

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

OKUMA STRATEJİSİ EĞİTİMİNİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE
MATEMATİK DERSİNDEKİ PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

EDA NUR KARAKUŞ AKTAN

ANKARA
HAZİRAN, 2019



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUMA STRATEJİSİ EĞİTİMİNİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE
MATEMATİK DERSİNDEKİ PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

EDA NUR KARAKUŞ AKTAN

**DANIŞMAN: PROF. DR. CANAN ASLAN
EŞ DANIŞMAN: PROF. DR. ALEMDAR M. YALÇIN**

**ANKARA
HAZİRAN, 2019**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Eda Nur KARAKUŞ AKTAN adlı ¼ęrencinin hazırladığı "Okuma Stratejisi Eğitiminin Ortaokul ¼ęrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Matematik Dersindeki Problem özme Becerilerine Etkisi" başlıklı bu alışma Eğitimin K¼lt¼rel Temelleri Anabilim Dalı / T¼rke Eğitimi Programı'nda j¼ri ¼yelerince oy birliği / oy çokluğu ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

 İmza

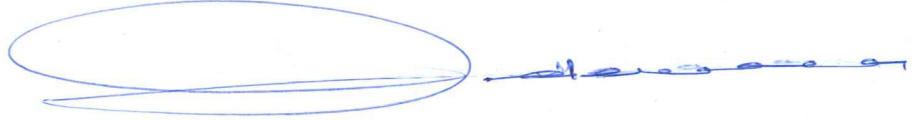
Başkan: Prof. Dr. Alemdar YALÇIN (Eş Danışman)



¼ye: Prof. Dr. Canan ASLAN (Danışman)



¼ye: Prof. Dr. Sedat SEVER



¼ye: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ



¼ye: Doç. Dr. ¼zay KARADAĞ



¼ye: Dr. ¼ęr. ¼yesi Ayřeę¼l BAYRAKTAR



ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim - ¼ęretim ve Sınav Y¼netmelięi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 17/06/2019 tarihinde, Enstit¼ Y¼netim Kurulunca/...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKI

Enstit¼ M¼d¼r¼

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Eda Nur KARAKUŞ AKTAN

ÖZET

OKUMA STRATEJİSİ EĞİTİMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE MATEMATİK DERSİNDEKİ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

KARAKUŞ AKTAN, Eda Nur

Doktora, Eğitimin Kültürel Temelleri, Türkçe Eğitimi Modülü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Canan ASLAN

Eş Danışmanı: Prof. Dr. Alemdar M. YALÇIN

Haziran, 2019, xix + 278 sayfa

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, okuma stratejileri eğitiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersi problem çözme becerilerine etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test - son test gruplu yarı deneysel desen; nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır.

Pilot ve asıl uygulama şeklinde iki basamakta gerçekleştirilen çalışma, gerekli izinler alınarak 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Ankara ilinin Keçiören ilçesine bağlı bir ortaokulun iki 6.sınıf şubesiyle gerçekleştirilmiştir. 6. sınıflar arasından cinsiyet, sınıf mevcudu, matematik ve Türkçe ders notları birbirine denk olan, Türkçe ve matematik derslerini de aynı öğretmenlerin yürüttüğü iki sınıf seçilmiş, yansız atama yoluyla sınıflardan biri deney, biri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada, deney grubuna okuma stratejilerine göre hazırlanmış etkinlikler uygulanırken kontrol grubundaki dersler ders kitabındaki etkinliklerle yürütülmüştür. Uygulama çalışması on haftada tamamlanmıştır.

Araştırmanın nicel verileri, hem deney hem kontrol grubu öğrencilerine “Kişisel Bilgi Formu”, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Matematik Problemi Çözme Başarı Testi” uygulanarak; nitel verileri, deney grubu öğrencileriyle “yarı yapılandırılmış görüşme”ler yapılarak elde edilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde, SPSS 25 istatistik paket programı kullanılmıştır. Değişkenlerin belirlenmesinde ortalama ve standart sapma ile yüzde ve sıklık (frekans) değerleri kullanılmıştır. Değişkenler, normallik, varyansların homojenliği ön şartlarının kontrolü yapıldıktan sonra (Shapiro Wilk ve Levene Testi) değerlendirilmiş; $p < 0,05$ düzeyi istatistik olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Araştırmada nitel veriler, uygulama öncesi ve sonrasında “yarı yapılandırılmış görüşme” yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve bu kayıtlar bilgisayarda yazılı hâle getirilmiştir. Yazılı hâle getirilen veriler, MAXQDA 18 nitel araştırma programında çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sürecinin başında görüşme sorularından yola çıkarak oluşturulan temalardan hareketle alt temalar belirlenmiştir. Her bir alt temanın çözümlenmesi, öğrencilerin cümlelerine de yer verilerek ele alınmıştır. Ayrıca tematik içerik çözümlenmesine ait değerlendirmeler MAXmap ile görselleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda, okuma stratejisi eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ve matematik dersi problem çözme başarı testinden aldıkları puanların kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin haftalık uygulama sonrası okuduğunu anlama becerileri gelişirken aynı zamanda matematik problem çözme becerilerinin de geliştiği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, görüşmelerde matematik dersinde en çok zorlandıkları konunun “problemler” ve yapılan uygulamalardan en etkili olanın “dikkat ve hafızayı güçlendirme çalışmaları” olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Türkçe eğitimi, okuduğunu anlama becerisi, okuma stratejileri, matematik dersi problem çözme becerisi.

ABSTRACT

THE EFFECT OF READING STRATEGY EDUCATION ON MIDDLE SCHOOL STUDENTS' READING COMPREHENSION AND PROBLEM SOLVING SKILLS IN MATHEMATICS

KARAKUŞ AKTAN, Eda Nur

Doctorate, Cultural Foundations of Education, Turkish Education Module

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Canan ASLAN

Co-Supervisor: Prof. Dr. Alemdar M. YALÇIN

June , 2019, xix + 278 pages

This study, carried out by using mixed method, aims to measure the effect of reading strategy education on 6th graders' reading comprehension and problem solving skills in mathematics. In the quantitative dimension of the research, pre-test and post-test quasi-experimental design was used; and in the qualitative dimension, semi-structured interview was used.

Carried out in two stages as being pilot and real schemes, the study was conducted through two 6th grader classes in Keçiören district of Ankara in 2017-2018 education year by taking necessary permissions. Among 6th graders, two classes which are taught by same math and Turkish teachers and have equal number of genders, classroom sizes, and similar marks in math and Turkish classes were chosen; and one class was chosen as the experimental group and the other was chosen as the control group by using random method. In the study, while activities which had been prepared in accordance with reading strategies were practiced with the experimental group, school book exercises were practiced with the control group. The practice was completed in 10 weeks.

Quantitative data of the study was acquired through applying "Personal Information Form", "Reading Comprehension Test", and "Math Problem Solving Test" to both experimental and control group; and the qualitative data of the study was acquired through having "semi-structured interviews" with the students in the experimental group.

In the analysis of the quantitative data of the study, SPSS 25 statistical packaged software was used. Average and standard deviations, and percentages and frequency values were used in the identification of variables. Variables and normality were evaluated after controlling pre-conditions of variance homogeneity (Shapiro Wilk and LeveneTest); the level of $p < 0,05$ ” was accepted statistically significant.

Qualitative data in the study was obtained through “semi-structured interviews” carried out before and after the study. Interviews were recorded and the content in these recordings was documented. These scripted data were analysed in MAXQDA 18 qualitative research programme. Thematic content analysis method was used in the analysis of the data. Sub-themes were determined by using themes created through the interview questions used in the beginning of the study. The analysis of each sub-theme was evaluated by indicating sentences of students. Additionally, evaluations of thematic content analysis were demonstrated through MAXmap.

As a result of the study, it was identified that math and reading comprehension scores of experimental group students who got reading strategy education were higher compared to the scores of control group students. It was revealed that at the end of 10-week practice that experimental group students had, their reading comprehension skills improved as well as their math problem solving skills. Students indicated in the interviews that the topic they found the hardest in math was “problems”, and the most effective among the practices carried out was “attention and memory enhancement practice”.

Keywords: Turkish education, reading comprehension, reading strategies, math problem solving skill.

ÖNSÖZ

Anadili öğretimi, bir milletin var olması ve varlığını sürdürebilmesini sağlayan en önemli koşullardan biridir. Bireyler anadillerinin zenginlik, incelik, kullanım gücünü fark etmeli ve ana dillerini etkili ve güzel kullanmayı öğrenmelidir. Bu da iyi bir anadili eğitimiyle olanaklıdır. Anadilinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini etkili biçimde kullanma yetkinliğine ulaşan bireylerin yaşamlarının diğer süreçlerinde de başarılı olmaları olanaklıdır. Çünkü anadili öğretimi yalnızca Türkçe dersiyle ilintili değil, diğer bütün derslerle ve yaşamın bütün evrelerinde gerekli ve etkilidir.

Anadili öğretiminde kazandırılması gereken dört dilsel beceriden biri olan okuma, bireyin okul türü öğrenme yoluyla edindiği, okul ve iş yaşamında da gerekliliği tartışılmaz olan bir beceridir. İnsanlar yaşamları boyunca pek çok bilgiyi okuma yoluyla edinirler. Bu nedenle okuma yalnızca Türkçe dersinin kapsamında yer alan bir eylem değildir. Türkçe dersinde kazandırılan okuma becerisi diğer derslerde de etkin bir biçimde kullanılır. Bu nedenle anadili öğretimi derslerini diğer disiplinlerden ayrı düşünmek yanlıştır. Okuduğunu anlamının yaşamın her döneminde ne denli etkili olduğu gerçeğinden hareketle bu çalışmada, okuduğunu anlamının matematik dersi problem çözüme becerisine etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

Akademik hayatımın her döneminde işine olan özveri ve saygısıyla örnek aldığım, çalışma sürecinin başından sonunda bilgi ve tecrübeleriyle beni yönlendiren ve destekleyen eş danışmanım Sayın Prof. Dr. Alemdar M. YALÇIN'a, araştırma sürecinde ilgisi, dönütleri ve deneyimleriyle bana yol gösteren danışmanım Prof. Dr. Canan ASLAN'a sonsuz teşekkürler.

Tez izleme komitemde bulunan ve kıymetli görüşleriyle tezime yön veren değerli hocalarım Prof. Dr. Sedat SEVER ve Doç. Dr. Özey KARADAĞ'a, çalışmanın istatistiksel olarak değerlendirilmesinde yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. M. Ağah TEKİNDAL'a, nitel verilerin çözümlenmesinde destek olan Dr. Öğr. Üyesi Melike TEKİNDAL'a, "Matematik Problem Çözme Başarı Testi"nin hazırlanmasında bana alan bilgisiyle yardımcı olan Arş. Gör. Esra Selcen YAKICI TOPBAŞ'a, araştırma sürecinde görüş ve düşüncelerinden yararlandığım Dr. Öğr. Üyesi Esra KARAKUŞ TAYŞI'ye, Dr.

Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR'e, Arş. Gör. Gökçen BİLGİN AKSOY'a ve Türkçe eğitimi uzmanı Mustafa TAYŞI'ye teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca uygulamayı yürüttüğüm okul idarecilerine, öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Son olarak, her zaman yanımda olan hiçbir zaman maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, haklarını ödeyemeyeceğim annem ve babama, çalışmam boyunca her zaman beni destekleyen stresli ve yoğun zamanlarımda yardımlarını ve hoşgörüsünü esirgemeyen sevgili eşim Abdullah AKTAN'a ve bu süreçte belki de biraz ihmal etmek zorunda kaldığım hayatıma anlam katan canım oğlum Göktuğ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Eda Nur KARAKUŞ AKTAN

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xix
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem / Problem Durumu	1
1.2.Amaç	7
1.3. Önem	8
1.4.Sayıtlar	10
1.5.Sınırlılıklar.....	10
1.6.Tanımlar	11
1.7. Kısaltmalar	11
BÖLÜM 2.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1.Okuma	13
2.1.1.Okumanın Fiziksel Unsurları	15
2.1.2.Okumanın Zihinsel Unsurları.....	16
2.2.Okuma Eğitimi	18
2.2.1. Okuma Eğitiminde Dikkat Çalışmalarının Yeri ve Önemi	21
2.2.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri	23
2.2.1.1.Okuma Öncesi Stratejileri (Tahmin Etme ve Planlama Stratejileri)	24
2.2.1.2.Okuma Sırası (Anı) Stratejileri (İzleme – Düzenleme Stratejileri)	25
2.2.1.3.Okuma Sonrası Stratejileri.....	27
2.2.1.4. İSOAY: İnceleme, Sorma, Okuma, Anlatma, Yeniden Gözden Geçirme (SQ3R).....	31

2.2.1.5. Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (KWL: What I Know, What Do I Want to Learn, What I Learned).....	32
2.2.1.6 Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass).....	33
2.2.1.7. İTS (İşbirlikli, Tartışma, Sorgulama) Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis- Q).....	33
2.2.1.8.GSOÖ: Gözden Geçirme, Sorma, Okuma, Özetleme (PARS).....	35
2.2.1.9.Anlamsal Haritalama (Semantic Mapping) Stratejisi.....	35
2.2.1.10. İYSN ve OSU: İncele - Yakala – Atak Yap – Not Al ve Oku- Hızı Ayarla – Sözcük Tanımla – Uyar (SCAN and RUN).....	36
2.2.1.11. KAH: Kümeler, Örümcek Ağları ve Haritalar (Cluster, Webs and Maps).....	37
2.2.1.12. Not Alma Stratejisi	37
2.2.3. Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Metin Seçiminin Önemi.....	38
2.2.3.1.Bağdaşıklık (Cohesion)	41
2.2.3.2. Tutarlılık (Coherence)	42
2.2.3.3.Metinlerarasılık.....	43
2.2.4.Türkçe Öğretim Programlarında Okuma Eğitimi.....	43
2.3.Okuma-Anlama ile Matematik Dersi Arasındaki İlişki	48
2.4. İlgili Araştırmalar	53
2.4.1.Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	53
2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	58
BÖLÜM 3.....	61
YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırmanın Modeli	61
3.1.1.Karma Yöntem: Yakınsayan Paralel Desen.....	61
3.1.1.2. Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen	66
3.1.1.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme	67
3.2.Çalışma Grubu.....	69
3.3. Veriler ve Toplanması	69
3.3.1. Nicel Verilerin Toplanması İçin Yararlanılan Araçlar.....	70
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Toplama Formu	70
3.3.1.2. Matematik Problem Çözme Başarı Testi (MPÇBT).....	70
3.3.2. Nitel Verilerin Toplanması İçin Yararlanılan Araçlar	73
3.3.2.1. Öğrenci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	73
3.4. Araştırma Sürecinde Yapılan Uygulamalar	74

3.4.1. Hazırlık Aşaması	74
3.4.2. Deneysel İşlemler	75
3.4.2.1. Deney Grubunda Yapılan Uygulamalar	76
3.4.2.2. Kontrol Grubunda Yapılan Uygulamalar	79
3.5. Verilerin Analizi.....	79
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	79
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	80
BÖLÜM 4.....	81
BULGULAR VE YORUM	81
4.1.Nicel Verilere İlişkin Bulgular	81
4.1.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular	82
4.1.2. Öğrencilerin Matematik Problem Çözme Başarı Testi (MPÇBT) ve Okuduğunu Anlama Başarı Testlerinden (OABT) Aldıkları Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	95
4.1.2.1.Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	95
4.1.2.2. Kontrol Grubunun Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	99
4.1.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının OABT Ön Testten ve Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	100
4.1.2.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 1. Sorusunu Ön Test –Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	101
4.1.2.3.2. Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 2. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	103
4.1.2.3.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 3. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular.	104
4.1.2.3.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 4. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	105
4.1.2.3.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 5. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	106
4.1.2.3.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 6.Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	108
4.1.2.3.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 7. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	109

4.1.2.3.8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 8. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	110
4.1.2.3.9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 9. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	112
4.1.2.3.10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 10. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	113
4.1.2.3.11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 11. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	114
4.1.2.3.12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 12. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	116
4.1.2.3.13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 13. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	117
4.1.2.3.14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 14. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	118
4.1.2.3.15. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 15. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	119
4.1.2.3.16. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 16. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	121
4.1.2.3.17. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 17. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	122
4.1.2.3.18. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 18. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	123
4.1.2.3.19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 19. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	124
4.1.2.3.20. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 20. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	126
4.1.2.3.21. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 21. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	127

4.1.2.3.22. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 22. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	128
4.1.2.3.23. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 23. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	130
4.1.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının MPÇBT Ön Testten ve Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	131
4.1.2.4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 1. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	132
4.1.2.4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 2. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	133
4.1.2.4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 3. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	134
4.1.2.4.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 4. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	136
4.1.2.4.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 5. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	137
4.1.2.4.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 6. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	139
4.1.2.4.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 7. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	140
4.1.2.4.8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 8. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	141
4.1.2.4.9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 9. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	143
4.1.2.4.10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 10. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular	144
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular.....	145
4.2.1. Demografik Özellikler	146
4.2.2. Uygulama Öncesine İlişkin Bulgular	146
4.2.3. Uygulama Sonrasına İlişkin Bulgular	155

4.3. Nicel ve Nitel Verilere İlişkin Bulguların Yorumlanması	167
BÖLÜM 5.....	169
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	169
5.1.Sonuç	169
5.2. Öneriler.....	171
5.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	172
5.2.2. Öğretmen, Türkçe Programına ve Türkçe Ders Kitabına Yönelik Öneriler	172
KAYNAKLAR.....	173
EKLER	185
Ek 1. MEB İzin Yazısı	186
Ek 2. Kişisel Bilgi Toplama Formu.....	187
Ek 3. Matematik Problem Çözme Başarı Testi Sorular	188
Ek 4. Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi	190
Ek 5. Matematik Problem Çözme Başarı Testiuzman Görüş Formu	195
Ek 6. Metinler ve Etkinlikler	197
Ek 7. Etik Kurul Kararı	273
BENZERLİK BİLDİRİMİ	275
ÖZGEÇMİŞ.....	277

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. İyi ve Zayıf Okurların Davranış Özellikleri.....	28
Tablo 2. Okuma Stratejileri ve Tanımları.....	30
Tablo 3. Araştırmanın Yöntem Modeli	67
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	69
Tablo 5. Matematik Problem Çözme Başarı Testi Güvenirlik Testi.....	71
Tablo 6. Matematik Problem Çözme Başarı Testi Güvenirlik Katsayısı	71
Tablo 7. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Güvenirlik Testi.....	72
Tablo 8. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Güvenirlik Katsayısı.....	73
Tablo 9. Uygulamada Kullanılan Metinler ve Metinler İçin Ayrılan Süreler	78
Tablo 10. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	82
Tablo 11. Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	84
Tablo 12. Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	85
Tablo 13. Öğrencilerin Ailedeki Birey Sayısına Göre Dağılımları.....	87
Tablo 14. Öğrencilerin Gelir Durumlarına Göre Dağılımı.....	88
Tablo 15. Öğrencilerin Kütüphane / Kitaplığa Sahip Olma Durumlarına.....	90
Tablo 16. Öğrencilerin Okuduğu Günlük Sayfa Sayısına Göre Dağılımları.....	91
Tablo 17. Öğrencilerin Bir Ayda Okuduğu Kitap Sayılarının Dağılımları	93
Tablo 18. Öğrencilerin Kitap Alma Sıklıklarının Dağılımı.....	94
Tablo 19. Deney Grubuna Ait MPCBT ve OABT Ön Test Puanları ile Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar	96
Tablo 20. Kontrol Grubuna Ait MPCBT ve OABT Ön Test Puanları ile Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar	99
Tablo 21. Deney – Kontrol Gruplarının OABT Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	100
Tablo 22. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 1. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	102
Tablo 23. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 2. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	103
Tablo 24. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 3. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	104

Tablo 25. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 4. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	105
Tablo 26. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 5. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	107
Tablo 27. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 6. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	108
Tablo 28. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 7. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	109
Tablo 29. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 8. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	111
Tablo 30. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 9. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	112
Tablo 31. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 10. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	113
Tablo 32. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 11. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	115
Tablo 33. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 12. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	116
Tablo 34. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 13. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	117
Tablo 35. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 14. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	118
Tablo 36. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 15. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	120
Tablo 37. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 16. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	121
Tablo 38. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 17. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	122
Tablo 39. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 18. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	123
Tablo 40. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 19. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	125
Tablo 41. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 20. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	126
Tablo 42. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 21. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	127

Tablo 43. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 22. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	129
Tablo 44. Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 23. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	130
Tablo 45. Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	131
Tablo 46. Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT 1. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	132
Tablo 47. Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT 2. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	133
Tablo 48. Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT 3. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	135
Tablo 49. Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT 4. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	136
Tablo 50. Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT 5. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	138
Tablo 51. Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT 6. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	139
Tablo 52. Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT 7. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	140
Tablo 53. Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT 8. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	142
Tablo 54. Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT 9. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	143
Tablo 55. Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT 10. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması	144
Tablo 56. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	146

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil1. Okuma Piramidi	14
Şekil 2. İnsanın Algılama Becerisi ve Yeteneklerinin Beynin Bölgelerine Dağılımının Haritası.....	17
Şekil 3. Algı ve davranışın yaşa göre gelişimi	21
Thompson, 2005; akt. Yalçın, 2018, 83.	21
Şekil 4. Yakınsayan Paralel Desenin Görsel Olarak İfadesi	62
Şekil 5. Açıklayıcı Sıralı Desenin Görsel Olarak İfadesi.....	63
Şekil 6. Keşfedici Sıralı Desenin Görsel Olarak İfadesi	63
Şekil 7. İç İçe Desenin Görsel Olarak İfadesi	63
Şekil 8. Dönüştürücü Desenin Görsel Olarak İfadesi.....	64
Şekil 9. Çok Aşamalı Desenin Görsel Olarak İfadesi	64
Şekil 10. Karma Yönteme Göre Düzenlenmiş Araştırma Şeması.....	68
Şekil 10. Öğrencilere Göre Türkçe Dersi ile Matematik Dersi Arasındaki İlişki Durumu	150
Şekil 11. Öğrencilerin Matematikte Zorlandığı Konular.....	151
Şekil 12. Öğrencilerin Matematikte Zorlanma Nedenleri	153
Şekil 13. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Önerileri	155
Şekil 14. Uygulamaların Öğrenciler Açısından Faydalı Olma Durumu	157
Şekil 15. Öğrencilerin Uygulama Sonrası Önerileri.....	166

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal ve uygulamalı alanyazın bilgisi verilerek araştırmanın problemi açıklanmıştır. Ayrıca araştırmanın alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımlar ve kısaltmalar bulunmaktadır.

1.1.Problem / Problem Durumu

İçinde yaşadığımız dünyanın ve toplumun sürekli değişen ve gelişen yapısına ayak uydurmanın bir yolu da iyi bir anadili eğitiminden geçmektedir. Bireyin yaşamının her döneminde duygu ve düşüncelerini yazılı ya da sözlü olarak etkili bir biçimde ifade edebilmesi, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilmesi kısacası toplum içinde iyi bir iletişim ve etkileşimin oluşabilmesi için etkili ve nitelikli bir anadili eğitiminin zorunluluğu kaçınılmazdır.

Aslan (2017, s. 7)'a göre dil ve edebiyat öğretiminin temel amacı,

Çeşitli türdeki metinler aracılığıyla öğrenciyi dilinin tüm olanaklarıyla, zenginlikleriyle, eğilim, incelik ve güzellikleriyle buluşturmak, böylece onun dilini hem geliştirmesini hem sevmesini hem de güvenle kullanır duruma gelmesini sağlamaktır. Bunun yanı sıra öğrencinin, dilinin farklı bağlamlardaki kullanım alanlarını ve olanaklarını görmelerini sağlayarak tüm yaşamı boyunca gereksinim duyduğu anlama ve anlatma becerilerini kazandırmaktır.

