır. Bu durum algısal seçicilik ile de ilgilidir.

3)Kontrol edici okuma: Belli bir yanlışı arama için yapılan okumadır. Örneğin öğretmen öğrencilere sınıfta okuma yaptırır ve bir kişi okurken diğerlerinin takip etmesini ister. Bazı öğrenciler sıkılıp hata bulmaya yönelecektir bu okuma, anlama ve edebi zevk için değil kontrol için yapılan okumaya dönüşecektir.

B)Uygulayıcı Okuma

1)Özdeşim kurarak okuma: Bireylerin kendini şartlandığı okuma türüdür. Her okuduğunda kendinde bir şeyler bulup kendini okuduğuna motive eden bireyler davranış taklidine de yönelebilirler. Örneğin hayatın altın kuralları ve yapılması gereken şeyler gibi konuları içeren kişisel gelişim kitaplarının temel hedef kitlesi bu okuma türüne yönelik okuma yapan bireylerden oluşur.

2)Öğrendiklerini uygulamaya koymaya yönelik okuma: Bireylerin okuyarak doğrudan uygulamaya geçtiği okuma türüdür. Belli bir yönerge doğrultusunda ilerleme kaydedilir. Örneğin kullanma kılavuzu okuma, bir fen deneyi yapma gibi. Bu tür okumada aşamalı ilerleme vardır.

C)Kültürel Okuma: Bir edebi gaye ve zevk için yapılan okumadır. Roman, hikâye, şiir gibi edebi yapıtları okuma, bu gruba girer.

D)Geçici Okuma: Haber almak amacıyla yapılan okumalardır. Kısa süreli belleğe atılır ve kısa sürede unutulurlar. Örneğin gazete okuma gibi. Gazete okumada seçtiğiniz haberler aklınızda kalır ancak diğerleri belli bir süre sonra unutulur çünkü geçici olduğunu bilerek o haberleri okursunuz. Ayrıca bir şeyi ararken okuma yaptığınızda okuduğunuz şeylerde işinize yaramayacağını düşündükleriniz ve yine de okuduklarınız bu gruba girer. Yeni bir apartmana gittiniz ve arkadaşınızın adını arıyorsunuz. Bunun için yaptığınız bütün okuma faaliyeti içerisinde okuduğunuz diğer isimler geçici okuma türüne girer ve kısa sürede unutulur. Ancak zıttı bir örnek vermek gerekirse örneğin bir ders kitabını geçici olması için değil kalıcı olması için okursunuz, bu amaçla kendinizi şartlandırabilirsiniz.

E)Ezberci Okuma: Belli bir amaca yönelik belli bir bilgiyi akılda tutmayı sağlamaya yönelik okumalardır. Birey kendini, okuduğunu uzun süreli belleğe alması için şartlandırır. Ancak ezberin güçlü bir hafızaya sahip olmanın yanında bir yetenek olarak kabul edilmesi durumu da söz konusudur. Örneğin bir telefon numarasını okumak ve akılda tutmaya çalışmak bu tür okumadır.

F)Öğrenme İçin Okuma: Genellikle atlanacak bir engel veya ulaşılabilecek bir amaç dahilinde yapılan okumalardır. Öğrenciler okulda verilen dersleri sınav engellerini atlamak için değerlendirirler bu amaç çerçevesinde okuma yaparlar. Pek az öğrenci gerçekten öğrenme zevki için okur ve öğrenir. Dersi geçersiniz veya sınavı kazanırsınız yaptığınız okumanın ödülünü alırsınız. Bu tür okumalardan arta kalanlar amaca ulaşıldığında unutulabilirler.

2.4.3. Okuduğunu Anlama ve Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama, okunulandan bir çıkarım elde etme zihinde bir şeyler oluşturma işlemidir. Okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kavramak değildir. Anlamak, metni bir bütün hâlinde kavramak demektir. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek ve onu yorumlayabilmektir. Yorum ise metnin ruhunda herhangi bir değişikliğe meydan vermeden metni farklı bakış açılarıyla yeniden ele almak, metnin özüne uygun çıkarımlarda bulunmaktır (Çiftçi, 2007:2). Bu görüş doğrultusunda okumanın en temel amacının okuduğundan bir anlam ve çıkarım elde etmek olduğu göze çarpmaktadır.

Okuduğunu anlama stratejileri ise anlamamanın güçleştiği durumlarda, öğrencinin akademik konulardaki performansını geliştirebilen bilişsel araçlar olarak tanımlanır (Piloneita, 2006: 27). Bu tanımdan hareketle okuduğunu anlama stratejileri, özümselemeyen ve anlaşılabilen bir durumu açıklığa kavuşturmak için izlenen yollar bütünüdür diye bir başka tanım çıkarılabilir. Öğrencilerin okurken neyi nerede nasıl anlayabileceklerini bilmeleri karşlarına çıkan önermeleri daha rahat biçimde değerlendirmelerini sağlayacaktır. Bu noktada en önemli tümel beceri, hızlı anlama, çıkarsama yapma ve değerlendirme becerilerinin tümü olacaktır.

Okulda bu becerilere yönelik birçok faaliyet daha eğitimin ilk kademelerinden başlayarak yürütülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama kapasitelerini geliştirmenin, sınıf öğretmenlerinin esas bir uğraşı olduğunun farkında olan öğretmenler yıllarca bu amaca ulaşmak için birçok strateji, yöntem veya teknik önermiş, araştırmış, doğrulamış ve uygulamıştır (Epçaçan, 2009).

Okuduğunu anlama stratejileri okunulan şeydeki anlam dizgelerini ve öğelerini örüntülemeye yarar. Okuduğunu anlama stratejileri okuduğunu anlamayı geliştiren yapılandırmacı süreçlerin etkin bir parçası olarak kullanılır. Etkili okuyucular, anlamı yapılandırmak için okuma öncesi, okuma esnası ve sonrasında okuduğunu anlama stratejilerini kullanırlar (Epçaçan, 2009). Okuduğunu anlama süreci içinde inceleme, seçim yapma, karar verme, çevirme, yorumlama, öteleme, çıkarsama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi etkinlikler bulunmaktadır (Güneş, 2004: 60).

Demirel'e göre bir metni anlayarak okuyabilmek için aşağıdaki yöntemlerden yararlanılmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006: 89):

- ✓ Yazıda ele alınan konuyu belirlemek
- ✓ Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak
- ✓ Anafikri bulmak
- ✓ Yardımcı fikirleri bulmak
- ✓ Metnin genel düşünce ve anlatım yapısını belirleme
- ✓ Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltma.

Trabasso ve Bouchard (Pressley, 2001: 176: Akt. Epçaçan, 2009) da okuduğunu anlama düzeyini yükselten kavrama stratejilerini on iki başlık altında toplamışlardır:

- Kavramayı izleme
- Grafikler, örgütlemeler, şemalar oluşturma
- Etkin dinleyici olma
- Zihinsel benzetmeler, semboller kullanma
- Belleksel öğretim yapma

- Ön bilgileri kullanma
- Soru yanıtlama
- Soru üretme
- Öykü yapısı oluşturma
- Özetleme
- Sözcük bilgisi öğretimi
- Çoklu geçiş stratejisi

Epçayan (2009) ise okuduğunu anlama stratejilerini aşağıdaki gibi tasnif etmiştir:

Okuduğunu anlamayı artıran stratejiler dört ana başlık altında toplanabilir:

- 1- Okuma öncesinde işe koşulan stratejiler
- 2- Okuma esnasında işe koşulan stratejiler
- 3- Okuma sonrasında işe koşulan stratejiler
- 4- Okuma sürecinin tümünde işe koşulan stratejiler

Yukarıda verilmiş olan stratejiler aşağıdaki şekilde tablolandırılabilir:

Tablo 1: Okuduğunu Anlama Stratejileri

Stratejilerin İşe Koşulduğu Zaman	Stratejiler
Okuma Öncesinde İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> •Okuma Amacını Açıklama •Öğrenciye Parçanın Başlığına, Basım Tarihine, Yazara Bakarak Ve Parçayı Tarayarak Konusunu Tahmin Etmesine Yardım Etme •Başlığa Bak – İncele – Anahtar Sözcüklere Bak – Okuma Parçasına Tekrar Bak – Öykü /Kavram Haritası Hazırla (TELLS) •Öğretim Öncesi Sözcük Bilgisi •Kavram Haritaları Ve Öykü Haritası Aracılığıyla

	<p>Kavramları Önceden Öğretme</p> <ul style="list-style-type: none"> •Okunacak Materyali Dikkatlice Seçme Ve Bazı Ölçütler Doğrultusunda Öğrencinin Okuma Parçasını Seçmesine İzin Verme
<p>Okuma Sırasında İşe Koşulan Stratejiler</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Akıcı Ve Sürükleyici Okumayı Sağlama •Öyküleyici Metinler İçin Öykü Haritasını Dikkate Alma •Açıklayıcı Okuma Parçaları İçin Taslaklar Ve Çalışma Rehberi Kullanma •Açıklayıcı Metinler İçin Stratejik Not Almayı Uygulama •Açıklayıcı Metinler İçin Zaman Çizelgeleri Ve Akış Şemalarını Kullanma •Karışık Planlar, Tablolar Yapma •Öyküleyici Metinler İçin Görseller Kullanma
<p>Okuma Sonrasında İşe Koşulan Stratejiler</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Her Türlü Metin İçin Özetleme Yapma •Soru- Cevap İlişkisini Kullanma
<p>Okuma Sürecinin Tümünde İşe Koşulan Stratejiler</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Stratejik Not Alma •GSOYBY: Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme (SQ4R) •Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass) •Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching) •Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L) •İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading) •Kavram Haritaları Ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map And Graphic Organizers) •TS Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis-Q) •TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)

Pearson (1984) ve Brown (1981), öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştirmede sınıf içerisinde faydalı olan şu stratejileri önermiştir (Akt. Robinson ve Good, 1987: 148-149);

1. Öğretme becerisi öğreticiye uygun olmalıdır.
2. Öğretme basitten karmaşığa doğru ilerlemelidir.
3. Öğretme sonucunda yapılan analiz ve öğrenilenlerin transferi, anlamının gerçekleşmediği yeri göstermelidir.
4. Stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağına dair öğretim açık olmalıdır.
5. Sınıftaki tartışmalar ve bağımsız çalışmalar esnasında geri dönüt verilmelidir.
6. Yeni alanlara etkili bir transfer yapabilmek için farklı metinler kullanılmalıdır.
7. Öğrencilere işlemleri kendi kendilerine kontrol etme stratejileri öğretilmelidir.

Literatürde farklı tasnifler ve farklı öneriler yer almaktadır. Bunları özetleyerek yeni bir sınıflandırma yapıldığında:

- ✓ Metni ön bilgilerle anlamlandırma
- ✓ Bilgileri süzme
- ✓ Önemli yerleri,can alıcı noktaları keşfetme
- ✓ Anlatılanları yorumlama
- ✓ Anlatılanlardan çıkarsama yapma
- ✓ Özümseme
- ✓ Değerlendirme

Zaman içerisinde yapılan çalışmalarla daha farklı stratejiler ve yöntemler insanların kullanımına sunulacaktır. Okuduğunu anlama çalışmalarının ve stratejilerinin gittikçe daha fazla önem kazandığı görülmektedir.

2.4.4. Araştırmada Kullanılan Okuduğunu Anlama Kazanımları

Araştırmada okuduğunu anlama becerileriyle ilgili kazanımlar seçilmiş ve kullanılan kazanımlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3. Okuduklarını zihninde canlandırır.
4. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
5. Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
6. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
7. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
8. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
9. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
10. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
11. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
12. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
13. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
14. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
15. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
16. Okuduklarının konusunu belirler.
17. Okuduğunun ana fikrini belirler.
18. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
19. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.
20. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
21. Metindeki anlamsal çelişkileri saptar.

22. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
23. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
24. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
25. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
26. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
27. Okuduğunu özetler.
28. Yazarın amacını belirler.
29. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
30. Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder.
31. Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.
32. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
33. Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
34. Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Matematik Dersi Problem Çözme Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Balcı (2007) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerini incelemiştir. Öğrencilerin, bilişsel farkındalık beceri düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından uyarlanarak geliştirilen “Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeği” ve problem çözme düzeylerini saptamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Problem Çözme Beceri Testi” kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırma, öğrencilerin bilişsel farkındalık beceri düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, bilişsel farkındalık beceri düzeyleri ve problem çözme başarı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını,

sosyoekonomik seviyelerine göre problem çözme beceri düzeyleriyle bilişsel farkındalık beceri düzeyleri açısından ise alt-orta ve alt-üst düzey arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Özsoy (2007) yaptığı çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmada ayrıca, üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözenin Polya (1981) tarafından önerilen aşamalarındaki (problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, kontrol) başarıya etkisi de incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen üzerine modellenmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarda, deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda hem üstbiliş hem de problem çözme başarı düzeylerinde artış olduğu görülmüş; ayrıca bu artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında deney grubu öğrencilerinin *Problem Çözme Başarı Testi*'nden aldıkları plan yapma puanındaki artış, diğer aşamalardaki artıştan daha yüksek bulunmuştur. Kontrol grubunda ise herhangi bir anlamlı artış gözlenememiştir. Elde edilen sonuçlar, üstbilişsel problem çözme etkinlikleri yoluyla üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısında artışa sebep olduğunu göstermektedir.

Ulu (2008) çalışmasında sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni adayları ve 5. sınıf öğrencilerinin dört işlem problemlerini çözmeye kullandıkları stratejileri karşılaştırmıştır. Araştırma betimsel tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kütahya il merkezinde öğrenim görmekte olan 264 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi, matematik öğretimi dersini almış üç farklı üniversiteden 216 sınıf öğretmeni adayları ve Kütahya il merkezinde sınıf öğretmenliği yapmakta olan 149 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış 10 sorudan oluşan problem çözme testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; dört işlem problemlerini çözmeye kullanılan stratejiler birey statüsüne (5. sınıf öğrencisi, sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmeni) göre anlamlı farklılık göstermektedir. Dört işlem problemlerini çözmeye 5. sınıf öğrencilerinin genelde tercih ettikleri strateji matematik cümlesi yazma stratejisi iken, sınıf öğretmeni adaylarının genelde tercih ettikleri strateji değişken kullanma

(denklem kurma) stratejisi, sınıf öğretmenlerinin genelde tercih ettikleri strateji ise diyagram (şekil) çizme stratejisidir.

Fidan (2008) yüksek lisans tezinde ilköğretim 5. Sınıf matematik dersinde öğrencilerin problem kurma çalışmalarının problem çözme başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmada, problem kurma çalışmalarının Polya'nın problem çözme adımlarındaki (problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, kontrol) başarıya etkisi de belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma deney ve kontrol grubunda 24'er öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Problem Çözme Testi son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu ön test- son test fark puanları (erişi) karşılaştırıldığında ise deney grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Polya'nın problem çözme adımlarındaki erişilerinin karşılaştırılmasında ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sonuçlara bakıldığında, problem çözme ve kurma çalışmaları yapılmasının, öğrencilerin problem çözme başarılarını pozitif yönde, anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir.

Alan (2009) araştırmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde problem çözme sürecine yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma nitel bir araştırmadır ve 20 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerden toplanan veriler doküman analizi yoluyla çözümlenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır; öğrenciler problemi anlamının önemli olduğunu düşünmektedirler ve problemi anladıktan sonra problemin çözümü için plan yapmanın gerekliliğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler planlama aşamasından sonra uygulanan işlemlerin değerlendirilmesi gerektiği görüşündedirler.

Öktem (2009) yaptığı araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin gerçekçi cevap gerektiren matematiksel sözel problemleri çözme becerilerini araştırmıştır. Çalışma 2007-2008 eğitim-öğretim yılı Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan öğrenciler arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 300

öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma tarama modelinde bir çalışma olup, nitel ve nicel olmak üzere iki aşamadan oluşmuştur. Araştırma, öğrencilerin matematiksel sözel problemlere ilişkin başarı yüzdelерinin düşük olduğunu göstermiştir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin matematikle gerçek hayat arasında bağ kurmada zorlandıkları saptanmıştır.

Ayaz'ın (2009) yaptığı çalışmanın amacı, öğretim programının, ilköğretim ikinci kademede okuyan öğrencilerin problem çözme tutumlarını, algılarını, problem çözme başarılarını nasıl etkilediğini ve öğrencilerin problem çözme aşamalarını kullanabilme becerilerini belirlemektir. Araştırma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersinde problem çözmeye karşı tutumlarını, bilgilerini belirlemek; İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının problem çözme başarısını ölçmek ve farklı seviye grubundaki öğrencilerin problem çözme aşamalarını bilme düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır. “6., 7. ve 8. Sınıf Problem Soruları” adları altında ve öğretim programında yer alan konularla ilgili problemler hazırlanmıştır. Bu problemler, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Problem başarılarından elde edilen sonuçlar ön test ve son testteki başarı durumunu, başarı erişisini ortaya koymuş ve geleneksel öğretim yöntemleri ile Bloom'un tam öğrenme modelinde beklenen başarı seviyelerine göre değerlendirilmiştir. Başarı seviyesinin genel olarak geleneksel öğretim yöntemleri başarı seviyesi ile tam öğrenme modeli başarı seviyesi arasında olduğu belirlenmiştir. Problem sorularından elde edilen son test sonuçlarına göre her sınıf düzeyinde iyi, orta ve geliştirilebilir öğrencileri temsil etmek amacıyla seçilen üçer öğrenci ile problem çözme aşamalarındaki seviyelerini belirlemek üzere yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak “geliştirilebilir” seviyedeki öğrencilerin problemin anlaşılması aşamasında, “orta” seviyeli öğrencilerin problemin değerlendirilmesi aşamasında zorlandıkları belirlenmiştir. “İyi” seviyedeki öğrencilerin ise problem çözme aşamalarının hepsinde genel olarak başarılı oldukları belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bilgilere göre öğretim programının öğrencilerin tutumlarına olumlu etkisi olduğu ancak bu etkinin istenen seviyede olmadığı tespit edilmiştir.

2.5.2. Okuduğunu Anlama Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Anılan (1998) araştırmasında beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, hedef davranışların gerçekleşme düzeyinin, özel okullarda, resmi okullara oranla daha yüksek olduğu ancak ilkokullar ile ilköğretim okulları arasında aritmetik olarak bir fark olsa da istatistikî açıdan bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi, erken yaş grupları açısından, özel ders alan veya dersaneye giden öğrenciler açısından, kendilerine ait bir çalışma odasının olmasından, anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olması ile aile gelir seviyesinin iyi olmasından olumlu olarak etkilenmekte, ailenin tek çocuğu olması olumsuz etkilemekte, cinsiyetin ise bir etkisi olmamaktadır.

PIRLS (2001) Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi kapsamında 62 ilden rastgele (random) yöntemle seçilen 154 ilköğretim okulunun 4. sınıflarında toplam 5390 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. PIRLS çalışmalarında okuma amaçları, kavrama süreçleri, okumaya yönelik tutumlar, okuma alışkanlıkları olmak üzere 4 başlık ön plana çıkmaktadır. PIRLS çalışmalarına 35 ülke katılmıştır ve genel ortalamada Türkiye 28. olmuştur buna karşın İsveç 1. olmuştur. Araştırmaya katılan ülkelerin tümünde kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılıdır sonucuna varılmıştır.

Çam (2006) Eskişehir İli'nde yapmış olduğu araştırmada ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Araştırma 2 ana problemden ve 12 alt problemden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin görsel okuma beceri düzeyleri; anne-babanın eğitim durumu yükseldikçe, ailedeki f azaldıkça, ailenin ortalama geliri arttıkça, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati düştükçe yükselmektedir. Cinsiyetler açısından kızlar lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Kaya (2006) İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, bazı öğrenme stratejilerini, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların okuduğunu anlama ve Türkçe dersine karşı tutumuna etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada deney grubunda bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi ölçülmüştür elde edilen sonuçlara göre bazı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu lehine okuduğunu anlama becerisi ile anlamlı bir fark ortaya çıkmış ancak tutumlar açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Kaldan (2007) ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin, yaşadıkları evin kendilerine ait olup olmasının, yaşadıkları çevrenin ekonomik durumunun, kardeşlerinin sayısının, anne ve babalarının öğrenim durumunun, anne ve babalarının mesleğinin, ailenin maddi durumunun, okul dışında başka bir işte çalışmalarının, evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmasının, evlerine günlük gazete, dergi vs. alınıp alınmamasının, boş zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının olup olmasının ve okul öncesi eğitim alıp almamalarının öğrencilerin okuduğunu anlamalarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetleri, yaşadıkları evin kendilerine ait olma durumu, evlerinin bulunduğu çevrenin ekonomik durumu, kardeş sayısı betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile anne ve babalarının öğrenim durumu, anne ve babalarının meslekleri, aylık gelir durumu, okul dışında başka bir işte çalışıyor olma durumu, kendilerine ait çalışma odasının olma durumu, evlerine günlük gazete, dergi, vb. alınıyor olma durumu, boş zamanlarında kitap okuma sıklıkları ve okul öncesi eğitim durumu betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Karakuş (2007) “İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinden Hikâye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)” adını verdiği yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin öyküleyici metinlerden hikâye türü ve bilgilendirici metinlerden deneme türüne göre okuduğunu anlama başarısını incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı, okuduğunu anlama başarısının metin türleri ve yerleşim bölgeleri açısından değişip değişmediğini ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin

okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Hikâye türünde kızların okuduğunu anlama başarısı erkeklere göre yüksek ve anlamlıdır, deneme türünde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okulun bulunduğu yerleşim bölgesine göre hikâye türünde okuduğunu anlamada anlamlı farklılık görülmüş, deneme türünü anlamada anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğrenciler, hikâye türünü anlamada daha başarılı olmuşlardır. Kızların okuduğunu anlama başarısı her iki metin türünde de erkeklere göre yüksek ve anlamlı bulunmuştur. Okulun bulunduğu yerleşim bölgesine göre her iki metin türünde de okuduğunu anlamada anlamlı bir farklılık görülmüştür. İl merkezinde bulunan okullardaki öğrenciler, her iki metin türünde de diğer yerleşim bölgelerindeki okulların öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır.