İyi bir dil eğitimi için hiç kuşkusuz anadili öğretiminin temelini oluşturan dört dil becerisi (okuma, yazma, konuşma, dinleme) üzerinde ayrı ayrı durulmalı ve öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

Dilsel becerilerin geliştirilmesi süreci bir bütün olsa da ayrıca her bir becerinin geliştirilmesinde farklı yollar izlenmesi gerekmektedir. Dilsel becerilerden biri olan okuma, “yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek” (TDK, 2018); “yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okur ve çevresel öğelerin etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci” olarak

tanımlanmaktadır (Akyol, 2007, s. 14). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi okuma işlemi zihinsel ve fiziksel etkinlikleri içeren bir süreçtir. Birey fiziksel olarak yazıları okuyabilir, ancak bunları zihninde anlamlandıramadığı sürece okuma işlemi gerçekleşemez.

Okuduğunu anlama becerisi yalnızca anadili öğretimi dersi için değil, sözel ve sayısal bütün dersler için de önemli bir beceridir. Üstelik okumaya olan gereksinim bireyin tüm yaşamı boyunca devam eder. Sever (2011, s. 11), Türkçe dersinde kazandırılması gereken bilgi ve becerilerin bireyin tüm yaşamında gerekli olan bilgi ve becerilerle örtüştüğünü belirterek Türkçeyi kullanma becerisini bütün derslerin temelini almaktadır:

Anadili öğretimi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Çünkü anadilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan; ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, öteki dersleri de büyük ölçüde başaracaktır.

Özaslan (2006, s. 3-4), öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin geliştirilmesiyle yalnızca sözel derslerde değil tüm alanlarda ve yaşamları boyunca tüm öğrenme alanlarında başarılı olabileceklerini belirtmiştir. Çocuğun, anadilini yetkin biçimde öğrenmesi yalnızca okul başarısını olumlu etkilemez, onun özerkleşerek yaşamın diğer alanlarında da başarılı olmasını sağlar. Bütün dersler için iletişim aracının dil olması nedeniyle dilsel becerileri gelişmeyen öğrenciler, diğer derslerde de başarısız olmaktadır. (Aslan, 2017, s. 728). Öğretimin dille gerçekleştirilmesi, öğretim ortamlarında okuduğunu anlamaya dayalı araç-gereçlerin sıklıkla kullanılması nedeniyle okuduğunu anlama becerilerinin yetkinleştirilmesi çok önemli ve gereklidir.

Bireyler, hem okul ortamında hem de okul dışı ortamlarda kendilerine gerekli olan bilgileri okuma yoluyla edinirler. Ayrıca iş yaşamında da bilgi alışverişleri çoğunlukla okuma yoluyla yapılır. Buradan hareketle okuma eğitimini bir ağaca benzetebiliriz. Bu ağacın sürekli gelişmesi ve serpilmesi için köklerinin oluşturulması gerekir (Yalçın, 2018, s. 54). Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için farklı çalışmaların yapılması ve öğrencilere okuduğunu anlama sürecini destekleyen stratejilerin öğretilmesi gerekir.

Dil öğretiminde strateji, işe yönelik örgütlenmiş bir yaklaşımdır. Okuduğunu anlama stratejileri anlamayı dolayısıyla öğrenmeyi sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Buna göre okuduğunu anlama stratejilerinin metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak

amacıyla okuma eylemi sırasında bireyler tarafından uygulanan zihinsel etkinlikler olduğu ifade edilebilir (Temizkan, 2009, s. 103).

Okuma stratejileri, bireyin okuma eylemi boyunca bilinçli olarak yaptığı etkinlikleri içerir ve bireyin okuduğunu nasıl kavradığı ve okuduğunu anlama gerçekleşmediğinde ne yapması gerektiği konusunda yol gösterir. Bu stratejiler, okuduğunu kavramayı geliştirmek ve kavrama başarısızlıklarının üstesinden gelme konusunda bilişsel becerileri artırmak amacıyla kullanılır (Karatay, 2014, s. 41-42). Okuduğunu anlama stratejilerini öğretmenin amacı, öğrencilerin okuma gizil gücünü en üst düzeye çıkarmaktır. Okuduğunu anlama stratejileri; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olarak süreç temelli ele alınmıştır. Ayrıca alanyazında okuma sürecinin her aşamasında işe koşulan çok sayıda strateji bulunmaktadır. Okuma öncesi stratejilerinin amaçları genel olarak şu şekilde sıralanabilir (Karen, 2003, s. 97; Gürses, 2002, s. 20):

- Öğrencinin metinle ilgili ön bilgi oluşmasını sağlamak.
- Öğrencinin daha önceki bilgileriyle metindeki yeni bilgiler arasında bağlantı kurmasını sağlamak.
- Öğrencinin metinle ilgili ön inceleme yapmasını sağlamak.
- Öğrencinin metinle ilgili kestirimlerde bulunmalarını sağlamak.
- Öğrencinin metne odaklanmasını sağlamak.
- Öğrencinin metnin her bir parçasını anlaması amacıyla dilsel bir hazırlık yapmasını sağlamak.
- Öğrencileri metni okumaya istekli olabilmeleri için güdülemek.
- “Nerede?” ve “Nasıl?” sorularının yanıtlarını bulmak.
- Konuya ilişkin bilgilerini harekete geçirmek amacıyla öğrencilere güven duygusu vermek.
- Öğrencilerin anlamını bildikleri sözcüklerle anlamını bilmedikleri sözcükler arasında bağlantı kurmalarını sağlamak.
- Ön incelemeyoluyla öğrencilerin metne karşı ilgilerini ve dikkatlerini çekmek metne katılımlarını sağlamak.
- Öğrencilere, metne karşı daha anlamlı ve amaçlı bir yaklaşım sergilemeleri konusunda yardımcı olmak.
- Öğrencilerin başlığa ilişkin konuşmalarını sağlamak.
- Öğrencilerin dikkatlerini yeni sözcüklere çekmek.

Gürses (2002, s. 20): okuma sırası ve okuma sonrası amaçları şu şekilde sıralamıştır:

Okuma sırası stratejilerinin amaçları:

- Öğrencilere sorular sorarak ve yönlendirmeler yaparak metinle etkileşimlerini sağlamak.
- Öğrencilerin, yazarın amacını anlamalarını sağlamak.
- Metnin yapısını ve mantıksal kurgusunu anlamaları için öğrencilere yardımcı olmak.
- Öğrencilerin metnin bağlamını ve yapısını anlamalarını sağlamak.
- Metinle ilgili çıkarım yapmada ve yargıda bulunmada öğrencilere yardım etmek.
- Metinde anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını bağlamdan çıkarmaları için öğrencilere ipuçları vermek.
- Kültürel farklılıkları keşfetmelerinde öğrencilere yardımcı olmak.
- Metnin ve paragrafların ana düşüncesini belirlemede öğrencilere yardımcı olmak.
- Öğrencilerin metin içinde özel bir bilgiyi arayıp bulmalarını sağlamak.
- Okuma öncesi hazırlanmış olan soruların yanıtlarını bulmalarını sağlamak.
- Öğrencilerin metinle ilgili verilen diyagramları ya da haritaları tamamlamalarına yardımcı olmak.
- Metinde verilen iletilerle ilgili notlar almalarını sağlamak.

Okuma sonrası stratejilerin amaçları:

- Öğrencilerin metni ayrıntılı biçimde incelemelerini sağlamak.
- Öğrencilerin metinden yaptıkları çıkarımları birleştirmelerini sağlamak.
- Metinden yapılan çıkarımların birleştirilmesini sağlamak.
- Okuma deneyimlerini genişletmek.
- Öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmek.
- Öğrencilerin önceki bilgileriyle metindeki bilgiler arasında ilişki kurmalarını sağlamak.
- Metinden öğrenilenlerin değerlendirmesini yapmak.
- Öğrencilerin metinden öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamda kullanılabilirlik durumlarını değerlendirmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin metinle ilgili sorulara yanıt vermelerini sağlamak.

Okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerin yanında okuma sürecinin tamamında işe koşulan stratejilerin sayıları oldukça fazladır. Bu stratejilerden bazıları: SQ3R, K-W-L, Çoklu geçiş stratejisi, SCAN and RUN, not alma stratejisidir. Her bir stratejinin amacı farklıdır. Alanyazında farklı amaç ve adlarla ele alınmış olsa da bu stratejilerin ortak amaçları, metnin daha iyi, doğru ve kalıcı bir biçimde anlaşılmasını sağlayarak öğrencilerin metinlere farklı açılardan bakabilmelerini, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmelerini olanaklı kılmaktır.

Bloom'a (1998, s. 49) göre, bireyin tüm yaşamı boyunca okul öğrenmelerinde ilkokul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisinin etkisi çok büyüktür. Çünkü okullarda kullanılan öğrenme araçları dile dayalı ve okunması gereken kaynaklardır. PISA sorularına bakıldığında da çoğu sorunun okuduğunu anlama becerisine dayalı olduğu görülmüştür. PISA sorularının büyük bir bölümü çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Yalnızca Türkçe değil; matematik, fen bilgisi vb. sorularını çözebilmenin temeli de okuduğunu anlamaya dayandırılmıştır. Programlarda artık ezbere ve yinelemeye dayalı matematiksel işlemler yapan bireyler değil; yordama becerisine sahip, problem çözebilen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Türk Dil Kurumu (2018) problemi, teoremler ya da kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru veya mesele olarak tanımlamaktadır. Açıkgöz (2009) problemi, organizmanın hazırdaki tepkilerle çözemediği durumlar olarak açıklamaktadır. Problem çözme genel olarak gelişmiş ve karmaşık düşünme becerisi olarak kabul edilmektedir. Problem çözme, belli bir kavramsal alt yapıyı gerektiren bir yöntemdir (Van Merriënboer, 2013).

Problem çözme süreci, birçok beceriyi barındıran karmaşık bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bu sürecin öğeleri, problemi anlama, verilenler arasından çözüm için gerekli olan bilgiyi seçme, elde edilen bilgileri matematiksel imgelere dönüştürme ve gereken işlemleri yaparak çözüme ulaşma olarak açıklanmaktadır. Bu öğeler doğrusal bir yol izlemese de problem çözmenin ilk ve en önemli aşamasının okuduğunu anlama olduğu; okuduğunu anlama süreci gerçekleşmediğinde bireylerin problemde verilen sayıları rastgele bir şekilde kullanarak anlamsız sonuçlara ulaşacakları belirtilmektedir (Artzt ve Thomas, 1992; Goos, Galbraith ve Renshaw, 2000; Olkun ve Toluk, 2004). Bu varsayımına yönelik yapılan çalışmalarda da varsayımları destekleyici sonuçlara ulaşılmıştır (Yurttaş Kumlu, 2016; Ulu, 2011; Yılmaz, 2011; Uçar, 2010; Tuohimaa, Aunola ve Nurmi, 2008; Grimm, 2008; Jordan vd., 2003).

Problemde ön koşul, istenenin ne olduğunun ve isteneni bulabilmek için nelerin verildiğinin anlaşılmasıdır. Problem çözmede karşılaşılan önemli güçlüklerden biri, problemin doğru biçimde okunup anlaşılabilmesidir. Genellikle okuma güçlüğü olan öğrenciler bir problemi anlamada güçlük çeker (Baykul, 2005). Charles ve Lester problem çözme sürecini etkileyen etmenlerden birinin de okuduğunu anlama becerisi olduğunu açıklamıştır (akt. Karataş ve Güven, 2003). Türkçe ile matematik dersi çocukların sonuca ulaşabilmesi açısından; kavramların anlaşılması, kavramı kullanma, problemi okuma, anlatma veya verilen-istenene-çözüm sürekliliği bakımlarından birbirlerini bütünler özelliktedir. Günlük hayatın en yalın ve basit etkinliklerinden en karmaşık, toplumsal, ekonomik, bilimsel ve siyasi etkinliklerine kadar her alanda, okuduğunu anlama becerisine gereksinim olduğu ve bu becerinin kullanıldığı görülmektedir (Albayrak ve Erkal, 2003).

Okuduğunu anlama becerisinin nasıl geliştirileceği, bu becerinin geliştirilmesinde izlenecek strateji, yöntem ve teknikler konusunda alanyazında birçok yayın bulunmaktadır; ancak okuduğunu anlamanın diğer disiplinlerle olan ilişkisi üzerinde yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır ve bu çalışmaların çoğu genel olarak tarama modelinde yürütülmüştür (Ajello, Caponera ve Palmerio, 2018; Özcan Tepe, 2016; Tüzer, 2016; Yurttaş Kumlu, 2016; Özsoy, Kuruyer ve Çakıroğlu, 2015; İlhan, 2014; Kıvrak, 2014; Özdemir, 2013; Ulu, 2011; Hite, 2009; Grimm, 2008; Walker ve Surber, 2008). Türkçe dersi bir beceri dersidir; bu derste edinilen becerilerin geliştirilmesinin diğer derslerde, hatta bireyin yaşamı boyunca başarılı olabilmesi için başat koşullardan biri olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin dizgesel bir şekilde geliştirilip bu becerilerini etkili biçimde kullanılmalarını sağlamak amacıyla onlara bunun eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da okuma stratejilerinin ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersi problem çözme becerilerine etkisi üzerinde durulmuş ve “Okuma stratejileri eğitiminin verildiği 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve matematik dersi problem çözme becerileri ile bu eğitimin verilmediği öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik dersi problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, okuma stratejileri eğitiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama ve problem çözme becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Okuma stratejilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programına yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Matematik Problem Çözme Başarı Testinden (MPÇBT) aldıkları puanlar arasında eğitim öncesinde anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

2. Okuma stratejilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programına yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testinden (OABT) aldıkları puanlar arasında, eğitim öncesinde anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

3. Kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Kontrol grubu öğrencilerinin OABT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Deney grubu öğrencilerinin MPÇBT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Deney grubu öğrencilerinin OABT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Okuma stratejilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretimi Programına yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT puanları, eğitim sonrasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. Okuma stratejilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe öğretim programına yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin OABT puanları, eğitim sonrasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. Deney grubu öğrencilerinin MPÇBT ve OABT başarıları cinsiyete göre değişkenlik göstermekte midir?

10. Kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT ve OABT başarıları cinsiyete göre değişkenlik göstermekte midir?

11. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde Türkçe dersiyle matematik dersi arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri nelerdir?

12. Deney grubun öğrencilerinin uygulama sonrasında Türkçe dersiyle matematik dersi arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri nelerdir?

13. Deney grubu öğrencilerin okuma stratejileri eğitiminin problem çözme becerisine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Türkçe eğitiminin amacı, her düzeydeki öğrencinin dil becerilerini geliştirmektir. Dil, insanın dünyayla olan iletişimini sağladığı en önemli araç olduğu için dil becerilerinin geliştirilmesi çok önemlidir. Okuduğunu anlama yalnızca Türkçe dersinin değil, bütün derslerin temelini oluşturur. Okuduğunu anlamlandıramayan birey hangi derste olursa olsun istenilen başarı düzeyine ulaşamaz. Dünya genelinde yapılan ve ülkelerin öğrencilerinin bilgi ve beceri düzeylerini, eğitim sistemlerini birbirleriyle karşılaştırma, eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme olanağı sağlayan PISA’da Türkiye’nin başarı sıralamasında okuma ve diğer derslerde en son sıralarda yer aldığı görülmektedir (MEB, 2016). PISA’da alanlar fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, okuma becerileri olarak ayrılmıştır; fakat değerlendirme yapılırken bütün alanlar için “okuryazarlık” kavramı temel alınmaktadır. Burada kullanılan okuryazarlık kavramı; anlama, yorumlama, problem çözme, çözümlenme, sentez yapabilme gibi üst düzey düşünme becerilerini de kullanmayı gerektiren zihinsel bir etkinlik olarak ele alınmıştır (PISA, 2005; 2010; 2015; 2016). Fen ve matematik alanlarındaki soruların büyük çoğunluğunun da okuduğunu anlamaya dayalı olduğu söylenebilir. PISA’ya benzer bir sınav olan PIRLS de yine öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçen ve ülkeler arası karşılaştırma olanağı sunan bir sınavdır. Bu sınavın önemli yanı yalnızca okuduğunu anlama üzerindedir (Mullis, Martin ve Sainbury, 2016). PISA ve PIRLS türü değerlendirme sınavlarında da başarılı olmanın başat koşulu okuduğunu anlama becerisinin gelişmiş olmasıdır.

Anlama becerisi gelişmiş; düşünen, düşündüklerini doğru ve güzel biçimde ifade edebilen, dünyadaki gelişmelere uyum sağlama becerisine sahip, ülkemizi eğitim, ekonomik, siyasi açılardan daha ileri seviyelere taşıyabilecek bireyler yetiştirmek ülkemizin geleceği için yaşamsal önem taşımaktadır. Bu noktada ise eğitim sistemimizi sorgulamak, dilimize verdiğimiz değeri ve önemi gözden geçirmek gerekmektedir.

Çünkü anadilini yetkin biçimde kullanamayan bireylerin uluslararası standartlarda başarılı olmaları da beklenemez. Bu nedenle anadili öğretimindeki başarı yalnızca Türkçe dersiyle değil bütün derslerle ilgili ve ilişkilidir.

Okuduğunu anlama ile ilgili ayrı ayrı çalışmalar yapılmakla birlikte bu çalışmaların büyük bir bölümü yalnızca okuduğunu anlamanın Türkçe dersi başarısıyla olan ilişkisi yönünde ele alınmıştır (Batmaz, 2017; Kudret, 2016; Aktaş, 2015; Özyılmaz, 2010; Ateş, 2008; Epçaçan, 2008; Aslan, 2006). Okuduğunu anlama becerisinin diğer disiplinlerle olan ilişkisini ele alan çalışmalar az sayıda da olsa yapılmıştır; fakat bu çalışmalarda çoğunlukla var olan durumu ortaya koyan tarama modeli kullanılmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin matematik dersi problem çözme becerisiyle ilişkisini inceleyen hem nitel hem de nicel yöntem (karma yöntem) kullanılarak yapılan çalışmaların sayısı azdır (Ulu, 2011). Son yıllarda araştırma yöntemleri üzerinde yapılan çalışmalar doğrultusunda karma (mixed) yöntemin, araştırmanın yürütülmesinde ve sonuçlarının ortaya konmasında, yalnızca nitel ya da yalnızca nicel yöntemlerin kullanılmasından daha etkili ve verimli olduğu görüşü kabul edilmiştir. Nicel veriler sayısal olarak sonuçlar verirken nitel veriler bu sonuçların neden ve nasıl olduğu sorularının yanıtlanmasını sağlar.

Sözü edilen çalışmaların büyük bir kısmında var olan durumu ortaya koymayı sağlayan tarama yöntemi kullanılmış ve söz konusu çalışmada olduğu gibi okuma becerisi ile sayısal dersler arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmada, daha önce yapılmış olan çalışmalardan farklı olarak nicel yöntemin yanında nitel yöntem de kullanılmıştır. Nitel yöntemin kullanılmasının araştırmadaki etkinliklerin hangilerinin, hangi açılardan daha etkili olduğunu; öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik dersi ile ilgili ayrıntılı görüşlerini öğrenmeyi sağlaması ve daha önce yapılmış olan çalışmalardan farklı boyutları ele alması açısından oldukça önemli olduğunu söylemek olanaklıdır. Daha önce yapılmış olan çalışmalar, okuduğunu anlama ve sayısal dersler arasındaki ilişkiyi ölçmesi, boyutlarını ele alması ve sonuçları bakımından söz konusu çalışmayla ortak özellikler gösterse de bu çalışmanın bilişsel boyutu, okuduğunu anlama çalışmalarının etkinlikleri (dikkat ve yoğunlaşma çalışmaları, yapısal bütünlük şemaları vb.) bakımından diğer çalışmalardan farklı ve özgün olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmanın hem nicel hem nitel boyutunun olması, nitel boyutun daha ayrıntılı ve özgün verilerin elde edilmesini sağlaması da çalışmanın dikkat çekici özelliklerinden biri olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemler bir arada kullanılmış; başka bir deyişle karma yöntem yeğlenmiştir. Bu araştırma karma yöntemlerle yrtlen az sayıdaki diğer çalışmalardan, ele alınan okuduğunu anlama stratejileri, metinler ve etkinlikler, leme araçları, görüşme soruları gibi yönleriyle farklılık göstermektedir. Ayrıca araştırmada kullanılan etkinlikler ders kitabındaki metinlere yönelik olarak hazırlanmıştır; öğretmenler, programı yetiştirmek kaygısıyla farklı metinler kullanma ve farklı etkinlikler yapma konusuna çok sıcak bakmamaktadır. Bu çalışmada ders kitabındaki metinler kullanılmış, bu etkinlikler ders kitabındaki metinlere yönelik hazırlanmıştır. Metinlerin düzeye, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygunluğu konusu tartışılabilir olsa da kullanılabilirlik açısından ders kitabındaki metinlerin yeğlenmesinin öğretmenlere örnek olması ve uygulama kolaylığı sağlayabileceği noktasında önemli olduğu söylenebilir. Bunlara ek olarak aynı metinlerin farklı Şekilde işlenmiş olması da sürecin etkililiğini ortaya koymak bakımından da önemlidir. Yapılan çalışmanın, alanda bu konuyla ilgili yapılacak başka çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlar

1. Öğrencilerin, Kişisel Bilgi Formu'nda verdikleri bilgiler doğrudur.
2. Öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama ve matematik dersi problem çözme becerilerine yönelik ölçümleri, onların gerçek durumlarını yansıtılmaktadır.
3. Araştırma süresi yeterlidir.

1.5.Sınırlılıklar

- Araştırma, seçkisiz örneklem yöntemlerinden basit seçkisiz yöntemle belirlenen bir devlet okulunda, ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşan iki grupta,
- Okuma stratejisi ğretiminde kullanılan uygulamalarla,
- Türkçe ve matematik dersleriyle,
- Kullanılan veri toplama araçlarından (Matematik Problem zme Başarı Testi, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerle yapılan görüşmeler) elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan kavramların tanımları verilmiştir.

Okuma: “Bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır.” (Göğüş, 1978, s. 60).

Okuduğunu Anlama Stratejisi: Etkin, yetenekli olmaya, kendi kendini geliştirmeye, bilinçli okumaya katkı sağlayan, öğrenilebilen yöntemler (Epçaçan, 2008, s. 27).

Problem Çözme: “Problem çözmeye; ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılması gerekeni bilmektir.” (Altun, 2007).

Matematik Dersi Problem Çözme: Matematik dersinde kullanılan sözel olarak ifade edilmiş sorulardır.

1.7. Kısaltmalar

F: Frekans

N: Katılımcı sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

s.: Sayfa

sd: Serbestlik derecesi

S: Standart sapma

X: Aritmetik ortalama

MPÇBT: Matematik Problem Çözme Başarı Testi

OABT: Okuduğunu Anlama Başarı Testi



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal ve uygulamalı alanyazın bilgisi verilerek konuyla ilgili yapılmış yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar üzerinde durulmuştur.

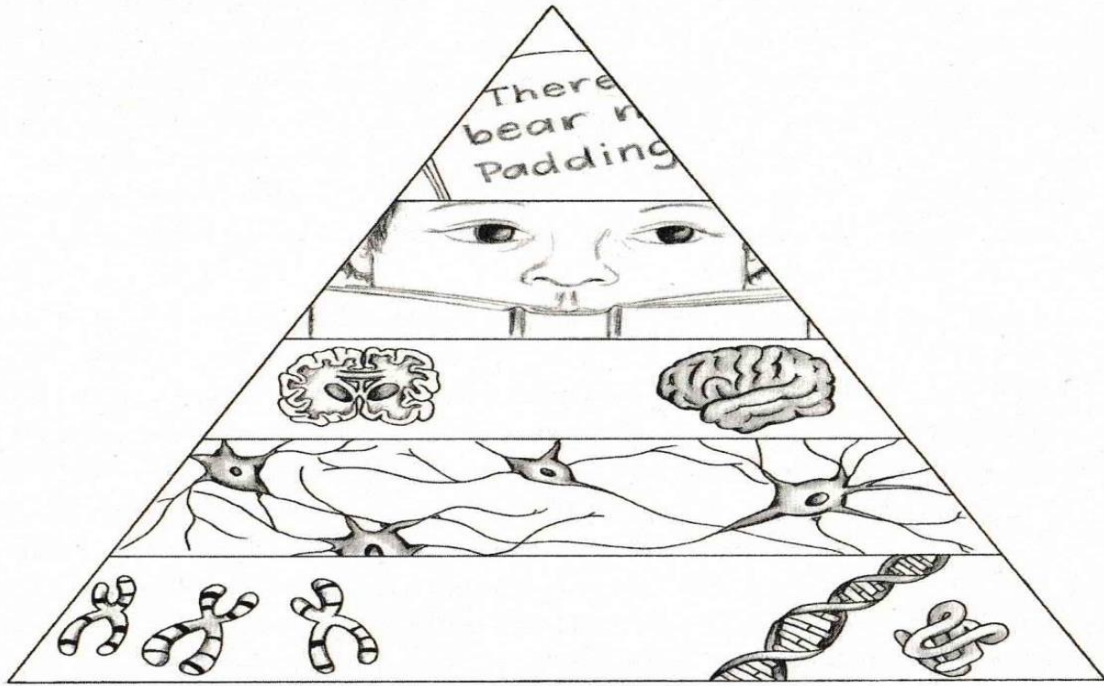
2.1. Okuma

Okuma, insanlar tarafından çoğunlukla okuma- yazma öğrenmiş olma, okuryazarlık kavramının karşılığı gibi düşünülse de ilk okuma-yazma; okuma sürecinin harf ve sözcük tanıma, seslendirme aşaması başka bir deyişle birinci basamağıdır. İkinci basamak ise bu tanınan harf ve sözcüklerin zihinde anlamlandırılmasıdır. Birinci basamak doğru bir şekilde tamamlanamazsa; harfler, sözcükler yanlış anlaşıldığında ya da yeteri kadar anlaşılmadığında ikinci basamak olan zihinde anlamlandırma da eksik ve yanlış olur. Bu nedenle okumanın, birçok işlemi içinde barındıran karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir.

Alanyazında okuma kavramı farklı şekillerde tanımlanmış ve çeşitli boyutlarıyla ele alınmıştır: Okuma, “a) yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek, b) yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” (TDK, 2018), “bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak” (Göğüş, 1978, s. 60), “insanlar tarafından önceden kararlaştırılarak belirlenmiş sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanması işlemi” (Yalçın, 2018, s. 119), “bireyin bilişsel ve devinisel becerilerinin ortaklaşa hareket etmeleri sonucunda yazılı sembollerden anlam çıkartma ve yazının anlamlı ses haline dönüşmesi” (Sever, 2011, s. 12-13); “beyinde gerçekleşen anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme süreci” (Akyol, 2007, s. 3); “gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu sözcük şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme” (Öz, 2001, s.193), “tüm dil yeteneklerinin ilki” (Wallace-Gillet, Temple ve Crawford, 2004,s. 3); “basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” (Özdemir, 1993,

s. 13);“görme, algılama, dikkat, odaklanma, hatırlama, ilişki kurma, kavrama, değerlendirme, seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan bilişsel ve fiziksel duyu organlarının aynı anda işlemesine dayanan karmaşık bir süreç”tir (Karatay, 2014, s. 9).

Wolf, sinirbilimci ve sanatçı olan Cathirine Stoodley’den bir sözcük okunduğunda insan beyninin nasıl işlendiğini piramit şeklinde çizmesini istemiştir (Şekil 1).



Şekil1. Okuma Piramidi

Wolf, 2017: 19

Piramidin temelini, genetik ve görme (fiziksel unsurlar) oluştururken üst bölümlerde beyin (zihinsel unsurlar) devreye girmektedir. Piramidin tepe noktasında yer alan “bear” (ayı) sözcüğü örnek olarak verilmiş ve sözcük okumanın yüzeysel bir eylem olduğu belirtilmiştir. Alt bölümlerin ise okumak için kullanılan dikkat, algı, kavram, dil ve motor süreçleri barındırdığı ve bunların bilişsel katman olduğu ifade edilmiştir (Wolf, 2017).

Yukarıda verilen tanımlardan hareketle okumanın, fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki boyuttan oluştuğu söylenebilir. Fiziksel unsurlar olmadan okuma gerçekleşmeyeceği gibi zihinsel unsurlar olmadan da okumanın gerçekleşmesi olanaklı değildir. Zihinsel boyutun yapılandırılmasındaki ilk aşama, fiziksel boyutun yapılandırılmasıdır.

2.1.1.Okumanın Fiziksel Unsurları

Okuma, bir düşünme sürecidir fakat bu sürecin ilk basamağı fiziksel olarak görme işleminin gerçekleşmesidir (Karatay, 2014). Okumanın başlaması “göz” ile olur. Göz, sözcükler üzerinde sıçramalar ve duraksamalarla yazıyı görür. Gözün sıçrama hareketleriyle okuma işlemini gerçekleştirdiği 1850’lerde ABD’de yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Göğüş, 1978, s. 61).

Göz kasları göz sınırlarının uyarılmasıyla iki göze yazının bulunduğu kâğıt üzerinde 13-19 derecelik bir açı yapmaktadır. Bir satır üzerinde gözlerimiz soldan sağa doğru sıçrama yaptığından gözümüzün biri sayfa üzerinde 13 derecede diğeri ise konumuna göre 19 derecelik açı yaparak satırlar üzerinde eşit açı aralıklarında sıçramaktadır. Bu eşit açı aralıklarının her sıçramada tekrar oluşması okumanın en önemli aşamaları arasında yer almaktadır (Yalçın, 2018, s. 122).

Başka bir deyişle gözün sıçrama sıklığı ne kadar çok olursa ve ne kadar geniş bir alanı görürse okuma o kadar iyi ve hızlı olur (Arıcı, 2012, s. 5).

Okumanın fiziksel unsurlarının bir diğer önemli noktası da netlik alanıdır:

Göz kasları gözleri dengeli ve ölçülü bir biçimde satır üzerinde gezdirirken göz siliyer kaslarının irisi ve lensi sistemli bir biçimde yönlendirerek bir satır üzerinde sözcük veya sözcük gruplarına odaklamasına “netlik alanı” ya da “aktif görüş” açısı adı verilmektedir. Siliyer kasları satır üzerindeki bir noktaya odaklandığı zaman odaklandığı noktayı net bir biçimde görmektedir. Bu net olarak gördüğü alandaki harf, sözcük veya sözcük gruplarını tam olarak algılamaktadır (Yalçın, 2018, s. 124).

Siliyer kasları ne kadar geniş alana odaklanırsa okuma işlemi o kadar iyi ve etkili gerçekleşmiş olur. Bu nedenle netlik alanını geliştirme çalışmaları da okuma eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır. Okumanın bir diğer fiziksel unsuru da okuma mesafesidir. Sağlıklı bir göz için okuma mesafesinin 30 cm civarında olması gerektiği bilimsel çalışmalar sonucu ortaya konmuştur (Yalçın, 2018, s. 125). Bireylerin sağlıklı bir biçimde okuma eylemini gerçekleştirebilmeleri için okuma mesafesinin de dikkate alınması gerekmektedir. Okumanın fiziksel unsurları okuma için uygun durumdaysa bu basamak sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilir. Yukarıda da belirtildiği gibi bu fiziksel unsurlar geliştirilebilir ve bu gelişim okuma eyleminin de gelişmesine katkı sağlar. Okumanın fiziksel boyutunun gerçekleşmesiyle zihinsel boyut da devreye girer. Çünkü okuma, yalnızca harflerin ve sözcüklerin tanımlanması değil, aynı zamanda zihinde anılandırılması sürecidir.

2.1.2. Okumanın Zihinsel Unsurları

Duyu organlarımızın algıladığı uyarıcıların beyne iletilmesi, beyinde yorumlanması ve anlamlandırılması “öğrenme süreci” olarak adlandırılır. Okuma eylemi de duyu organlarımızdan biri olan gözün algıladığı simgeleri beyne ilemesi ve beynin bunları yorumlama ve anlamlandırılması sonucu gerçekleşir (Karatay, 2014, s. 22). Başka bir ifadeyle okuma, diğer öğrenmeler gibi beyinde gerçekleşen bir eylemdir. Gözümüzün algılayıp beyne ilettiği yazılar; bireyin harf, sözcük ve yazım -noktalama bilgisi, dil edinim düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Bireyin bu noktalarda eksik ya da yanlış bilgileri varsa bu, doğrudan anlamayı etkileyen süreçler arasında yer alır (Yalçın, 2018, s. 128). Beyne iletilen bilgilerin tanınması işlemi sonrası bu bilgiler yorum alanına gider. Buraya “görsel bellek merkezi” de denilebilir. Anlamlandırılmış söz ve söz grupları ile daha önce beynimizde bulunan bilgiler karşılaştırılır. Burası görsel bilgilerin depolandığı merkezdir. Bu merkezde beynimizde okunan anlam öbeği ile ilgili üç bilgi ortaya çıkar:

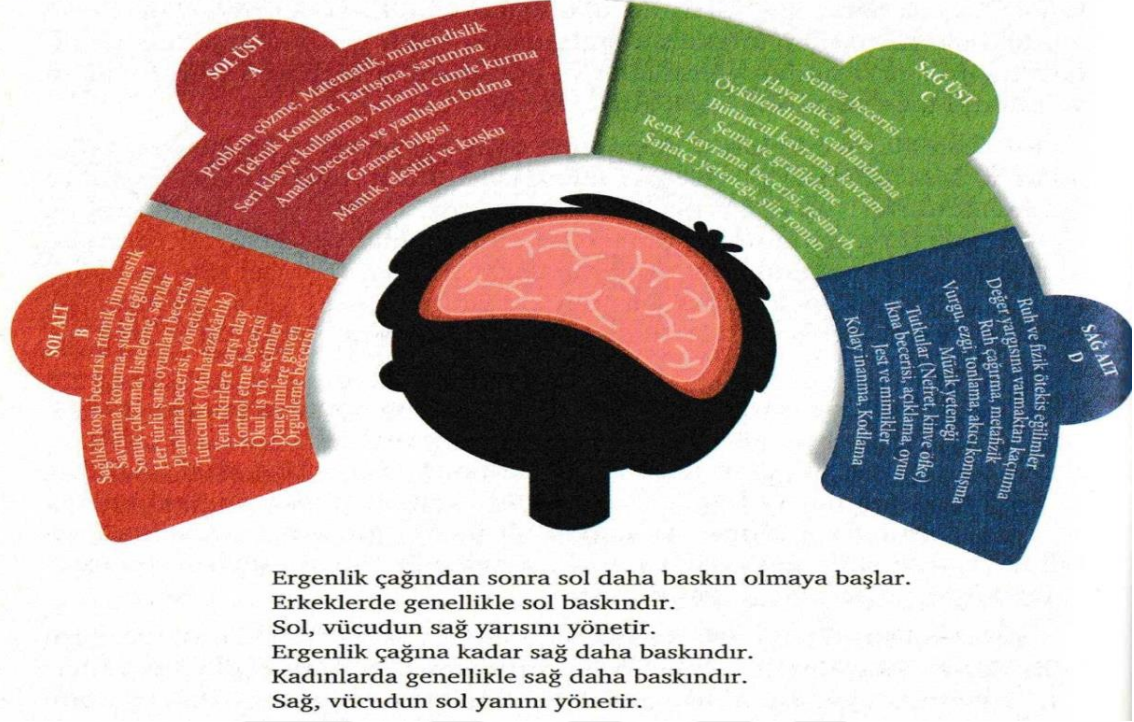
a. Okunan bilginin benzeri beynimizde de vardır. Bu, bilgiyle birleşir ve pekişir. Bu bilgiyi önemsiz görme durumu oluşabilir ya da bu bilginin sağlayacağı faydalar göz önünde bulundurulduğunda anlama işleminin kolaylaşmasını sağlar.

b. Okunan bilgi ile beynimizdeki bilgi arasında ciddi farklılıklar söz konusudur. Bu durumda beynin yorumlama merkezinde bu bilgiler daha uzun süre kalabilir, yargılanır ve eleştirilir.

c. Okunan bilgi ile beynimizdeki bilginin bir kısmı örtüşmektedir. Bir kısmı ile örtüşme olduğu için beyin bu bilginin özümsemesi konusunda çelişki yaşayabilir.

Bu durumlardan herhangi biri gerçekleştikten sonra bütün bilgiler beyinde “Wernike” alanı denilen anlamlandırma merkezi ile “Prefrontallobe” adı verilen düşünme merkezinde değerlendirme işlemi yapılır, böylece okuma işlemi tamamlanmış olur. Bu durum yalnızca bir anlam öbeği için beynin gerçekleştirdiği işlemlerdir. Beyin, her anlam öbeği için aynı işlemi tekrarlar; bir makine gibi çalışarak bütünü tamamlayana kadar işlemi sürdürür (Yalçın, 2018, s. 129). Kısaca ifade etmek gerekirse; beyin kendisine gelen bilgileri alır, belirli bir işleme (yorumlamaya) sokar ve sonuca bağlar (Onan, 2010, s. 530). Öğrenme sürecinin daha etkili olabilmesi için beyinde nöronlar arasında etkileşim ve bağlantı sayısının artırılması gerekmektedir. Bu sayısının artırılması ise beyne olabildiğince farklı uyaran sunulmasıyla olanaklıdır. Beynin yapısı ve işleme süreçlerine bağlı olarak öğrenmeler beynin farklı yarım kürelerinde ve loblarında bütünsel olarak gerçekleşmektedir (Karatay, 2014, s. 25).

İNSANIN ALGILAMA BECERİSİ VE YETENEKLERİNİN BEYNİN BÖLGELERİNE DAĞILIMININ HARİTASI



Şekil 2. İnsanın Algılama Becerisi ve Yeteneklerinin Beynin Bölgelerine Dağılımının Haritası
Yalçın, 2018, s. 64

Günay (2013, s. 24) okuma eylemini, zihinsel bir süreç olarak da değerlendirmiş, okumanın insan beyninin temel etkinliklerinden biri olduğunu ve üç temel aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu aşamalardan ilki algılamadır. Okuma eylemi öncelikle her türlü göstergenin algılanmasıyla gerçekleşir. Algılanan göstergeler, zihinsel olarak bir düzenleme yapıldığında anlam kazanır. Bu düzenleme de kavramsallaştırma ve imgeleme biçiminde olur. Algılama aşaması gerçekleşmeden bir sonraki aşamaya geçmek olanaklı değildir. Birey algılama işlemini tamamladıktan sonra ikinci aşama olan belleğe yerleştirme aşamasına geçer. Duyularla başlayıp öğrenme ile sonuçlanan anlamlandırma sürecinde ana mekanizma bellektir (Onan, 2014, s. 83). Okuma eylemi, belleğe yerleştirme işlemidir. Metin okunurken metindeki dilsel göstergeler birbiri ardınca devam eden ve birbirini tamamlayan öğeler olarak algılanır. Her bir gösterge bir önceki göstergeye anlam katar. Okuma; göstergelerin tümce, paragraf ya da metin bitimine kadar bellekte tutulup okuma boyunca öğrenilen yeni göstergelerle ilişkilendirme, bir bütün olarak algılama ve anlamlandırma sürecidir. Algılama ve belleğe yerleştirme aşamaları tamamlandıktan sonra okuma eylemi tamamlanmış olmaz; çünkü bu algılanan ve belleğe yerleştirilen bilgilerin zihinde yapılandırılması gerekmektedir.

Okuma eylemi, yapılandırma başka bir deyişle bellekte tutulanları sıralamadır. Yeni bilginin bellekte bulunan bilgilerle karşılaşması sonrası bir karar verme süreci ile gerçekleşir. Bu aşama öğrenme veya pekiştirme süreci olarak kabul edilir. Anlama; bellekte bulunan önceki bilgiler yardımıyla okunan metni yapılandırma, bütünleştirme ve sıralama işidir.

Okuma eylemi; göz kaslarının ritmik sıçraması, aktif görüş alanı içindeki anlam öbeğinin algılanması, beyinde anlamlandırılması ve ardından devam eden süreçlerle düzenli bir akış içinde gerçekleşen (Yalçın, 2018, s. 129); duyu etkileşimi, dikkat ve yoğunlaşma, algılama, deneyim, düşünme, öğrenme, çağrışım, etkileme ve yapılandırma süreçlerini kapsayan çok yönlü karmaşık bir süreçtir (Kent, 2002, s. 22). Okuma becerisinin edinimi, çocukluktan yetişkinliğe kadar süregelen hatta yetişkinlikte de devam eden uzun soluklu bir öğrenme sürecidir:

Okumanın edinimi çocuk gelişiminde ana adımlardan biridir. Birçok çocuk başlarda cebelleşir ve araştırmalarda on yetişkinden bir tanesinin bir metin kavramının ilkelerine bile hâkim olamadığı işaret edilmektedir. Okumayı destekleyen ve bir saat gibi çalışan beyin mekanizması, onun varlığını bile unutacağımız kadar düzgün işlemeye başlamadan önce, yıllar süren sıkı bir çalışma gereklidir (Dehaene, 2017, s. 17).

Okuma, fiziksel ve zihinsel becerilerin oluşturduğu karmaşık bir süreç olduğu için doğuştan getirdiğimiz bir özellik değildir. Bu nedenle doğuştan getiremediğimiz bir eylem olan okuma, öğrenilebilen bir beceridir; sürekli ve planlı bir eğitim sonucunda öğrenilip geliştirilebilir. Bu noktada da okuma eğitimi kavramının önemi ve planlanması karışımıza çıkmaktadır.

2.2. Okuma Eğitimi

Toplumda yetişmekte olan bireyler; varlıklarını sürdürebilmek için hızla değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamak, yeni bilgi ve beceriler edinmek, varolan bilgi ve becerilerini geliştirmek zorundadır. Teknolojinin gelişmesiyle bu bilgi ve beceri edinimi televizyon, bilgisayar, internet vb. yoluyla sağlanabiliyor olsa da yeterli olmamaktadır. Çünkü bu teknolojik unsurlardan yararlanma da okuma yoluyla gerçekleşir. Bireyler, daha doğru ve kapsamlı bilgi edinimi sağlamalı ve bu bilgileri kendi gereksinimlerine göre değerlendirebilmelidir. Bunun gerçekleşebilmesi için ise ilk adım okuma becerisinin geliştirilmesidir.

Anadili öğretiminin iki temel amacı vardır: Okuma ve dinleme becerilerini geliştirerek öğrencilerin öğrenme ve bilgi edinme süreçlerinde iyi birer kavrayıcı olmalarını sağlamak ve yazma-konuşma becerilerini geliştirerek öğrencilerin öğrendiklerini, duygu ve düşüncelerini iyi anlatabilen bireyler olmalarını sağlamak (Karatay, 2014, s. 6).

Bireyin yaşamı boyunca kazacağı diğer tüm becerileri etkileyecek olan ve eğitim sürecinin merkezinde yer alan okuma becerisi (Dündar ve Akyol, 2014, s. 363); yazılı bir araçtan anlam çıkartmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren, ilkokuldan itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose vd. 2000, s. 55). Okuma, öğrenme için gerekli olan temel strateji olduğundan eğitimin hemen her aşamasında ve türünde öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir beceridir (Bullock, 1975; akt: Wellington ve Osborne, 2001, s. 41).

Okuma becerisinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi, bireyin okul süreciyle başlar ve yaşamı boyunca devam eder. Bireyler okul öncesi dönemde çevresindeki yazıların farkına vararak onları öğrenmeye çalışırken etrafındaki şekillerden ve görsellerden yararlanır; bu, okumaya hazırlık sürecidir. Daha sonra ilkokula başladığında harfleri tanıma ve anlamlandırma işlemini gerçekleştirirler; bu, kısa sürede oluşan bir eylemdir. Okuma becerisinin geliştirilmesi ise devamlılık ve kullanılan yöntemler açısından istikrar gerektiren, uzun yıllar boyunca çeşitli etkileşimlerle devam eden bir süreçtir (Yalçın, 2018; Güneş, 2013). Bireyin okul yaşamının başlamasıyla birlikte okumaya olan gereksinimi ortaya çıkar ve bu okul yaşamı bitip iş yaşamı başlayınca daha da artış gösterir. Bu gereksinimin karşılanabilmesi ve bireyin yaşamında okuma eyleminden yararlanabilmesi ise bireysel olarak yalnızca kendi çabasıyla geliştirilemez; planlı ve düzenli bir eğitim sonucunda okuma becerisinin öğretilmesi ve geliştirilmesi söz konusudur.

Öğrencilerin, okullarda okutulan derslerin büyük çoğunluğuyla baş edebilmeleri için okuduğunu anlama becerisi ve alışkanlığı kazanmış olmaları gerekmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998, s. 41). Bu nedenle okuma, yalnızca Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı derslerini değil, diğer bütün dersleri de ilgilendiren ve etkileyen hatta, bireyin tüm yaşamı boyunca gereksinim duyduğu bir beceridir.

Bireylerin diğer derslerdeki akademik başarısında ve tüm yaşamı boyunca etkili olan okuma eğitimi planlanırken bazı amaçları gerçekleştirilmesi beklenir. Bu amaçlar, Göğüş (1978, s. 83) tarafından

- Bir yazıyı gözden geçirme ve kitabın dizin, içindekiler vb. gibi tablolarından yararlanmak için okuma yordamlarına alışma,
- Gereksinimine yönelik farklı bilgi kaynaklarından yararlanmayı öğrenme,
- Farklı tür ve konulardaki yazınsal yapıtları okuma istek ve ilgisi kazanma,
- Okuduğu bir metnin konusunu ve izleğini doğru anlama,
- Okuduğu yapıtı dil, anlatım, biçim, sanatsal değer bakımından eleştirebilecek bilgi ve zevki kazandırma,
- Edebiyatımızın tarih içindeki gelişme dönemlerini öğrenme,
- Sanat ve bilim yönünden kendine yararlı, okumaya değer yapıtları seçme becerisi kazanma,
- Okumaktan zevk alma ve bunu alışkanlığa dönüştürme, şeklinde okumanın hem

bilgi edinme hem de sanatsal anlamda bireyin kendini geliştirmesi olarak ifade edilmiştir. Bamberger (1990, s. 11) da Göğüş gibi okumanın hem bilgi edinme hem de sanatsal gelişmeyi sağlama noktalarına vurgu yapmakla birlikte okumanın bireyin rahatlamasını da sağlaması gerektiğini belirtmiş ve farklı türlerde metinleri okuma yaklaşımı kazanılmasına vurgu yapmıştır.