Temizkan (2007) İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın temel amacı okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmektir. Araştırma deneysel olarak modellenmiştir. Araştırmada deney grubu öğrencileriyle birlikte yedi hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiş olan dersler işlenmiş; kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin deney öncesi başarı testi ortalama puanı 25,83 iken bu değer deney sonrasında 38,25 düzeyinde gerçekleşmiştir. Okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi testine ait başarı puanları deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre okuma stratejileri, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretimden daha etkilidir.

Çiftçi (2007) hazırladığı doktora tezinde iköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşılma düzeyini araştırmıştır. Araştırmada örnekleme alınan öğrencilerin sosyoekonomik durumları ve cinsiyetlerine göre kazanımlara ulaşma düzeylerine de bakılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, sosyoekonomik düzeyde başarı sıralaması üst sosyoekonomik, orta sosyoekonomik ve alt

sosyoekonomik düzey şeklinde ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Şahinli (2008) yüksek lisans tezinde İzmir bölgesinde bir araştırma yapmış ve hikaye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisini araştırmıştır. Araştırma, ilköğretim 3. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır ve “öntest - sontest kontrol gruplu deney deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama başarısında deney grubu lehine anlamlı fark oluşturduğu, tutum puanlarını ise anlamlı fark oluşturacak kadar etkilemediği, cinsiyetin başarı ve tutumda etkili olmadığı, okuma alışkanlığını geliştirdiği, tespit edilmiştir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma niceliksel bir alan araştırmasıdır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak üzere Pearson korelasyon analizi, bağımlı-bağımsız t testi ve tek yönlü Anova testi analiz metodları kullanılmıştır. Pearson korelasyon analizi sosyal bilimlerde kullanılan birçok ileri istatistik tekniklerin temelidir, bu analiz bize bir değişkende herhangi bir değişme olduğunda diğer değişkende ne kadar değişme olacağı hakkında bilgi verir (Gültekin, 2008). Araştırmada mevcut bilgi ve becerilere dayalı ölçümlerle bağımlı - bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve ilişkiyel yorumlara varılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma Kütahya İli Simav İlçesi'nde bulunan İlköğretim 5. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma evreni olarak resmi verilere göre Simav'da 448 Kız ve 463 Erkek olmak üzere toplam 911 ilköğretim 5. Sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmada rastgele (random) seçim yöntemi ile Simav'daki 8 yıllık eğitim veren 27 ilköğretim okulundan 12 tanesi seçilmiş ve bu okullardaki 5. sınıflardan 370 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.

Tablo 2:Evren ve Örneklem Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
Evrendeki Öğrenci Sayısı	448	463	911
Örneklemdeki Öğrenci Sayısı	173	197	370

Örneklem belirlenirken %5 hata payında %98 güven seviyesine göre 911 öğrencilik evrende 345 örneklem bulunmalıdır. %99 güven seviyesine göre ise 385

öğrenci bulunmalıdır. Hata payını daha da azaltmak için 370 öğrenci üzerinde çalışma yapılmıştır ve %99 güven seviyesine yaklaşılmıştır. Aşağıdaki tabloda hesaplama gösterilmiştir.

Tablo 3:Hata Payı, Evren ve Örneklem Büyüklüğü

Kabul Edilebilir Hata +/- =		5%		
Evren Büyüklüğü =		911		
Güven Seviyesi	90%	95%	98%	99%
Önerilen Örneklem Büyüklüğü	209	271	340	385

370 örneklem büyüklüğü ve 911 evren büyüklüğüne göre hata payı oranı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4:Evren ve Örneklem Büyüklüğüne Göre Güven ve Hata Seviyesi

Örneklem Büyüklüğü =		370		
Evren Büyüklüğü =		911		
Yüzdesi =		50%		
Güven Seviyesi	90%	95%	98%	99%
Hata	3,30%	3,93%	4,66%	5,16%

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma modeline göre bir anket; *Problem Çözme Başarı Testi* ve *Okuduğunu Anlama Testi* öğrencilere aynı anda uygulanmış; cevaplar optik forma kodlatılmıştır ve veriler SPSS 16,0 programına girilmiştir. Veriler titizlikle elde edilmiş, test yapısı dışında güvenilirliği etkileyen unsurlara dikkat edilmiştir.

Öğrencilere bu testin bilimsel bir çalışmanın parçası olduğu anlatılmış ve hissettirilmiştir. Olası bir not ve sıralama korkusunun önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca uygulamanın yapıldığı okullardaki idarecilerden ve öğretmenlerden olumlu yorumlar alınmıştır. Özellikle soru tiplerinin değişik olması ve bu uygulamanın bilimsel bir çalışmaya katkı yapacak bir çalışma olması öğretmenlerin ilgisini çekmiştir. Bununla birlikte *Okuduğunu Anlama Testi* ve *Problem Çözme Başarı Testi* 5. sınıf öğrencilerinin matematik ve Türkçe dersi kazanımları doğrultusunda hazırlandığı için uygulama, derslere de yardımcı bir nitelik kazanmıştır.

3.4. Ölçme Araçları

Araştırmada yukarıda da bahsedildiği gibi 2 farklı test öğrencilere uygulanmıştır bu testler aşağıdaki özelliklere sahiptir; bununla birlikte sosyal ve demografik değişkenleri belirlemek açısından bir de anket uygulanmıştır.

3.4.1. Demografik Bilgiler ve Değişkenler Anketi

Bu bölümde öğrencilere sosyoekonomik ve demografik durumları ile ilgili ve çeşitli konularla ilgili sorular sorulmuştur ve cevaplar öğrenciler tarafından optik forma kodlanmıştır. Ek-1’de öğrencilere yöneltilen sorular sunulmuştur.

Araştırmada kullanılan değişkenler;

- *Matematik dersi problem çözme başarısı
- *Türkçe dersi okuduğunu anlama becerisi
- *Cinsiyet
- *İkâmet edilen bölge (kırsal-kentsel)
- *Ebeveyn (anne-baba) eğitim düzeyi
- *Sosyoekonomik düzey
- *İnternet kullanım imkânı
- *Ayrı bir çalışma odasına sahip olma
- *Özel ders alma ve dershaneye gitme imkânı

*Kardeş sayısı

3.4.2. Problem Çözme Başarı Testi

Bu araştırmada problem çözme başarısını ölçmek amacıyla Özsoy'un (2007) doktora tezi için geliştirmiş ve hazırlamış olduğu 5. sınıf matematik dersi *Problem Çözme Başarı Testi* kullanılmıştır (Bkz. Ek-2). Özsoy testi geliştirmede 44 öğrenci üzerinde ön deneme yapmıştır. *Problem Çözme Başarı Testi* her biri 4 seçenekli, eşit puanlı, çoktan seçmeli 20 maddeden oluşmaktadır. Testi cevaplayan öğrenciler arasındaki matematiksel bilgi farklılıklarının etkisini en aza indirebilmek için bu testte sadece dört işlem (toplama, çıkarma, çarpma, bölme) yardımıyla çözülebilecek sorulara yer verilmiştir. *Problem Çözme Başarı Testi* hazırlanırken Polya'nın (1988) dört aşamasıyla da örtüşen davranışların sınanması temel alınmıştır. Polya'ya göre problem çözme süreci; problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve kontrol olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Polya 1981; 1988). *Problem Çözme Başarı Testi*'nin güvenilirliği 0,84 (KR-20) ; ortalama güçlüğü ise (Pj) 0,56 olarak bulunmuştur (Özsoy, G., 2007).

Tablo 5: Problem Çözme Başarı Testi Güvenirlik Analizi

N	Soru Sayısı	\bar{X}	S	Pj	KR-20
44	20	11,8	3,6	0,56	0,84

Kaynak: Özsoy, G.(2007)

Testin değerlendirilmesi net sayıları üzerinden gerçekleştirilmiştir, her doğru cevap 1 puan kabul edilmiştir, yanlışlar doğruları götürmemektedir. Testin belirtke tablosu ve problem çözme becerisinin alt boyutları ile ilgili maddeleri Ek-3' te sunulmuştur.

3.4.3. Okuduğunu Anlama Testi

Türkçe dersi okuduğunu anlama kazanımları ve diğer araştırma değişkenleri ile ilişkileri saptamak üzere Anılan'ın (1998) hazırlamış olduğu ve yüksek lisans tezinde kullandığı *Okuduğunu Anlama Testi* kullanılmıştır (Bkz. Ek-4). *Okuduğunu Anlama Testi'nde* okuma metinleri olarak; değişik uzunlukta iki şiir ve dört okuma metni hazırlanmıştır. 55 öğrenci ile ön deneme yapılmış ve yapılan çalışmalardan sonra okuduğunu anlama testinin Kuder Richardson (KR-20) güvenirlik katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur. Test 30 sorudan oluşmaktadır (Anılan, 1998). Testteki her doğru cevap 1 puan olarak kabul edilmiştir ve yanlış cevaplar doğruları götürmemektedir.

Tablo 6:Okuduğunu Anlama Testi Güvenirlik Analizi

N	Soru Sayısı	KR-20
55	30	0,72

3.5. Uygulama

Bu çalışma 2009-2010 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kütahya İli Simav İlçesi'nde bulunan 27 (8. sınıfa kadar eğitim veren) ilköğretim okulu'ndan 12'sinde uygulanmıştır;

Veri Toplama Aşamasında Verilen Okul Kodlarına Göre Okullar Aşağıdaki Gibidir;

- 01)**Atatürk İlköğretim Okulu (Merkez, taşıma merkezi)
- 02)**Yusuf Koyuncuoğlu İlköğretim Okulu (Merkez)
- 03)**Beyce İlköğretim Okulu (Kasaba)
- 04)**Demirciköy İlköğretim Okulu (Kasaba)
- 05)**Hisarbey İlköğretim Okulu (Kasaba, taşıma merkezi)
- 06)**Fatih İlköğretim Okulu (Merkez)

- 07)Kınık İlköğretim Okulu (Kasaba Mahallesi)
- 08)Kestel İlköğretim Okulu (Kasaba, taşıma merkezi)
- 09)Çitgöl İlköğretim Okulu (Kasaba)
- 10)Yeniköy İlköğretim Okulu (Kasaba, taşıma merkezi)
- 11)Yemişli İlköğretim Okulu (Kasaba)
- 12)Osmanbey İlköğretim Okulu (Merkez)
5. sınıflarında yapılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 16.0 istatistiksel paket programı ile analiz edilmiştir. Sonuçlar tablolaştırılarak sade biçimde sunulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programıyla bağımlı, bağımsız t- testi, Pearson korelasyon analizi ve tek yönlü Anova testi yapılarak yorumlanmıştır.

IV. BÖLÜM

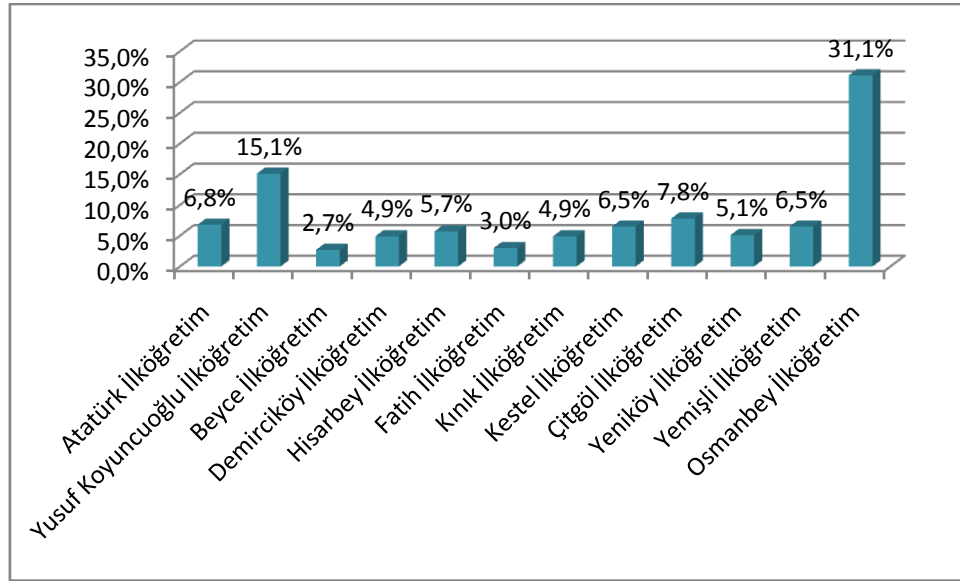
BULGULAR

Bu bölümde öncelikle araştırmanın genel istatistikî bulguları verilmiş daha sonra da denencelerin analizleri ve buradan çıkan anlamsal değerlendirmelere, sonuçlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Demografik ve Genel İstatistikî Verileri

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Okul Adı ve Kodu	f	%
Atatürk İlköğretim	25	%6,8
Yusuf Koyuncuoğlu İlköğretim	56	%15,1
Beyce İlköğretim	10	%2,7
Demirciköy İlköğretim	18	%4,9
Hisarbey İlköğretim	21	%5,7
Fatih İlköğretim	11	%3,0
Kınık İlköğretim	18	%4,9
Kestel İlköğretim	24	%6,5
Çitgöl İlköğretim	29	%7,8
Yeniköy İlköğretim	19	%5,1
Yemişli İlköğretim	24	%6,5
Osmanbey İlköğretim	115	%31,1
Toplam	370	%100

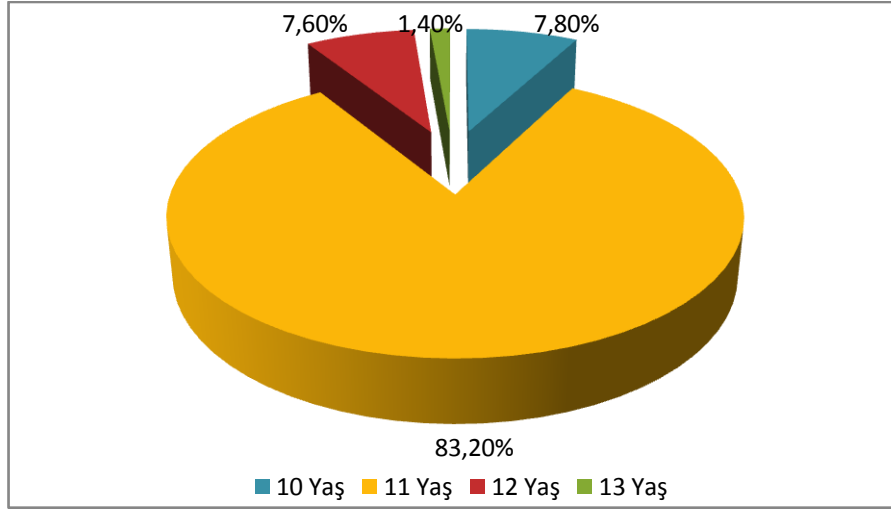


Grafik 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullarına Göre Dağılım Grafiği

Araştırmaya katılan 370 öğrencinin %6,8'i Atatürk İlköğretim Okulu'nda, %15,1'i Yusuf Koyuncuoğlu İlköğretim Okulu'nda, %2,7'si Beyce İlköğretim Okulu'nda, %4,9'u Demirciköy İlköğretim Okulu'nda, %5,7'si Hisarbey İlköğretim Okulu'nda, %3'ü Fatih İlköğretim Okulu'nda, %4,9'u Kınık İlköğretim Okulu'nda, %6,5'i Kestel İlköğretim Okulu'nda, %7,8'i Çitgöl İlköğretim Okulu'nda, %5,1'i Yeniköy İlköğretim Okulu'nda, %6,5'i Yemişli İlköğretim Okulu'nda ve %31,1'i ise Osmanbey İlköğretim Okulu'nda eğitim görmektedir.

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grubu	f	%
10 Yaş	29	%7,8
11 Yaş	308	%83,2
12 Yaş	28	%7,6
13 Yaş	5	%1,4
Toplam	370	%100

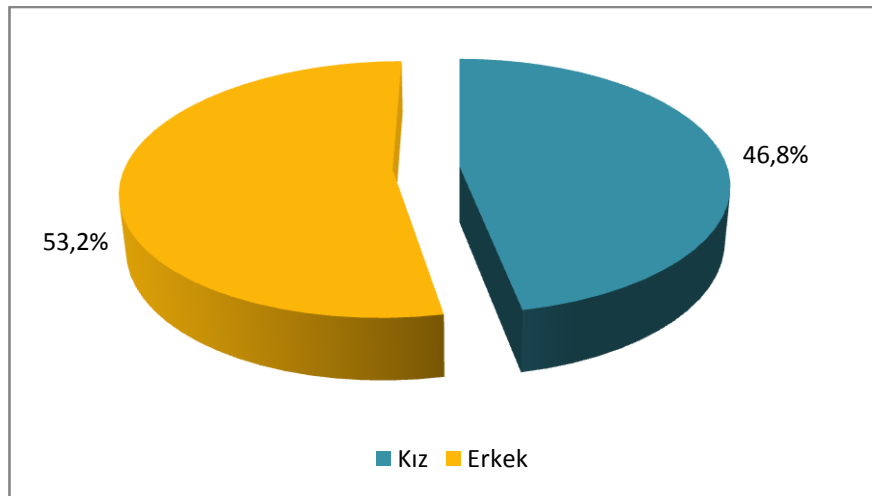


Grafik 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılım Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin %7,8'i 10 yaşında, %83,2'si 11 yaşında, %7,6'sı 12 yaşında ve %1,4'ü ise 13 yaşındadır. Burada genel dağılımın 11 yaş etrafında toplandığı görülmektedir.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	173	%46,8
Erkek	197	%53,2
Toplam	370	%100

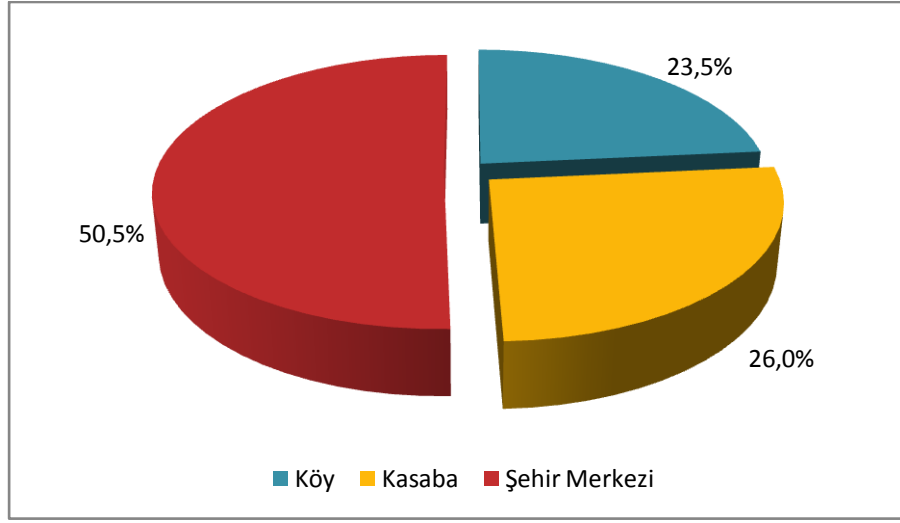


Grafik 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılım Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin %46,8'i kız, %53,2'si ise erkektir.

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İkamet Ettikleri Yere Göre Dağılımı

İkamet Edilen Yer	f	%
Köy	87	%23,5
Kasaba	96	%26,0
Şehir Merkezi	187	%50,5
Toplam	370	%100

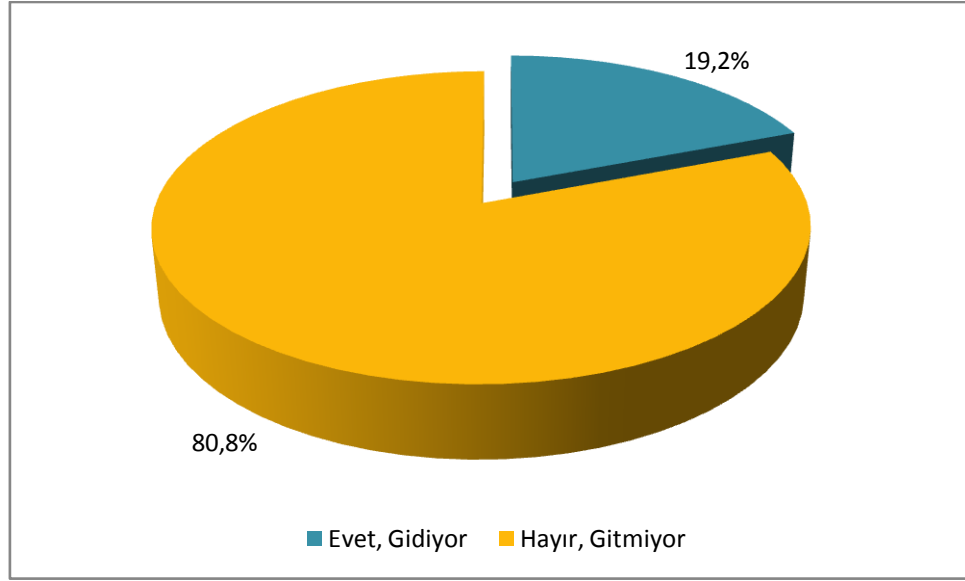


Grafik 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İkâmet Ettikleri Yere Göre Dağılım Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin %23,5'i köyde, %25,9'u kasabada, %50,5'i ise şehir merkezinde ikâmet etmektedir.