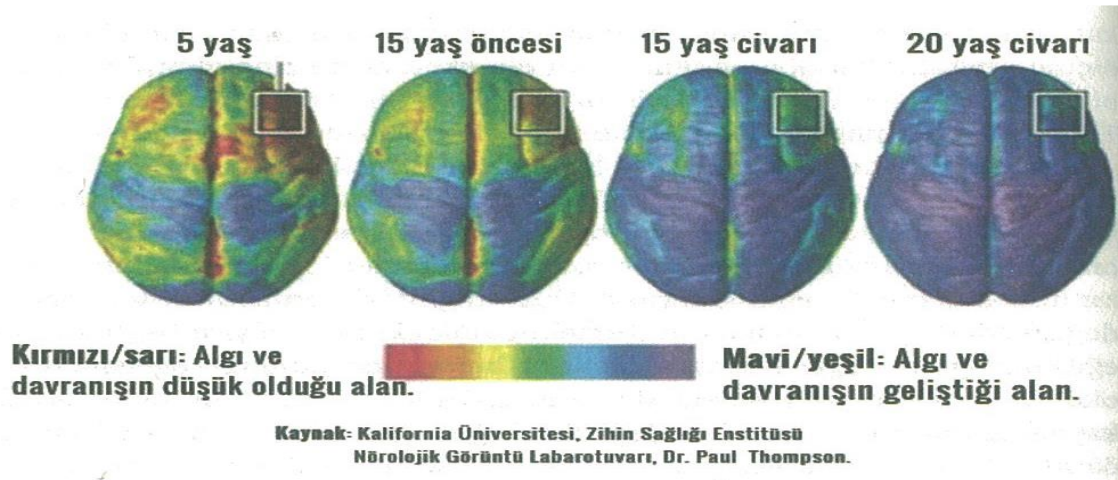
Yalçın (2018, s. 150-163) ise okuma eğitiminde sürekliliğin ve yöntemdeki istikrarlılığın önemini vurgulamıştır. Ayrıca okuma eğitiminin bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve bireylerin okuma eylemini yaşamlarında da kullanabilme alışkanlığını ve becerisini kazanmalarını okuma amaçları arasında sıralamıştır. Demirel ve Şahinel (2006, s. 83) okuma eğitiminin amaçlarını; sözcük dağarcığını geliştirme, istikrarlı ve anlayarak okuma, okumanın hem bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrama hem de zevke dönüşmesini sağlama şeklinde ifade edip Göğüş, Bamberger ve Yalçın'ın görüşlerine paralel amaçlar sıralamışlardır.

Ünalın (2001, s. 86) da Demirel, Şahinel ve Yalçın gibi sözcük dağarcığının gelişmesini amaçlar arasında göstererek okumanın bilgi edinmenin en ucuz ve kolay yolu olduğuna vurgu yapmış ve bunun bireyler tarafından kavranmasının amaçlardan biri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca okumanın alışkanlığa dönüşmesi gerektiğini, amaca ve seviyeye uygun yapıt seçiminin de önemli olduğunu ifade etmiştir. Güneş (2013, s. 141)'e göre ise okuma eğitiminin amaçları; dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesiyle birlikte anlama, düşünme, sorgulama, çözümlenme, sentez yapma gibi zihinsel becerileri de geliştirmektir.

Okumada amaç; yazarın toplumsal ve evrensel yorum ve açıklamalarını içeren düşüncelerini, iletilerini etkileşimli bir biçimde anlama ve anlama becerisini geliştirme gereksinimi olarak nitelendirilebilir (Ocasion, 2006, s. 7). Okuma eğitiminin amaçları farklı şekillerde ifade edilmekle birlikte yukarıda belirtilen amaçların sözcük dağarcığını geliştirme, okuma zevk ve alışkanlığı kazanma, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlama, okumanın hembilgi edinme hem de estetik zevk kazanma açısından önemini kavrama noktalarında genel olarak benzer özellikler gösterdiğini söylemek yanlış olmaz. Okuma eğitiminde amaçlara ulaşabilmek için önem verilmesi gereken bir konu da yukarıda da kısaca söz edildiği gibi dikkat çalışmalarıdır. Dikkat ve belleği geliştiren çalışmaların yapılması bireyin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkiler.

2.2.1. Okuma Eğitiminde Dikkat Çalışmalarının Yeri ve Önemi

Bilginin ediniminde en önemli adımlardan biri dikkattir. Dikkat, duygu ve düşüncelerin önem verilen nokta üzerinde toplanması olarak tanımlanabilir. Beyin dikkatini bir uyarıcı üzerine ne kadar iyi odaklarsa bilgi de o derece iyi öğrenilir ve saklanır (Medina, 2013, s. 85). Öğrenme de bilgi edinimi süreci olduğu için dikkat ve öğrenme süreçleri arasında doğru orantı olduğu söylenebilir; öğrenci öğrenme sürecinde dikkatini, verilen bilgiye ne kadar iyi yoğunlaştırırsa öğrenme de o kadar gerçekleşir. Dikkat, insan beyninin var olan bir özelliği olmakla birlikte sistematik olarak gelişmektedir (Yalçın, 2018, s. 84).



Şekil 3. Algı ve davranışın yaşa göre gelişimi
Thompson, 2005; akt. Yalçın, 2018, s. 83.

Şekil 3'te görüldüğü gibi algı ve davranış yaş dönemlerine göre gelişim göstermektedir. Dil becerilerinin gelişimi bu bilgiler dikkate alınarak yapılandırılmalıdır. Dil becerilerindeki gelişme ve değişme, uygulama ve bilginin öncelik ve önem sırasına göre yer değiştirmesiyle gelişir ve değişir. Bu gelişme ve değişme çocuğun yaş seviyesiyle ve dikkatini belirli bir noktada tutabilme alışkanlığı kazanmasıyla doğru orantılıdır (Yalçın, 2018). Dikkat yoğunluğu yaşa, dönemlere, bireyin yaşadığı olaylara, sosyal yaşantılara vb. etkenlere göre değişiklik gösterebilir. Bu da öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle öğrenme süreçlerinde en temel nokta öğrencilerin dikkat yoğunluklarını destekleyecek etkinliklere yer vermektir. Dikkat yoğunluğu süresini arttırmak belli bir çalışma ile gerçekleştirilebilir. Bu dikkat çalışmaları da dil becerilerine dayanmaktadır (Yalçın, 2018). Moffet ve Wagler (1976, s. 127-129) okuduğunu anlamının başlıca koşulunun dikkati yoğunlaştırma olduğunu belirtmektedir. Dil becerileri, dikkat çalışmalarında kullanılır ve dikkat yoğunluğunun geliştirilmesiyle de dil becerilerinin gelişmesi sağlanmış olur; dil becerileri ve dikkat, birbirini destekleyen ve birbirinden beslenen bir döngü şeklinde öğrenme sürecine katkı sağlar.

Dikkat çalışmaları, hem dersi daha eğlenceli hale getirerek öğrencinin derse olan ilgisini canlı tutar hem de dikkat yoğunluğu süresinin artmasını destekler. Öğrencilerin dikkat çalışmalarından sonra yapılan etkinliklere daha iyi odaklanmaları sağlanmış olur. Okuma becerisi de diğer tüm öğrenme alanları gibi dikkat ve yoğunlaşma gerektirmektedir. Çünkü okuma eylemi, fiziksel ve zihinsel boyutları olan karmaşık bir süreçtir. Öğrencinin okuduğunu anlayabilmesi; okuma işleminin tam anlamıyla, bütün boyutlarıyla gerçekleşmesi için dikkat yoğunluğu çok önemlidir. Dikkatini okuduğu metne veremeyen öğrenci metinde anlatılmak isteneni, önemli bölümleri anlayamaz. Bu nedenle okuma eylemi de gerçekleşmiş olmaz. Okuma eyleminin de içinde bulunduğu dikkat çalışmalarıyla hem derse olan ilgisi azalan öğrencinin tekrar derse yönelik ilgisinin artması sağlanır hem de dikkat yoğunluğu süresinin uzamasına katkı sağlanmış olur. Böylece dikkat çalışmalarının ardından yapılan metni anlama çalışmalarında (metin okuma, anlama etkinliklerini yapma) öğrenci metne daha iyi yoğunlaştığı için dersin amaçlarına ulaşılma olasılığı artar. Öğrencilerin dikkat ve bellek geliştirme çalışmalarıyla bu becerileri geliştirilir; dikkat ve belleği gelişen öğrencilerin okuma sürecinde nasıl bir yol izlemeleri gerektiği ise okuduğunu anlama stratejileri yoluyla öğretilmelidir.

2.2.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Alanyazında “okuduğunu anlama stratejileri” ve “bilişsel farkındalık stratejileri” olarak da adlandırılan bu kavrama geçmeden önce strateji kavramını tam olarak anlamak ve tanımlamak gerekir. Strateji, Türkçe Sözlük’te (TDK, 2018), “önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için izlenen yol” olarak tanımlanmaktadır. Strateji ayrıca “bireylerin yeni bir bilgiyi öğrenirken izledikleri yol” (Erden ve Akman, 1998, s. 161); “bir şeyleri elde etmek için izlenen yol, amaca ulaşmak için geliştirilen plan” (Açıkgöz, 2009, s. 67) şeklinde ifade edilmiştir. Tanımlardan hareketle “eğitimde strateji” kavramının, öğrencilerin bilgi edinimi sürecinde daha iyi ve kolay biçimde ve kalıcı olarak öğrenmelerini sağlayan yollar, planlar olduğu söylenebilir. Benzer biçimde dil öğreniminde de kullanılacak stratejiler, öğrencinin dil becerilerini öğrenmesine, geliştirmesine, karşılaşılan problemleri çözme becerisine yardımcı olan öğrenmeyi kolaylaştırıp kalıcı hale getirmeyi destekleyen örgütlenmiş plan, araç, beceri veya davranış olarak adlandırılabilir. Dil öğrenim stratejilerinden biri de okuduğunu anlama stratejileridir.

Bireyler, okuma alışkanlığı kazanmış olmalarına rağmen metinde verilmek istenen düşünceyi, önemli bilgiyi anlayamayabilir. Bu nedenle, öğrencilere okuma etkinliği sırasında yardımcı olunması ve amaçlarına yönelik en doğru okuduğunu anlama stratejisini kullanma becerisi kazandırılması gerekmektedir. Okuduğunu anlama stratejilerinin; anlamanın zorlaştığı durumlarda, öğrencinin akademik konulardaki başarımını geliştirebilen bilişsel araçlar (Piloneita, 2006, s. 27); okurunun belirli koşullar altında metinlerin tam olarak anlaşılmasını amaçlayan bilişsel ve davranışsal bir eylem (McNamara, 2007, s. 6); metinlerin anlamını çözümlenme sırasında karşılaşılan sorunların çözülmesi amacıyla kullanılan planlar (Duffy, 1993, s. 232); etkin, yetenekli olmaya, kendi kendini geliştirmeye, bilinçli okumaya katkı sağlayan, öğrenilebilen yöntemler (Epeçan, 2008, s. 27); metinlerde anlatılanları tam olarak anlamayı kolaylaştırmak için okuma eylemi sırasında bireyler tarafından kullanılan zihinsel etkinlikler (Temizkan, 2009, s. 103); kişinin okuma eylemi boyunca bilinçli olarak yaptığı etkinlikler (Karatay, 2014, s. 41); okuma sürecinde bir metni anlamlandırabilmek amacıyla bilinçli bir biçimde başvurduğu çözüm yollarıdır (Ülper, 2010, s. 80) şeklinde farklı tanımlamaları yapılmıştır. Bu tanımların ifade edilişleri farklı olsa da temel noktaları aynıdır. Bu temel noktalar; okuma stratejilerinin, öğrencinin okuduğu metni daha iyi ve kolay anlamasını

ve metinle ilgili bilgilerin zihninde daha kalıcı hale gelmesini sağlaması ve geliştirilebilen bilinçli bir eylem olmasıdır.

Okuduğunu anlama stratejileri üzerine yapılan çalışmalar, iyi okur ile kötü okur arasındaki daha açık bir deyişle okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalığa sahip okurlarla bu farkındalığa sahip olmayan okurlar arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur (Karatay, 2014, s. 35). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesiyle, bağımsız okuyabilen ve okuduğunu anlayabilen bireylerin yetiştirilebileceği, böylece okuduğunu anlama stratejilerini kullanan bireylerin okumaya yönelik güdülenmelerinin de yüksek olacağı düşünülmektedir (Sani, WanChik, AwgNik ve Raslee, 2011). Aynı zamanda bu stratejileri öğrenen bireylerin, herhangi bir yardım almadan metinle etkili bir şekilde iletişim kurabileceği ve bu etkili iletişim sayesinde metni daha iyi anlayacağı ifade edilmektedir (Pressley, 2002, s. 177). Bu nedenle, öğrencilerin bilişsel farkındalığa sahip iyi birer okur olabilmeleri okuduğunu anlama stratejilerini bilmelerine ve bilinçli bir şekilde kullanmalarına bağlıdır.

Okuduğunu anlama stratejileri alanyazında farklı gruplandırılmalarla açıklanmıştır; fakat genel olarak kabul gören ve en çok kullanılan gruplandırılma şu şekildedir:

- Okuma öncesi stratejileri,
- Okuma sırası (anı) stratejileri,
- Okuma sonrası stratejileri.

Okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejiler de: İSOAY: İnceleme, Sorma, Okuma, Anlatma, Yeniden Gözden Geçirme (SQ3R), Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (KWL: What I Know, What Do I Want to Learn, What I Learned), Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass), İTS (İşbirlikli, Tartışma, Sorgulama: Coop-Dis- Q), GSOÖ: Gözden Geçirme, Sorma, Okuma, Özetleme (PARS), Anlamsal Haritalama (Semantic Mapping), İYSN ve OSU: İncele - Yakala – Saldır – Not al ve Oku- Hızı Ayarla – Sözcük Tanımla – Uyar (SCAN and RUN), KAH: Kümeler, Örümcek Ağları ve Haritalar (Cluster, Webs and Maps), Not Alma Stratejisi'dir (Daly, Chafouleas, Skinner, 2005: s. 112, Epçaçan, 2008; Jonson, 2006; Rozmiarek, 2006; Temizkan, 2009; Temple, Ogle, Crawford ve Freppon, 2005; Tompkins, 2004).

2.2.1.1. Okuma Öncesi Stratejileri (Tahmin Etme ve Planlama Stratejileri).

Okuma öncesi stratejileri, sürecin ilk ve en önemli basamağıdır. Birey okuma öncesinde, hangi amaçla eylemi gerçekleştireceğini ve bu amaç doğrultusundaki hedeflerine nasıl

ulaşacağını belirler. Bu planlama işleminin yapılabilmesi için bireyin belli bir zihinsel olgunluğa ulaşması ve bilişsel işlemlerle ilgili donanımına sahip olması gerekmektedir (Karatay, 2014, s. 42). Okuma öncesi stratejilerinin bir diğer önemi de eski bilgilerle metindeki yeni bilgiler arasındaki bağlantının kurulmasını sağlamasıdır (Ülper, 2010, s. 82).

Okuma öncesi stratejilerinin amaçları “problem durumu” bölümünde verilmiştir. Bu amaçların gerçekleşebilmesi için okuma öncesinde kullanılan stratejiler ise şunlardır:

- Okumanın amacını belirleme,
- Metni gözden geçirme,
- Okuma amacına göre okuma türünü ve hızını belirleme,
- Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme,
- Metnin görsellerinden hareketle tahminlerde bulunma,
- Metnin ana başlığı ile alt başlıklarına, yazarına, varsa koyu veya italik yazılmış yerlerine bakarak kestirimlerde bulunma,
- Metnin uzunluğu ve yapısıyla ilgili özellikleri gözden geçirme,
- Metinde hangi noktalara yoğunlaşması gerektiğine karar verme,
- Metnin ne ile ilgili olduğu konusunda tahminlerde bulunma,
- Kendine metinde yanıtı olabilecek sorular sorma,
- Metnin giriş ve sonuç bölümlerine göz atma,
- Metnin konusunu yansıtan anahtar sözcükleri belirlemeye çalışma,
- Tahminlerini arkadaşlarıyla tartışma (Akyol, 2006, s. 483; Bezci, 1998, s. 50-5; Karatay, 2014, s. 42; Klinger, Vaughn ve Schumm, 1998; Ülper, 2008, s. 82-83).

Okuma öncesinde öğrencinin metni gözden geçirmesi, başlıktan hareketle metinle ilgili tahminlerde bulunması, kendi kendine metinle ilgili sorular sorması onun metinle ilişki içerisine girmesine; sürecin daha olumlu biçimde başlamasına ve okumaya fiziksel ve zihinsel olarak hazırlanmasına olanak sağlar. Böylece okuma eyleminin sağlıklı bir şekilde başlaması sağlanır.

2.2.1.2. Okuma Sırası (Anı) Stratejileri (İzleme – Düzenleme Stratejileri).

Okuma sırası stratejileri, okuma öncesinde belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılamadığının belirlenmesi ve okuma sırasında gerek duyulursa kullanılan stratejinin değiştirilmesini sağlar. Aynı zamanda anlamada eksiklerin giderilmesini, yanlışlıkların düzeltilmesini,

okumanın gerekirse tekrar gözden geçirilmesini ve planlanmasını kapsar (Karatay, 2014, s. 42-43). Bu süreç; metni okuma, anlamı bulma, sorgulama, bağlantılar kurma, tahminlerde bulunma, çıkarımlar yapma, değerlendirme gibi becerilerden oluşur (Akyol, 2007, s. 27). “Problem durumu” bölümünde sıralanan okuma sırası stratejilerinin amaçlarına ulaşılabilmesini sağlayan stratejiler ise şu şekilde sıralanmıştır (Pressley ve Wharton-Mcdonald, 1997; Salembier, 1999; Akyol, 2006: 483; Karatay, 2014, s. 43-44; Ülper, 2008, s. 86-87; Bezci, 1998, s. 50-51):

- Okurken not alma,
- Amacına göre okuma hızını belirleme,
- Zaman zaman duraklama yaparak okuduklarını denetleme,
- Metnin iletisini anlama ve onaylama,
- Dikkatin dağıldığı zamanlarda geri dönüşler yaparak tekrar okuma,
- Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük gruplarını metinden hareketle tahmin etme,
- Anlamı metinden çıkarılamayan sözcüklerin anlamlarını bulmak için sözlükten yararlanma,
- Anlamlandırmada metindeki görsellerden yararlanma,
- Önemli noktaların altını çizme,
- Metnin anlaşılması zor olan kısımlarında tam olarak yoğunlaşma,
- Önemli bilgiye ulaşmak için ileri ve geriye dönük sıçramalar yapma,
- Bağlama yönelik ipuçlarından faydalanma,
- Anlamakta güçlük çektiği bölümleri yüksek sesle okuma,
- Bilginin kalıcılığını artırmak için şema vb. görseller oluşturma,
- Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme,
- Metinde çelişkili kısımlara rastlayınca metni tekrar gözden geçirme,
- Metindeki karmaşık ve önemli bilgileri ayırt etme ve bu bölümleri özetleme,
- Metinden anladıklarını arkadaşlarıyla tartışma.

Okuma öncesi stratejileri sürecin birinci basamağını, okuma sırası stratejileri ise ikinci basamağını oluşturmaktadır. Bu nedenle okuma öncesi stratejilerini kullanmayan öğrencilerin okuma sırasındaki stratejileri kullanmasını beklemek yanlış olur. Bunlar birbirini tamamlayıcı niteliğe sahip bir süreci kapsamaktadır. Okuma öncesinde hazırlıklar yapan öğrenci, okuma sırası stratejilerle (not alma, önemli yerlerin altını çizme, görsellerden yararlanma, ipuçlarını bulma, anlaşılmayan yerlerde geri dönüşler

yapma vb.) metindeki bilgileri belleğinde daha kolay yapılandırıp kavrama süresini kısaltabilecektir.

2.2.1.3. Okuma Sonrası Stratejileri. Okuma sonrası stratejileri, sürecin tamamlanarak anlamlandırılmasının son basamağıdır. Öğrenci bu aşamada, metnin tamamını doğru anlayıp anlamadığını, okuma amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini, metinle ilgili tahminlerinin doğru olup olmadığını denetler (Karatay, 2014, s. 44; Ülper, 2010, s. 92). Bu denetlemede öğrenci, metni anlamlandırma noktasında eksiklerinin olduğunu düşünüyorsa metne tekrar göz atar ya da metni tekrar okur. Okuma sonrası stratejilerin amaçları “problem durumu” başlığı altında incelenmiştir. Bu amaçların gerçekleştirilmesinin yanı sıra okuma sonrası stratejileri, bilgi alışverişi yapılmasını sağlaması, eleştirel bir bakış açısıyla metne yönelmeyi, okuma zevk ve alışkanlığının kazandırılmasını olanaklı kılması bakımından da büyük önem taşımaktadır. Amaçların gerçekleştirilebilmesi için süreç içerisinde kullanılması uygun olan ve amaca ulaşmayı hızlandırabilecek stratejiler de şu şekilde belirtilmiştir (Akyol, 2006, s. 483; Karatay, 2014, s. 44-45; Ülper, 2010, s. 92):

- Okuma öncesi amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulama,
- Ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme,
- Metinle ilgili tahminlerinin doğruluğunu kontrol etme,
- Okuma sırasında altı çizilen kısımları ve tutulan notları gözden geçirme,
- Metindeki düşünce ve bilgilerin günlük hayatta kullanılabilirlik durumunu kontrol etme,
- Anlama konusunda güçlük çektiği metinleri tekrar okuma,
- Metin altı sorularını yanıtlama,
- Metinle ilgili anlamsal haritayı tamamlama,
- Metindeki düşünce ve bilgileri eleştirme,
- Metin hakkında düşüncelerini ifade etme,
- Metni tam olarak kavrayıp kavramadığını anlamak için başkalarıyla metin hakkında tartışma,
- Metni özetleme,
- Yansıtıcı düşünmeyi sağlama,

Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında hangi stratejilere gereksinim duydukları bireysel farklılıklarına göre değişim göstermektedir. Bu durumda öğrencinin bu stratejilerin farkına varması ve kendi için en uygun ve yararlı olanı bilinçli bir biçimde kullanması önem kazanmaktadır. Okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullanabilen bireyler iyi okur, bu stratejileri kullanmayan bireyler ise zayıf okur olarak nitelendirilmiş ve bu okur türlerinin davranış özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1

İyi ve Zayıf Okurların Davranış Özellikleri

Okuma Öncesi Süreç	
İyi Okurlar	Zayıf Okurlar
<ul style="list-style-type: none"> • Bir amaç doğrultusunda okur. • Metni gözden geçirir • Önceki bilgilerini harekete geçirir. • Metnin (verilmişse) başlığı ve yazarına bakar. • Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verir. • Metnin konusunu tahmin etmeye çalışır. • Metinle ilgili kendi kendine sorular sorar. • Metni okuma hızını belirler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hazırlık yapmadan hemen okumaya başlar. • Bir amaç doğrultusunda okumaz. • Önceki bilgilerini kullanmaz. • Metinde nerelere yoğunlaşacağını bilemez. • Metinde işlenen konuya ilişkin bir tahmini yoktur. • Önceden belirlediği bir okuma hızı yoktur.
Okuma Sırası Süreç	
İyi Okurlar	Zayıf Okurlar
<ul style="list-style-type: none"> • Kavrama düzeyini artırmak için okurken not alır. • Kavradığından emin olmak için dikkatli okur. • Dikkati dağılınca okuduğu kısma tekrar döner. • Metinde geçen önemli bilginin altını çizerek veya onu yuvarlak içine alır. • Okuduğunu anlamaya yardımcı olması için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanır. • Metin zor geldiğinde üzerinde iyice yoğunlaşır, gerekirse sesli okur. • Metinde geçen şekil, resim ve tablo gibi görsellerden yararlanır. • Okurken belli aralıklarda durarak ne anladığını düşünür. • Okuduğunu anlamaya yardımcı olması için bağlamsal ipuçlarını kullanır. • Metinde geçen önemli bilgiyi hatırlamaya yardımcı olması için metni görselleştirir. • Metinde geçen anahtar bilgiyi tanımlayan noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat eder. • Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşıncı daha önce anladıklarını kontrol eder. • Metindeki anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük gruplarını tahmin etmeye çalışır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Okurken telaşlı olur. • Dikkati dağınıktır. • Metinde geçen önemli bilgiyi tespit edemez. • Kavrama düzeyini artırmak için okurken not tutmaz. • Okuduğunu anlamadığı zaman ne yapacağını bilmez. • Metinde geçen şekil, resim ve tablo gibi görsellerden yararlanamaz. • Okuduğunu anlamaya yardımcı olması için bağlama yönelik ipuçlarını kullanamaz. • Metinde geçen anahtar sözcüklere, noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat edemez. • Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşıncı daha önceki bilgilerini kontrol edemez. • Yeni öğrendiklerini eleştirmeden öncekilere ekler. • Metinde işlenen konuyu ve metnin anlatım örgüsünü tam olarak kavrayamaz. • Metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük gruplarının yüklendiği anlamı bağlamdan çıkaramaz. • Anlamadığının farkına varamaz.
Okuma Sonrası Süreç	
İyi Okurlar	Zayıf Okurlar
<ul style="list-style-type: none"> • Okuduğu metnin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgular. • Okuduğu metinde önemli bilgilerin ne ifade ettiğini özetler. • Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol eder. • Okuduğunu daha iyi kavramak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcükleriyle özetler. • Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek çözümler ve değerlendirir. • Metindeki düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni başından sonuna kadar tekrar gözden geçirir. • Metni anlamak zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okur. • Metin hakkındaki tahminlerinin doğru olup olmadığını öğrenmek amacıyla onları kontrol eder. • Metnin tamamını kendi sözcükleriyle özetler. • Metinden anladıklarını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Okuduğu metinde önemli bilgileri bulamadığı için ana düşünceye ulaşamaz. • Metindeki düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni başından sonuna kadar tekrar gözden geçirme veya okuma gereği duymaz. • Okuma esnasında düşünme, eleştirme eylemi göstermediği için ne öğrendiğini denetleyemez. • Metnin tamamını kendi sözcükleriyle özetleyemez. • Başkalarıyla okuduğunu tartışmaz, başarılı olduğunu düşünür.

(Paris ve Jacobs, 1984: 2083; Pressley ve Allflerbach, 1995: 105; Snow, Burns ve Griffin, 1998, s. 62, akt: Karatay, 2014, s. 37-39).

Yukarıda da söz edildiği gibi okuma stratejilerinin sınıflandırılmasında genel kabul okuma öncesi, sonrası ve sırası şeklinde olsa da araştırmacılar tarafından okuma sürecinin hangi aşamasında kullanılacağı belirtilmemiş farklı sınıflandırmalar da yapılmıştır. Okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin “Amerika Ulusal Okuma Paneli”nin yapmış olduğu meta-analiz çalışmasında, okuduğunu anlamanın geliştirilmesinde yedi stratejinin daha etkili olduğu belirtilmiş ve bu stratejiler şu şekilde ifade edilmiştir (Eurydice, 2011, s. 37):

1. Anlamayı gözlemlenme stratejisi (Okunun, kendini ne kadar iyi anladığını gözlemlenmesi),
2. İşbirlikli öğrenme stratejisi (Okurların, okuma stratejilerini öğrenmeleri ve okudukları metni grup tartışmasıyla değerlendirmeleri),
3. Grafik ve semantik düzenleyicilerin kullanımı stratejisi (Okurların grafiklerle belleklerini geliştirmeleri ve anlama desteği sağlamaları, hikâye haritalarının da kullanılması),
4. Soru yanıtlama stratejisi (Öğretmenlerin, öğrencilere okudukları metinle ilgili soru sormaları ve öğrencilerin verdikleri yanıtlara hemen dönüt vermeleri),
5. Soru oluşturma stratejisi (Okurların, kendilerine okudukları metinle ilgili soru sormaları ve bu çıkarıma dayalı soruları yanıtlamaları),
6. Öykü yapısı oluşturma stratejisi (Okurların, okudukları öyküyü anımsamalarını sağlayacak yapıyı öğrenmeleri ve metinle ilgili sorulara yanıt vermeleri),
7. Özetleme stratejisi (Okurya düşünceleri özetlemenin ve metin bilgisini genellemenin öğretilmesi).

Trabasso ve Bouchard’a göre ise, okuduğunu anlama becerisini geliştiren kavrama stratejileri şunlardır:

- Kavramayı izleme,
- Grafikler, örgütlemeler, şemalar oluşturma,
- Etkin dinleyici olma,
- Zihinsel benzetmeler, imgeler kullanma,
- Belleksel öğretim yapma,
- Ön bilgileri kullanma,
- Soru yanıtlama,
- Soru üretme,
- Öykü yapısı oluşturma,
- Özetleme,
- Sözcük bilgisi öğretimi,
- Çoklu geçiş stratejisi (akt. Pressley, 2002, s. 176).

The Reading Archives (2002; akt. Kıroğlu, 2002, s. 17)'de öğrencilerin etkin okurlar olabilmeleri için kullanmaları gereken stratejiler şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 2

Okuma Stratejileri ve Tanımları

Okuma Stratejisi	Okuma Stratejisinin Tanımı
Özetleme (Başka sözcüklerle açıklama)	Okur, metindeki anlam aynı kalacak şekilde metni farklı sözcüklerle anlatır.
Sezinleme, yordama	Okur, metnin devam eden bölümlerinde ne anlatıldığını tahmin eder.
Metni gözdengeçirme	Okur, metindeki bilgilerin eski bilgileriyle olan ilişkisini anlamak ve metnin yapısını tam olarak kavramak için metni gözden geçirir.
Bağlamdaki ipuçlarını kullanma	Okur, tahminde bulunmak ve anlamayı artırmak için ipuçlarını (Sözlüksel ve söz dizimsel bağlam) kullanır.
Sözcükleri tekrar etme	Okur, anlamını bilmediği sözcükleri tekrar eder.
Çözümleme	Okur sözcüklerin, tümceler, anlatım biçiminin ve tüm metnin anlamını belirlemek için dilbilgisel yapıları, deyimleri, metnin yapısı veya yazarın iddiasını ve stratejisini çözümler.
Sözcük bölme	Okur sözcüklerin anlaşılmasını sağlamak için sözcükleri bölümler halinde gruplandırır.
Resimler kullanma	Okur, metnin anlaşılmasını kolaylaştırmak için resim ve grafikler kullanır.
Başlıkları kullanma	Okur, metnin anlaşılmasını kolaylaştırmak için başlıkları kullanır.
Tekrar okuma	Okur, anlamayı kolaylaştırmak için metni birkaç kez tekrar okur.
Önceki bilgileri kullanma	Okur metinden anlam çıkarmak için daha önceki bilgilerini kullanır.
Tahmin etme, varsayım	Okur, ipuçları yardımıyla metinde bilmediği sözcükleri tahmin eder.
Aralarında ilişki kurma	Okur, okuduğu metin ile daha önceki bilgileri arasında bir ilişki kurar.
Sözcük gruplaması	Okur, anlamı kolaylaştırmak için yeni sözcükleri, daha önce gruplandığı sözcüklerin uygun olan bölümlerine yerleştirir.
Sözcük benzetme	Okur, anlamını bilmediği sözcüğün anlamını belirlemek için onu daha önceden bildiği bir sözcüğe benzetir.
Ana dil ilişkisi (aynı kökten gelme)	Okur, yeni öğrendiği bir sözcüğü anadilinde bir sözcükle tanımlayarak anımsar (Yabancı dil öğrenenler için).
İzleme	Okur anlamasını, gidişatını ve sözcüklerin telaffuzunu kendi kendine izler.
Hataları düzeltme	Okur, dil ve okuma hatalarını düzeltmeye çalışır.
Sözcük tanıma	Okur, anlamını bilinmediği sözcükleri tekrar ederek tanıyabilir.
Metnin düzenini tanıma	Okur metnin yapısını tanır.
Metnin türünü tanıma	Okur metnin türünü tanır.
Bağlantıları tanıma	Okur, izlek ve düşüncüyü anlamak için bağlantıları tanır.
Metinsel özellikleri tanıma	Okur, yazınsal işaretler ve sanatsal stratejiler gibi belirli metinsel özellikleri tanır.
Ayırt etme	Okur önemli olan ve olmayan düşünceleri tanır; önemsiz sözcük ya da bilgileri çıkarabilir.
Kendi kendini güdüleme	Okur kendisini isteklendirici ifadeler yaratır ve kavrayışını (performansını) engelleyen etmenlere dikkat eder.
Açıklama	Okur, anlaşılmayan noktalar olduğunda açıklama ister.
Doğrulama	Okur, anlaşıldığını düşündüğü konularda doğrulama ister.
Dönüt arama	Okur, okudukları için başkalarından dönüt ister.
Metne tepki	Okur, okuduğu metinle ilgili ya da metinsel özellikler hakkında görüşünü ifade eder.
Metni yorumlama	Okur metnin yorumunu yapmak veya izlediğini belirlemek amacıyla metinden bir sonuç çıkarabilir.

Yukarıda, araştırmacılar ve kurumlar tarafından farklı adlarla ele alınmış ve açıklanmış olan okuma stratejilerinin birbirlerinden çok da farklı olmadıkları, yalnızca ele alınış ve adlandırılışları bakımından kişilere ve kurumlara göre farklılıklar

gösterdikleri söylenebilir. Okuma öncesi, sırası ve sonrası olarak genel bir başlıklandırma yapılmış ve bu başlıklar ayrı birer süreçmiş gibi ifade edilmiş olsa da bu süreçler birbirinden net çizgilerle ayrılmamaktadır. Okuma öncesinde kullanılan bir strateji gerekirse ve uygun olursa okuma sırasında ve sonrasında, okuma sırasında kullanılan bir strateji okuma öncesi ve sonrasında, okuma sonrasında kullanılan bir strateji okuma öncesi ve sırasında da kullanılabilir (Güngör, 2005). Ayrıca bu stratejiler tek tek değil bir bütün olarak kullanıldığında birbirini destekler ve böylece sürecin daha etkili ve kalıcı olması olanaklı duruma gelir. Hangi stratejinin ne amaçla, ne zaman ve nasıl kullanılacağı ve öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları, metne olan ilgi ve istekleri de sürecin iyi ve etkili bir biçimde ilerlemesi açısından oldukça önemli unsurlardır.

Alanyazında, okuma öncesi, sırası ve sonrası gibi zamanı belirlenmemiş; okuma sürecinin tamamında işe koşulan stratejiler de ayrı başlıklarla ele alınmıştır. Bu stratejilerin sayısı oldukça fazladır. Alanyazında yeralan stratejilerin hepsinin burada ele alınmasının olanaklı olmaması nedeniyle aşağıda araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen stratejiler ve daha önceki çalışmalarda çok fazla yer verilmeyen stratejiler açıklanmıştır:

2.2.1.4. İSOAY: İnceleme, Sorma, Okuma, Anlatma, Yeniden Gözden Geçirme (SQ3R). Ayrıntılı okuma ve hatırlama için kullanılır (Anderson ve Armruster, 1984: akt. Tompkins, 2004, s. 98). Öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmelerinde ve öğrendikleri bilgileri hatırlamalarında yardımcı olur. Öğrenciler, kendi hazırladıkları soruları yanıtlama amaçları olduğu için odaklanarak okurlar. Böylece öğrenci, ne öğrenmek istediğini belirler; metnin ana ve yardımcı düşüncelerini bulur, yanlış öğrenmelerini düzeltir (Jonson, 2006, s. 162-163). Bu strateji, doğru şekilde kullanılırsa okuduğunu anlamada çok etkilidir. Stratejinin etkili bir şekilde kullanılması da öğretmenin öğrencilere bu stratejiyi nasıl kullanacaklarını adım adım gösterip daha sonra öğrencilere uygulamalar yaptırmalarıyla gerçekleşir (Tompkins, 2004, s. 98). Bu strateji beş basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar sırasıyla şu şekildedir:

1. *İnceleme (Survey)*: Öğrenciler, metne göz gezdirerek başlıkları not alır ya da girişi ve özeti hızlı bir şekilde okur ve ana düşünceyi not eder. Bu basamakta, öğrencilerin daha önceki bilgileri ve düzenleme becerileri de onlara yardımcı olur.

2. *Sorma (Question)*: Öğrenciler, metni okumadan önce metinde yer alan her başlıkla ilgili sorular hazırlar. Okuma sürecinin sonunda öğrenciler bu sorulara yanıt verirler. Böylece amaçlı bir okuma gerçekleştirmiş olurlar.

3. *Okuma (Read)*: Öğrenciler, bir önceki basamakta hazırladıkları soruları yanıtlamak için formül geliştirir, her bölümü ayrı ayrı okurlar.

4. *Anlatma (Recite)*: Öğrenciler, hazırladıkları soruların yanıtlarını ve metinden edindikleri başka önemli bilgileri ezberden sözlü ya da yazılı olarak anlatırlar.

5. *Yeniden Gözden Geçirme (Review)*: Öğrenciler, okuma işlemi bittikten sonra metnin tamamını tekrar gözden geçirir. Kendilerine her başlık için ayrıntılı biçimde sordukları soruların metni okuyarak edindikleri yanıtlarını hatırlamaya çalışırlar. Öğrenciler, “*Anlatma*” basamağında not aldılarsa ya da soruların yanıtlarını yazdılsarsa bu notları ve yanıtları tekrar gözden geçirmeli; eğer not almadılar ve sorulara yalnızca sözlü olarak yanıt verdilerse yanıtlarını yazılı olarak belirtmelidirler (Tompkins, 2004, s. 98).

Bu, okuma sürecinin her aşamasında işe koşulabilecek bir stratejidir. Öğrenci okuma öncesi etkinliği olarak “İnceleme” ve “Sorma” basamaklarını gerçekleştirirken “Okuma” basamağı, okuma sırası etkinliği olarak ele alınabilir. “Anlatma” ve “Yeniden Gözden geçirme” basamakları da okuma sonrası etkinlikleri arasında değerlendirilebilir.

2.2.1.5. Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (KWL: What I Know, What Do I Want to Learn, What I Learned). Ogle (1986) tarafından geliştirilen bu strateji okurunun okuma işleminden önce sahip olduğu bilgilerle okumadan sonra edindiği bilgiler arasında bağlantı kurmasını, birleştirme, düzenleme, sorgulama ve özetleme gibi becerilerini kullanmasını ve geliştirmesini sağlar. Bu strateji, bireysel olarak kullanılmakla birlikte grup çalışmalarında da kullanılabilir ve bu grup çalışması sırasında beyin fırtınası yapılmasına olanak sağlar. Ayrıca bu şekilde bir grup çalışması okurunun, kendi düşünceleri ve diğer bireylerin düşünceleri arasında ilişki kurabilme becerisini de kazanmasını sağlar (Ogle, 1986). Bu stratejide metin okunmaya başlanmadan önce üç sütunlu bir tablo hazırlanır. Birinci sütunun adı “K” sütunudur ve bu sütunun altına okurdan okunacak metindeki konu ile ilgili bildiklerini yazmaları istenir. Bu bir grup çalışması şeklinde yapılıyorsa beyin fırtınası tekniği kullanılarak grubun o konuyla ilgili tüm bilgilerinin ortaya konulması sağlanır. İkinci sütun “W”ya okur ne öğrenmek istediğini yazar. Okuma sırasında ve sonrasında okur “W” sütununa yazdığı soruları yanıtlar. Üçüncü sütun “L”ye ise okur okuma sonunda ne öğrendiğini yazar (Ogle, 1986). KWL stratejisi okuma öncesi, sırası ve sonrasında işe koşulabilecek olan etkinlikleri içeren bir stratejidir. Öğrencinin okuma süreci boyunca etkin olduğu bir strateji olan KWL’nin uygulanabilirlik bakımından da önemli olduğu söylenebilir.

K-W-L stratejisi araştırmacılar tarafından geliştirilerek farklı biçimlerde uygulanmıştır (Jonson, 2006: 82): K-W-L-S (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? Hâlâ Ne Öğrenmek İstiyorum?), K-W-H-L (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Nasıl Öğrendim? Ne Öğrendim?), K-T-W-L (Ne Biliyorum? Ne Düşündüğümü Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?).

2.2.1.6. Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass). SQ4R stratejisiyle benzer özellikler gösteren bu strateji “gözlem”, “inceleme” ve “çözme” basamaklarından oluşur. Gözlem, inceleme ve çözme becerileri, gözden geçirme aracılığıyla gerçekleşir. Her basamak geçiş olarak değerlendirilir ve bu strateji üç geçişten oluşur. Birinci geçişte, okur metnin yapısını ve ana düşüncesini belirlemek için metnin başlığı ve alt başlıklarını, girişini, paragraflarını, görsel öğelerini ve paragraf özetini okuyup metni gözden geçirir.

İkinci geçişe inceleme basamağı da denebilir. Okur bu geçişte metnin tamamını okuyarak metinden özel bilgiler edinir. Bu da dört aşamada gerçekleşir. Bu aşamalardan önce okur, metinde önemli olan bölümlerin neler olabileceğini anlaması için metin altı sorularını okumaya yönlendirilir. Daha sonra ilk aşamada metne yönelik ipuçları aranır; ikinci aşamada bu ipuçlarına yönelik sorular oluşturulur; üçüncü aşamada daha önce oluşturulmuş soruların yanıtlarını bulmak için metin okunur; dördüncü aşamada tekrar metne dönmeden sorular yanıtlanır. Çözümleme basamağı da denilen üçüncü geçişte, metin altı sorularına yanıtlar verilerek metni kavramanın istenilen düzeyde olup olmadığına bakılır (Dally, Chafouleas ve Skinner, 2005, s. 132). Bu stratejinin; okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri kapsadığı söylenebilir. Öğrenci birinci geçişte, okuma öncesi etkinliklerini; ikinci geçişte hem okuma öncesi hem de okuma sırası etkinliklerini; üçüncü geçişte ise okuma sonrası etkinliklerini gerçekleştirmiş olur.

2.2.1.7. İTS (İşbirlikli, Tartışma, Sorgulama) Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis- Q). Lane Roy Gauthier (2001) tarafından geliştirilen bu stratejide iş birliğı, tartışma ve sorgulama birlikte uygulanarak birinin zor taraflarını azaltıp diğer ikisinin de yararını artırarak etkileşimli bir öğretim ortamı oluşturmak amaçlanmıştır. Bu strateji; öğrenme, tartışma ve sorgulama sıralamasını işleyebilmek için basamak basamak uygulanır. İlk olarak stratejiyle ilgili genel yönergeler verilir ve sonra basamakların nasıl uygulandığı anlatılır. Basamaklar şu şekilde açıklanmıştır:

1. Basamak: Grupların oluşturulması

Öğretmen, öğrencilerin bireysel ve grup olarak okuduğunu anlama konusundaki gereksinimlerini dikkate alarak gruplar oluşturur. Öğretmenin bu noktada en fazla altı grup oluşturması önerilir.

2. Basamak: Birtakım soruların hazırlanması

Öğretmen, öğrencilerin okudukları metinden edinecekleri kazanımları düşünmeli ve öğrenciler için metindeki önemli bölümleri belirlemelidir. Bu belirleme işleminden sonra öğretmen metin altı soruları hazırlar. Soruların yazınsal, bilgilendirici, eleştirel, değerlendirici, estetik olma vb. gibi bilişsel süreçleri kapsayacak ve destekleyecek şekilde olmasına dikkat edilmelidir.

3. Basamak: Öykülerin gruplar tarafından tartışılması ve soruların yanıtlanması

Öğretmen, okuma metni hakkında genel bir tartışma başlatır ve bu tartışmaya olabildiğince dâhil olmayarak öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlar. Tartışma sona erdiğinde tüm sorular bir kâğıdayazılarak her öğrenciye birer kopyası dağıtılır. Sorular tüm gruplarca okunur ve eşit olarak dağıtım yapılır. Her grup kendine düşen soruları yanıtlar. Fakat bu stratejinin ön uygulamasında bu son aşamada grupların yalnızca kendi sorularıyla ilgilendikleri, diğer sorulara ilgisiz kaldıkları görülmüştür. Bu nedenle soruların tüm gruplar tarafından yanıtlanmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

4. Basamak: Grupların tartışması, soruların yanıtlanması ve yeni soruların eklenmesi

Öğretmen, öğrencilerden metin altı soruları üzerinde çalışmalarını ister. Gruplarda birer kişi yanıtları yazmak için görevlendirilmekle birlikte sorular grup olarak yanıtlandığından öğrencilerden not almaları istenir. Öğrenciler; düşüncelerini belirtme, tartışma, yanıtları inceleme konularında güdülenir. Grup için tartışmalar yapılarak sorular yanıtlanır. Gruplar, önemli olduğunu düşündükleri bölümleri belirtmek ve metinle ilgili yeni sorular sormak için güdülenir.

5. Basamak: Grupların yanıtlarını vermesi ve tartışılmaları

Grup içi tartışmalar tamamlanıp bütün sorular gruplar tarafından yazılı olarak yanıtlandıktan sonra öğrencilerden bu yanıtları sınıfta birbirlerine okumaları ve bu yanıtlar üzerinde tartışmaları istenir. Gruplara farklı sorular ekleyip ekleyemeyecekleri sorular. Soru eklerlerse, bu sorular ve yanıtları üzerinde de tartışılması sağlanır. Öğretmen bu basamakta tartışma örneği oluşturmak ve uygulamaları göstermek için etkinliklerle tartışmaya katılır. Tüm sorular yanıtlandıktan ve tartışmanın tüm boyutlarına değinildikten sonra süreç sonlanır. Öğrencilerin grupla hareket etme, birlikte çalışma,

fikir üretme vb. becerilerini de geliştirebilecek olan bu strateji aynı zamanda okuma sürecinin tamamında kullanılabilir basamakları kapsamaktadır. Okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerini içeren bu stratejinin, hem grup etkinliği olması hem de okuma sürecinin tamamında işe koşulabilmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir.

2.2.1.8. GSOÖ: Gözden Geçirme, Sorma, Okuma, Özetleme (PARS). Schmitt (1990) ve Elliot (1986) tarafından geliştirilen bu stratejinin amacı, ilköğretim öğrencilerinin okuduklarını tam olarak kavrama ve bilinçli öğrenmeye yönelik bilişsel farkındalık geliştirmelerini sağlamaktır (Smith ve Elliot, Stratejinin basamakları şu şekilde uygulanır:

Gözden Geçirme (Preview): Öğrencinin metni okumaya başlamadan önce gözden geçirmesi.

Sorma (Ask Questions): Öğrencinin metinle ilgili okuma öncesinde kendine sorular sorması.

Okuma (Read): Öğrencinin, okuma öncesinde hazırladığı metinle ilgili soruları yanıtlamaya yönelik belli bir amaç doğrultusunda okuması.

Özetleme (Summarize): Öğrencinin metni okuduktan sonra edindiği bilgileri ve metinden anladıklarını kendi tümceleriyile anlatması, özetlemesi.

SQ3R stratejiyle benzerlik gösteren bu strateji de diğer stratejiler gibi okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerini kapsamaktadır. “Gözden geçirme” ve “Sorma” okuma öncesi etkinliyi “Okuma”, okuma sırası etkinliyi; “Özetleme” okuma sonrası etkinliyi olarak ele alınabilir.

2.2.1.9. Anlamsal Haritalama (Semantic Mapping) Stratejisi. Bu strateji bilgileri sınıflandırmak ve çizerek daha somut hale getirmek amacıyla kullanılır. Öğrenci, okuma öncesinde bilgilerini düzenlemek için bu haritalamayı yapar. Okuma sonrasında haritayı kontrol ederek düzeltmeler ve eklemeler yapar. Öğretmen, okuma öncesinde anahtar kavramları ve sözcükleri tanıtabilir. Öğrenciler, haritalama ile ilgili bilgilerden sonra ne okuduklarını daha iyi anlarlar. Okuma sonrasında öğrenciler, anlamsal haritaya tekrar döner, yeni düşünceler ve kavramlar ekleyebilirler. Böylece öğrencinin daha önceki bilgileri anımsaması kolay olur ve düzenleme becerisi gelişir. Strateji şu adımlarla uygulanır:

Öğretmen, okuma metninin anahtar kavramlarından birini seçer, bunu tahtaya ya da bir sayfaya yazar ve sözcüğü daire içine alır.

Anahtar sözcüğe bağlı terimler belirlenir, yazılır ve bunlar da daire içine alınır. Bu sözcükler sonra anahtar sözcüğe çizgi çekilerek bağlanır.

Öğretmen, öğrencilerden her bir terim için örnek vermelerini ve bu örnekleri uygun bir yerde listelemelerini ister.