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özel Bir Dershaneye Gitme Durumuna Göre Dağılımı

Özel Bir Dershaneye Gitme Durumu	f	%
Evet, Gidiyor	71	% 19,2
Hayır, Gitmiyor	299	% 80,8
Toplam	370	%100

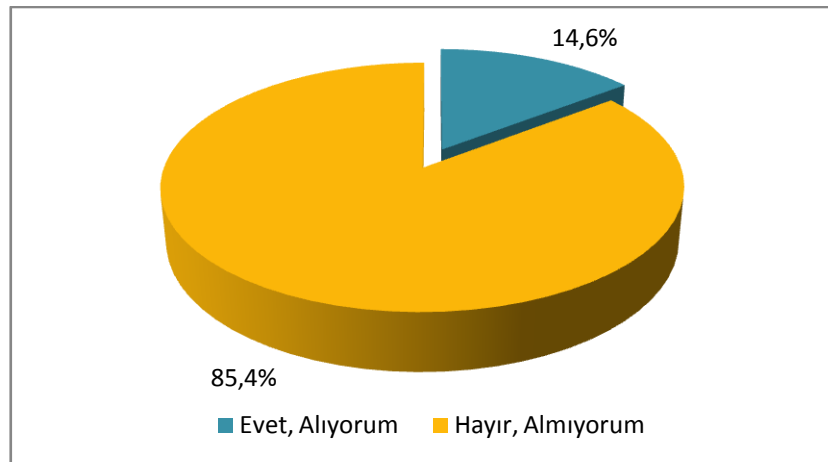


Grafik 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özel Bir Dershaneye Gitme Durumuna Göre Dağılım Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin %19,2'si özel bir dershaneye gidiyorken, %80,8'i ise özel bir dershaneye gitmemektedir.

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe'den Özel Ders Alma Durumuna Göre Dağılımı

Türkçe'den Özel Ders Alma Durumu	f	%
Evet, Alıyorum	54	% 14,6
Hayır, Almıyorum	316	% 85,4
Toplam	370	%100

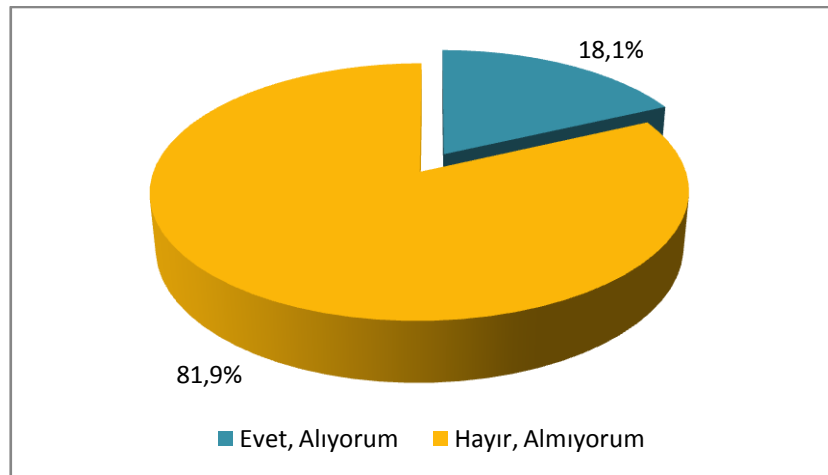


Grafik 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe'den Özel Ders Alma Durumuna Göre Dağılım Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin %14,6'sı Türkçe'den özel ders alırken, %85,4'ü ise Türkçe'den özel ders almamaktadır.

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Matematikten Özel Ders Alma Durumuna Göre Dağılımı

Matematikten Özel Ders Alma Durumu	f	%
Evet, Alıyorum	67	%18,1
Hayır, Almıyorum	303	%81,9
Toplam	370	%100

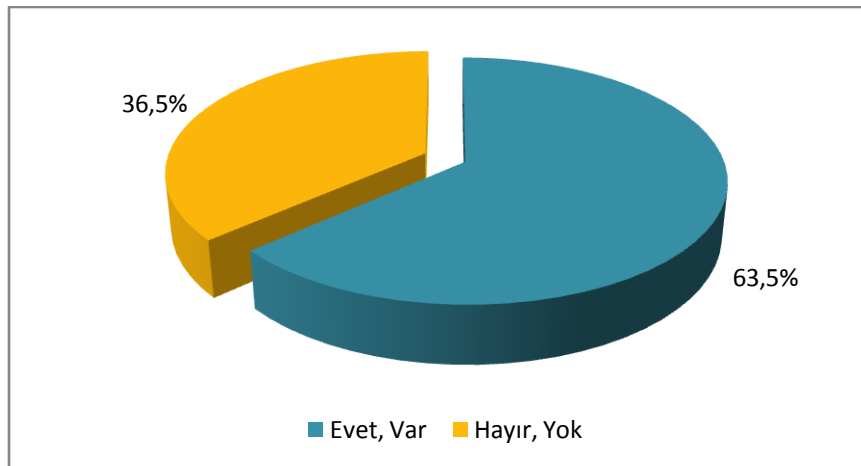


Grafik 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Matematikten Özel Ders Alma Durumuna Göre Dağılım Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin %18,1'i matematikten özel ders alırken, %81,9'u ise matematikten özel ders almamaktadır.

Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendine Ait Odasının Bulunmasına Göre Dağılımı

Kendine Ait Odasının Bulunması	f	%
Evet, Var	235	%63,5
Hayır, Yok	135	%36,5
Toplam	370	%100

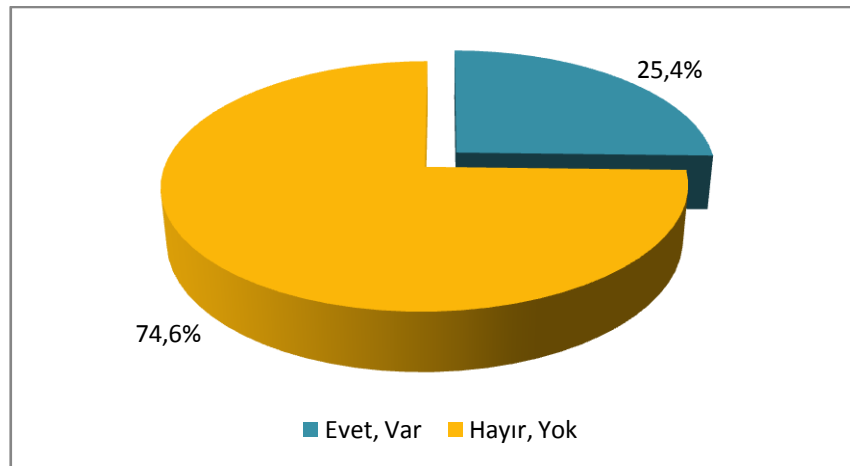


Grafik 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendine Ait Odasının Bulunmasına Göre Dağılım Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin %63,5'inin kendine ait odası bulunmakta iken, %36,5'inin ise kendine ait odası bulunmamaktadır.

Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evinde İnternet Bağlantısının Bulunmasına Göre Dağılımı

Evinde İnternet Bağlantısının Bulunması	f	%
Evet, Var	94	%25,4
Hayır, Yok	276	%74,6
Toplam	370	%100

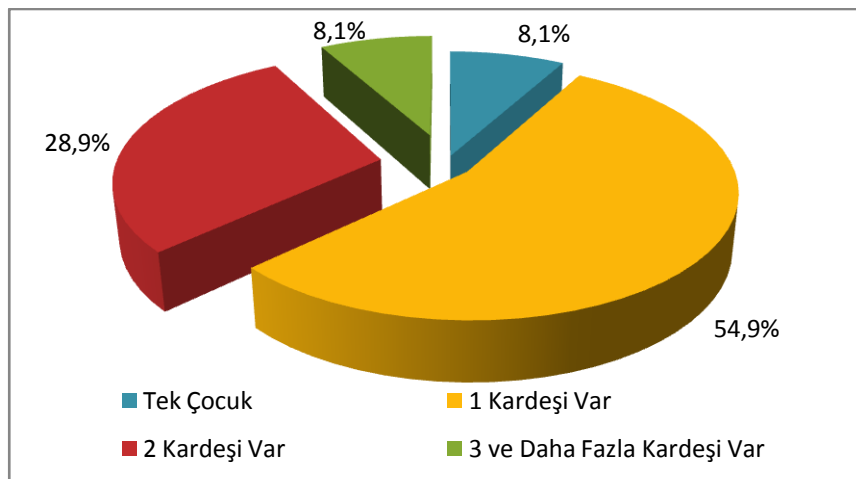


Grafik 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evinde İnternet Bağlantısının Bulunmasına Göre Dağılım Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin %25,4'ünün evinde internet bağlantısı bulunmakta iken, %74,6'sının ise evinde internet bağlantısı bulunmamaktadır.

Tablo 16: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	f	%
Tek Çocuk	30	% 8,1
1 Kardeşi Var	203	% 54,9
2 Kardeşi Var	107	% 28,9
3 ve Daha Fazla Kardeşi Var	30	% 8,1
Toplam	370	%100

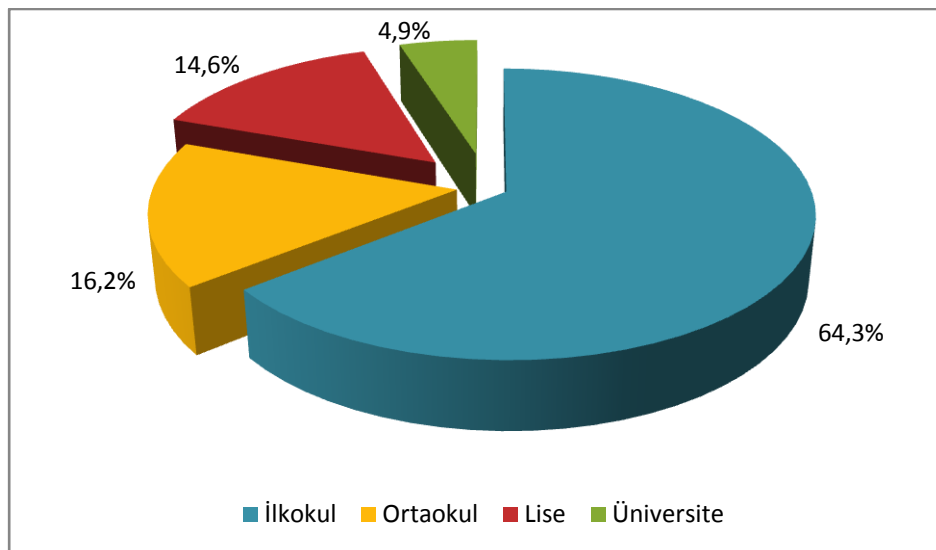


Grafik 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılım Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin %8,1'inin kardeşi bulunmamakta iken, %54,9'unun 1 kardeşi, %28,9'unun 2 kardeşi ve %8,1'inin ise 3 veya daha fazla kardeşi bulunmaktadır.

Tablo 17: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	f	%
İlkokul	238	%64,3
Ortaokul	60	%16,2
Lise	54	%14,6
Üniversite	18	%4,9
Toplam	370	%100

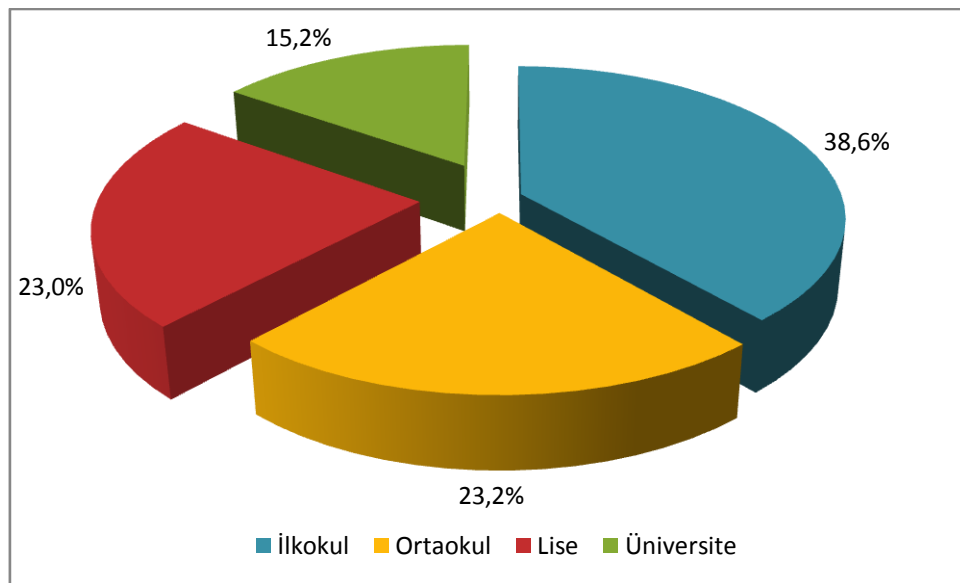


Grafik 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılım Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %64,3'ü ilkokul mezunu, %16,2'si ortaokul mezunu, %14,6'sı lise mezunu ve sadece %4,9'u üniversite mezunudur.

Tablo 18: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	f	%
İlkokul	143	%38,6
Ortaokul	86	%23,2
Lise	85	%23,0
Üniversite	56	%15,2
Toplam	370	%100

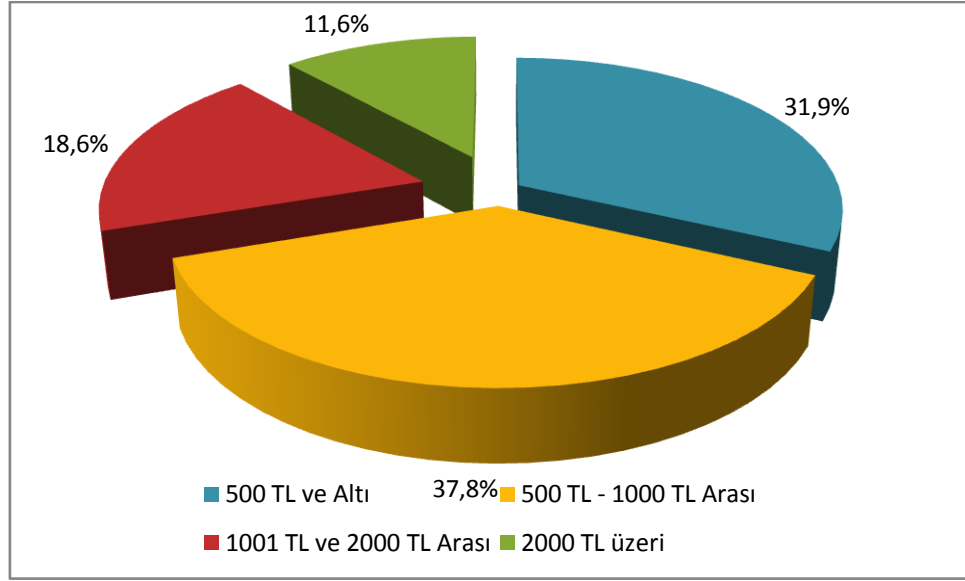


Grafik 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılım Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının %38,6'sı ilkokul mezunu, %23,2'si ortaokul mezunu, %23'ü lise mezunu ve %15,2'si ise üniversite mezunudur.

Tablo 19: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına Göre Dağılımı

Ailelerinin Aylık Gelir Durumu	f	%
500 TL ve Altı	118	%31,9
500 TL - 1000 TL Arası	140	%37,8
1001 TL ve 2000 TL Arası	69	%18,6
2000 TL üzeri	43	%11,6
Toplam	370	%100



Grafik 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılım Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının %38,6'sı ilkokul mezunu, %23,2'si ortaokul mezunu, %23'ü lise mezunu ve %15,2'si ise üniversite mezunudur.

Tablo 20: Özel Bir Dershaneye Giden Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%	Genel % (370)
Kız	37	%21,4	%10,0
Erkek	34	%17,3	%9,2
Toplam	71	%100	%19,2

Tabloya göre, kız öğrencilerin %21,4'ü özel bir dershaneye gidiyorken erkeklerin ise %17,3'ü özel bir dershaneye gitmektedir. 370 öğrenci üzerinden değerlendirdiğimizde ise özel dershaneye giden kız öğrencilerin oranı %10 iken erkek öğrencilerin oranı ise %9,2'dir.

Tablo 21: Kendine Ait Bir Odası Olan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%	Genel % (370)
Kız	111	%64,2	%30,0
Erkek	124	%62,9	%33,5
Toplam	235	%100	%63,5

Tabloya göre, kız öğrencilerin %64,2'sinin kendine ait bir odası varken erkeklerin ise %62,9'unun kendine ait bir odası bulunmaktadır. 370 öğrenci üzerinden değerlendirdiğimizde ise kendine ait bir odası olan kız öğrencilerin oranı %30 iken erkek öğrencilerin oranı ise %33,5'tir.

Tablo 22: İnternet Bağlantısı Olan Öğrencilerin İkamet Ettikleri Yere Göre Dağılımı

İkamet Edilen Yer	f	%	Genel % (370)
Köy	11	%12,6	%3,0
Kasaba	14	%14,6	%3,8
Şehir Merkezi	69	%36,9	%18,6
Toplam	94	%100	%25,4

Tabloya göre, köyde ikâmet edenlerin %12,6'sının evinde internet bağlantısı varken kasabada ikâmet edenlerin %14,6'sının evinde internet bağlantısı bulunmakta ve şehir merkezinde ikâmet edenlerin ise %36,9'unun evinde internet bağlantısı bulunmaktadır. 370 öğrenci üzerinden değerlendirdiğimizde ise evinde internet bağlantısı olan köyde ikâmet eden öğrencilerin oranı %3, kasabada ikâmet eden öğrencilerin oranı %3,8 iken şehir merkezinde ikâmet eden öğrencilerin oranı ise %18,6'dır.

Tablo 23: Okuduğunu Anlama Becerisi ile Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	N	Ortalama	Std. Sapma
Problem Çözme	370	7,94	3,260
Problemi Anlama	370	2,50	1,153
Problem İçin Plan Yapma	370	1,98	1,090
Problem Planını Uygulama	370	1,76	1,223
Problem Çözümünü Kontrol	370	1,71	1,184
Okuduğunu Anlama	370	16,90	4,384

Tabloya göre, 20 maddeden oluşan problem çözme becerisi için 370 öğrencinin ortalaması 7,94, standart sapması ise 3,260'tır. 5 maddeden oluşan problemi anlama alt boyutunun ortalaması 2,50, standart sapması ise 1,153, problem için plan yapma alt boyutunun ortalaması 1,98, standart sapması ise 1,090, problem planını uygulama alt boyutunun ortalaması 1,76, standart sapması ise 1,223, problem çözümünü kontrol alt boyutunun ortalaması 1,71, standart sapması ise 1,184'tür.

30 maddeden oluşan okuduğunu anlama becerisi için ise 370 öğrencinin ortalaması 16,90, standart sapması ise 4,384'tür.

Tablo 24: Okuduğunu Anlama Becerisi ile Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutları İçin Okullar Bakımından İncelenmesi

Okul Kodu ve Adı	Ölçek	N	Ortalama	Std. Sapma
01)Atatürk İlköğretim	Problem Çözme	25	7,52	3,164
	Okuduğunu Anlama	25	13,76	3,972
02)Yusuf Koyuncuoğlu İlköğretim	Problem Çözme	56	7,30	2,558
	Okuduğunu Anlama	56	16,75	4,073
03)Beyce İlköğretim	Problem Çözme	10	5,60	2,633
	Okuduğunu Anlama	10	15,90	4,909
04)Demirciköy İlköğretim	Problem Çözme	18	7,17	2,007
	Okuduğunu Anlama	18	15,22	4,181
05)Hisarbey İlköğretim	Problem Çözme	21	7,14	2,689
	Okuduğunu Anlama	21	16,43	5,316
06)Fatih İlköğretim	Problem Çözme	11	5,64	2,203
	Okuduğunu Anlama	11	14,27	2,724
07)Kınık İlköğretim	Problem Çözme	18	7,33	2,567
	Okuduğunu Anlama	18	16,22	5,253
08)Kestel İlköğretim	Problem Çözme	24	6,33	2,120
	Okuduğunu Anlama	24	17,08	3,944
09)Çitgöl İlköğretim	Problem Çözme	29	6,52	3,135
	Okuduğunu Anlama	29	17,55	3,592
10)Yeniköy İlköğretim	Problem Çözme	19	5,79	2,760
	Okuduğunu Anlama	19	12,63	4,349
11)Yemişli İlköğretim	Problem Çözme	24	7,04	2,985
	Okuduğunu Anlama	24	19,33	4,050
12)Osmanbey İlköğretim	Problem Çözme	115	10,37	3,085
	Okuduğunu Anlama	115	18,44	3,709

Tabloya göre, problem çözme becerisi için en başarılı okul Osmanbey İlköğretim Okulu iken okuduğunu anlama becerisi için en başarılı okul ise Yemişli İlköğretim Okulu'dur.

Problem çözme becerisi için en başarılı 5 öğrenci 16 doğruyla Osmanbey İlköğretim Okulu'ndan iken okuduğunu anlama becerisi için de en başarılı öğrenci 28 doğruyla yine Osmanbey İlköğretim Okulu'nda eğitim görmektedir. Problem çözme becerisi için en başarılı 5 öğrencinin tamamı erkek iken okuduğunu anlama becerisi alanında en başarılı öğrenci ise kızdır.