Öğretmen, terimler ve terimlerin birbirleriyle ilişkileri hakkında bir tartışma başlatır. Böylece öğrencilerin beyin fırtınası yapmalarını sağlar.

Okuma sırasında ve sonrasında öğrenciler, bu haritayı düzenleyebilir ve eklemeler yapabilir (Jonson, 2006, s. 154-155).

Okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri kapsayan bu stratejinin, öğrencilere kavramları birbirleriyle ilişkilendirme, haritalama yaparak bilgiyi hem daha iyi öğrenme hem de kalıcı hale getirme gibi becerilerin kazandırılmasında önemli olduğu söylenebilir.

2.2.1.10. İYSN ve OSU: İncele - Yakala – Atak Yap – Not Al ve Oku- Hızı Ayarla – Sözcük Tanımla – Uyar (SCAN and RUN). Bu strateji okuma öncesi, sırası ve sonrasında daha çok açıklayıcı metinlerde kullanılır. Okuma öncesinde, öğrenciler “İYSN” (SCAN) ile ipuçları edinip önceki bilgilerini harekete geçirir ve daha iyi anlamak için ilgili yerleri seçerek ön izleme yaparlar. Okuma sırasında “OSU” (RUN) ise anlamak için ipuçlarını verir ve ayıklama yaparak daha ileri düzey anlamayı sağlar. Okuma sonrasında öğrenci, ayıklamalarının sonunda soruları yanıtlayarak sınıf tartışmasına katılır ve metne ilişkin anlayışını genişletir. “İYSN” (SCAN) ve “OSU” (RUN) stratejisi, öğrencilerin anlam açısından daha etkili ve verimli bir şekilde okuma yapabilmeleri için amaç ve plana gereksinimlerinin olduğunu göstermek için geliştirilmiştir. Dolayısıyla bu strateji öğrencilerin açıklayıcı metinleri okurken kullanacakları bilgileri daha kolay anımsamalarını sağlayacak bir kılavuz olma özelliğindedir (Salembier, 1999, s. 387-389).

İYSN (SCAN):

İnceleme: Metin başlıkları incelenir, sorular gözden geçirilir.

Yakala: Alt yazılara ve görsellere bakılarak metinle ilgili bilgiler yakalanmaya çalışılır.

Atak Yap: Koyu yazılmış ya da altı çizilmiş sözcüklere dikkat edilir.

Not Al: Bölüm sonu soruları not alınır ve okunur.

OSU (RUN):

Oku- Hızı Ayarla: Okuma yapılır ve okumanın yavaş mı hızlı mı olacağı başka bir deyişle okuma hızı belirlenir.

Sözcük Tanımlama: Anlamı bilinmeyen sözcükleri anlamak için tümcelere bakılır, telaffuzun doğru olduğundan emin olunur.

Uyar: Anlaşılmayan yerlere tik atılır. Bu bölümler ya hemen tekrar okunur ya da okuma bittikten sonra dönüş yapılır.

Okuma sürecinin tamamında işe koşulabilecek olan bu stratejide ayrıca öğrencinin daha önceki bilgilerini harekete geçirmesine önem verilmektedir. Öğrencilerin metne göre okuma hızlarını belirlemelerini de kapsayan bu stratejide, okuma amacının belirlenmesi çok önemlidir.

2.2.1.11. KAH: Kümeler, Örümcek Ağları ve Haritalar (Cluster, Webs and Maps). Bu stratejide, kümeler ve bir kâğıda çizilmiş örümcek ağı benzeri şemalar kullanılır. Sözcükler ve ifadeler, merkez çemberden çekilen ışınlar üzerine yazılır. Strateji şu adımlarla uygulanır:

Konu - Tema Seçme: Öğretmenler ve öğrenciler bir konu seçer ve sözcüğü bir grafik veya kâğıda çizilmiş bir dairenin merkezine yazarlar.

Beyin Fırtınası Sözcük Listesi: Sınıfta beyin fırtınası yapılarak temayla ilgili sözcük ve sözcük grupları daireden oklar çıkarılarak yazılır.

Ana Düşünceleri ve Ayrıntıları Ekleme: Öğrenciler kümeye eklenen sözcük ve sözcük gruplarını okur ve kümeyi tamamlamak için beyin fırtınası yapar. Öğretmen, öğrencileri yeni sözcükler ve ifadeler için yönlendirebilir.

Bu strateji, biyografi ve otobiyografi metinlerinde kullanıldığında öğrencilerin metinden ne anladıklarını gösterir. Bunu uygularken görsellerden yararlanmak da faydalı olacaktır (Tompkins, 2004, s. 21-23).

2.2.1.12. Not Alma Stratejisi. Bu strateji okuma öncesi, sırası ve sonrasında da kullanılabilir. Okuma öncesinde, öğrencinin metinle ilgili tahminleri üzerinde durulur. Okuma sırasında, metin içerisindeki bilgilerin örgütlenmesi ve bölümler arası ilişkilerin belirlenmesinde öğrencilere yardımcı olmak için gruplayıcı ve sınıflayıcı notlar almaları sağlanır, daha sonra özetleme etkinlikleri yapılır. Okuma sonrasında ise öğrencilerden konunun önemli bölümlerini, konuyla ilgili düşüncelerini maddeler halinde yazmaları istenir (Epçaçan, 2009).

Alanyazında yer alan okuma stratejilerinin sayısı oldukça fazladır. Yukarıda ele alınanlar bunların yalnızca küçük bir bölümüdür. Bu stratejilerin ortak noktası okuma sürecinin tamamında işe koşulabilecek olan etkinlikleri içeriyor olmalarıdır. Bazı

stratejiler arasında çok küçük farklar olsa da genel olarak hepsi aynı amaca hizmet etmektedir. Hangi stratejilerin kullanılabilceği seçilen metne, öğrencilerinin ilgi, istek, gereksinim ve hazırbulunuşluklarına göre farklılık göstermektedir. Her metin için aynı stratejiyi kullanmak uygun olmasa da aynı metnin farklı stratejilerle işlenmesi olanaklıdır. Özetle, öğretmen hangi metinde hangi stratejiyi ya da stratejileri kullanacağını öğrencilerin durumlarını da dikkate alarak belirler. Ayrıca, ders araç gereçleri ve uygulanan öğretim programı öğretmeni; öğretmen de öğrencileri stratejiler bakımından sınırlandırır. Stratejiler uygulanırken bu durum da göz ardı edilmemelidir.

Stratejiler konusunda önemli noktalardan biri de hiçbir stratejinin dikkat ve yoğunlaşma çalışmalarını içermiyor olmasıdır. İlgili bölümde de bahsedildiği gibi okuduğunu anlama ile dikkat ve yoğunlaşma arasında güçlü bir bağ vardır. Bu nedenle okuduğunu anlama stratejilerinin dikkat ve yoğunlaşma konusunda herhangi bir etkinliğe yer vermiyor olmasının bir eksiklik olduğu söylenebilir. Okuduğunu anlama ile dikkat ve yoğunlaşma çalışmaları arasındaki bu organik bağın stratejilerde dikkate alınmadığı görülmektedir. Bu nedenle söz konusu çalışmada, farklı okuduğunu anlama stratejileri kullanılmakla birlikte dikkat ve yoğunlaşma çalışmalarına da yer verilerek stratejilerin eksikleri tamamlanmaya çalışılmıştır.

Öğrencinin işlenen metni daha iyi anlaması ve Türkçe dersinde öğrendiği bu stratejileri diğer derslerde ve günlük yaşantısında kullanması için stratejiler ne denli önemliyse okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin seçimi de o denli önemlidir.

2.2.3. Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Metin Seçiminin Önemi

Arapça kökenli bir sözcük olan metin, Türkçe Sözlükte “1. Eser, yasa, belge; bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyleoluşturan sözcüklerin bütünü; basılı veya el yazması parça; 2. acılar karşısında dayanma gücünü yitirmeyen, sağlam, metanetli, dayanıklı” (TDK, 2018) şekline tanımlanmıştır. Günlük dilde metin, birçok tümceden oluşan bir bütün olarak kabul edilir ve roman, öykü, karikatür, gazete metinleri, şiir gibi birçok metin türü ile karşılaşılır (Dilidüzgün, 2017, s. 21). Aksan (1993, s. 257) metni, “bir iletişim sırasında gerçekleşen, birbirleriyle ve dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözcükler bütünü” olarak ifade etmiştir. Dil bilimsel anlamda ise metin kavramı, daha kapsamlı bir biçimde ele alınır ve değerlendirilir. Günay (2013, s.45) metin kavramını, “belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı

olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür” şeklinde tanımlamıştır. Metin, birbirini izleyen sıralı ve anlamlı tümceler dizisidir fakat bu diziliş rastgele gerçekleşmez; belli bir plan, dilbilgisel düzen, mantık sırası, metnin işleyişine göre yazar tarafından oluşturulur. Metin tümcelerden oluşmuş bir bütündür fakat kendini oluşturan tümcelerden farklı, kendine özgü bir anlamı olan bir sistemdir. Metni yazar oluşturur ve okur anlamlandırır, bu nedenle bir süreç olarak da değerlendirilebilir.

Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılmak istenen dört dilsel beceri ve dil bilgisi öğretimi metinler aracılığıyla gerçekleştirilir. Öğrenciye kazandırılmak istenen birçok beceri vardır ve bu becerilerin kazandırılmasında en etkili araç metinlerdir. Bu nedenle anadili öğretimi derslerinde kullanılacak olan metinlerin seçiminde çok titiz ve duyarlı davranmak gerekmektedir. Özbay’a göre (2002, s. 544) “Türkçe dersinde amaç, bir yönden okuma, yazma ve konuşma gibi psiko-motor becerileri geliştirmek, bir yandan da ders kitabında bulunan metinler aracılığıyla çocuğun düşünce gücünü, duygu, değer ve davranışlarının gelişmesini sağlamaktır.” Bu nedenle anadili öğretiminde kullanılacak metinler içerikleri ve nitelikleri bakımından büyük bir öneme sahiptir.

Öğretmenler; dersin ve konunun amaç ve kazanımlarına, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine, ilgi ve gereksinimlerine uygun farklı türdeki metinler eşliğinde derslerini yürütmelidir. Anadili öğretimi yalnızca dört dilsel becerinin öğretilmesi değil, aynı zamanda düşünme becerilerinin gelişmesini sağlaması açısından da büyük önem taşır; derste kullanılan metinlerin de bu nedenle öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici, eleştirel ve özgür düşünceler üretebilmeyi sağlayıcı nitelikte olması gerekmektedir (Aslan, 2017, s. 5). Öğretmen; metinler aracılığıyla öğrencileri çalışmanın içine çekecek, düşündürecek, okuma, konuşma, yazma, dinleme gibi dilsel becerilerini kullanmalarını ve geliştirmelerini sağlayıp bir sonuca ulaşmalarında onlara yol gösterici olarak öğrenme ortamında istenilen davranışları kazandırmayı amaçlamalıdır (Altay, 2000, s. 48).

Anadili ediniminin temel amacının; dilinin inceliklerinin ve gücünün farkında, okuma kültürü edinmiş düşünen duyarlı bireyler yetiştirmek olduğunu belirten Sever (2013, s. 23), bu amacın gerçekleşmesinde çocuğun anlam evrenine uygun metinlerle buluşması gerektiğini belirtir. Bir yazının okunabilirliğinin belirlenmesi için onun okurda uyandıracığı ilgi, konu, dil; sanat ve düşünce yönlerinden değerlendirilmesi gerekmektedir (Göğüş, 1978, s. 91). Derste kullanılacak metinler öncelikle bu bakımlardan değerlendirilmeli; yalnızca dersin amaçlarını gerçekleştirme noktasında değil çocukların, ilgi ve gereksinimlerini de karşılayacak, okuma zevk ve alışkanlığı

kazandırıp bu alışkanlığı destekleyecek niteliklere de sahip olan metinlerin seçilmesine dikkat edilmelidir.

Anadili öğretiminde kullanılacak metinlerde bulunması gereken özelliklerin olmasının yanı sıra bu metinlerin farklı türlerde olması da önemlidir. Her metin türünün dilsel yapıları ve özellikleri birbirinden farklı olduğu gibi onları okuma ve anlamlandırma da bu özelliklere göre değişiklik gösterir. Öğrencilerin derste bütün metin türlerinden örneklerle buluşması, bu türlerin özelliklerini anlama ve hangi türdeki metinleri nasıl okuyacaklarını öğrenmeleri açısından büyük önem taşır. Öğrenciler ayrıca farklı türdeki metinlerle buluşarak metin türlerini karşılaştırma, bunlar arasındaki farklılık ve benzerlikleri anlama becerisi de kazanırlar. Buradaki diğer önemli bir nokta da metin türlerinin özelliklerinin öğrencilere hazır tanımlar şeklinde ezberci bir yaklaşımla verilmemesi, öğrencilerin farklı türdeki metinlerle buluşarak kendilerinin çıkarım ve karşılaştırma yapmalarının sağlanmasıdır. “Öğrencilerin yaşamdaki çeşitli iletişim gereksinimlerini karşılayabilmeleri için yazınsal ve öğretici metinlerin yanı sıra günlük yaşamın farklı alanlarında ortaya çıkan gereksinimlere yönelik metin türlerini ve bunların özelliklerini de öğrenmeleri son derece önemlidir.” (Aslan, 2017, s. 132). Böylece öğrenci düşünme, karşılaştırma, ayırt etme gibi becerileri kazanmakla birlikte bu becerilerini günlük yaşamına da uyarlayabilir. Bu nedenle “öğrencilerin düzeylerine uygun, Türkçenin anlatım gücünü yansıtan farklı türdeki metinlerle karşılaşması gerekir” (Sever, vd. 2011, s. 19). Dil öğretimi sürecinde farklı türlerdeki metinlerle ilgili çalışmalar ve çözümler yapılırsa, öğrenciler eğitim sürecinde diğer derslerinde ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları metinlere hangi beklentilerle nasıl yaklaşacaklarını bilirler (Dilidüzgün, 2017, s. 127). Böylece yalnızca Türkçe dersinde değil, diğer derslerde ve günlük yaşamlarında da anlama becerilerini daha etkin kullanabilirler.

Beyin üzerine yapılan araştırmalar, iletişim alanında kullanılan her metnin ileti olarak bir bütünsel yapı oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu bütünsel yapının tam olarak kavranamaması nedeniyle metin doğru anlaşılammaktadır (Yalçın, 2018, s. 164). Bu nedenle metin seçiminde dikkat edilmesi gereken diğer önemli bir nokta metnin anlam bütünlüğünün olması; bu anlam bütünlüğünün ise dizgisel bir biçimde yüksek bir düşünme sistemi ile kurgulanmasıdır. Metnin yapısal özelliği olarak adlandırılan bu sisteme tutarlılık ve iç tutarlılık adı verilmektedir. Metni oluşturan düşünce, duygu veya olay öbeklerinin öncelik sırasına göre yerleştirilmesi ve bu öbeklerin birbirine belli düzenle bağlanmış olması gerekir ki öğrenciler bu bağlantıları çözerek metnin yüzey ve derin yapısının farkına varsınlar. Bu yapıların farkına varıp metni anlamlandırmak için

ise metnin yapısının çözümlenmesi gerekir. Metnin yapısının çözümlenmesi söz konusu olduğunda metnin, metinsel bütünlüğünü oluşturan unsurların üzerinde durulması gerekmektedir. Bu noktada da “metindilbilim” alanı önem kazanmaktadır.

Metindilbilim, basit bir ifadeyle “metin olan ile olmayanın ayırt edilebilmesini sağlayan ölçütleri ortaya koymaktadır” şeklinde açıklanabilir (Dilidüzgün, 2017, s. 15). Daha ayrıntılı biçimde ifade etmek gerekirse metindilbilim, metnin örgütsel biçimini ortaya koyarken bünyesinde yer alan toplumsal, düşünsel, imgesel ve farklı nice yapıların belirlenmelerini inceler (Günay, 2013, s. 51). Metindilbilim çalışmaları bir bilim dalı olarak anadili öğretimini dolayısıyla okuma eğitimi doğrudan ilgilendirmektedir. Metinle ilgili çalışmalar ışığında okuma eğitiminin de değişmesi ve gelişmesi söz konusudur.

Alanyazında metinsellik ölçütleri olarak da adlandırılan metindilbilim unsurları şunlardır: bağdaşıklık (cohesion), tutarlılık (coherence), amaçlılık (intentionality), kabul edilebilirlik (acceptibility), bilgilendiricilik (informativity), duruma uygun olma (stiuationality), metinlerarasılık (intertextuality) (Beaugrande ve Dressler, 1986; akt. Karatay, 2014). Anadili öğretimiyle doğrudan ilişkiliolan “bağdaşıklık”, “tutarlılık” ve “metinlerarasılık” kavramlarından bahsetmek konunun daha iyi şekilde anlaşılması açısından doğru olacaktır.

2.2.3.1. Bağdaşıklık (Cohesion). Bağdaşıklık, “bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümü” (Günay, 2013, s. 72); metinde yazar tarafından şifrelenmiş veya kodlanmış anlam ve anlam öbeklerini birbirine bağlayan temel unsurlardır. Bağdaşıklık, bir ögenin söylemdeki yorumunun, bir başka ögeye bağlı olduğu durumları kapsar (Uzun, 1995, s. 36). Anlam öbekleri ve anlam gruplarını birbirine bağlayan bağdaşıklık unsurları “küçük yapılar” (microstructure); paragrafları ve metin içi anlam öbeklerini birbirine bağlayan unsurlar “büyük yapılar” (macrostructure) olarak ikiye ayrılır. Türkçenin yapısında yer alan ekler, edat, sıfat, zarf, zamir vb. unsurlar küçük yapı olarak değerlendirilir. Bu unsurlar tek başlarına bir anlam taşımazlar; fakat bunların metin içindeki işlevlerini anlayamadan metni anlamak olanaklı değildir. Bu nedenle anlamın oluşmasında bu unsurlar önemlidir. Büyük yapı unsurları ise, anlam gruplarını ve paragrafları birbirine bağlayan, tek başlarına anlam ifade etmeyen; fakat anlam gruplarını birbirine bağlayıp metinde asıl anlatılmak istenen bütünsel yapıyı oluşturan sözcük ve sözcük gruplarıdır (Yalçın, 2018, s. 166-167).

Bağdaşıklık, metinde yer alan bir ögenin açıklamasının bir başka ögeye olan bağlantısını açıklar; metin içeriğine ulaşmayı ve anlam şeması oluşturmayı sağlar (Karatay, 2014). Metinde bağdaşıklık, dilbilgisel ögeler ve sözcükler arası ilişkilerle sağlanır. Bağdaşıklık, işlevlerine göre ve birbirlerine bağlantı sıralarına göre düzenlenmiştir. İşlevleri ve sıralanışlarına göre bağdaşıklık unsurları şunlardır: Gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri, sözcük bağdaşıklıkları (Yalçın, 2018, s. 167). Bu ögeler, metinde anlatılmak istenenin okur tarafından tam olarak anlaşılabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bir metinde bu ögelerin eksik olması iletilmek istenen düşüncenin planlı ve sistematik bir biçimde okurya ulaşmasını engeller. Bu nedenle, Türkçe dersinde işlenecek olan metinlerin bu ögeleri taşıyan metinler olmasına özen gösterilmelidir.

2.2.3.2. Tutarlılık (Coherence). Metindeki mantıksal bağlantılar olarak tanımlanan tutarlılık (Uzun, 1995, s. 110), daha açık bir anlatımla metin içi anlam unsurlarının birbirine bağlandığı sistemin tümü (Beaugrande, Robert-Alain, 1981; akt. Yalçın, 2018, s. 168); metindeki bilgilerin belli bir düzen ve bütünlük içinde bellekte canlanmasıdır (Alan, 1994, s. 175). Bir metnin tutarlı kabul edilebilmesi için belli bir izlek çerçevesinde mantıksal ve anlamsal olarak iyi bir düzene sahip olması ve metni oluşturan tümce ve paragrafların kendinden öncekilerle ve sonrakilerle ilişkili olması gerekmektedir (Günay, 2013, s. 120-123). Bir metnin okur tarafından anlaşılabilmesi için metinde mantıksal bir uyum tutarlılık olması gerekir. Mantıksal uyum metinde yer alan düşüncelerin yalnızca olumlu ya da olumsuz olması başka bir deyişle birbiriyle çelişkili olan düşüncelerin yer almaması değildir; birbirini onaylayan ve reddeden düşüncelerin belli bir tutarlılık çerçevesinde anlatılması, yazarın düşüncelerini kendisiyle çelişmeden metinde tutarlı bir biçimde anlatmasıdır (Bahar, 2014).

Metinde tutarlılığın olabilmesi için bağdaşıklığın sağlanmış olması gerekir. Çünkü mantıksal ve anlamsal olarak birbirini takip etmeyen sözcük, tümce, tümce öbeklerinin mantıklı bir bütün oluşturması ve uyum içerisinde olmaları beklenemez. Tutarlılık ve bağdaşıklığın birbirini bütünleyen unsurlar olduğu söylene de bu kavramların farklı anlamları olduğu unutulmamalıdır: “Bağdaşıklık, metnin yüzey yapısında görülen dilsel unsurlarla gözlemlenebilir; tutarlılık, metnin derin yapısında yer alan anlamlar arasındaki bağıntıdır ve tutarlılığın bağdaşıklık gibi belirli dilsel ögeleri yoktur” (Onursal, 2003, s. 129).

Metin için tutarlılık; beynin çalışma disiplini kazanması, hızlı algılama ve anlama becerisini geliştirmesi, sağlıklı düşünmesi için çok büyük öneme sahiptir. Tutarlılık unsurlarına sahip olmayan metinler, bireylerde bellek karışmasına yol açarak anlamayı güçleştirir. Bu nedenle, özellikle anadili öğretiminde kullanılacak metinlerin tutarlılık unsurlarına sahip olması gerekmektedir (Yalçın, 2018). Tutarlılığı olmayan metinler, okurunun belleğinin karışmasına dolayısıyla da metinde anlatılmak istenenlerin tam ve doğru bir biçimde anlaşılmasına neden olur. Bu bağlamda da tutarlılık, bir metnin okur tarafından tam ve doğru anlaşılmasını sağlamak için sahip olması gereken önemli özelliklerden biridir.

2.2.3.3. Metinlerarasılık. Metin, yazarın içinde bulunduğu çevre, durum, yaşantılar yoluyla oluşturulur. Metinde anlatılanların anlaşılması da okurunun yaşadığı çevre, durum ve yaşantılarla ilgilidir; çünkü metinde anlatılanlar ancak okurunun anlayabildiği kadardır. Dolayısıyla metnin oluşturulmasında ve anlamlandırılmasında yalnızca yazar değil, okurunun da büyük bir önemi vardır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde ise metnin, kendisinden önceki metinlerle bir bilgi akışı ve etkileşim içinde olduğu söylenebilir. Metinlerarasılık, bir metnin kendinden önceki metinlerden bağımsız olmaması; onlardan dolayı ya da dolaysız olarak etkilenmesi ve kendinden sonraki metinlere bir beklenti oluşturmasıdır. Günay'a göre, "bir metin diğer anlatımlardan yalıtılmış, onlardan soyutlanmış bir şeydeğildir, tek başına yazılmamıştır ve tek başına okunamaz; başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı vardır. 'Metinlerarası' kavramı kültürel ortam, alıntılar, şu ya da bu biçimde gönderimde bulunan metinler ve metin türleri ile ilgili bir kavramdır" (2013, s. 149). Metinlerin sahip oldukları bu özellik sayesinde okur, anlamlandırma aşamasında daha önce okuduğu metinlerle ilişki kurarak çözümlenme, sentez yapma gibi becerilerini kullanır ve geliştirir. Türkçe öğretiminde en temel araç olan metinlerde bulunması gereken özellikler ve okuma becerisi, geçmişten günümüze "Türkçe Öğretim Programları"nda kimi zaman yüzeysel kimi zaman ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

2.2.4. Türkçe Öğretim Programlarında Okuma Eğitimi

"1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı"nda (Maarif Vekâleti, 1924) okuma eğitimi, "Kıraat Dersleri" ifadesiyle ele alınmıştır. O dönemde ortaokul ve liseler tek bir yapı altında birleştirilmiştir. Ortaokul kısmı, "lise birinci devre"; lise kısmı ise "lise ikinci

devre” olarak adlandırılmıştır. Bu programda, Türkçe dersi toplam yedi saat olarak okutulmuş; bu yedi saatin içerisinde iki saat “kıraat dersi” olarak ayrılmıştır (Karakuş, 2006, s. 56). Bu programda okuma eğitiminin amaçları şu şekilde belirtilmiştir (Maarif Vekâleti, 1924):

- İyi, doğru, güzel ifadeli edebi eserlerin sade olanlarından başlanarak öyküler, şiirler, fıkraların okunarak anlaşılmasının ardından birkaç sayfadan oluşan makalelerin anlaşılmasını sağlamak.
- Yazma sanatının esaslarını gösterecek nitelikte eski ve yeni eserlerin güzellik ölçülerine uyacak şekilde okunması ve eserler üzerine yorum yapılmasını sağlamak. Eserlerin anlatılış düzeni, üslubu, ahengi, tasviri vb. bakımlardan inceleyebilecek becerileri kazandırmak.