Tablo 25: Problem Çözme Becerisi Okul Başarı Sırası

Sıra	Okul	Problem Çözme	Okuduğunu Anlama	Toplam
1	Osmanbey İlköğretim	10,37	18,44	28,81
2	Atatürk İlköğretim	7,52	13,76	21,28
3	Kınık İlköğretim	7,33	16,22	23,55
4	Yusuf Koyuncuoğlu İlköğretim	7,3	16,75	24,05
5	Demirciköy İlköğretim	7,17	15,22	22,39
6	Hisarbey İlköğretim	7,14	16,43	23,57
7	Yemişli İlköğretim	7,04	19,33	26,37
8	Çitgöl İlköğretim	6,52	17,55	24,07
9	Kestel İlköğretim	6,33	17,08	23,41
10	Yeniköy İlköğretim	5,79	12,63	18,42
11	Fatih İlköğretim	5,64	14,27	19,91
12	Beyce İlköğretim	5,6	15,9	21,5

Tablo 26: Okuduğunu Anlama Becerisi Okul Başarı Sırası

Sıra	Okul	Problem Çözme	Okuduğunu Anlama	Toplam
1	Yemişli İlköğretim	7,04	19,33	26,37
2	Osmanbey İlköğretim	10,37	18,44	28,81
3	Çitgöl İlköğretim	6,52	17,55	24,07
4	Kestel İlköğretim	6,33	17,08	23,41
5	Yusuf Koyuncuoğlu İlköğretim	7,3	16,75	24,05
6	Hisarbey İlköğretim	7,14	16,43	23,57
7	Kınık İlköğretim	7,33	16,22	23,55
8	Beyce İlköğretim	5,6	15,9	21,5
9	Demirciköy İlköğretim	7,17	15,22	22,39
10	Fatih İlköğretim	5,64	14,27	19,91
11	Atatürk İlköğretim	7,52	13,76	21,28
12	Yeniköy İlköğretim	5,79	12,63	18,42

Tablo 27: Okul Bazında Genel Başarı Sırası

Sıra	Okul	Problem Çözme	Okuduğunu Anlama	Toplam
1	Osmanbey İlköğretim	10,37	18,44	28,81
2	Yemişli İlköğretim	7,04	19,33	26,37
3	Çitgöl İlköğretim	6,52	17,55	24,07
4	Yusuf Koyuncuoğlu İlköğretim	7,3	16,75	24,05
5	Hisarbey İlköğretim	7,14	16,43	23,57
6	Kınık İlköğretim	7,33	16,22	23,55
7	Kestel İlköğretim	6,33	17,08	23,41
8	Demirciköy İlköğretim	7,17	15,22	22,39
9	Beyce İlköğretim	5,6	15,9	21,5
10	Atatürk İlköğretim	7,52	13,76	21,28
11	Fatih İlköğretim	5,64	14,27	19,91
12	Yeniköy İlköğretim	5,79	12,63	18,42

4.2. Denencelerin İstatistiksel Analizleri

1. Denence: İlköğretim 5. sınıf matematik dersi problem çözme başarısı ile okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 28: Okuduğunu Anlama Becerisi ile Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki Dağılımları

		Okuduğunu Anlama	Problem Çözme	Problemi Anlama	Problem İçin Plan Yapma	Problem Planını Uygulama	Problem Çözümünü Kontrol
Okuduğunu Anlama	Pearson C. N P	-					
Problem Çözme	Pearson C. N P	0,363 370 0,000*	-				
Problemi Anlama	Pearson C. N P	0,305 370 0,000*	0,412 370 0,000*	-			
Problem İçin Plan Yapma	Pearson C. N P	0,236 370 0,000*	0,326 370 0,000*	0,295 370 0,000*	-		
Problem Planını Uygulama	Pearson C. N P	0,675 370 0,000*	0,736 370 0,000*	0,728 370 0,000*	0,666 370 0,000*	-	
Problem Çözümünü Kontrol	Pearson C. N P	0,368 370 0,000*	0,270 370 0,000*	0,233 370 0,000*	0,297 370 0,000*	0,416 370 0,000*	-

Tabloya göre okuduğunu anlama becerisi ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı ($r: 0,363$) bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu iki beceri arasında Pearson Korelasyon testi yapılmıştır ve okuduğunu anlama becerisi ile problem çözme becerisi alt boyutlarının tamamı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu ilişkiler içerisinde özellikle okuduğunu anlama becerisi ile problem planını uygulama testi arasında pozitif yönde güçlü ($r: 0,675$) bir ilişki olması dikkat çekicidir. Bu sonuçlar doğrultusunda 1. Denence reddedilmiştir. İlköğretim 5. sınıf matematik dersi problem çözme başarısı ile okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

2. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 29: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Kız Öğrenciler İle Erkek Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Problem Çözme	Kız	173	7,98	5,746	0,274	0,784
	Erkek	197	7,91	5,794		
	Toplam	370	7,94	3,260		
Problemi Anlama	Kız	173	2,52	5,628	0,020	0,984
	Erkek	197	2,49	5,308		
	Toplam	370	2,50	1,153		
Problem İçin Plan Yapma	Kız	173	1,98	6,153	0,478	0,633
	Erkek	197	1,97	6,090		
	Toplam	370	1,98	1,090		
Problem Planını Uygulama	Kız	173	1,79	6,061	-0,179	0,858
	Erkek	197	1,73	5,804		
	Toplam	370	1,76	1,223		
Problem Çözümünü Kontrol	Kız	173	1,69	16,657	0,218	0,828
	Erkek	197	1,72	16,021		
	Toplam	370	1,71	1,184		

Uygulanan bağımsız örneklem t testi (independent t test) sonucunda, problem çözme becerisi ve tüm alt boyutları başarı düzeyi için kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bu sonuçlar doğrultusunda 2. Denence kabul edilmiştir.

3. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 30: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Kız Öğrenciler İle Erkek Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölcek	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Okuduğunu Anlama	Kız	173	17,40	4,524	2,060	0,040*
	Erkek	197	16,46	4,220		
	Toplam	370	16,90	4,384		

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Buna göre, kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuçlar doğrultusunda 3. Denence reddedilmiştir.

4. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için farklı sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 31: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Farklı Sosyoekonomik Seviyedeki Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Aylık Gelir	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Problem Çözme	500 TL ve Altı	118	6,83	2,718	10,600	0,000*	1-2, 1-3, 1-4
	500 TL - 1000 TL	140	7,96	3,355			
	1001 TL ve 2000 TL	69	8,75	3,079			
	2000 TL üzeri	43	9,63	3,566			
	Toplam	370	7,94	3,260			
Problemi Anlama	500 TL ve Altı	118	2,20	1,181	8,906	0,000*	1-3, 1-4
	500 TL - 1000 TL	140	2,41	1,144			
	1001 TL ve 2000 TL	69	2,84	1,009			
	2000 TL üzeri	43	3,07	1,009			
	Toplam	370	2,50	1,153			
Problem İçin Plan Yapma	500 TL ve Altı	118	1,69	1,106	4,162	0,006*	1-2, 1-3, 1-4
	500 TL - 1000 TL	140	2,08	1,039			
	1001 TL ve 2000 TL	69	2,09	1,081			
	2000 TL üzeri	43	2,23	1,109			
	Toplam	370	1,98	1,090			
Problem Planını Uygulama	500 TL ve Altı	118	1,40	0,997	8,408	0,000*	1-2, 1-3, 1-4
	500 TL - 1000 TL	140	1,79	1,190			
	1001 TL ve 2000 TL	69	1,90	1,308			
	2000 TL üzeri	43	2,42	1,435			
	Toplam	370	1,76	1,223			
Problem Çözümünü Kontrol	500 TL ve Altı	118	1,53	1,152	2,094	0,101	-
	500 TL - 1000 TL	140	1,68	1,146			
	1001 TL ve 2000 TL	69	1,93	1,204			
	2000 TL üzeri	43	1,91	1,306			
	Toplam	370	1,71	1,184			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, problem çözme becerisi başarı düzeyi, problemi anlama, problem için plan yapma ve problem planını uygulama alt boyutları başarı düzeyleri için farklı sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Buna göre, farklılık çıkan bütün gruplar için öğrencilerin sosyoekonomik seviyesi arttıkça başarı düzeyi de artmaktadır. Problem çözümünü kontrol alt boyutu için ise farklı sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark

bulunmamaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda 4. Denence problem çözümünü kontrol alt boyutu için kabul edilmiş, problem çözme becerisi ve problemi anlama, problem için plan yapma ve problem planını uygulama alt boyutları için ise reddedilmiştir.

5. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için farklı sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 32: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Farklı Sosyoekonomik Seviyedeki Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Aylık Gelir	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Okuduğunu Anlama	500 TL ve Altı	118	15,97	4,635	4,495	0,004*	1-3, 1-4 2-3, 2-4
	500 TL - 1000 TL	140	16,77	4,152			
	1001 TL ve 2000TL	69	18,06	3,985			
	2000 TL üzeri	43	18,02	4,496			
	Toplam	370	16,90	4,384			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için farklı sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Buna göre, ailesinin aylık geliri 1000 TL ve altında olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, ailesinin aylık geliri 1000 TL üstünde olan öğrencilere göre daha düşüktür. Bu sonuçlar doğrultusunda 5. Denence reddedilmiştir.

6. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için evinde internet olan öğrenciler ile evinde internet olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 33: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Evinde İnternet Olan Öğrenciler İle Evinde İnternet Olmayan Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Evde İnternet Bağlantısı	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Problem Çözme	Var	94	9,12	3,445	4,129	0,000*
	Yok	276	7,54	3,101		
	Toplam	370	7,94	3,260		
Problemi Anlama	Var	94	2,82	1,145	3,117	0,002*
	Yok	276	2,39	1,138		
	Toplam	370	2,50	1,153		
Problem İçin Plan Yapma	Var	94	2,28	1,121	3,135	0,002*
	Yok	276	1,87	1,063		
	Toplam	370	1,98	1,090		
Problem Planını Uygulama	Var	94	2,01	1,332	2,320	0,021*
	Yok	276	1,67	1,173		
	Toplam	370	1,76	1,223		
Problem Çözümünü Kontrol	Var	94	2,01	1,274	2,925	0,004*
	Yok	276	1,60	1,135		
	Toplam	370	1,71	1,184		

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, problem çözme becerisi ve tüm alt boyutları başarı düzeyi için evinde interneti olan öğrenciler ile evinde interneti olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Problem çözme becerisi ve tüm alt boyutları için evinde interneti olan öğrencilerin başarı düzeyi evinde interneti olmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuçlar doğrultusunda 6. Denence reddedilmiştir.

7. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için evinde internet olan öğrenciler ile evinde internet olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 34: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Evinde İnternet Olan Öğrenciler İle Evinde İnternet Olmayan Öğrenciler Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Evde İnternet Bağlantısı	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Okuduğunu Anlama	Var	94	17,91	4,191	2,619	0,009*
	Yok	276	16,55	4,402		
	Toplam	370	16,90	4,384		

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için evinde interneti olan öğrenciler ile evinde interneti olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Evinde interneti olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi evinde interneti olmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuçlar doğrultusunda 7. Denence reddedilmiştir.

8. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için annesi farklı eğitim seviyesindeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 35: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Annesi Farklı Eğitim Seviyesindeki Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Anne Eğitim Seviyesi	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Problem Çözme	İlkokul	238	1,87	1,067	5,325	0,000*	1-3, 1-4
	Ortaokul	60	2,02	1,127			
	Lise	54	2,30	1,143			
	Üniversite	18	2,33	0,907			
	Toplam	370	7,94	3,260			
Problemi Anlama	İlkokul	238	1,62	1,158	4,591	0,004*	1-3, 1-4 2-3, 2-4
	Ortaokul	60	1,87	1,255			
	Lise	54	2,13	1,401			
	Üniversite	18	2,11	1,132			
	Toplam	370	2,50	1,153			
Problem İçin Plan Yapma	İlkokul	238	1,63	1,200	3,091	0,027*	1-3
	Ortaokul	60	1,80	1,260			
	Lise	54	1,91	1,103			
	Üniversite	18	1,72	0,895			
	Toplam	370	1,98	1,090			
Problem Planını Uygulama	İlkokul	238	7,51	3,130	3,369	0,019*	1-3
	Ortaokul	60	8,12	3,445			
	Lise	54	9,19	3,524			
	Üniversite	18	9,33	2,142			
	Toplam	370	1,76	1,223			
Problem Çözümünü Kontrol	İlkokul	238	2,39	1,134	0,938	0,422	-
	Ortaokul	60	2,43	1,198			
	Lise	54	2,85	1,156			
	Üniversite	18	3,17	0,857			
	Toplam	370	1,71	1,184			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, problem çözme becerisi başarı düzeyi, problemi anlama, problem için plan yapma ve problem planını uygulama alt boyutları başarı düzeyleri için anneleri farklı eğitim seviyedeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Annesi ilkokul mezunu olanların problem çözme becerisi başarı düzeyi, annesi lise veya üniversite mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşüktür.

Annesi ilkököl veya ortaokul mezunu olanların problemi anlama başarı düzeyi annesi lise veya üniversite mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşüktür.

Annesi ilkököl mezunu olanların problem için plan yapma başarı düzeyi annesi lise mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşüktür.

Annesi ilkököl mezunu olanların problem planını uygulama başarı düzeyi annesi lise mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşüktür.

Problem çözümünü kontrol alt boyutu başarı düzeyi için ise annesi farklı eğitim seviyedeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda 8. Denence problem çözümünü kontrol alt boyutu için kabul edilmiş, problem çözme becerisi ve problemi anlama, problem için plan yapma ve problem planını uygulama alt boyutları için ise reddedilmiştir.

9. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için annesi farklı eğitim seviyesindeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 36: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Annesi Farklı Eğitim Seviyesindeki Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Anne Eğitim Seviyesi	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Okuduğunu Anlama	İlkokul	238	16,79	4,47	0,817	0,485	-
	Ortaokul	60	16,55	4,12			
	Lise	54	17,39	4,41			
	Üniversite	18	18,06	3,95			
	Toplam	370	16,90	4,384			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için annesi farklı eğitim seviyesindeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bu sonuçlar doğrultusunda 9. Denence kabul edilmiştir.

10. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için babası farklı eğitim seviyesindeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 37: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Babası Farklı Eğitim Seviyesindeki Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Baba Eğitim Seviyesi	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Problem Çözme	İlkokul	143	7,00	2,696	14,042	0,000*	1-3, 1-4 2-3, 2-4
	Ortaokul	86	7,41	3,115			
	Lise	85	8,92	3,360			
	Üniversite	56	9,70	3,598			
	Toplam	370	7,94	3,260			
Problemi Anlama	İlkokul	143	2,19	1,175	9,636	0,000*	1-3, 1,4 2-3, 2-4
	Ortaokul	86	2,40	1,171			
	Lise	85	2,87	0,961			
	Üniversite	56	2,91	1,083			
	Toplam	370	2,50	1,153			
Problem İçin Plan Yapma	İlkokul	143	1,71	1,025	6,829	0,000*	1-3, 1-4 2-4
	Ortaokul	86	1,92	1,020			
	Lise	85	2,24	1,192			
	Üniversite	56	2,34	1,032			
	Toplam	370	1,98	1,090			
Problem Planını Uygulama	İlkokul	143	1,55	1,046	8,382	0,000*	1-4 2-4 3-4
	Ortaokul	86	1,63	1,218			
	Lise	85	1,78	1,209			
	Üniversite	56	2,46	1,427			
	Toplam	370	1,76	1,223			
Problem Çözümünü Kontrol	İlkokul	143	1,55	1,086	5,465	0,001*	1-3, 1-4 2-3, 2-4
	Ortaokul	86	1,47	1,114			
	Lise	85	2,04	1,340			
	Üniversite	56	1,98	1,136			
	Toplam	370	1,71	1,184			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, problem çözme becerisi ve tüm alt boyutları başarı düzeyleri için babaları farklı eğitim seviyedeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Problem çözme becerisi ile problemi anlama ve problem çözümünü kontrol alt boyutları başarı düzeyleri için babası ilkökul veya ortaokul mezunu olanların

başarı düzeyi babası lise veya üniversite mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşüktür.

Babası ilkokul mezunu olanların problem için plan yapma başarı düzeyi babası lise veya üniversite mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşük, babası üniversite mezunu olanların başarı düzeyi babası ortaokul mezunu olanlardan daha yüksektir.

Babası üniversite mezunu olanların problem planını uygulama başarı düzeyi babası ilkokul, ortaokul veya lise mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuçlar doğrultusunda 10. Denence reddedilmiştir.

11. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için babası farklı eğitim seviyesindeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 38: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Babası Farklı Eğitim Seviyesindeki Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Baba Eğitim Seviyesi	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Okuduğunu Anlama	İlkokul	143	15,73	4,692	7,905	0,000*	1-3, 1-4 2-3, 2-4
	Ortaokul	86	16,76	4,009			
	Lise	85	18,06	3,771			
	Üniversite	56	18,36	4,206			
	Toplam	370	16,90	4,384			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, okuduğunu anlama başarı düzeyi için babası farklı eğitim seviyesindeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Babası ilkokul veya ortaokul mezunu olanların okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi, babası lise veya üniversite mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşüktür. Bu sonuçlar doğrultusunda 11. Denence reddedilmiştir.

12. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için farklı sayıda kardeşe sahip öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 39: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Farklı Sayıda Kardeşe Sahip Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Kardeş Sayısı	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Problem Çözme	Tek Çocuk	30	7,90	2,578	4,225	0,006*	1-4
	1 Kardeş	203	8,32	3,257			
	2 Kardeş	107	7,75	3,288			
	3 ve Daha Fazla	30	6,13	3,267			
	Toplam	370	7,94	3,260			
Problemi Anlama	Tek Çocuk	30	2,63	1,098	4,905	0,002*	1-4
	1 Kardeş	203	2,63	1,103			
	2 Kardeş	107	2,43	1,134			
	3 ve Daha Fazla	30	1,80	1,375			
	Toplam	370	2,50	1,153			
Problem İçin Plan Yapma	Tek Çocuk	30	2,10	1,029	2,004	0,013*	1-4
	1 Kardeş	203	2,03	1,136			
	2 Kardeş	107	1,95	1,022			
	3 ve Daha Fazla	30	1,53	1,008			
	Toplam	370	1,98	1,090			
Problem Planını Uygulama	Tek Çocuk	30	1,43	1,135	3,329	0,020*	1-2
	1 Kardeş	203	1,94	1,215			
	2 Kardeş	107	1,59	1,228			
	3 ve Daha Fazla	30	1,50	1,196			
	Toplam	370	1,76	1,223			
Problem Çözümünü Kontrol	Tek Çocuk	30	1,73	1,081	1,325	0,266	-
	1 Kardeş	203	1,72	1,187			
	2 Kardeş	107	1,78	1,168			
	3 ve Daha Fazla	30	1,30	1,291			
	Toplam	370	1,71	1,184			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, problem çözme becerisi başarı düzeyi, problemi anlama, problem için plan yapma ve problem planını

uygulama alt boyutları başarı düzeyleri için farklı sayıda kardeşe sahip öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Problem çözme becerisi ile problemi anlama ve problem için plan yapma alt boyutları başarı düzeyleri için 3 veya daha fazla kardeşi olanların başarı düzeyleri 2 veya daha az sayıda kardeşi olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşüktür.

Tek kardeşe sahip olanların problem planını uygulama başarı düzeyi 2 veya daha çok kardeşe sahip olanlar ile hiç kardeşi olmayanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Problem çözümünü kontrol alt boyutu başarı düzeyleri için farklı sayıda kardeşe sahip öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Bu sonuçlar doğrultusunda 12. Denence problem çözümünü kontrol alt boyutu için kabul edilmiş, problem çözme becerisi ve problemi anlama, problem için plan yapma ve problem planını uygulama alt boyutları için ise reddedilmiştir.

13. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için farklı sayıda kardeşe sahip öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 40: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Farklı Sayıda Kardeşe Sahip Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Kardeş Sayısı	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Okuduğunu Anlama	Tek Çocuk	143	16,10	5,326	3,792	0,011*	2-4 3-4
	1 Kardeş	86	17,37	4,284			
	2 Kardeş	85	16,86	4,145			
	3 ve Daha Fazla	56	14,67	4,262			
	Toplam	370	16,90	4,384			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için farklı sayıda kardeşe sahip öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p<0,05$).

3 veya daha fazla kardeşi olanların okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi 1 veya 2 kardeşi olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşüktür. Bu sonuçlar doğrultusunda 13. Denence reddedilmiştir.

14. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için özel dershaneye giden öğrenciler ile özel dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 41: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Özel Dershaneye Giden Öğrenciler İle Özel Dershaneye Gitmeyen Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Özel Dershaneye Gitme	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Problem Çözme	Evet	71	9,46	3,060	4,487	0,000*
	Hayır	299	7,58	3,206		
	Toplam	370	7,94	3,260		
Problemi Anlama	Evet	71	2,83	0,971	3,034	0,003*
	Hayır	299	2,42	1,180		
	Toplam	370	2,50	1,153		
Problem İçin Plan Yapma	Evet	71	2,08	1,038	0,935	0,350
	Hayır	299	1,95	1,103		
	Toplam	370	1,98	1,090		
Problem Planını Uygulama	Evet	71	2,25	1,239	3,858	0,000*
	Hayır	299	1,64	1,191		
	Toplam	370	1,76	1,223		
Problem Çözümünü Kontrol	Evet	71	2,30	1,235	4,814	0,000*
	Hayır	299	1,57	1,128		
	Toplam	370	1,71	1,184		

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, problem çözme becerisi ile problemi anlama, problem planını uygulama ve problem çözümünü kontrol alt boyutları başarı düzeyi için özel dershaneye giden öğrenciler ile özel dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Problem çözme becerisi ile problemi anlama, problem planını uygulama ve problem çözümünü kontrol alt boyutları için özel dershaneye giden öğrencilerin başarı düzeyi özel dershaneye gitmeyen öğrencilere göre daha yüksektir.

Problem için plan yapma alt boyutu başarı düzeyi için ise özel dershaneye giden öğrenciler ile özel dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Bu sonuçlar doğrultusunda 14. Denence problem için plan yapma alt boyutu için kabul edilmiş, problem çözme becerisi ile problemi anlama, problem planını uygulama ve problem çözümünü kontrol alt boyutları için ise reddedilmiştir.

15. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için özel dershaneye giden öğrenciler ile özel dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 42: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Özel Dershaneye Giden Öğrenciler İle Özel Dershaneye Gitmeyen Öğrenciler Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Özel Dershaneye Gitme	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Okuduğunu Anlama	Evet	71	19,07	3,551	5,453	0,000*
	Hayır	299	16,38	4,410		
	Toplam	370	16,90	4,384		

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için özel dershaneye giden öğrenciler ile özel dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Özel dershaneye giden öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi özel dershaneye gitmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuçlar doğrultusunda 15. Denence reddedilmiştir.

16. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için Türkçe'den özel ders alan öğrenciler ile Türkçe'den özel ders almayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 43: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Türkçe'den Özel Ders Alan Öğrenciler İle Türkçe'den Özel Ders Almayan Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Türkçe'den Özel Ders Alma	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Problem Çözme	Evet	54	8,22	3,007	0,680	0,497
	Hayır	316	7,90	3,303		
	Toplam	370	7,94	3,260		
Problemi Anlama	Evet	54	2,52	1,094	0,109	0,913
	Hayır	316	2,50	1,164		
	Toplam	370	2,50	1,153		
Problem İçin Plan Yapma	Evet	54	1,98	1,000	0,042	0,966
	Hayır	316	1,97	1,107		
	Toplam	370	1,98	1,090		
Problem Planını Uygulama	Evet	54	1,80	1,279	0,239	0,811
	Hayır	316	1,75	1,215		
	Toplam	370	1,76	1,223		
Problem Çözümünü Kontrol	Evet	54	1,93	1,211	1,484	0,139
	Hayır	316	1,67	1,177		
	Toplam	370	1,71	1,184		

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, problem çözme becerisi ile tüm alt boyutları başarı düzeyleri için Türkçe'den özel ders alan öğrenciler ile Türkçe'den özel ders almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bu sonuçlar doğrultusunda 16. Denence kabul edilmiştir.

17. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için Türkçe'den özel ders alan öğrenciler ile Türkçe'den özel ders almayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 44: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Türkçe'den Özel Ders Alan Öğrenciler İle Türkçe'den Özel Ders Almayan Öğrenciler Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Türkçe'den Özel Ders Alma	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Okuduğunu Anlama	Evet	54	16,96	5,295	0,097	0,923
	Hayır	316	16,89	4,218		
	Toplam	370	16,90	4,384		

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için Türkçe'den özel ders alan öğrenciler ile Türkçe'den özel ders almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($p>0,05$). Bu sonuçlar doğrultusunda 17. Denence kabul edilmiştir.

18. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için matematikten özel ders alan öğrenciler ile matematikten özel ders almayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 45: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Matematikten Özel Ders Alan Öğrenciler İle Matematikten Özel Ders Almayan Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Matematikten		Ortalama	Std. Sapma	t	p
	Özel Ders	N				
	Alma					
Problem Çözme	Evet	67	8,10	2,818	0,447	0,655
	Hayır	303	7,91	3,353		
	Toplam	370	7,94	3,260		
Problemi Anlama	Evet	67	2,63	1,057	0,974	0,331
	Hayır	303	2,48	1,173		
	Toplam	370	2,50	1,153		
Problem İçin Plan Yapma	Evet	67	1,82	1,029	-1,285	0,200
	Hayır	303	2,01	1,102		
	Toplam	370	1,98	1,090		
Problem Planını Uygulama	Evet	67	1,85	1,197	0,675	0,500
	Hayır	303	1,74	1,229		
	Toplam	370	1,76	1,223		
Problem Çözümünü Kontrol	Evet	67	1,81	1,209	0,768	0,443
	Hayır	303	1,68	1,179		
	Toplam	370	1,71	1,184		

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, problem çözme becerisi ile tüm alt boyutları başarı düzeyleri için matematikten özel ders alan öğrenciler ile matematikten özel ders almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bu sonuçlar doğrultusunda 18. Denence kabul edilmiştir.

19. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için matematikten özel ders alan öğrenciler ile matematikten özel ders almayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 46: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Matematikten Özel Ders Alan Öğrenciler İle Matematikten Özel Ders Almayan Öğrenciler Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	Matematikten		Ortalama	Std. Sapma	t	p
	Özel Ders	N				
Okuduğunu Anlama	Evet	67	17,31	4,982	0,770	0,443
	Hayır	303	16,81	4,244		
	Toplam	370	16,90	4,384		

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için matematikten özel ders alan öğrenciler ile matematikten özel ders almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($p>0,05$). Bu sonuçlar doğrultusunda 19. Denence kabul edilmiştir.

20. Denence: Problem çözme becerisi ve alt boyutları başarı düzeyi için farklı yerlerde ikâmet eden öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 47: Problem Çözme Becerisi Ve Alt Boyutları Başarı Düzeyi İçin Farklı Yerlerde İkâmet Eden Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	İkâmet Edilen Yer	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Problem Çözme	Köy	87	6,77	2,835	22,712	0,000*	1-3 2-3
	Kasaba	96	6,93	2,758			
	Şehir	187	9,01	3,341			
	Merkezi	370	7,94	3,260			
	Toplam						
Problemi Anlama	Köy	87	2,23	1,086	13,703	0,000*	1-3 2-3
	Kasaba	96	2,17	1,073			
	Şehir	187	2,80	1,149			
	Merkezi	370	2,50	1,153			
	Toplam						
Problem İçin Plan Yapma	Köy	87	1,64	0,988	10,818	0,000*	1-3 2-3
	Kasaba	96	1,79	0,962			
	Şehir	187	2,22	1,142			
	Merkezi	370	1,98	1,090			
	Toplam						
Problem Planını Uygulama	Köy	87	1,25	1,014	17,197	0,000*	1-3 2-3
	Kasaba	96	1,56	1,084			
	Şehir	187	2,10	1,279			
	Merkezi	370	1,76	1,223			
	Toplam						
Problem Çözümünü Kontrol	Köy	87	1,64	1,257	5,536	0,004*	2-3
	Kasaba	96	1,41	1,148			
	Şehir	187	1,89	1,137			
	Merkezi	370	1,71	1,184			
	Toplam						

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, problem çözme becerisi ve tüm alt boyutları başarı düzeyleri için farklı yerlerde ikâmet eden öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Şehir merkezinde ikâmet edenlerin problem çözme becerisi ile problemi anlama, problem için plan yapma ve problem planını uygulama alt boyutları başarı düzeyi, köyde veya kasabada ikâmet edenlerin başarı düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Şehir merkezinde ikâmet edenlerin problem çözümünü kontrol alt boyutu başarı düzeyi, kasabada ikâmet edenlerin başarı düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuçlar doğrultusunda 20. Denence reddedilmiştir

21. Denence: Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için farklı yerlerde ikâmet eden öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 48: Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi İçin Annesi Farklı Yerlerde İkâmet Eden Öğrenciler Arasında Farklılık Olup Olmadığının Test Edilmesi

Ölçek	İkâmet Edilen Yer	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Okuduğunu Anlama	Köy	87	15,57	5,041	6,031	0,003*	1-2, 1-3
	Kasaba	96	16,89	4,119			
	Şehir Merkezi	187	17,52	4,062			
	Toplam	370	16,90	4,384			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için farklı yerlerde ikâmet eden öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p < 0,05$).

Köyde ikâmet eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi kasabada veya şehir merkezinde ikâmet eden öğrencilere göre daha düşüktür. Bu sonuçlar doğrultusunda 21. Denence reddedilmiştir.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA ve YORUM

Araştırmada iki farklı beceri ve bu becerilerin başarı düzeyleri, sosyal ve demografik değişkenler açısından incelendiği için bu bölümde tartışma ve yorum, araştırmanın sosyal ve demografik değişkenlerini içeren alt başlıklar halinde verilmiş ve aynı başlık altında problem çözme başarı düzeyi ile okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi açısından yorumlar ve tartışma yapılmıştır.

5.1. Araştırmanın Temel Problemiyle İlgili Yorumlar

Araştırmanın temel problemi olan birinci denence okuduğunu anlayan bireylerin problem çözmede başarılı olduklarını kanıtlar niteliktedir. Özellikle problem çözmenin alt boyutu olan problem planını uygulama konusunda MEB'in 2005'te uygulamaya koyduğu Türkçe dersi kazanımlarının etkin sonuçlar verdiği söylenebilir. Türkçe dersi kazanımlarının en önemlilerinden olan "Bir etkinliğin veya işin aşamalarını belirten yönergeyi uygular" kazanımı problem çözmede yapılan planı uygulama basamağı açısından anlamlı bulunmuştur.

Birinci denence incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. İlişkilere detaylı bakıldığında özellikle okuduğunu anlama becerisi ile problem çözme becerisinin alt boyutu olan problem planını uygulama testi arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olması dikkat çekicidir. Bir işin veya etkinliğin planlanan biçimde ilerletilmesi ve uygulanması, durumu iyi anlama ile gerçekleşebilir. Öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırılması planlı ve programlı çalışma alışkanlığı kazanılması açısından çok önemlidir. Diğer noktadan bakılırsa okuduğunu anlama yönünden sorunu olan öğrenciler verilen bir yönergeyi anlamada ve uygulamada zorluk çekecekler ve başarısız eksiklikler yaşayacaklardır. Araştırmada, problem çözme becerisi için en başarılı okul Osmanbey İlköğretim Okulu iken okuduğunu anlama becerisi için en başarılı okul ise Yemişli İlköğretim Okulu'dur.

5.2. Cinsiyet Faktörü

İkinci denencede, problem çözme becerisi ve tüm alt boyutları başarı düzeyi için kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın önemli öngörülerinden biri olan bu denence matematiksel başarının cinsiyet faktöründen etkilenmediğini göstermektedir. Ancak üçüncü denencede okuduğunu anlama becerisi için cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık vardır. İkinci denence ve üçüncü denence arasında sonuçlar açısından anlamlı bir fark vardır. Problem çözme becerisi için en başarılı 5 öğrencinin tamamı erkek iken okuduğunu anlama becerisi için en başarılı öğrenci ise kızdır. Ayrıca dil gelişimi açısından bu durum ele alındığında araştırmacılar kızların dil gelişiminin erkeklerden daha hızlı olduğunu kaydetmektedirler. Buradan hareketle okuduğunu anlama becerisi ile cinsiyet açısından anlamlı bir ilişki vardır.

Anılan'ın (1998) çalışmasına göre beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi cinsiyet faktöründen etkilenmemektedir.

Kaldan'ın (2007) yapmış olduğu çalışmada cinsiyet faktörünün okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisi olmadığı saptanmıştır. Kaldan'ın çalışması ile kıyaslandığında cinsiyet faktörünün okuduğunu anlama becerisi üzerinde farklı çalışmalarda farklı sonuçları olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaların yapıldığı bölge, ölçme araçları ve örneklem bu değişkeni etkilemiş olabilir.

Balcı'nın (2007) çalışmasında ise kız ve erkek öğrencilerin problem çözme beceri puanları ortalamalarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Balcı'nın çalışmasına ile bu çalışmada elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir. Problem çözme becerisinin cinsiyet faktöründen etkilenmediği bir kez daha ortaya çıkmıştır.

5.3. Sosyoekonomik Düzey

Dördüncü denencede problem çözme becerisi başarı düzeyi, problemi anlama, problem için plan yapma ve problem planını uygulama alt boyutları başarı düzeyleri için farklı sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, farklılık çıkan bütün gruplar için öğrencilerin

sosyoekonomik seviyesi arttıkça başarı düzeyi de artmaktadır denilebilir. Problem çözümünü kontrol alt boyutu için ise farklı sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Problem çözme becerisinin alt boyutları arasında kontrol boyutunun sosyoekonomik durumdan etkilenmemesi araştırmadaki dikkat çekilecek sonuçlardan biridir. Problemi anlama, plan yapma ve yapılan planı uygulama problem çözmenin en temel hedef davranışlarıdır. Kontrol boyutu ise öğrenciler tarafından önemli sınavlarda dahi çoğu zaman göz ardı edilebilmektedir.

Genel olarak problem çözme başarısı ve sosyoekonomik durum değerlendirildiğinde 2000 TL ve üzeri gelir grubundaki öğrencilerin 9,63 net ortalaması olduğu görülmektedir. Buna karşın diğer uçtaki grup olan 500 TL ve altı gelir grubundaki öğrenciler 6,83 net ortalamasına sahiptirler. Arada 2,8 netlik büyük bir fark bulunmaktadır. Genel ortalama ise üst gelir grubu öğrencileri 1,69 net ortalamasının üzerine çıkarken alt gelir grubu öğrencileri 1,11 net ortalamasının gerisine düşmüşlerdir. Bu denencedeki dikkat çekilecek diğer önemli nokta ise örnekteki gelir grubu dağılımında en çok paya sahip olan 500 TL – 1000 TL gelir grubundaki öğrencilerdir. Araştırmaya göre 140 öğrenci (%38) ülkemizde orta gelir grubu olarak kabul edilen 500 TL – 1000 TL arası grupta yer almaktadır. Bu grup 0,02 net ile genel ortalamasının üzerine çıkmıştır. Problem çözme başarısı açısından ülkemizde sosyoekonomik seviye orta düzey ve üzerinde ise öğrencilerin çoğu başarılı olarak kabul edilebilir.

Beşinci denencede okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için farklı sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu denencede dördüncü denencedekine paralel bir sonuç elde edilmiştir. Denilebilir ki matematik ve Türkçe başarıları sosyoekonomik düzeyden anlamlı ve pozitif yönde etkilenmektedir. İlköğretimin ilk kademesinin A grubunda (1.- 2.- 3. Sınıf) temel eğitim Türkçe ve matematik alanlarında yoğunlaşmıştır. Bu sonuçlar ışığında üst gelir grubundaki öğrenciler okula başladığı ilk sınıflardan itibaren alt gelir grubundaki öğrencilere bu temel eğitim alanlarında fark atmaya başlayacaktır. Bu fark ise kolay kolay kapanmayacaktır. Uygulama esnasında üst gelir grubundaki öğrencilerin fazla bulunduğu okullarda öğrencilerin daha aktif ve özgüveni yüksek bireyler olduğu görülmüştür. Kırsal kesimdeki öğrencilerin ise daha edilgen ve çekingen oldukları gözlenmiştir.

Balcı (2007) araştırmasında ailelerin sosyoekonomik düzeylerine göre öğrencilerin problem çözme beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Elde edilen sonuçlara göre orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır.

Kaldan (2007) ise aylık gelir durumu ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Buna göre ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, ailenin aylık gelir durumu arttıkça artmakta, aylık gelir durumu azaldıkça okuduğunu anlama becerileri de azalmaktadır.

Berber (1990) ve Çalışkan (2000) da yapmış oldukları çalışmalarda gelir düzeyi yükseldiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının yükseldiğini saptamışlardır.

Yukarıda verilen dört çalışmadaki sonuçlar ile bu çalışmada elde edilen sonuçlar arasında benzerlik bulunmaktadır ve sonuçlar birbiriyle örtüşmektedir. Sosyoekonomik düzey beslenmeden, fizikî şartlara, yaşanılan bölgeye, bilişsel farkındalığa etki eden geniş ve önemli bir faktördür. Öğrencilerin tüm bu değişkenler açısından iyi şartlara sahip olması başarılarını da üst seviyelere çıkarır. İhtiyaçların hiyerarşi izlediği düşünüldüğünde araştırmalardaki sonuçların hiyerarşiyi kanıtladığı söylenebilir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyi yüksek aileler çocuklarının okul dışında kurs veya özel ders almalarını istemektedirler. Bu durumda özel kursa alan veya dershaneye gidebilen öğrenciler diğer öğrencilere göre daha başarılı olabilirler.

5.4. İnternet Kullanma İmkânı

İnternet kullanımının insanlar üzerinde farklı etkileri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada da alt problemlerden biri internet kullanım imkânının öğrencilerin başarılarına olan etkilerini saptamaktır. Problem çözme becerisi ve tüm alt boyutları başarı düzeyi için evinde interneti olan öğrenciler ile evinde interneti olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre problem çözme becerisi ve tüm alt boyutları için evinde interneti olan öğrencilerin başarı düzeyi evinde interneti olmayan öğrencilere göre daha yüksektir. İnternetin problem

çözmedeki etkisinin bilgisayar kullanımında ortaya çıkan problemlere çözüm getirmekten kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü bilgisayar kullanımı basamaklı olarak gerçekleşmektedir. Örneğin bir program kullanırken birçok basamağı takip ederek işlemler yaparız. Bir problem çıktığında önce o problemin ne olduğunu anlamaya çalışırız problemi anladıktan sonra çözüm için bir yardım yönergesi çıkar ve ilgili basamakları takip ederek problemi çözmeye çalışırız ve son basamakta işlemin ya da problemin düzelip düzelmediğini kontrol ederiz. Bu açıdan bakarsak internet ve bilgisayar kullanımı, araştırmada kullanılan problem çözme başarı testinin alt boyutları ile doğrudan ilişkilidir ve çok benzerdir.

Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi açısından bakıldığında evinde interneti olan öğrenciler ile evinde interneti olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Evinde interneti olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi evinde interneti olmayan öğrencilere göre daha yüksektir. İnternet kullanımının temel amacı hızlı bilgi alışverişini sağlamaktır. İnternette gezerken web sitelerinde birçok görsel öğeyle ve yazıyla karşılaşırız. Hızlı okumada önemli olan bir kavram umu mesafesidir yani ilk bakışta bir satır yazıdaki kelimeleri görebilme kapasitesidir. İnternetin sayesinde artık birçok yazıyı ve görseli çok daha hızlı olarak algılayabiliyoruz. Bu durum okuduğunu anlama ve anladıklarını yorumlama becerilerini geliştirmektedir. Hatta bilgi alışverişinin yapıldığı forum sitelerinde bir konu hakkında yazılanları bir bütün içinde anlama, gruplama ve bunlardan bir çıkarsama yapma bunun üzerine de bir yorum yapma söz konusudur. Bu açıdan bakılırsa internet kullanımı araştırmamızın iki önemli değişkenini oluşturan problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri açısından öğrencilerin başarı düzeylerini artıracak bir imkândır. Tablo 15'te 94 öğrencinin evinde internet bağlantısı olduğu görülmektedir bu öğrencilerin okuduğunu anlama test ortalamasının 17,91 net olduğu saptanmıştır ve evinde internet bağlantısı olanların net ortalamasının genel ortalamamızın 1,01 net üzerinde olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Evinde internet bulunan 94 öğrencinin problem çözme becerisi net ortalaması 9,12'dir ve genel ortalamamızın 1,18 net üzerindedir buna karşın evinde internet bağlantısı olmayan 276 öğrencinin problem çözme becerisi net ortlaması 7,54'tür ve genel ortalamamızdan 0,40 net daha düşüktür. Problem çözme becerisinin alt boyutlarında da anlamlı bulunacak farklılıklar görülmüştür. Evinde internet

bağlantısı bulunmayan öğrenci sayısı genel öğrenci sayısının %74,6'sını oluşturmaktadır (Bkz. Grafik 9) evinde internet bağlantısı bulunan öğrencilerin oranı ise %25,4'tür. İki grup arasında bu kadar fark olmasına rağmen diğer gruba oranla daha az sayıda bulunan internet imkânı olan öğrenciler, internet kullanma imkânının açık farkla başarıya etkisi olduğunu kanıtlamaktadır.

5.5. Ebeveyn Eğitim Düzeyleri

Araştırmanın önemli değişkenlerinden biri de ebeveynlerin eğitim düzeylerinin öğrencilerin problem çözme becerisine ve okuduğunu anlama becerisine etkisidir. Grafik 11'de araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin dağılımı yer almaktadır. Bu grafiğe göre araştırmadaki öğrencilerin annelerinin %64,3'ü ilkokul, %16,2'si ortaokul, %14,6'sı lise ve %4,9'u üniversite mezunudur. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi dağılımı ise %38,6 ilkokul, %23,2 ortaokul, %23 lise ve %15,2 ile üniversite'dir. Bu dağılımlara göre araştırmadaki öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri annelerinin eğitim düzeylerinden daha yüksektir. Bir diğer önemli nokta ise babaların eğitim düzeylerinde ortaokul ve lise mezunu olma oranlarının birbirine yakınlığıdır. Denilebilir ki araştırmadaki öğrencilerin babalarından ortaokula gidenlerin çok büyük bölümü liseye devam etmiştir. Bu sonuçlar sosyolojik olarak ele alındığında erkek çocuklardan daha fazla başarı beklendiği söylenebilir bununla birlikte ataerkil aile yapısında erkek çocuğun eğitimine daha fazla önem verildiği söylenebilir. Ancak son dönemde bu durum hızla değişmektedir ve aile içerisinde kız çocuğun da erkek çocuğunda eğitimine aynı ölçüde önem verilmeye başlanmıştır. Sekizinci denencede, problem çözme becerisi başarı düzeyi, problemi anlama, problem için plan yapma ve problem planını uygulama alt boyutları başarı düzeyleri için anneleri farklı eğitim seviyedeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır buna karşın problem çözümünü kontrol alt boyutu başarı düzeyi için ise annesi farklı eğitim seviyedeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ortaokul ve lise düzeyinde eğitime sahip annelerin çocuklarının net ortalaması arasında 0,03 net fark vardır. Buradan hareketle denilebilir ki anne eğitim düzeyleri arasında ortaokul ve lise eğitim düzeyinin öğrenci başarıları açısından çok fazla bir fark yoktur. Baba eğitim

düzeylerinin her bir kademesinde daha yüksek düzeyde farklılıklar görülmektedir yani ilkokuldan başlayarak kademeli olarak farklılaşma artmaktadır.

Annesi ilkokul mezunu olanların problem çözme becerisi başarı düzeyi, annesi lise veya üniversite mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşüktür. Annesi ilkokul veya ortaokul mezunu olanların problemi anlama başarı düzeyi annesi lise veya üniversite mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşüktür. Annesi ilkokul mezunu olanların problem için plan yapma başarı düzeyi annesi lise mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşüktür. Annesi ilkokul mezunu olanların problem planını uygulama başarı düzeyi annesi lise mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşüktür.

Problem çözme becerisi ile problemi anlama ve problem çözümünü kontrol alt boyutları başarı düzeyleri için babası ilkokul veya ortaokul mezunu olanların başarı düzeyi babası lise veya üniversite mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşüktür. Babası ilkokul mezunu olanların problem için plan yapma başarı düzeyi babası lise veya üniversite mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşük, babası üniversite mezunu olanların başarı düzeyi babası ortaokul mezunu olanlardan daha yüksektir. Babası üniversite mezunu olanların problem planını uygulama başarı düzeyi babası ilkokul, ortaokul veya lise mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir. Tüm bu bilgiler ışığında anne-baba eğitim düzeyi ne kadar yükseliyorsa problem çözme başarısı da o kadar yükselir diyebiliriz. Problem çözme okuduğunu anlama becerisine göre daha komplike bir beceridir ve sosyal değişkenlerden daha farklı düzeylerde etkilenebilir.

Okuduğunu anlama becerisi açısından ebeveynlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde annesi farklı eğitim seviyesindeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak okuduğunu anlama başarı düzeyi için babası farklı eğitim seviyesindeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Babası ilkokul veya ortaokul mezunu olanların okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi, babası lise veya üniversite mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşüktür. Bu durumda okuduğunu anlama becerisinde anne eğitiminin etkisi anlamlı bulunmazken baba eğitim düzeyinin etkili olduğu görülmüştür.

Ancak Kaldan'ın (2007) araştırmasına göre annenin öğrenim durumu ile öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir

ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, annelerinin aldığı eğitim süresi arttıkça artmakta, annelerinin eğitim süresi azaldıkça okuduğunu anlama becerileri de azalmaktadır. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, babalarının aldığı eğitim süresi arttıkça artmakta, babalarının eğitim süresi azaldıkça okuduğunu anlama becerileri de azalmaktadır. Kaldan'ın araştırmasından çıkan çarpıcı sonuçlardan biri ise babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyi ile babasının okuma-yazması olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyi arasındaki farkın anlamlı olmadığıdır. Araştırmacı buradan elde ettiği sonuçlara göre babalarının eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin başarı düzeyi düşük olabileceği gibi tersi durum da olabilmektedir; babalarının eğitim seviyesi düşük olan öğrenciler, dersi derste öğrenmek zorunda olduğu bilincine varabilmektedir; çünkü babasının, eve gittiğinde dersi ile ilgili sorularına yanıt verebilecek bilgiye sahip olmadığını bildiğinden, öğretmenini derste çok iyi dinlemek durumunda kalmaktadır yorumuna varmıştır.

Tatlıcan'ın (1990) "Orta Öğretimde Başarı, SosyoEkonomik Durum İlişkisi" konulu çalışmasında babanın eğitim düzeyi ile ilgili sonuçlarda, baba eğitim düzeyi en düşük olan öğrencinin, başarı düzeyinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Tatlıcan, bu bulguyu "Eğitim olanaklarından yararlanamayan babalar çocuklarının eğitimi için daha fazla özveride bulunmaktadır" şeklinde açıklamaktadır.

Bu iki araştırmaya göre elde edilen sonuçlarla bu araştırmadaki sonuçlar baba eğitim düzeyi değişkeni açısından paralellik göstermektedir ancak bu araştırmada babaların okuma yazma bilmediği değişkeni kullanılmamış ve araştırma ilköğretim 5. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte anne eğitim düzeyi bu araştırmada okuduğunu anlama becerisi açısından manidar bir etkiye sahip değildir.

Çalışkan'ın (2000) araştırmasına göre anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça çocuğun okuduğunu anlama başarısı da artmaktadır, bu durumda Çalışkan'ın savına göre baba eğitim düzeyi için çocuğun başarısı artar demek doğru iken anne eğitim düzeyi açısından okuduğunu anlama becerisi için aynı şey söylenemez.

5.6. Kardeş Sayısı

Araştırmada öğrencilerin kardeş sayıları da incelenmiş ve kardeş sayısının problem çözme başarısına ve okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyine etkileri analiz edilmiştir. Bu sonuçlara göre problem çözme becerisi başarı düzeyi, problemi anlama, problem için plan yapma ve problem planını uygulama alt boyutları başarı düzeyleri için farklı sayıda kardeşe sahip öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Problem çözme becerisi ile problemi anlama ve problem için plan yapma alt boyutları başarı düzeyleri için 3 veya daha fazla kardeşi olanların başarı düzeyleri 2 veya daha az sayıda kardeşi olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha düşüktür. Tek kardeşe sahip olanların problem planını uygulama başarı düzeyi 2 veya daha çok kardeşe sahip olanlar ile hiç kardeşi olmayanların başarı düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Problem çözümünü kontrol alt boyutu başarı düzeyleri için farklı sayıda kardeşe sahip öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yukarıda bahsedildiği gibi birinci denencede ele alınan problem çözümünü kontrol alt boyutunun okuduğunu anlama becerisi ile de etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır; bu iki değişken arasında bir paralellik saptanmıştır. Tablo 16'da ve Grafik 10'da ailede tek çocuk olanların örneklemin tümüne oranı %8,1 ; 1 kardeşi olanların oranı %54,9 ; 2 kardeşi olanların oranı %28,9 ve 3 ve yukarısında kardeşi olanların oranı %8,1 olarak belirlenmiştir. Buna göre iki uçta yer alan öğrencilerin kardeş sayısı açısından oransal dağılımı birbirine eşittir. Ülkemizde en büyük oranı teşkil eden orta direk aile yapısı diye tabir edilen ailelerin tercih ettiği 2 çocuk sahibi olma durumu örnekleme de kendini göstermiştir ve araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının ailesinde 2 çocuk bulunduğu saptanmıştır. Buna göre denilebilir ki ülkemizde ailelerin yarısından fazlası 2 çocuk sahibidir. Problem çözme başarısında 1 kardeşi olan öğrenciler yani ailede 2 çocuk bulunan öğrenciler diğer gruptakilere oranla daha başarılıdır çünkü 1 kardeşi bulunan öğrenciler 8,32 net ortalamasına sahipken ailede tek çocuk olanlar 7,90 net ortalaması ile dağılımdaki en başarılı 2. grup olmuşlardır. Ailede çocuk sayısı 3, 4 veya daha fazla olduğunda ise başarının kademeli olarak düştüğü gözlenmektedir. Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi açısından kardeş sayısına bakıldığında yine ailede 2 çocuk olanlar diğer gruptakilere oranla daha

başarılı çıkmıştır. Ancak burada ikinci olan grup ise ailede 3 çocuk bulunan gruptaki öğrencilerdir. Okuduğunu anlama becerisi açısından yine 3 veya daha fazla kardeşi bulunan öğrencilerin başarı düzeylerinin gruba göre en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak şunu da belirtmek gerekir genel ortalamanın üzerine yalnızca 1 kardeşi olan öğrenciler çıkabilmiştir. Diğer 3 grup genel ortalamanın altında kalmıştır.

Berber'in (1990) sosyo-ekonomik faktörlerin öğrenci başarısına etkisini konu alan çalışmasında ailedeki birey sayısı fazla olan öğrencilerin başarı seviyelerinin, diğerlerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Çalışkan'ın (2000) ailenin bazı sosyo-ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisini incelediği araştırmasında ise az nüfuslu ailelerin çocuklarının çok nüfuslu ailelere göre daha avantajlı olduğu saptanmıştır.

Kaldan'ın (2007) araştırmasında da ailedeki çocuk sayısı arttıkça öğrencinin okuduğunu anlama başarısı azalmakta, çocuk sayısı azaldıkça başarı puanı artmaktadır sonucuna varılmıştır.

Yukarıdaki araştırmaların sonuçlarına göre bu araştırmadaki kardeş sayısı faktörünün okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi açısından ve problem çözme başarısı açısından kardeş sayısı artmıyorsa olumlu bir etkiye sahip olduğu bir kez daha kanıtlanmıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında 2 çocuklu ailelerde çocukların problem çözme başarısı ve okuduğunu anlama becerisi daha fazla çocuklu ailelere ve tek çocuklu ailelere oranla daha yüksektir sonucuna varılabilir. Psikolojik açıdan da çok çocuklu aile yaşamı ile daha az çocuklu aile yaşamı arasında farklar bulunmaktadır.

5.7. Özel Ders Alma ve Kursu Gitme Durumu

Araştırmanın bir diğer önemli değişkeni de çocukların derse yardımcı olarak aldıkları kurslar ve özel derslerdir. Araştırmaya katılan çocukların %19,2'si özel bir dershaneye gidiyorken, %80,8'i ise özel bir dershaneye gitmemektedir. Problem çözme becerisi ile problemi anlama, problem planını uygulama ve problem çözümünü kontrol alt boyutları başarı düzeyi için özel dershaneye giden öğrenciler

ile özel dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Problem çözme becerisi ile problemi anlama, problem planını uygulama ve problem çözümünü kontrol alt boyutları için özel dershaneye giden öğrencilerin başarı düzeyi özel dershaneye gitmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Problem için plan yapma alt boyutu başarı düzeyi için ise özel dershaneye giden öğrenciler ile özel dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın problem çözme becerisi ile problemi anlama, problem planını uygulama ve problem çözümünü kontrol alt boyutları başarı düzeyi için özel dershaneye giden öğrenciler ile özel dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Problem çözme becerisi ile problemi anlama, problem planını uygulama ve problem çözümünü kontrol alt boyutları için özel dershaneye giden öğrencilerin başarı düzeyi özel dershaneye gitmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Daha önce 1. denencede ; 8. denencede ve 12. denencede problem çözümünü kontrol alt boyutunda denenceler ile değişkenler arasında manidar bir ilişki çıkmamıştı ancak 14. denencede özel dershaneye gidenlerin gitmeyenlere oranla problem çözümünü kontrol etmede daha başarılı olduğu görülmüştür. Problem için plan yapma alt boyutu başarı düzeyi için ise özel dershaneye giden öğrenciler ile özel dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Problem çözme başarı testinde dershaneye giden öğrenciler gitmeyenlerden 1,88 net daha yüksek ortalamaya sahiptir ve bu testte dershaneye gitmeyenler ortalamasının altında kalmıştır.

Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi açısından da özel dershaneye giden öğrenciler ile özel dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Özel dershaneye giden öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi özel dershaneye gitmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Özel dershaneye giden öğrencilerin okuduğunu anlama testi net ortalaması dershaneye gitmeyen öğrencilerden 2,69 net daha yüksektir ve yine okuduğunu anlama testinde de dershaneye gitmeyen öğrenciler ortalamasının altında kalmıştır, (Bkz. Tablo 42).

Türkçe'den özel ders alma durumuna göre 16. denencede görülmüştür ki problem çözme becerisi ile tüm alt boyutları başarı düzeyleri için Türkçe'den özel ders alan öğrenciler ile Türkçe'den özel ders almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buradan çıkan sonuç bize özel dershaneye gitmenin özel

ders almaktan daha faydalı olduğunu gösterebilir hatta 17. denencede daha çarpıcı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Türkçe'den özel ders aldığını belirten öğrenciler ile özel ders almayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Türkçe'den özel ders alanların oranı Tablo 12'de %14,6 olarak bulunmuştur.

Problem çözme becerisi açısından problem çözme becerisi ile tüm alt boyutları başarı düzeyleri için matematikten özel ders alan öğrenciler ile matematikten özel ders almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır yine okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi için matematikten özel ders alan öğrenciler ile matematikten özel ders almayan öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu iki durum 17, 18 ve 19. denencelerin kabul edilmesiyle kesinleşmiştir. Matematikten özel ders alanların oranı %18,1 iken Türkçe'den özel ders alanların oranı %14,6'dır (Bkz. Grafik 6 ve Grafik 7) bu çelişkinin sebeplerine bakıldığında şu sonuca varılabilir, 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin özel ders alma oranları oldukça düşüktür tabiki burada maddi imkânlar da söz konusudur bununla birlikte özel dershaneye giden öğrencilerin özel ders almaya gerek duymadıkları da göz ardı edilmemelidir. Bir diğer husus da başarılı öğrencilerin aileleri tarafından özel ders almaya yönlendirilmemesidir, buna gerek duyulmamasıdır. Okuduğunu anlamada ve matematikte sıkıntı yaşayan öğrenciler birebir eğitimin yapıldığı özel dersleri tercih etmektedirler ancak sıkıntı yaşamayan başarılı grupta yer alan ve yüksek ortalamaya sahip öğrenciler özel derse ihtiyaç duymadıklarından anlamlı bir farklılaşma meydana gelmemiş olabilir. Özel ders alan öğrencilerin de aldıkları özel dersten verim alamadıkları düşünülebilir.

5.8. İkâmet Edilen Yerleşim Birimi

Araştırmaya katılan öğrencilerin %23,5'i köyde, %25,9'u kasabada, %50,5'i ise şehir merkezinde ikâmet etmektedir (Bkz. Grafik 4). Yirmi ve 21. denence öğrencilerin ikâmet ettikleri yerleşim birimlerinin öğrencilerin problem çözme başarısına ve okuduğunu anlama becerisine etki yapıp yapmadıklarını sorgulayan denencelerdir. Tablo 47'ye göre 20. denencede problem çözme becerisi ve tüm alt boyutları başarı düzeyleri için farklı yerlerde ikâmet eden öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Şehir merkezinde ikâmet edenlerin problem çözme

becerisi ile problemi anlama, problem için plan yapma ve problem planını uygulama alt boyutları başarı düzeyi, köyde veya kasabada ikâmet edenlerin başarı düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir. Şehir merkezinde ikâmet edenlerin problem çözümünü kontrol alt boyutu başarı düzeyi, kasabada ikâmet edenlerin başarı düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir.Şehir merkezindeki imkânlar öğrencilerin daha aktif olmalarına olumlu katkılar yapmaktadır.İkâmet edilen yerleşim birimi büyüdükçe öğrencilerin başarı düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir.

İkâmet edilen yerleşim biriminin okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyine etkisine bakıldığında farklı yerlerde ikâmet eden öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu göze çarpmaktadır.Köyde ikâmet eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi kasabada veya şehir merkezinde ikâmet eden öğrencilere göre daha düşüktür.Ancak araştırmada ortaya çıkan çarpıcı sonuçlardan birisi de araştırmanın sayılıları arasında Osmanbey İlköğretim Okulu'nun durumudur.Sayıtlar arasında Osmanbey İlköğretim Okulu'nun her iki beceri alanında da en başarılı okul olması yer almaktadır ancak ortaya çıkan sonuç bu sayıltıyı reddetmiştir. Yemişli İlköğretim Okulu'nun kasaba okulu olmasına rağmen merkezdeki 4 okula oranla okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi açısından en başarılı okul olması gerçekten manidardır. Osmanbey İlköğretim Okulu, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi göz önüne alındığında en iyi durumdaki okuldur ancak okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyinde 2. duruma düşmüştür. Buradan sonuçla kasabalarda eğitim veren okulların da artık iyi düzeyde eğitim verdiği birçok alanda başarılı olabilecekleri ve hatta merkezdeki birçok okulu geçebilecekleri söylenebilir. Zira genel başarı sıralamasında 3. olan okul da Çitgöl İlköğretim Okulu'dur ve bu okul da bir kasaba okuludur.

Kaldan (2007) yaptığı araştırmada ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetleri, yaşadıkları evin kendilerine ait olma durumu, evlerinin bulunduğu çevrenin ekonomik durumu, kardeş sayısı betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır. Her iki araştırmanın alt problemi olan ikâmet edilen bölge değişkeni Kaldan'ın (2007) çalışmasında etkisiz bir değişkenken bu araştırmada ikâmet edilen bölgenin okuduğunu anlama becerisinde manidar ve pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Buradaki farkın

ölçme araçlarının farklı olmasından ve araştırma yapılan şehirlerin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

VI. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Matematik ve Türkçe diğer bilim alanlarına önderlik eden temel anabilim dallarıdır. İlköğretimde öncelikle yazma eğitimi ile başlayan süreç yavaş yavaş okumaya, okuduğunu anlamaya doğru ilerler. Bundan sonra yavaş yavaş rakamların öğrenilmesiyle matematik eğitimine ilk adım atılır. İlk 3 sınıf yoğunluklu olarak bu iki temel dersin kademeli olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi ile geçer. Bu iki bilim dalı ilerleyen sınıflardaki diğer disiplinlere temel teşkil eder. Öğrencilerin matematiğe ve anadilleri olan Türkçe'ye hâkimiyetleri okul hayatı boyunca akademik benliklerinin gelişimini ve akademik başarılarının düzeyini belirler. Ortaöğretim seviyesinde hatta ilköğretimin ikinci kademesinde eşit ağırlık dediğimiz alanın oluşumu da bu öneme dayanmaktadır.

Matematik ve Türkçe alanlarında yapılan bilimsel araştırmalar bu iki alanın birbiriyle olan açık, örtük ve analitik ilişkilerini ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. Bu araştırma da problem çözme becerisinin okuduğunu anlama becerisiyle ne kadar ilişkili olduğunu çeşitli farklı faktörlerin bu iki beceriye ne düzeyde etki ettiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın temel amacı problem çözme becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya konmasıdır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlara göre problem çözme başarısı okuduğunu anlama becerisinden etkilenmektedir. Bu sonuca göre okuduğunu anlama becerisi yüksek düzeyde olanların problem çözme becerisi de yüksektir. Aynı şekilde problem çözme becerisi yüksek düzeyde olanların okuduğunu anlama becerisi de gelişmiştir.

Sosyoekonomik düzey birçok araştırmada en temel değişkenler arasındadır, bu araştırmada da sosyoekonomik düzey farklılığının problem çözme becerisinin genelinde etkili olduğu görülmüştür. Ancak problem çözmenin bir alt dalı olan problem çözümünü kontrol boyutunda etkili olmadığı saptanmıştır. Okuduğunu anlama becerisi açısından sosyoekonomik düzeyin önemli bir faktör olduğu anlaşılmıştır.

Sosyoekonomik gelir seviyesi arttığında araştırmadaki diğer değişkenler olan çocuk sayısı, ikâmet edilen yer, çocukların kendine ait odası olması, özel bir kursa gitme veya özel ders alma, internet bağlantısı imkânı gibi şartlar da gelişmektedir.

İnternet bağlantısı imkânı sosyoekonomik düzeyle ilgili bir değişkendir. Araştırmada evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin problem çözme becerisi başarı düzeyinin ve okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyinin evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ebeveyn eğitim düzeyi, eğitim araştırmalarındaki önemli değişkenlerden biridir. Araştırmada anne eğitim düzeyinin problem çözme becerisine etkisi olduğu hâlde okuduğunu anlama becerisine etkisi olmadığı saptanmıştır. Baba eğitim düzeyi irdelendiğinde ise baba eğitim düzeyi yükseldiğinde problem çözme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyleri hiyerarşik olmayan biçimde yükselmektedir. Ayrıca üniversite eğitimi görmüş ebeveynlerin dağılımına bakıldığında babaların annelere oranla üniversite eğitiminde daha önde olduğu görülmüştür.

Öğrenciler, günün büyük bir bölümünü okulda geçirmektedirler ancak ev hayatları ve aile içerisindeki yaşantıları onları daha fazla etkilemektedir. Aile içerisindeki çocuk sayısı aile içerisindeki gelir dağılımından tutun da sevgi ve ilgi paylaşımına kadar birçok faktörü etkilemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin genelde bir kardeşi olduğu anlaşılmıştır. Türk toplumunun genelde iki çocuk yapma eğiliminde olduğu görülmüştür. İki çocuk faktörünün olumsuz olmadığı ve ailede iki çocuk olanların problem çözme becerisi başarı düzeyinin ve okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyinin diğer kardeş sayılarına oranla daha yüksek olduğu ve olumlu sonuçlara katkıda bulunduğu görülmüştür.

Günümüzde, özel dersaneler ve derse takviye etüt çalışmalarını gibi kurslar yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu durumun eğitime gerçekten katkısı olup olmadığını ortaya çıkarmak için araştırmada bazı denenceler geliştirilmiş ve sınanmıştır. Araştırmada özel dershaneye gidenlerin gitmeyenlere oranla problem çözme becerisinde ve okuduğunu anlama becerisinde daha ileri seviyede olduğu görülmüştür. Ancak Türkçe dersinden özel ders aldığını belirten öğrencilerin

okuduğunu anlama beceri düzeyleri, Türkçe dersinden özel ders almadığını belirtenlerle manidar bir farklılık arz etmemektedir.

Araştırmanın son ve önemli halkasını ikâmet edilen yerleşim birimi değişkeni oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre ikâmet edilen yerleşim birimi problem çözme becerisi başarı düzeyine ve okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyine doğrudan etki yapmaktadır. Bilindiği gibi şehir merkezindeki çocukların eğitim imkânları ile köy ve kasabalardaki çocukların eğitim imkânları arasında farklılıklar vardır. Araştırmada çarpıcı olarak öne çıkan sonuç ise okuduğunu anlama becerisi incelendiğinde en başarılı okulun bir merkez okulu değil bir kasaba okulu olduğunun ortaya çıkmasıdır.

Sonuç olarak araştırmanın matematik ve Türkçe alanında yapılan çalışmalara katkı yapacağı düşünülmektedir. Eğitim ve başarının önündeki engellerin ortaya çıkarılması, başarıya etki eden değişkenlerin saptanması ve tüm bu faktörlerin göz önünde bulundurulması, istenen eğitim düzeyine ulaşılmasına katkı yapacaktır. Türkçe ve matematik anabilim dalları gibi önemli iki disiplinin daha fazla incelenmesi ve bu alandaki eğitim sorunlarının çözüme kavuşması bilimsel açıdan önemlidir. Araştırma bu sorunların kaynağına inilmesi açısından farklı noktalara dikkat çekmektedir. Daha sonraki eğitim araştırmalarına, sosyolojik ve ekonomik araştırmalara katkı yapacaktır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

* Problem çözme başarısı ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki iyi değerlendirilmelidir böylelikle problem çözme başarısının artırılması mümkün olabilir. Öncelikle okuduğunu anlayan bireylerin yetişmesi matematiksel başarıyı artıracak ve hayatın içindeki problemleri çözüme bireylere daha etkin fırsatlar sunabilecektir.

* Araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır bu durumda erkek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini daha da ileri götürmek ve geliştirmek

için çalışmalar yapılabilir. Her iki cinsin de birbirine yakın bir ortalamada okuduğunu anlama becerisi kazanmaları sağlanmaya çalışılabilir.

* Evinde internet bağlantısı olmayan öğrenciler internete bağlanma imkânından daha fazla yararlandırılabilir.

* Ebeveyn eğitim düzeyleri dikkate alındığında okullarda ebeveyn – okul – öğrenci ilişkisi daha da geliştirilebilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

* Problem çözme başarısı ve okuduğunu anlama becerisi yanında farklı beceriler ve diğer derslerdeki temel davranışlar da değerlendirilip geniş araştırmalar yapılabilir. Örneğin fen ve teknoloji dersindeki problem çözme becerileri de matematik dersi problem çözme ve Türkçe dersi okuduğunu anlama becerileri açısından incelenebilir.

* Farklı sınıf düzeylerinde ve orta öğretim düzeyinde de değişik testler ve değişkenler kullanılarak problem çözme, okuduğunu anlama ve bunlara etki edeceği düşünülen farklı beceriler incelenebilir.

* Problem çözme becerisine cinsiyet faktörünün etkisinin olmadığı ancak okuduğunu anlama becerisi açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha ileri düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu konuda kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin dil gelişimi konusunda farklı araştırmalar yapılabilir. Okuduğunu anlama becerisinin dışında Türkçe disiplininin alt dalları olan, dilbilgisi, yazılı anlatım becerisi, sözlü anlatım becerisi gibi alanlarda cinsiyet faktörü üzerinde çalışmalar yapılabilir. Ayrıca nitel çalışmalar yapıp farklı faktörlerin ve değişkenlerin okuduğunu anlama becerisine ve problem çözme becerisine etkileri ortaya çıkarılabilir.

* Araştırmanın sosyokonomik değişkenleri düşünüldüğünde farklı alanlardaki ekonomik araştırmalarda eğitim faktörü de hesaba katıldığında daha detaylı araştırmalar yapılarak bir ülkenin veya bir toplumun belli kesiminin gelir-egitim dengesi saptanabilir.

* Bilinçli internet kullanımı, internet kullanımının derslerle ilişkisi, bilgisayar destekli eğitim üzerine ayrı ve detaylı çalışmalar yapılabilir.

* Sosyoekonomik düzey yükseldiğinde ebeveyn eğitim düzeyinin değiştiği de düşünülebilir ancak bir ailenin gelir düzeyi yüksek olabilir ama eğitim düzeyi düşük olabilir buradaki değişkenler ve faktörler ile ilgili daha detaylı araştırmalar yapılabilir.

* Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin ailevi yaşantıya etkileri, çocuklarına etkileri gibi değişkenleri saptamak adına nitel çalışmalar yapılabilir.

* Geniş ve kalabalık aile yapıları incelenebilir ve ailedeki birey sayısının eğitim dışında farklı faktörlere etkileri araştırılabilir.

* Ülkemizde dershanecilik, özel etüt merkezi, özel ders alma gibi durumlar üzerine araştırmalar yapılabilir buradaki ilişkisel durumlar değerlendirilebilir ve dershanelerin, özel derslerin öğrencilere ne düzeyde katkı yaptığı deneysel çalışma desenleriyle ortaya çıkarılabilir.

* Kırsal ve kentsel bölgedeki eğitim düzeyleri, imkânları, öğrenci profilleri gibi değişkenleri kapsayan farklı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, S. ve RYAN, T. (1999).** Constructing Knowledge, Reconstructing Schooling, Educational Leadership, November: 66-69.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003).** Etkili Öğrenme ve Öğretme, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Akbayır,K.ve Taş,Z.(2009).**Türkiye’de Matematik Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme ye Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri ; Journal Of Qafqaz University; Number 26.
- Akkoyunlu, B. (1995).** “*Bilgi Teknolojinin Okullarda Kullanımı Ve Öğretmenlerin Rolü*” . Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,11: 105-109.
- Akyol, H. (2001).** “*İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi*”, Eğitim Yönetimi , (26).
- Alan, C. (2009)** “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Derslerinde Problem Çözme Sürecine Yönelik Görüşleri: Nitel Bir Çalışma” Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Altun, M. (1998).** Matematik Öğretimi Ünite 1 S: 3; Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Anılan, H. (1998).** Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyi, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Aşkar, P., Baykul, Y. (1987).** Matematik Öğretimi, Anadolu Üniversitesi A.Ö.F. Yayınları, 204,Eskişehir.
- Ayas , A. (2005).** Fen Bilgisi Öğretimi’nde Yeni Yaklaşımlar Ünite 04 S:48,49 ; Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları,Eskişehir.
- Ayaz, F. (2009)** “İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının Öğrencilerin Problem Çözme Tutum ve Becerilerine Etkisi” Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baki, A., Bell, A. (1997).** Ortaöğretim Matematik Öğretimi1.Cilt. YÖK/Dünya Bankası, Ankara.
- Balcı, G. (2007)** “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Bayar, F. (2005).** İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Isı Ve Isının Maddedeki Yolculuğu Ünitesi İle İlgili Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Uygun Etkinliklerinin Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Berber, Ş. (1990).** “Sosyo- Ekonomik Faktörlerin ve Ana Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisi” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş.(2001).** Deneysel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Carter, G. ve Norwood K. S. (1997).** "The relationship between teacher and student beliefs about mathematics". *School Science and Mathematics*, 97(2): 62-67.
- Charles R. & Lester, F (1982).** *Teaching Problem Solving; What, Why & How*. Palo Alto, CA: Dale Seymour Publications.
- Coşkun, E., (2002).** “Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi”, Eğitim Araştırmaları. Sayı: 9, s. 41-51.
- Cüceloğlu, D. (1999).** İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çam, B. (2006).** İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çalışkan, M. (2000).** “Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi”. Yüksek Lisans Tezi, ss. 53,54. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çiftçi, Ö. (2007).** İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi,Ö.,Temizyürek,F.,(2008).** İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi; Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi; Cilt:5 Sayı:9.
- Daly III, E.J. Chafouleas, S. Skinner, C.H. (2005),** *Interventions For Reading Problems*, : The Guilford Press, NewYork
- Demirel, Ö(1995).** ”Türkçe Programı ve Öğretimi”,USEM Yayınları, Ankara.

- Demirel, M. (1996).** Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi, Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999).** Türkçe Öğretimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö; Şahinel, M. (2006),** Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi: PegemA Yay Ankara.
- Doğan, B.(2002).**Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi İle İlgili Alanyazın Taraması, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XV, Sayı: 1,Bursa.
- Eggen, P., Kauchak, D. (2001).** Educational Psychology, NJ: Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- Epçaçan, C., (2009).**”Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış” Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research) Volume 2/6 Winter 2009
- Erginer, E.(1999).** İlköğretim 3., 4., ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi, IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 15- 16 Ekim 1998 Pamukkale Üniversitesi PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 1999, Sayı:6, Özel Sayı, Denizli.
- Ergün, M. , Özdaş,A. (1997).** Öğretim İlke ve Yöntemleri, İstanbul.
- Fidan, S. (2008).** “İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Problem Kurma Çalışmalarının Problem Çözme Başarısına Etkisi” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Frank M. L. (1990).** "What myths about mathematics are held and conveyed by teachers?". Arithmetic Teacher, 37(5): 10-12.
- Gourgey, A.F. (1998).** Metacognition in Basic Skills Instruction. Instructional Science, 26, 81-96.
- Gültekin, F. (2008).** Web Kaynağı: <http://fikretgultekin.com/content5.asp> (03.04.2010)
- Güneş , F. (2004),** Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ocak Yay.Ankara.
- Güngör,A.(2005).**6.,7.,8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 28 s:101-108,Ankara.(XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 6-9 Temmuz 2004'te bildiri olarak sunulmuştur.)

- Kalaycı, N. (2001).** Sosyal Bilimlerde Problem Çözme, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Kaldan (Sabak), E. (2007).** İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi'nde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kantemir, E., (1995).** “Yazılı ve Sözlü Anlatım” Engin Yayınevi, Ankara.
- Karasar, N., (2002).** Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel yayıncılık, Ankara.
- Karakuş Tayşi, E. (2007).** “İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinden Hikaye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, İ., Güven, B. (2003).** “Problem çözme davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler: Klinik Mülakatın Potansiyeli”, İlköğretim-Online, 2(2), 2-9.
- Kavcar, C. ve Kantemir, (1986).** E. Türk Dili. Ankara, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1986, Sayı No. 140.
- Kaya, F. (2006).** İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi'nde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi , Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü , Hatay.
- Kör, A. S. (2006).** İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinde “Yaşamımızdaki Elektrik” Ünitesinde Görülen Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Dayalı Geliştirilen Materyallerin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Küçükahmet, L., (1998).** “Öğretim İlke Ve Yöntemleri” Ankara
- NCREL (1995).** Strategic Teaching and Reading Project Guidebook. NCREL (North Central Regional Educational Laboratory).
- OICD (1988).** “ New Technologies in the 1990’s. a Socio-Economic Strategy.” Centre For Educational Research.(CERI),Paris.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003).** Matematik Öğretimi ; Anı Yayıncılık , Ankara.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2009).** Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi: Kavrama için Öğretim; e-kaynak: <http://matematikdersanesi.net/yazilar/202/etkinlik-temelli-matematik-ogretimi-kavrama-icin-ogretim/> (Erişim Tarihi 16.01.2010)

- Öktem, S. P., (2009).**”İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Gerçekçi Cevap Gerektiren Matematiksel Sözel Problemleri Çözme Becerileri” Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özsevgeç, T. (2006).** Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik 5E Modeline Göre Geliştirilen Öğrenci Rehber Materyalinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Türk Fen Eğitimi Dergisi, 3 (2), 36–48. www.tused.org
- Özsevgeç, T., Aydın, M. ve Çepni, S. (2006a).** Kuvvet Ve Hareket Ünitesi Rehber Materyalinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Avrupa Birliği İle Bütünleşme Sürecinde İlköğretim Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, syf. 116-125.
- Özsevgeç, T., Çepni, S. ve Özsevgeç, L. (2006b).** 5E Modelinin Kavram Yanılgılarını Gidermedeki Etkililiği: Kuvvet-Hareket Örneği. 7. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, G.Ü, Eğitim Fakültesi, 7-9 Eylül, Ankara.
- Özsoy, G. (2001).** İlköğretim 5. Sınıfta Problem Çözme Becerisi ile Matematik Başarısı Arasındaki İlişki Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2005).** Problem Çözme Becerisi ile Matematik Başarısı Arasındaki İlişki, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 3, S:179-190, Ankara.
- Özsoy, G. (2007).** İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- PIRLS (2001).** ”Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi”. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Haziran, 2003, Ankara.
- Piloneita, P. (2006),** Genre and Comprehension Straregies Presented In Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis, Unpublished Doctoral Dissertation, Coral Fables Florida, University Of Miami, <http://www.proquestcompany.com>
- Polya, G. (1981).** Mathematical Discovery. NY: John Wiley & Sons, New York.
- Robertson, S, L., (2005).** Problem Solving; Psychology Press Ltd. Philadelphia, ABD.
- Robinson, R., T. L. Good, (1987).** Becoming An Effective Reading Teacher. New York: By Harper&Row Publishers Inc.
- Rottier, K.L. (2003).** Metacognition and Mathematics During 5 to 7 Year Shift. (Doctoral Thesis). Chicago, IL: Illinois Institute of Technology.

- Sağlam, M. (2006).** Işık ve Ses Ünitesine Yönelik 5E Etkinliklerinin Geliştirilmesi Ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Schoenfeld, A. (1987).** What's All the Fuss About Metacognition? In A.H.Schoenfeld (Ed.), *Cognitive Science and Mathematics Education*, 189-215. Lawrence Erlbaum.
- Siegler, R.S. (1989).** Mechanisms of Cognitive Development. In M.R.Rosenzweig, L.W. Porter (Eds.). *Annual Review of Psychology*: 40. Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.
- Şahinli, A. (2008).** "Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersi'ne Yönelik Tutumlara Etkisi" Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tatlıcan, Ü. (1990).** "Orta Öğretimde Başarı, Sosyo- Ekonomik Durum İlişkisi". Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tazebay, A. (1993),** İlkokuma Yazma Öğretimi, MEB Basımevi, İstanbul.
- Tazebay, A. (1995).** İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2007).** "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi" Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulu, M. (2008).** "Sınıf Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni Adayı ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dört İşlem Problemlerini Çözmede Kullandıkları Stratejilerin Karşılaştırılması" Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Underhill, R.G. (1988).** "Focus on research into practice in diagnostic and prescriptive mathematics". *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 10(3):43-58.
- Ünal, E. ve Köksal, K.(2007).** "Okuduğunu Anlama ve Sorular" (Makale) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı "Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi" konulu Doktora Tezi, Ankara.
- Van de Walle, J. (1989).** *Elementary School Mathematics*. Longman, New York.
- Yıldırım, C. (2000).** *Matematiksel Düşünme ; Remzi Kitabevi*, İstanbul.

EKLER

Ek-1:Sosyoekonomik Durum ve Demografik Bilgiler Anketi

1.Yaş:

A)10 B)11 C)12 D)13

2.Cinsiyet:

A)Kız B)Erkek

3.Nerede oturuyorsunuz?

A)Köy B)Kasaba C)Şehir Merkezi

4.Özel bir dershaneye gidiyor musunuz?

A)Evet B)Hayır

5.Türkçe dersinden özel bir ders alıyor musunuz?(geçmişte aldıysanız “Evet” seçeneğini işaretleyiniz)

A)Evet B)Hayır

6.Matematik dersinden özel bir ders alıyor musunuz?(geçmişte aldıysanız “Evet” seçeneğini işaretleyiniz)

A)Evet B)Hayır

7.Evde kendinize ait bir çalışma odanız var mı?

A)Evet B)Hayır

8.Evinizde internet bağlantısı var mı?

A)Evet B)Hayır

9.Kaç kardeşiniz?

A)Tek çocuk B)1 kardeş C)2 kardeş D)3 ve yukarısı

10.Annenizin eğitim düzeyi nedir?

A)İlkokul B)Ortaokul C)Lise D)Üniversite

11.Babanızın eğitim düzeyi nedir?

A)İlkokul B)Ortaokul C)Lise D)Üniversite

12.Ailenizin ekonomik gelir düzeyi nedir? Ailenizin Aylık Ortalama Geliri:

A) 500 TL ve altı B) 500 TL - 1000 TL arasında C) 1000 TL – 2000 TL arasında
D) 2000 TL ve üzeri

Ek-2:Problem Çözme Başarı Testi (Özsoy, 2007)

PROBLEM ÇÖZME BAŞARI TESTİ

1) Murat saat 08.30'da evden çıkarak berbere gitti. Berberde 30 dakika kalan Murat, yürüyerek 10 dakikada markete gitti ve 15 dakika içinde alışverişini bitirdi. Eve döndüğünde saat 09.45'i gösterdiğine göre Murat'ın dışarıda geçirdiği süre kaç dakikadır?

Yukarıda problemi çözmek için, Murat'la ilgili verilen bilgilerden hangisi gereksizdir?

- A) Eve dönüş saati
- B) Evden çıkış saati
- C) Berberde kaldığı,markette ve yolda geçirdiği süre
- D) Gereksiz bilgi yoktur

2) Mehmet, evlerinin bahçe duvarını boyamak istiyor. Duvarın 3 metrekaresini boyamak için 1 kutu boya gerekiyor. Duvarın boyanacak yüzeyi toplam 36 metrekare ise, duvarın tamamını boyamak için kaç kutu boya alınmalıdır?

Problemin özeti aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 3 m² duvara 1 kutu boya gittiğine göre 36 m² duvara kaç kutu boya gerekir?
- B) 36 kutu boya ile kaç m² duvar boyanır?
- C) 1 kutu boya ile 36 m² duvar boyanıyorsa 3 kutu boya ile kaç m² boyanır?
- D) 3 m² duvar için 1 kutu boya gerekiyorsa 36 m² duvar kaç liraya boyanır?

3) Bir satıcı tanesini 120 Kuruş'a aldığı 12 düzine bardağı dükkânına getirirken 12 tanesini düşürüp kırıyor. Satıcının bardakların satışından 20 TL kar etmesi için bardakların tanesini kaç liraya satmalıdır?

Asağıdakilerden hangisi bu probleme benzerdir?

- A) Elimizdeki para ile 15 tane gofret alırsak, 45 Kuruş artmakta, 16 tane gofret alırsak da 50 Kuruş eksik kalmaktadır. Buna göre bir gofret kaç liradır?
- B) Bir manav kilogramı 1 TL'den 25 kg çilek almıştır. Çileklerin 3 kilosunu çürüdüğü için atmıştır. Manav, kalan çileğin kilogramını kaç liradan satmalıdır ki 5 TL kar etsin?
- C) Bir kırtasiyeci tanesi 50 Kuruş olan 12 düzine kalemi satışa çıkartıyor. Elinde 5 düzine kalem kaldığına göre, kırtasiyeci kaç lira kazanmıştır?
- D) Bir kitapçı, ilk günkü satışından 300 TL, ikinci gün ise ilk günkü satışının yarısından 18 TL fazla satış yapıyor. Kitapçı, iki günde toplam kaç TL satış yapmıştır?

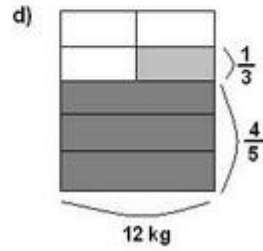
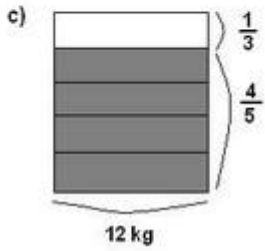
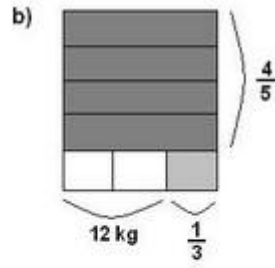
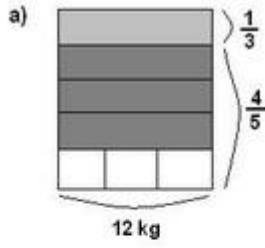
4) Farklı iki sayının toplamı 264'tür. Büyük sayı küçük sayının 5 katına eşitse, büyük sayı kaçtır?

Asağıdakilerden hangisi bu probleme benzerdir?

- A) İki sayının farkı 1974'tür. Küçük sayıya 183 eklenir, büyük sayıdan 269 çıkarılırsa, yeni fark ne olur?
- B) 80 m uzunluğundaki bir top kumaştan önce 12,25 m, daha sonra da 9,4 m kumaş satılırsa geriye kaç m kumaş kalır?
- C) İstanbul ile Antalya arası 720 km'dir. İstanbul'dan kalkan bir otobüs, yolda 2 defa yarımşar saatlik mola vererek 10,5 saat sonra Antalya'ya varıyor. Otobüsün saatteki ortalama hızı kaç kilometredir?
- D) Mehmet ile babasının yaşları toplamı 49'dur. Babasının yaşı, Mehmet'in yaşının 6 katına eşitse, babası kaç yaşındadır?

5) Bir çuval nohudun önce $\frac{4}{5}$ 'i, sonra kalanın $\frac{1}{3}$ 'ü satıldı. Geriye 12 kg nohut kaldığına göre çuvalda kaç kg nohut vardır?

Bu problemi anlatan şekil aşağıdakilerden hangisidir?



6) “235 TL’yi 522 TL’ye tamamlamak için kaç TL’ye daha ihtiyaç vardır?”
problemini gösteren matematik cümlesi aşağıdakilerden hangisidir?

A) $235 + 522 = ?$

B) $522 : 2 = ?$

C) $235 + ? = 522$

D) $235 \times ? = 522$

7) Bir atlet saatte 20 km hızla koşmaktadır. Saatteki hızı 50 km olan bir otomobille atlet, aynı anda harekete başlarsa, 1,5 saat sonra atlet otomobilden kaç km geride olur?

Bu problemi çözmek için öncelikle aşağıdakilerden hangisi yapılmalıdır?

- A) Atletle otomobilin hızlarının farkı bulunmalıdır.
- B) Atletin iki saatte aldığı yol bulunmalıdır.
- C) Atletle otomobilin hızları toplanmalıdır.
- D) Atletle otomobilin hızları çarpılmalıdır.

8) Kare biçimindeki bir bahçenin bir kenarı 35 metredir. Bu bahçenin çevresine 5 metre aralıklarla kavak fidanı dikilecektir. Kavak fidanının tanesi 2 TL olduğuna göre; bu iş için kaç TL gereklidir?

Bu problemin çözümü için sırasıyla hangi işlemler yapılmalıdır?

- A) çarpma, çarpma, çarpma
- B) çarpma, bölme
- C) çarpma, bölme, çarpma
- D) çarpma, toplama, bölme

9) 20 kişi bir otobüs kiralamak istiyor. Bunlardan 5 kişi vazgeçtiği için diğerleri 30'ar TL fazla ödemek zorunda kalıyor. Buna göre otobüsün kirası kaç TL'dir?

Problemi çözmek için aşağıdaki seçeneklerden hangisi yapılmalıdır?