“1929 Orta Mektep Türkçe Programı”nda okuma eğitimi dersleri 1924 Programı’ndaki gibi “Kıraat Dersleri” adı altında 1. Sınıfta üç saat, 2. Sınıfta iki saat, 3. Sınıfta üç saat olarak okutulmuştur. Programda kıraat dersinin amaçları şu şekilde açıklanmıştır (Maarif Vekâleti, 1929):

- Edebi eserler aracılığıyla öğrencide yüksek idealler geliştirmek.
- Edebi eserlerle öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmek.
- Belli zamanlarda belli yerlerde yaşamış insanların tecrübelerinden yararlanabilmelerini sağlamak.
- Öğrencileri öncelikle büyük yazarların daha sade yazılarıyla buluşturarak bu eserleri zevkle okumalarını ve ardından bu büyük yazarların daha zor olan eserlerini kolaylıkla anlamalarını sağlamak.
- Farklı türde edebi eserlerle öğrencileri buluşturmak.
- Güzel yazılmış eserleri öğrencilere örnek göstererek onların kendi düşüncelerini ifade etmelerini sağlamak.
- Öğrenciyi sade ve güzel yazılmış eserlerle buluşturarak üslup zevki oluşturmak.
- Öğrencilerin seviyelerine uygun şiir ve nesir parçaları ezberletmek.
- Bugün temsil edilen piyesler ve neşredilen eserlerin arasında iyi olanları seçebilme becerisi kazandırmak.

“1931-1932 Tadilatı Türkçe Programı”nda 1924 ve 1930 Programındaki gibi “Kıraat Dersleri” adı altında ele alınmıştır. Bu programda kıraat dersi saatleri değişmiş; 1. sınıfta iki saat, 2. Sınıfta üç saat, 3. Sınıfta üç saat olarak okutulmuştur. Bu programda kıraat dersinin amaçları 1930 programındakiyle aynıdır; ders saatleri dışında bir değişiklik yapılmamıştır (Maarif Vekâleti, 1931). “1938 Ortaokul Türkçe Programı”nda

okuma eğitimi “Okuma” dersi adı altında verilmiştir. Bu programda da okuma dersinin amaçları 1930 programıyla aynıdır (Kültür Bakanlığı, 1938). “1949 Ortaokul Türkçe Programı” önceki programlara göre daha kapsamlıdır. Ders saatleri ayrı ayrı ele alınmayıp okuma, Türkçe dersi içerisinde bir bölüm olarak yer almıştır. Bu programda okuma eğitiminin amaçları ise şu şekildedir (MEB, 1949):

- Öğrencilerin okuduklarını doğru ve çabuk anlama, doğal ve anlamlı okuma alışkanlıklarını geliştirerek sesli ve sessiz okumayı iyileştirmek.
- Farklı konulardaki metinleri okumaları sağlayarak öğrencinin sözcük dağarcığını zenginleştirmek ve okuma zevkini yükseltmek.
- Farklı konulardaki metinleri okumalarını sağlayarak öğrencinin iyi bir karakter ve ülkeye sahip olmasını sağlamak.
- Öğrencilerin güzel eserlerin güzelliğini fark etmelerini sağlayarak onlara estetik değerler üzerinde düşündürmek.
- Öğrencilere ilk gençlik döneminin duygu yoğunluğunu fark ettirerek bu duygu yoğunluğunu değerli isteklere yönlentmelerini sağlamak.
- Öğrencilere farklı konularda bilgi kazandırmak, farklı bilim ve inceleme çalışmalarının gerektirdiği okumalarda edinilen yetenekleri geliştirmek.
- Öğrencileri iyi eserlere istekli ve onlardan hoşlanır duruma getirmek, boş zamanlarında kitap okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak.
- Öğrencilerde kitap sevgisi ve kitap sahibi olmak isteği kazandırmak ve geliştirmek.
- Türk dilini sevdirmek ve Türk dili devriminin amaçlarını gerçekleştirmek.

“1962 Ortaokul Türkçe Programı”nda 1949 Programındaki gibi okuma eğitimi dersi ayrı bir ders saati olarak değil, Türkçe dersi içinde bir bölüm olarak ele alınmıştır. Bu programda okuma eğitimiyle ilgili amaçlar 1949 Programıyla aynıdır, herhangi bir değişiklik yapılmamıştır (MEB, 1962). “1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitimi Programı”nda okuma eğitimi “Anlama” başlığı altında değerlendirilmiştir; 1949-1952 Programlarında olduğu gibi okuma eğitimi ayrı bir saatte değil Türkçe dersinin içinde bölüm olarak ele alınmıştır. Bu programda okuma eğitiminin amaçları şu şekildedir (MEB, 1982):

- Sesli ve sessiz okuma hızını arttırmak ve tekniğini kusursuz duruma getirmek.
- Sözcük dağarcığını, Türk Dil devrimi ve çağdaş gelişimi doğrultusunda zenginleştirmek.
- Öğrencilere dipnot, kaynakça, dizin, sözlük, ansiklopedi her türlü başvurma kaynak ve eserlerden yararlanma becerisi kazandırıp geliştirmek.
- Kitap sevgisini geliştirerek boş zamanlarında kitap okuma alışkanlığı kazandırmak.

- Okuma becerilerini, kaynaklara başvurarak içince yaşadıkları ülkeyi, toplumu, dünyayı daha iyi tanımaları ve sevmeleri için kullanabilme yöntemi kazandırmak.
- Öğrencilere düzeyine uygun kitapları seçebilme becerisi kazandırmak.
- Öğrencilerin, ortalama 150-200 sözcüklük bir fikir yazısını ya da 350-450 sözcüklük öykü yazısını anlamlı olarak (duraklama, vurgu, tonlamalara dikkat ederek) okuyabilmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin, okudukları bir metnin ana fikrini, yardımcı fikirlerinden belli başlılarını kavrayabilmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin, bir metindeki sözcüklerin gerçek ve mecaz anlamlarını kavrayabilmelerini, sözcük gruplarını, benzetmeleri, atasözlerini çözümleyebilmelerini sağlamak.
- Öğrencilerini paragraftaki düşünceleri ayrı ayrı anlayabilmelerini sağlamak.
- Öğrencilere, özel mektup ve iş mektuplarını, bildiri, duyuru vb. metinleri anlayabilme becerisi kazandırmak.
- Öğrencilere, bir metni çözümlene becerisi kazandırmak.

“2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı”nda okuma eğitimi, 1949,1962 ve 1981 programlarındaki gibi ayrı bir ders saati olarak yer almamış; Türkçe dersi içinde kazandırılması gereken bir beceri olarak ele alınmıştır. Programda her sınıf düzeyi için (1. sınıftan 8. sınıfa kadar) dört dilsel beceri alanı ayrı ayrı ele alınıp bu becerilerle ilgili kazanımlar yazılmıştır. Bu programda okuma eğitiminin amaçları ise şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2005):

- Öğrencilerin seviyesine uygun eserleri seçme alışkanlığı ve zevki kazanmalarını sağlamak.
- Öğrencilerin okuduklarından hareketle sözvarlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin okuma kurallarını uygulamasını sağlamak.
- Öğrencilere okuduğu metni anlama ve çözümlene becerisi kazandırmak.
- Öğrencilere, okuduğu metni değerlendirme becerisi kazandırmak.
- Öğrencilerin söz varlıklarının zenginleşmesini sağlamak.
- Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak.

“2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı”nda okuma eğitimi, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki gibi ele alınmıştır. Bu programda okuma eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2015):

- Öğrencilerin okuduklarından hareketle sözcüklerini zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin okuma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak.
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek.

“2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı”nda okuma eğitimi, 1949, 1962 ve 1981 programlarındaki gibi ayrı bir ders saati olarak ele alınmamış Türkçe dersin içerisinde kazandırılması gereken bir beceri olarak ifade edilmiştir. Programda her sınıf düzeyi için (1. sınıftan 8. sınıfa kadar) dört dilsel beceri ayrı ayrı ele alınıp bu becerilerle ilgili kazanımlar yazılmıştır. Bu programda okuma eğitiminin amaçları ise şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2018):

- Öğrencilerin okudukları metinlerle söz varlıklarının gelişmesini sağlayarak dil zevki ve bilinci kazanmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek.
- Öğrencilerin okuma zevki ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak.
- Öğrencilerin basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirmek.
- Öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini ve sorgulamalarını sağlamak.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında diğer programlardan farklı olarak “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)”nde sekiz anahtar yetkinlik alanı belirlenmiştir. Bu yetkinlik alanlarında ilki “Anadilde iletişim”dir. Bu alan öğrencilerin kavram, düşünce, olgu, olay ve görüşlerini hem yazılı hem de sözlü olarak ifade etme ve yorumlama başka bir deyişle dört dilsel becerisini ve sosyal, kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı dilsel etkileşimde bulunma becerilerini geliştirme ve kullanmayı kapsamaktadır. Bu program kazanımlarında, okuma stratejileri de ilkökul 1. sınıflar hariç olmak üzere diğer sınıflarda yer almaktadır. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmaları bir kazanım olarak programda bulunmaktadır.

Yukarıda da söz edildiği gibi geçmişten günümüze birçok Türkçe öğretim programı hazırlanmış ve uygulanmış; Cumhuriyetin ilk yıllarında hazırlanan programlarda günümüzdeki gibi ayrıntılı bir biçimde olmasa da okuma eğitimi konusuna yer verilmiş ve okuma ile ilgili amaçlar ve bu amaçları gerçekleştirmek için öğretmenlerin kullanacakları yollar açıklanmıştır. Okuma sevgisi ve alışkanlığı, basılı materyallerden

yararlanma becerisi, dil bilinci ve zevki kazandırmak gibi amaçlar, Cumhuriyetten günümüze kadar kullanılan tüm programlarda yer almıştır. Dünyada ve dolayısıyla ülkemizde meydana gelen değişim ve gelişimler programlara da yansımış anadili öğretimine verilen önem artmıştır. Bu durum programların amaçlarının da gelişmesine ve değişmesine neden olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında kullanılan programlarda okumanın anlama boyutu üzerinde çok fazla durulmazken bu gelişmeler ve değişimlere bağlı olarak “1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitimi Programı”ndan başlayarak kullanılan programlarda okumanın anlama boyutu da dikkate alınmış ve okuma becerisi “anlama” kavramı temel alınarak şekillendirilmiştir.

Görüldüğü gibi okuma eğitimi kavramı geçmişten günümüze kadar farklı adlandırmalar ve açıklamalarla kimi zaman ayrıntılı kimi zaman yüzeysel olarak ele alınmış ve programlarda yer bulmuştur. Programlarda Türkçe dersinin bilgi değil, bir beceri dersi olduğu da ifade edilmiştir. Bu becerilerin farklı disiplinlerle olan ilişkisini göz ardı etmek anadili öğretiminin amaçlarının gerçekleşebilmesini engelleyici bir unsur olarak karşımıza çıkar. Okuma – anlama kavramı ile sayısal ve sözel diğer disiplinlerin yakın ilişkisi söz konusu olmakla birlikte bu çalışmanın kapsamı gereği matematik dersiyle olan ilişkisi üzerinde durmak daha doğru olacaktır.

2.3. Okuma-Anlama ile Matematik Dersi Arasındaki İlişki

Okuma; harf, sözcük ve tümcelerın gözle fiziksel olarak algılanıp anlamlandırılması, yorumlanması ve kavranmasıyla gerçekleşen zihinsel bir süreçtir. Anadili öğretiminin amaçlarından biri de öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek okuduklarını daha iyi anlayıp yorumlayabilen bireyler olmalarını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşmesi ise yalnızca Türkçe dersiyle ilişkili değildir; çünkü okuma, sadece Türkçe dersinde yapılan bir eylem değil; öğrencilerin diğer derslerinde ve hatta bireyin tüm yaşamı boyunca gerekli olan bir temel beceridir. Sever (2011, s. 11), bireye bir yaşam boyu gerekecek bilgi ve beceriler ile Türkçe derslerinin kazandırmayı amaçladığı bilgi ve becerilerin tam bir örtüşüm içinde olduğunu belirtmekte ve bu nedenle Türkçeyi kullanma becerisini bütün derslerin temelına almaktadır:

Anadili öğretimi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Çünkü anadilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan; ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya

başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, öteki dersleri de büyük ölçüde başaracaktır.

“Öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin yükseltilmesi onlara yalnızca sözel derslerde değil, tüm alanlarda ve yaşamları boyu tüm öğrenme etkinliklerinde başarı kazandıracaktır.” (Özaslan, 2006, s. 3-4). Çocuğun, anadilini yetkin biçimde öğrenmesi yalnızca okul başarısını olumlu etkilemez, onun özerkleşerek yaşamın diğer alanlarında da başarılı olmasını sağlar. Dilsel becerileri gelişmeyen öğrenciler, ortak iletişim aracının dil olması nedeniyle diğer derslerde de başarısız olmaktadır (Aslan, 2017, s. 728).

“Okullardaki öğretim sürecinde öğrencilerin okuduklarını anlama güçlükleri ile öğrenme araç-gereçlerinin çoğunun okumaya dayalı olması, okumanın, öğretim sürecinde büyük bir yere sahip olduğunu ispat eder” (Ateş, 2008, s. 38). Eğitim – öğretimin dille yapılması ve okullarda öğretme - öğrenme sürecinde öğrenme araçlarının büyük bir bölümünün dile dayalı kaynaklardan oluşması bütün derslerde okuduğunu anlama düzeyinin önemini göstermektedir.

İnsanlar öğrendikleri birçok bilgiyi okuma yoluyla edinirler. Hatta yalnızca bilgi edinmek için değil yaşamın azami koşullarını sağlayabilmek için okuma eylemini gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Bireyin yaşamında bu denli önemli olan bir eylemin kazandırılması ve geliştirilmesinin ise okul sürecinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi Türkçe dersinin amaçları arasında yer almakla birlikte bu amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmemesi yalnızca Türkçe dersindeki başarıyı etkilemez; diğer derslerdeki başarıyı da etkiler. Çünkü okuduğunu anlama ve diğer dersler arasında bir ilişki söz konusudur; okuduğunu anlama becerisi yetersiz olan öğrencilerin diğer derslerin konularına ilgili duyabilmeleri, ders kitaplarını okuyup anlayabilmeleri ve dolayısıyla başarılı olabilmeleri olanaklı değildir (Doğan, 2002, s. 19). Bu nedenle, okuduğunu anlama yalnızca Türkçe dersi ve diğer sözel dersleri (Hayat bilgisi, sosyal bilgiler vb.) değil; fen bilgisi, matematik gibi sayısal derslerdeki başarıyı da doğrudan etkileyen bir beceridir (Vilenius-Tuohimaa, Aunola ve Nurmi, 2008; Walker, Zhang ve Surber, 2008; O'Reilly ve McNamara, 2007).

Okuma becerisinin nasıl geliştirileceği, izlenecek strateji yöntem ve teknikler konusunda alanyazında birçok yayın olmasına karşın okumanın diğer disiplinlerle olan ilişkisi üzerinde yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Türkçe dersi bir beceri dersi değildir. Bu derste edinilen becerilerin geliştirilmesi, diğer derslerde, hatta yaşam boyunca başarılı olabilmek için başat koşullardan biridir. Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerinin

dizgesel bir şekilde geliştirilip bu becerilerini etkili biçimde kullanılmasını sağlamak amacıyla onlara bunun eğitiminin verilmesi gerekmektedir.

Bloom'a (1998, s. 49) göre, daha ilkökul yıllarındayken kazanılan okuduğunu anlama becerisinin daha sonraki yıllarda gerçekleşen okul öğrenmelerinin çoğunu etkilemesi beklenir. Çünkü okullarda kullanılan öğrenme araçları, dile dayalı ve okuma eylemi gerektiren kaynaklardır. PISA sorularının çözümlerine bakıldığında da okuduğunu anlama becerisine dayalı olduğu görülmektedir (Bayat, Şekercioğlu, Bakır, 2014, s. 457). Yalnızca Türkçe değil matematik, fen bilgisi vb. sorularını çözebilmenin temeli okumaya dayandırılmıştır. Artık ezbere ve tekrara dayalı olarak matematiksel işlemler yapan bireyler değil de yordama becerisine sahip, problem çözebilen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Matematik dersi salt matematiksel işlemlerden oluşan bir sistem değildir, bu dersin temelinde problem çözme becerisi bulunmaktadır. Öğrencilerde problem çözme becerisini geliştirmek matematik eğitiminin de önemli amaçlarından birisidir (Reusser ve Stebler 1997, s. 39–27).

Daha önceki bölümlerde tanımlandığı gibi genel anlamıyla problem kavramı, “teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele, sorun” (TDK, 2018); beynimizin hazır bulunan tepkileriyle çözemediği durumlar (Açıköz, 2011); “bir amaca ulaşmak için hâlihazırda görünen, standart veya rutin bir yolun bulunmadığı durum” (Smith ve Kosslyn, 2017, s. 412); “bireyin bir hedefe ulaşmada engelleme ile karşılaştığı bir çatışma durumu” (Morgan, 1995, s. 130) olarak tanımlanmaktadır. Problem çözme ise, “bir amaca ulaşmadaki engellerin üstesinden gelme” (Smith ve Kosslyn, 2017, s. 412); ulaşılması olanaklı görülmeyen bir hedefe ulaşmayı sağlayacak kural, plan veya stratejilerin aranması ve uygun stratejinin kullanılmasıyla hedefe ulaşılması (Plotnik, 2009) şeklinde açıklanmıştır.

Açıköz (2011) problem çözme sürecinin aşamalarını şu şekilde ifade etmiştir: problemi fark etme, problemi tanımlama, problemin çözümü için seçenekleri belirleme, seçenekleri değerlendirme sırasında kullanılacak verileri toplama, verileri değerlendirme, genellemelere ve sonuçlara ulaşma, çözümü uygulamaya koyma ve etkililiğini değerlendirme. Tambychik ve Meerah'a (2010; akt. Ekici ve Balım, 2013) ise problem çözümsürecinin basamaklarını şu şekilde sıralamıştır: problemi okuma ve anlama, çözüm için strateji belirleme ve problemi çözme, problemin yanıtını ve süreci doğrulama. Bransford ve Stein (1993; akt. Borich, 2013; Woolfolk, 1998), problem çözümenin beş basamağı olduğunu belirterek bunları şu şekilde sıralamaktadır: problemi

tanımlama, problemi anlama, stratejileri araştırma, stratejileri uygulama, etkilerine bakma ve öğrenme.

Araştırmacılar tarafından problem çözme aşamaları farklı sayı ve ifadelerle açıklanmış olsa da problem çözme sürecindeki ortak noktalarının öncelikle problemi anlamak olduğu söylenebilir. Problem çözümündeki diğer aşamaların, ilk aşama olan problemi okuma ve anlamının doğru biçimde gerçekleşmemesi durumunda doğru şekilde ilerleyemeyeceğini söylemek yanlış olmaz. Polya (1990), Mayer (1985), Artzt ve Thomas (1992) problem çözmesürecinin herhangi bir aşamasında yapılan bir yanlışın hatalı çözümlere neden olabileceğini ifade etmişler ve bu aşamalardan ilkinin de anlama olduğunu belirtmişlerdir. Anlamanın tam anlamıyla gerçekleşmemesi durumunda bireylerin problemlerde verilen sayısal bilgileri rastgele kullanarak anlamsız sonuçlara ulaşacakları düşünülmektedir (Morales,1998).

Öykü, deneme, makale vb. metin türlerini okuma-anlama ile problemleri okuma-anlama arasında farklar olmakla birlikte matematiksel başarının artmasında ilk olarak okuma-anlamanın geliştirilmesinin gerekliliğine vurgu yapan Fuentes (1998), matematikle ilgili anlayış yanlışlıklarına dikkat çekerek matematiğin yalnızca sayı ve imgeler arasındaki ilişki olarak görülmesine ve okuma-anlamanın da dil öğretimi dersleri kapsamında değerlendirilmesine karşı çıkmış ve matematiğin dilbilim ve gerçek yaşamla bağlantılı bir bilim olduğunu belirtmiştir. Dil yalnızca Türkçe dersiyle sınırlı olmadığı gibi matematik dersi de yalnızca rakam ve imgelerden oluşan bir bilim dalı değildir. Matematik dersinde işlemleri doğru yapabilmek için öncelikle verilerin, bir başka deyişle rakam ve imgelerin ve istenilen şeyin ne olduğunu anlamak gerekmektedir.

Ulu (2011) yaptığı çalışmada, öğrencilerin problem çözerken yaptıkları hataların hangi nedenlerden olduğunu araştırmış ve araştırma sonucunda problem çözmede yapılan hataların birinci nedeninin okuduğunu anlayamama olduğu ortaya çıkmıştır. Jordon, Hanish ve Kaplan (2003) yaptıkları çalışmada, bireylerin okuma-anlama düzeylerinin matematiksel gelişimi etkilediğini; fakat matematiksel gelişimin okuma-anlama üzerine etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca matematik güçlüğü yaşayan bireylere temel matematik becerilerinin yanında okuma-anlama eğitiminin de verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Light ve De Fries (1995) tarafından yapılan çalışmada ise matematik güçlüğüyle okuma- anlama güçlüğünün genellikle beraber ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Grimm (2008), çalışmaları sonucunda bireylerin okuma-anlama becerisini erken yaşlarda kazanıp geliştirmelerinin sırasıyla problem çözme ve problemi yorumlama,

matematiksel kavrama ve tahmin etme, son olarak işlem becerilerini etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça anlama becerilerinin üst sınıflardaki matematik başarısı üzerindeki etkisinin arttığı ve bu durumdan en çok etkilenen becerisinin ise problem çözme becerisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tertemiz (1994), problem çözme başarısı düşük olan öğrencilerin yalnızca işlem becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu, problem çözme becerisi orta ve yüksek olan öğrencilerde ise problemi kavramanın çok önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir.

Fuchs ve Fuchs (2002)'in yapmış olduğu çalışmada da yapılan diğer çalışmaları destekleyici nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmaya göre sadece matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin başarıları, hem matematik güçlüğü hem de okuma-anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin başarılarıyla benzer düzeydedir. Bunun yanında araştırmada yalnızca matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin gerçek yaşamdaki problemlerin çözümünde okuma-anlama ve matematik güçlüğü yaşayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan birçok araştırma sonucu, bu konuyla ilgili yapılmış olan çalışmaların sonuçlarıyla koşutluk göstermektedir. Bu araştırmalarda genel olarak matematik problem çözme başarısıyla okuma-anlama arasında yüksek ilişki bulunmuş, okuma-anlama düzeyinin problem çözme becerisine etkisinin olduğu belirtilmiştir (Pape, 2004; Chinn ve Ashcroft 1993; Light ve De Fries, 1995).