A) $20 - 5 = 15$

$15 : 5 = 3$

$30 \times 3 = 90$

$90 \times 15 = 1350$

B) $20 - 5 = 15$

$15 \times 30 = 450$

$450 : 5 = 90$

$20 \times 90 = 1800$

C) $20 - 5 = 15$

$15 : 5 = 3$

$30 \times 3 = 90$

$90 \times 3 = 270$

D) $20 - 5 = 15$

$15 \times 30 = 450$

$450 \times 5 = 2250$

10) 50 yolcusu bulunan bir otobüsten 5 erkek, 5 kadın inince geriye kalanlar arasında erkeklerin sayısı bayanların sayısının 3 katı oluyor.

Buna göre ilk halde otobüste kaç erkek vardı?

A) 25

B) 30

C) 34

D) 35

11) Düzinesini 300 Kuruş'a aldığı tokaların tanesini 40 Kuruş'a satan bir kırtasiyeci, 3 düzine toka satınca kaç TL kar eder?

Bu problemi çözmek için sırasıyla hangi işlemler yapılmalıdır?

A) toplama, çıkarma, çarpma, çarpma, bölme

B) bölme, çıkarma, çarpma, çarpma, bölme

C) bölme, çarpma, toplama, bölme

D) çarpma, çıkarma, çarpma, bölme

12) Mehmet'in babası kendisine takım elbise diktirmek için metresi 19 TL'den 6 m kumaş alıyor. Mehmet'in babası işçilik ücreti olarak terziye 280 TL ödediğine göre, aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

A) Elbise 394 TL'ye mal olmuştur.

B) İşçilik ücreti kumaştan pahalıdır.

C) Elbisede kullanılan kumaşın tutarı 114 TL'dir.

D) Hepsi doğrudur.

13) 9 kişinin yaş ortalaması 30 dur. İçlerinden biri ayrılınca, kalanların yaş ortalaması 28 oluyor. Ayrılan kişi kaç yaşındadır?

- A) 46 B) 44 C) 45 D) 43

14) 160 m uzunluğundaki bir yolcu treni, uzunluğu 215 m olan köprüden geçecektir. Lokomotifin köprüye girişi ile son vagonun köprüden çıkışı 15 saniyede olmaktadır. Buna göre trenin saatteki hızı kaç km'dir?

- A) 85 B) 90 C) 95 D) 100

15) Bir uçak, benzin deposu dolu olarak İstanbul Atatürk Hava Limanı'ndan kalkıyor. İzmir'e geldiğinde, deposunun $\frac{9}{10}$ 'u boşalıyor. İzmir'den 480 litre benzin alarak deposunu yarıya kadar dolduruyor. Bu uçağın deposu kaç litreliktir?

- A) 900 B) 1000 C) 1100 D) 1200

16) Mustafa'nın parası, Yeşim'in parasının 7 katıdır. İkinin paraları toplamı 988 TL olduğuna göre; Mustafa'nın ne kadar parası vardır?

Problemin Çözümü:

$$\text{Mustafa'nın parası} = 7 \times \text{Yeşim'in parası}$$

$$\text{Mustafa'nın parası} + \text{Yeşim'in parası} = 988 \text{ TL}$$

$$8 \times \text{Yeşim'in parası} = 988 \text{ TL}$$

$$988 : 8 = 123,5 \text{ (Yeşim'in parası)}$$

$$7 \times 123,5 = 864,5 \text{ TL}$$

$$864,5 \text{ TL (Mustafa'nın parası)}$$

Yukarıda çözümüyle birlikte verilen problemin sağlamasını ifade eden işlem aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $864,5 + 123,5 = 988$
 B) $988 - 864,5 = 123,5$
 C) $864,5 - 123,5 = 741$
 D) $988 + 123,5 = 1111,5$

17) Bir sinemadaki kadın ve erkek seyircilerin toplam sayısı 180'dir. Erkeklerin 7 katı, kadınların 5 katına eşit olduğuna göre; bu sinemada kaç kadın ve kaç erkek seyirci vardır?

Problemin Çözümü:

$$7 \text{ kat} + 5 \text{ kat} = 12 \text{ kat}$$

$$180 : 12 = 15$$

$$7 \times 15 = 105$$

$$5 \times 15 = 75$$

Yukarıda çözümüyle birlikte verilen problemin sağlaması yapılmak istendiğinde, aşağıdakilerden hangisi doğru olur?

- | | |
|------------------------|------------------------|
| A) $5 \times 75 = 375$ | B) $7 \times 75 = 525$ |
| $7 \times 105 = 735$ | $5 \times 15 = 75$ |
| C) $7 \times 75 = 525$ | D) $7 \times 15 = 105$ |
| $5 \times 105 = 525$ | $5 \times 75 = 375$ |

18) Bir satıcı, 6 kasa kiraza 138 TL ödemiştir. Kirazları dükkânına getirmek için 42 TL masraf yapmıştır. Satıcı bir kasa kirazdan 15 TL kazanmak isterse; kirazın kasesini kaç TL'den satmalıdır?

Problemin Çözümü :

I) $138 + 42 =$

II) $30 + 15 =$

III) $180 : 6 =$

Bu problemin çözümü için verilen işlemlerin doğru sıralanışı aşağıdaki seçeneklerin hangisinde verilmiştir?

- A) III – II – I B) III – I - II
C) I – II - III D) I – III – II

19) Serkan Bey'in arabası 8 litre benzinle 100 km gitmektedir. Arabasının deposunda ise 48 litre benzin vardır. Hafta sonu gezisine çıkan Serkan Bey, 800 km yol yaptığına göre; kaç litre benzin almıştır?

Problemin Çözümü :

- I) $8 \times 100 = 800$
II) $800 : 100 = 8$
III) $8 \times 8 = 64$
IV) $64 - 48 = 16$

Kaç numaralı işlem bu problemin çözümü için gereksizdir?

- A) I B) II C) III D) IV

20) Turist olarak Ankara'ya gelen Mary, 355 Avro'sunu TL'ye çevirmek için bankaya gidiyor. 1 Avro = 180 Kuruş ve banka da 3 TL ücret aldığına göre, Mary kaç TL almalıdır?

Problemin Çözümü:

- $355 \times 180 = 63'900$ Kuruş
 $63900 : 100 = 639$ TL
 $639 - 3 = 636$ TL

Yukarıda çözümlü verilen problemin sağlaması yapılmak istendiğinde hangi işlemler yapılmalıdır?

A) $636 - 3 =$
 $633 \times 100 =$
 $63300 : 180 =$

B) $63900 : 100 =$
 $639 \times 180 =$

C) $636 + 3 =$
 $639 \times 100 =$
 $63900 : 180 =$

D) $639 + 180 =$
 $819 \times 100 =$
 $63600 : 180 =$

Ek- 3: Problem Çözme Başarı Testi Belirtke Tablosu ve Cevap Anahtarı

Soru Nu. Prob. Çözme aşamaları	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Puan	
	Problemi anlama	X	X	X	X	X																
Plan yapma						X	X	X	X		X											25 (5x5)
Planı uygulama										X		X	X	X	X							25 (5x5)
Kontrol																X	X	X	X	X		25 (5x5)
TOPLAM																					100	

CEVAP ANAHTARI					
1	C	8	C	15	D
2	D	9	B	16	A
3	B	10	D	17	C
4	D	11	B	18	D
5	B	12	D	19	A
6	A	13	A	20	C
7	A	14	B		

Ek-4:Okuduğunu Anlama Testi (Anılan, 1998)

Okuduğunu Anlama Testi

Çiçekleri ezme yavrum.

Çiçekler bir yüreğe benzer!

Çiçek ezen insan ezer.

Sakın sen kuş vurma yavrum.

Bir sonsuz orman kardeşliğinde,

Uçar kuşlar gökyüzünde

Tüfekte oynama yavrum.

Şakacığı bile çirkin

Bir canlıyı öldürmenin.

Gel bir çiçek ol sen yavrum.

Kendi ülkenin renginde

Şu yeryüzü demetinde.

(1. - 3. sorular yukarıdaki şiire göre cevaplanacaktır.)

1.Şiirde “tüfek” neyle eşdeğer tutulmuştur?

- A)Mertlikle B)Ölümlle C)Cesurlukla D)Korkaklıkla

2.Şiirde yeryüzü neye benzetilmiştir?

- A)Kuş cennetine B)Çiçek bahçesine C)İssız bir adaya D)Çiçek demetine

3.Şiirin teması aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Çiçek sevgisi B)Doğa Sevgisi C)İnsan sevgisi D)Kuş sevgisi

Bizim köyde yaz aylarında köylülerin gözü dağlarda olurdu.Ormandan ufacak bir duman kabarsa köy tellalı,dut ağacının dalına çıkar,ellerini boru gibi yapar,herkesi çağırırdı.Herkes çeşme başına koşmaya başlardı.

.....

Bizim köy,etrafı dağlarla çevrili bir çukurun meyilli sırtına kurulmuştur.Bu ufak dağlar arasında meltem erken çıkar.Yapraklar hemen

titremeye başlar.Bazen meltem yangını önüne katar,eteklerden alır,tepeleri,dağları aşincaya kadar kovalar,gider.

.....
Yuvasında yavruları kalmış kuşlar,dumanlar arasında çırpına çırpına feryat eder.Yılanların,kertenkelelerin,kaplumbağaların dönüp dönüp arkasına bakması acıların en dayanılmazıdır.

Dünyanın en korkunç,en acıklı manzaralarından biri,belki birincisi yanan orman sahasıdır.Ağaçların gövdesi simsiyah olur.Dalları kara kara , uçların incelmış,bükülmüş,burkulmuştur.Dallar kömür,yapraklar küldür.

Bizim köylüler,orman kolcusunun ve jandarma erlerinin kendilerini yangın söndürmeye çağrılmalarını beklemezlerdi.Yangın söndürmeye gitmekten kaçan erkek,savaştan kaçanlara benzetilir,kınanırdı.

Bizim köylüler,ağaca,yeşile aşık insanlardı,köyümüzün önünde güzel bir çam ormanı vardı.Yalnız Türkiye’de değil,belki dünyanın hiçbir tarafında bizim kızıl çamlar gibi hızlı büyüyen başka bir tür yoktur.Güneybatıdaki On İki Adalar’dan,Güneydoğudaki Akdeniz açıklarından kopup gelen meltem yeli,bizim çamlığın pürçüklerinden süzülür,geçer,İncir Köy’e şifalar saçar.

(4.- 11. Soruları yukarıdaki parçaya göre cevaplandırınız.)

4.Yaz aylarında köylülerin gözlerinin dağlarda olmasının sebebi nedir?

- A)Ormandan köye vahşi hayvanların inebileceği ihtimali
- B)Ormanda yangın çıkabileceği ihtimali
- C)Dağdan kaya parçalarının düşebileceği ihtimali
- D)Dağa iyi av hayvanlarının gelebileceği ihtimali

5.Parçaya göre köy tellalı neyi haber veriyor?

- A)Köyü vahşi hayvanların bastığını
- B)Köyde büyük bir yangın çıktığını
- C)Dağda orman yangını başladığını
- D)Köye jandarma ve orman kolcularının geldiğini

6. Yukarıdaki parçada üzerinde durulan konu nedir?

- A)Orman yangını ve zararlı sonuçları
- B)İnsanların ormana verdikleri zararlar
- C)Ormanı korumak için alınacak tedbirler
- D)Ormanda yaşayan hayvanların ormana verdikleri zararlar

7. Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki parçada bahsedilen köylülerin özelliklerinden olamaz?

- A)Ormanı çok sevdikleri
- B)Kendi köylerini çok sevdikleri
- C)Ormanda hayvan otlattıklarını
- D)Herhangi bir zorlama olmadan iş yapabildiklerini

8. Yazarın bahsettiği köy hangi bölgede olabilir?

- A)Ege Bölgesi
- B)Akdeniz Bölgesi
- C)Güneydoğu Anadolu Bölgesi
- D)Marmara Bölgesi

9. Yukarıdaki parçada geçen köy için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A)Köyün etrafı dağlarla çevrilidir.
- B)Köyün etrafındaki dağlar ormanlarla kaplıdır.
- C)Köyün bulunduğu yer meltem rüzgarlarının estiği bir yerdir.
- D)Köy dağın eteğinde verimli bir ovaya sahiptir.

10. "Dünyanın en korkunç, en acıklı manzaralarından biri, belki birincisi yanan orman sahasıdır." cümlesinde geçen "saha" kelimesi yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılırsa en uygun olur?

- A)Meydan
- B)Alan
- C)Yer
- D>Bölge

11. Yukarıdaki parça için en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Köylülerin Bitmeyen Çilesi
- B)Orman ve Yararları
- C)Köyde Orman Yangını
- D)Orman ve Orman Köylüleri

Ağladım, ağladım. Çünkü yalan söylemiyordum. Evet, musluğu koparıırken gözlerimle görmüştüm. Akşam paydosunda dayağı yiyen çocuğu tuttum:

-Niçin beni yalancı çıkardın? dedim. Musluğu sen koparmamıştın.

-Ben koparmıştım.

-Hayır, sen koparmamıştın, öbür çocuğun kopardığını ben gözümle gördüm.

Israr edemedi. Yüzüme baktı. Bir an öyle durdu. Eğer öğretmene söylemeyeceğime yemin edersem, saklamayacaktı. Ben hemen yemin ettim. Merak ediyordum.

-Musluğu Ali koparmıştı, dedi. Ben de biliyordum; ama o çok zayıf, hem hastadır. Görüyorsun, falakaya dayanamaz. Belki ölür, daha yataktan yeni kalktı.

-Ama sen niçin onun yerine dayak yedin?

-Niçin olacak; biz onunla and içmişiz. O, bugün hasta, bense iyiyim, kuvvetliyim. Onu kurtardım işte.

Pek güzel anlamamıştım. Tekrar sordum:

-And ne?

-Bilmiyor musun?

-Bilmiyorum.

O vakit, güldü. Benden uzaklaşarak cevap verdi.

-Biz birbirimizin kanlarını içeriz. Buna “and içmek” derler. And içenler kan kardeşi olurlar. Birbirlerine ölünceye kadar yardım ederler. İmdada koşarlar.

(12.-16. Sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırınız.)

12. Bu parçadaki olayı anlatan çocuk niçin ağlamıştır?

- A) Musluğu kırmadığı halde onun kıldığını söylediği için
- B) Musluğu koparan çocuğu haber verip dayak yemesine sebep olduğu için
- C) Başka bir çocuk musluğu kırmadığı halde “ben kırdım” diyerek onu yalanladığı için
- D) Başka bir çocuk yalan söyleyerek onun dayak yemesine sebep olduğu için

13. Aşağıdakilerden hangisi “saklamak” kelimesinin “Eğer öğretmene söylemeyeceğime yemin edersem, saklamayacaktı.” cümlesindeki anlamındadır?

- A) Elden çıkarmak, elde tutmamak
- B) Daha sonra kullanılmasını düşünerek bir yere ayırmamak
- C) Biteceğini düşünerek bir yere ayırmamak
- D) Bir bildiğini başkasından gizlemek

14.Aşağıdakilerden hangisi Ali'nin dayak yememesi için ileri sürülen sebeplerden değildir?

- A)Ali'nin zayıf oluşu
- B)Suçu yüklenenin arkadaşı oluşu
- C)Ali'nin hasta oluşu
- D)Ali'nin yataktan yeni kalkmış oluşu

15.Bu parçada hangi duygu daha çok işlenmektedir?

- A)Yığıtlik duygusu B)Arkadaşlık duygusu C)Yalancılık duygusu D)Merak duygusu

16.Okuduğunuz parçanın ilk paragrafında kaç cümle vardır?

- A)6 B)5 C)4 D)3

“Ocak ayı idi.On beş gün denizde kalacaktık.Kayıtta ve açıkta yatıp kalkacaktık.İlk gidilecek yer Yediadalar’dı.Balık çıkarsa orada kalacaktık.Haritaya baktım,Yediadalar’ı Gökova Körfezi’nin içerisine doğru,güney kıyısınca sıralanmış olarak gördüm.Bunlar Marmaris’e bağlıydı.Hareket için kararlaştırılan gün,hepimiz birlikte limana,kayıklarımıza doğru yollandık...

Limana vardık.Önümüzde yirmi,otuz bin mil açık deniz yayılıyordu.Kayıkların burnu denizin engin ve özgür kokusunu kapmıştı.Rüzgar hafif esiyordu.Artık dünyanın her günkü geçmişinden bıkmış,bezmiş,içten kopan bir çığlık fırlayışıyla öndeki açıklığa atılmıştık.Uzaklara yetmek,yetişmek,açık ufka doğru özgürlüğün yaşadığı yerde yaşamak için gidiyorduk.”

(17. – 19. Soruları parçaya göre cevaplayınız.)

17.”Yollanmak” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A)Bir yere gönderilmek
- B)Bir yere doğru yürümek
- C)Bir göreve yetişmek için koşmak
- D)Bir şeyi bir yere göndermek

18.Parçada sözü edilen yolculuk hangi mevsimde yapılmıştır?

- A)Sonbahar B)Kış C)İlkbahar D)Yaz

19. Aşağıdakilerden hangisi Yediadalar'a gidişin asıl sebeplerinden değildir?

- A) Uzaklara gitmiş olmak
B) Açık ufka doğru gitmek
C) Özgürlüğü tatmak
D) Gezerek bilgi ve kültür artırmak

*Türkiye ! Türkiye ! Dağlarını duman almış
Üzümler memleketi, tütünler memleketi.
Türkiye ! Türkiye! Çok gülmüş çok ağlamış
Sabırlı, bağı yanık insanlar memleketi.*

.....
*Tarlaya savrulmuş buğday gibi Türkiye.
Sen Türkiye'sin; ekmeğim, tuzum Türkiye
Omzumda mavzer, koynumda çevresin
Ve kıl heybemde taze lor peyniri.*

(20. – 23. Soruları şiire göre cevaplayınız.)

20. Birinci mısradaki Türkiye'nin hangi özelliği belirtilmiştir?

- A) Yüksek bir ülke oluşu
B) Türkiye'de mutsuz insanların bulunması
C) Mutlu insanları çok olan bir ülke oluşu
D) Tarım ekonomisinde gelişmiş bir ülke oluşu

21. İkinci mısradaki belirtilen durum aşağıdakilerden hangisinde tam olarak açıklanmıştır?

- A) Türkiye sabırlı insanlar ülkesidir.
B) Türkiye'de mutsuz insanlar da vardır.
C) Türkiye'de mutlu-mutsuz günler yaşanmıştır.
D) Türkiye'de mutlu insanlar çoğunluktadır.

22. Şiirde ikinci mısradaki geçen "gülmek ve ağlamak" kelimeleri anlam bakımından ne tür kelimedir?

- A) Eş sesli
B) Eş anlamlı
C) Zıt anlamlı
D) Anlamdaş

23. "Kısacası insan her türlü işini zamanında yapmalıdır. İşler günü gününe yapılırsa insanın günlük hayatı düzenli olur ve insan başarılı olur." Cümlesini anlam bakımından aşağıdaki atasözlerinden hangisi karşılar?

- A) Sakla samanı gelir zamanı.
 B) Bugünün işini yarına bırakma.
 C) Ak akçe kara gün içindir.
 D) Bugünkü tavuk yarınki kazdan iyidir.

Kendiyle övünen bir ayı:

- "Ben insanların yakınıyım, onların dostuyum. Ölülerini hiç yiyor muyum sırtlanlar gibi?" der, böbürlenir, dururmuş.

Bunu duyan tilki lafını dokundurmuş:

- "Öyle ama keşke dirilerine dokunmasan da ölülerini parçalasan. Öylesi daha iyi herhalde." demiş.

(24. – 25. Soruları parçaya göre cevaplayınız.)

24. Parçadaki "laf dokundurmak" deyiminin anlamını aşağıdakilerden en iyi hangisi karşılar?

- A) Laf olsun diye konuşmak. B) Sözü bilmek.
 C) Sitem etmek. D) Sözü ağzına tıkamak.

25. Parçanın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yırtıcı hayvanlar içinde insanların en sadık dostları ayılardır.
 B) Yırtıcı hayvanların hiçbirine güven olmaz.
 C) İki yüzlü insanların özü başka, sözü başkadır.
 D) Sırası geldiğinde doğruyu konuşmalıyız.

26. "Babamın cesaretine herkes hayran kaldı." Cümlesinde geçen "cesaret" sözcüğünün yerine aşağıdakilerden hangisinin kullanımı uygun düşmez?

- A) Cesurluk B) Yüreklilik C) Kahramanlık D) Korkusuzluk

27. "Ağaçları, kuşları, çiçekleri sevmek insan için ne büyük mutluluktur." Cümlesindeki sözcüklerden hangileri soyut anlamlıdır?

- A) Ağaç-kuş B) Çiçek-ağaç C) Sevmek-mutluluk D) Kuş-çiçek

28. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “bol” kelimesi “çok” anlamında kullanılmamıştır?

- A) Yemeklerden önce bol su içmeliyiz.
 B) Kalp sağlığımız için bol spor yapmalıyız.
 C) Bol sebze ve meyve yiyenler genellikle sağlıklı olurlar.
 D) Yeni aldığım elbise bana bol geliyor.

29. “Oğlan dayıya, kız halaya çeker.” Cümlesindeki “çeker” sözcüğü hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Benzemek B) Tutmak C) Beğenmek D) Hoşlanmak

30. “Olur olmaz sözlerle canımı sıkıyor.” Cümlesindeki “olur olmaz” sözcüğü aşağıdakilerden hangisi ile eş anlamlı değildir?

- A) Gereksiz B) Kuşkulu C) Önemsiz D) Yersiz

Cevap Anahtarı:

1) B	6) A	11) C	16) C	21) C	26) C
2) D	7) C	12) C	17) B	22) C	27) C
3) B	8) A	13) D	18) B	23) B	28) D
4) B	9) D	14) B	19) D	24) D	29) A
5) C	10) B	15) B	20) A	25) C	30) B