Genel olarak özetlemek gerekirse matematik dersinde sözel olan problemlerin çözümü için dört işlemi yapabilme becerisinden önce sözel ifadenin anlaşılması ve metinde verilen sayısal ilişkileri anlayıp çözüm için yapılacak işlemlerin kurgulanması gerekmektedir. Öğrenci dört işlem becerisi ne kadar iyi düzeyde olursa olsun sözel olarak ifade edilmiş olan problemi zihninde anlamlandıramazsa; başka bir ifadeyle okuduğunu anlayamazsa hangi işlemleri niçin yapacağını bilemez ve doğru sonuca ulaşamaz. Söylenenlerden de anlaşılacağı üzere okuduğunu anlama ile matematik dersi ve diğer sayısal alanlarla olan ilişkinin varlığı, yapılan bilimsel araştırmalar ışığında kanıtlanmıştır. Bu konunun farklı boyutlarıyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar bulunmaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Yurt içinde okuduğunu anlama becerisinin matematik dersiyle ve diğer derslerle ilişkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların neredeyse tamamında var olan durumu ortaya koymayı sağlayan tarama modeli kullanılmıştır. Sayıları az olmakla birlikte tarama modeli dışında daha kapsamlı çalışmalar da bulunmaktadır. Yapılan bu araştırmaya benzer yurt içinde yapılmıştır çalışmalar şunlardır:

Özcan Tepe'nin (2016) hazırlamış olduğu "*Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Matematik Dersinde Problem Çözme Başarısı Arasındaki İlişki*" adlı yüksek lisans tez çalışmasında amaç, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerinin matematik dersinde problem çözme başarısına etkisini ölçmektir. Bu amaç doğrultusunda betimsel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, bütün sınıf düzeylerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik problem çözme başarısı arasında yüksek derecede bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Tüzer'in (2016) hazırladığı "*Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Sayısal Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" adlı yüksek lisans tez çalışmasında amaç, sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının düzeyi ile matematik başarıları ve fen bilimleri başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu başka bir deyişle okuma alışkanlıkları iyi olan öğrencilerin matematik ve fen bilimleri derslerinde, okuma alışkanlığı iyi olmayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, kız öğrencilerin okuma alışkanlıkları düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu, anne - babaların eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin de okuma alışkanlıkları düzeyinin arttığı, öğrencilerin kitaplık ve çalışma odasının olmasının da okuma alışkanlık düzeyi üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yurttaş Kumlu'nun (2016) yaptığı "*Doğrudan ve Akranla Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Isı-Sıcaklık Konusundaki Kavramsal Anlamalarına Etkisinin Okuma Stratejileri Bakımından İncelenmesi*" adlı doktora tezinde amaç, fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık konusundaki kavramsal anlamalarını; okuma stratejileri öğretiminin yapılmadığı, okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı ve akranla okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı grupların metin okuma sürecinde kullandıkları bilişsel

ve üstbilişsel stratejileri karşılaştırmaktır. Araştırmada, doğrudan ve akranla okuma stratejileri eğitimi verilen öğrencilerle bu eğitimin verilmediği öğrenciler arasında ısı ve sıcaklık konusunun kavramsal olarak algılanmasında farklılık olduğu, doğrudan ve akran okuma stratejisi eğitimi verilen öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunun kavramsallaştırılmasında strateji eğitimi verilmeyen öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özsoy, Kuruyer ve Çakıroğlu'nun (2015) yaptıkları çalışmanın amacı, öğrencilerin okuma düzeyleri ile matematiksel problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, farklı okuma düzeylerine sahip altı 3. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada, problem çözme becerilerinin okuma seviyesine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlhan'ın (2014) hazırlamış olduğu "*SQ3R Akıcı Okuma Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları, Problem Çözme Becerileri ve Fen Tutumlarına Etkisi*" adlı yüksek lisans tez çalışmasında amaç, SQ3R akıcı okuma stratejisinin fen ve teknoloji dersi akademik başarı, tutum ve problem çözme becerilerine etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Ön test, son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmada, SQ3R okuma stratejisinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları üzerinde etkisi olduğu, fen ve teknoloji dersi tutumları ve problem çözme becerilerine ise etkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Kıvrak (2014)'in "*Okuma-Anlamadaki Başarının Matematik Başarısına Etkisi*" adlı yüksek lisans tez çalışmasında amaç, okuduğunu anlama becerisi ile matematik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan "Seviye Belirleme Türkçe Testi" sonuçları ile "Matematik Testi" sonuçları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama becerisi ile matematik becerisi arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özdemir'in (2013) hazırladığı "*Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve Tutumlarıyla Fen, Matematik Derslerindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir-Buca İlçesi Örneği)*" adlı doktora tez çalışmasında amaç, ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen, matematik derslerindeki akademik başarıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla matematik ve fizik derslerindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, kimya dersinde tutum ölçeğindeki bazı boyutlarda anlamlı ilişki bulunduğu, biyoloji dersi akademik başarılarıyla anlamlı ilişki

bulunduğu ve sahip olunan kitap sayısı ile matematik, fizik, kimya ve biyoloji dersleri arasında anlamlı ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Başol, Özel ve Yetkinel Özel'in (2011) çalışmalarında amaç, okuduğunu anlama ile sözel matematik problemlerini kavramadaki başarı arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. İstanbul'da üç farklı okuldaki 26 3. sınıf öğrencisiyle yapılan araştırmada, "Kurgusal okumaları kavrama testi (RCT-I)" ve "Kurgusal olmayan okumaları kavrama testi (RCT-II)" ile "Sözel matematik problemlerini kavrama testi (WPCT)" arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Ulu'nun (2011) hazırlamış olduğu "*İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemlerde Yaptıkları Hataların Belirlenmesi ve Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama*" adlı doktora tezinde amaç, öğrencilerin rutin olmayan problemlerde yaptıkları hataların kaynağını belirlemek ve bu hataların giderilmesine yönelik bir uygulama yapmaktır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada öncelikle öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözerken yaptıkları hataların kaynakları belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilere problem çözme ve okuma stratejileri eğitimleri verilmiş ardından bu eğitimlerin etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin rutin olmayan problemlerde en fazla yaptıkları hataların okuduğunu anlayamamaktan kaynaklandığı, okuduğunu anlama stratejileri eğitimi alan deney grubuyla kontrol grubu arasında rutin olmayan problem çözme başarısı açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu, problem çözme stratejileri eğitimi alan deney grubuyla kontrol grubu arasında rutin olmayan problem çözme başarısı açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Yılmaz'ın (2011) "*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım ile Cebirde Sembolik Gösterimleri Dönüştürme Becerileri Arasındaki İlişki*" adlı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri ile cebirde sembolik ve sözel gösterimleri dönüştürme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkinin sınıf düzeyine göre değişimini belirlemek, öğrencilerin cebirsel işlem becerilerinin Türkçe; okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin matematik dersi başarı notuna göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sembolik ve sözel gösterimleri dönüştürmede güçlük çektikleri durumların kaynaklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin imgesel gösterimleri sözel gösterimlere; sözel gösterimleri imgesel gösterimlere dönüştürmede güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çavuşoğlu'nun (2010) hazırlamış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında da Göktaş'ın (2010) çalışmasına benzerlik gösteren “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ile Matematik Problemlerini Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” amacı doğrultusunda araştırma yapılmıştır. Çalışmada, okulöncesi eğitim alma durumu, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlerin okuduğunu anlama ve problem çözme başarılarına etkisi incelenmiştir. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile problem çözme aşamalarındaki başarıları arasındaki ilişkileri de ilişki tarama modeli kullanılarak araştırılmıştır. Verilerin toplanmasında, “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Problem Çözme Beceri Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve problem çözme başarıları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin daha çok problemi anlama ve plan yapma basamaklarında yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin okulöncesi eğitim almalarının, ana-baba eğitim düzeyinin ve sosyo-ekonomik düzeylerinin yüksek olması gibi değişkenlerin başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirtilmiştir.

Göktaş (2010) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında “Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi”ni belirlemek amacıyla tarama modeli kullanmıştır. Veriler “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ile “Matematik Başarı Testi” uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik başarıları arasında yüksek sayılabilecek derecede yakın bir ilişki olduğu ($R=0,68$); cinsiyetleri ve kitap okuma sıklıklarıyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı, cinsiyetleri ve kitap okuma sıklıklarıyla öğrencilerin matematik başarıları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı, öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu, yine öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre matematik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Uçar'ın (2010) “Okuduğunu Anlama Becerisi ile Gerçek Hayat ve Standart Sözel Problemleri Çözme Başarısı Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tez çalışmasında amaç, okuduğunu anlama ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin standart sözel problemler ile gerçek hayat problemlerini çözme başarıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, okuduğunu anlamamanın standart sözel

problemleri çözüme başarısı üzerinde etkili olduğu; fakat gerçek hayat problemlerini çözüme başarısı üzerinde etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Obalı'nın (2009) "*Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Akademik Başarısıyla Türkçede Okuduğunu Anlama ve Matematik Başarıları Arasındaki İlişki*" adlı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji derslerindeki akademik başarılarının Türkçede okuduğunu anlama ve matematikte doğal sayılar, kesirler, ondalık kesirlerle ilgili başarılarıyla ilişkisini incelemek; öğrencilerin cinsiyetlerinin, ailelerinin eğitim durumlarının ve gelirlerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarılarına etkisi olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmada, Türkçe okuduğunu anlamada ve matematik dersinde başarılı olan öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde de başarılı olduğu, fen ve teknoloji dersi akademik başarısında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu, ailelerin eğitim ve gelir durumlarının fen ve teknoloji dersindeki akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tatar ve Soylu'nun (2006) yapmış oldukları çalışmada amaç, "*okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin olup olmadığını*" belirlemek olarak ifade edilmiştir. 2004 yılında yapılan "Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Türkçe Testi" sorularından okuma-anlamayı gerektiren on beş soru ve matematik testi sorularından on beş sözel problem olmak üzere toplam otuz sorudan oluşan test geliştirilmiş, daha sonra bu testler sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamaların analizleri sonucunda, öğrencilerin Türkçe ve matematik netleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Aydın Akay'ın (2004) yaptığı "*İlköğretim 2.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi*" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim 2.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problem çözme becerilerine olumlu yönde bir etkisinin olup olmadığını araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama becerisi yüksek, okuma alışkanlığı kazanmış olan öğrencilerin matematik problem çözme becerisinin, bu alışkanlığı kazanmamış, okuduğunu anlama becerisi düşük olanlara göre daha başarılı oldukları; okuduğunu anlama becerisinin matematik problem çözme becerisini pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Sertöz (2003) tarafından yapılan "*İlköğretim Okullarının 6. Sınıflarında Okuduğunu Anlama Davranışının Kazandırılmasının Matematik Başarısına Etkisi*" adlı yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 6. sınıflarda okuduğunu anlama davranışının

kazandırılmasının matematik dersindeki başarıya etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı araştırma sonucunda, kitap okuma alışkanlığı kazanmış olan öğrencilerin matematik problem çözme becerilerinin, bu alışkanlığı kazanmamış olanlara göre daha fazla geliştiği; Türkçe dersinde metin okuma çalışmalarının yapılmasının öğrencilerin matematik problem çözme başarısını arttırdığı; okuduğu öykü kitabının özetini çıkarabilen, bir metnin ana düşüncesini metne bağlı kalmadan kendi tümceleriyile ifade edebilen, Türkçe dersinde anlatılan konuyu anlayabilen öğrencilerin matematik problem çözme becerilerinde de başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Tertemiz (1994) yapmış olduğu çalışmada problem çözme becerisi orta ve yüksek olan öğrencilerin hem dört işlem çözme becerilerinin hem de okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olduğu, problem çözme becerileri düşük olan öğrencilerin yalnızca dört işlem becerilerinin yeterli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Okuduğunu anlama becerisinin matematik dersi problem çözme becerisiyle ilişkisi üzerine yurt dışında da kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar şu şekildedir:

Ajello, Caponera ve Palmerio'nun (2018) yaptıkları çalışma, öğrencilerin dil yeterliklerinin matematik becerileriyle olan ilişkisini doğrulamak için PISA sonuçları dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırmada sonuçlar cinsiyete göre farklılık göstermektedir; kız öğrencilerden okuma - anlama düzeyleri daha yüksek olanların matematik becerilerinin de daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerde ise okuma anlama düzeyinin kız öğrencilere oranla daha düşük olduğu; fakat onların matematik becerilerinin de iyi derece olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Matel (2013) yüksek lisans tez çalışmasında, okuduğunu anlama becerisi ile matematik problem çözme becerisi arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda; anne - babaların eğitim durumları, aylık gelir durumu, cinsiyet, yaş gibi değişkenlerin de etkisini ölçmüştür. Araştırma sonucunda; katılımcıların anne – babalarının çoğunluğunun liseyi bitirdiği, çoğunun aylık gelir durumlarının düşük olduğu, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri seviyesinin “iyi”; matematik problem çözme becerilerinin seviyesinin “yeterli” olduğu, okuduğunu anlama becerileri ile babaların mesleği arasında anlamlı bir fark olduğu, ancak okuduğunu

anlama becerileri ile annelerin mesleği arasında anlamlı bir fark olmadığı ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Hite'nin (2009) yapmış olduğu ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin okuduğunu anlama eğitimi verilerek geliştirilmesini amaçlayan çalışmada, eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, araştırmacı eğitim verdiği sınıfta öğrencilerin dört işlem problemlerini akıcı okuma ve anlama becerilerinin düşük olmasından kaynaklı çözemediklerini düşünerek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmüştür. Ölçme sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri düşük çıkmıştır. Akıcı okuma etkinliklerine de yer verilen çalışmada, matematik sözlüğü, problem kurma gibi etkinlikler de kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilerin bu çalışmaların ardından problem çözme becerilerinde iyileşme olduğu görülmüştür.

Grimm (2008), öğrencilerin 3. sınıfın başından 8. sınıfın sonuna kadar kullandıkları okuma stillerinin matematik başarılarına etkisini ölçmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, okuduğunu anlama becerisinin en çok problem çözme ve problemi yorumlamayı etkilediği matematiksel kavram, tahmin ve işlem becerilerini de az düzeyde de olsa etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Tuohimaa, Aunola ve Nurmi (2008) yaptıkları çalışmada matematiksel sözcük problemleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 9-10 yaşlarındaki 225 çocukla yapılan çalışmada okuduğunu anlama ile matematiksel sözcük problemi çözme becerileri test edilmiştir. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlamadaki beceri ile matematiksel sözcük problemlerini çözümedeki beceri arasında yüksek derecede ilişki olduğu ve her ikisinin de genel akıl yürütme yetenekleri gerektirdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Walker ve Surber'in (2008) okuma yeteneğinin matematikte öğrencinin performansını etkileyip etkilemediğini araştırdıkları çalışmada çok boyutlu bir yöntem kullanmışlar ve okuma becerisinde farklılık gösteren incelemeleri dikkate almışlardır. Çalışmada, öğrencilerin okuma becerilerinin düşük olması durumunda bazı matematik becerilerinin de düşük olma olasılığının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Prakitpong ve Nakamura'nın (2006) çalışmalarında problem çözme becerisi yüksek olan öğrencilerin anlama düzeylerinin de yüksek olduğu; problem çözme becerisi düşük olanlarla yüksek olanlar arasında matematiğin temel becerilerine sahip olmada büyük farklılıkların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın benzeri niteliğindeki diğer bir çalışma da Wijaya, van den Heuvel Panhuizen, Doorman ve Robitzsch (2014) tarafından yapılmıştır.

Bu çalışma sonucunda, problem çözme becerisi düşük olan öğrencilerin problem çözme becerisi yüksek olan öğrencilere göre anlama ve dönüştürmede daha çok hata yaptıkları; bu öğrenciler arasında matematiksel işlem yapma becerisi açısından anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Pape (2004) yaptığı çalışmada, öncelikle öğrencilerin problem çözme yaklaşımlarını belirlemiş ve öğrencilerin doğrudan problemi çözme ve anlama temelli çözme olarak iki tür yaklaşım kullandığını ifade etmiştir. Doğrudan problemi çözme yaklaşımını kullanan öğrencilerin, problemi tekrar okumadığı, tam olarak anlamadan verilenle istenen arasındaki bağlantıyı kurmadan matematiksel işlemleri yaptığı ve okuma – anlama becerisinin düşük düzeyde olduğu; anlama temelli çözen öğrencilerin ise problemde verilen bilgileri kaydettiği, not aldığı, bilgiler arasında bağlantıları kurduğu, işlemlerin sağlamasını yaptığı ve okuduğunu anlamasının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; doğrudan problemi çözme yaklaşımı kullananların, anlam temelli yaklaşımı kullanan öğrencilere göre problem çözme becerilerinin daha düşük olduğu; anlam temelli yaklaşımı kullananların, problemi daha iyi yapılandırıp daha doğru ve anlamlı sonuçlara ulaştıkları ortaya çıkmıştır.

Jordan vd. (2003) yalnızca anlama güçlüğü, yalnızca matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin 2. sınıfın başından 3. sınıfın sonuna kadar iki yıl boyunca problem çözme becerilerindeki gelişimlerini gözlemledikleri çalışma sonucunda, 2.sınıfın başında anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı, matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerden ise yüksek olmasına rağmen; 3.sınıfın sonunda matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerle aynı seviyeye geldiği ve normal gelişim gösteren öğrencilere göre geriledikleri gözlemlenmiştir. Bu çalışmaya benzer bir çalışma yapan Anderson (2010) ise matematik güçlüğü, anlama güçlüğü yaşayan ve normal gelişim gösteren öğrencileri problem çözme becerileri açısından 4.sınıfın başından 5.sınıfın sonuna kadar gözlenmemiş ve çalışma sonucunda, normal gelişim gösteren öğrencilerle anlama güçlüğü ve matematik güçlüğü yaşayan öğrenciler arasındaki farkın giderek arttığını belirlemiştir. Anderson bu sonuca, sınıf seviyesinin yükselmesiyle problemlerin de zorlaşması ve okuduğunu anlamaya olan gereksinimin artmasını gerekçe olarak göstermiştir. Kroll ve Miller'in (1993) yapmış oldukları çalışmada, ilköğretim öğrencilerine verilen sorular öncelikle dört işlem şeklinde sonra da problem metni şeklinde verilmiş ve bazı öğrencilerin dört işlem şeklindeki soruyu çözebildikleri; ama problem metni olarak verilen aynı soruları çözemedikleri gözlemlenmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan yöntem ile ilgili bilgi verilmektedir. Bu doğrultuda şu başlıklar yer almaktadır: “Araştırmanın Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veriler ve Toplanması”, “Araştırma Sürecinde Yapılan Uygulamalar” ve “Verilerin Çözümlemesi”.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada bir ana probleme yanıt aranmaktadır. Bu ana problem, okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin matematik dersi problem çözme becerilerine etkisinin ölçülmesidir. Problemin ölçülmesinde daha etkili ve sağlıklı sonuçlara ulaşılabilmesi için karma yöntem kullanılmıştır. Bu ölçümler ön test –sontest olmak üzere nicel ve nitel ölçme araçlarıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarının yorumlanmasında elde edilen nicel ve nitel veriler ayrı ayrı çözümlenmiş, genel yorumlama sırasında sonuçlar birleştirilmiştir. Karma yöntem desenleriyle ilgili bölüm Creswell ve Clark’ın (2014) “Karma Yöntem Araştırmaları, Tasarımı ve Yürütülmesi” adlı yapıtı kullanılarak oluşturulmuştur.

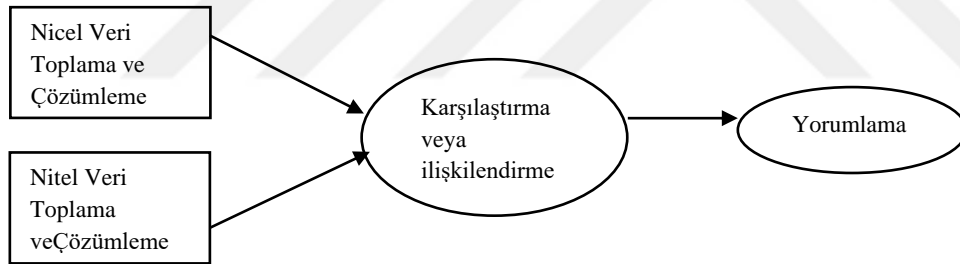
3.1.1. Karma Yöntem: Yakınsayan Paralel Desen

Karma yöntem alanyazında “bir araştırmacı ya da araştırma grubunun, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini biraraya getirerek kullandığı araştırma türü” şeklinde tanımlanmaktadır (Johnson, Onwuegbuzie, Turner, 2007: 123; Creswell, 2013; Creswell ve Clark, 2014; Creswell, 2014). Karma yöntemle hem nitel hem nicel veriler eş zamanlı ya da sırayla toplanır. Böylece verilerin birbiri içine yerleştirilmesi ve tek bir veri kaynağı üzerinden (nicel ya da nitel) çözümleme yapılmasının önüne geçilip araştırma sonuçlarının daha kapsamlı bir biçimde ele alınması sağlanmış olur (Creswell ve Clark, 2014, s. 6-7). Karma yöntemlerde, bir çalışmada nitel ve nicel araştırmaların ve bunların

verilerinin birleşimiyle bir veri grubunun eksikliklerinin giderilmesi amaçlanmaktadır (Creswell, 2013). Bu modelde, araştırmacı her iki yöntemle veriyi toplar ve daha sonra elde ettiği bilgiyi genel sonuçların yorumlanmasında kullanır. Bir yöntemden elde edilen veriyi, diğer yöntemden elde edilen veri içinde yapılandırır (Johnson, Onwuegbuzie, Turner, 2007: 123; Creswell, 2013; Creswell ve Clark, 2014; Creswell, 2014).

Karma yöntemin nitel ve nicel verileri toplama sırasında tercih edilen yollarına göre birçok deseni vardır ve bu desenler uzmanlar tarafından farklı sınıflandırmalarla ele alınmaktadır (Tashakkori ve Teddle, 2003, s. 680-690; Creswell, PlanoClark ve Garrett, 2008, s. 68-80; Creswell, 2009, 208-215; Creswell ve Clark, 2014, s. 75-154). Bunlardan en çok uygulananlar ise, “yakınsayan paralel desen”, “açımlayıcı sıralı desen”, “keşfedici sıralı desen”, iç içe desen”, “dönüştürücü desen” ve “çok aşamalı desen”dir (Creswell ve Clark, 2014, s. 75). Bu desenler kısaca şöyle açıklanabilir:

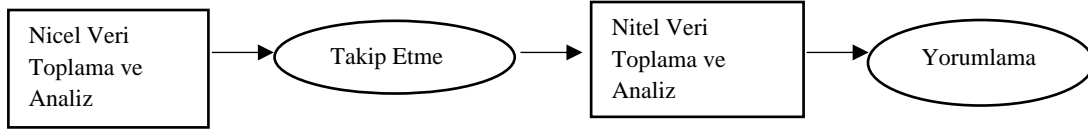
Yakınsayan paralel desen, araştırmacının nicel ve nitel verileri eş zamanlı olarak toplanmasıyla oluşur. Bu desen, iki yönteme de eşit derecede önem verir. Çözümleme sırasında nicel ve nitel verileri birbirinden ayrı olarak değerlendirir ve daha sonra genel yorumlama sırasında sonuçları birleştirir.



Şekil 4. Yakınsayan Paralel Desenin Görsel Olarak İfadesi

Creswell ve Clark, 2014, s. 77.

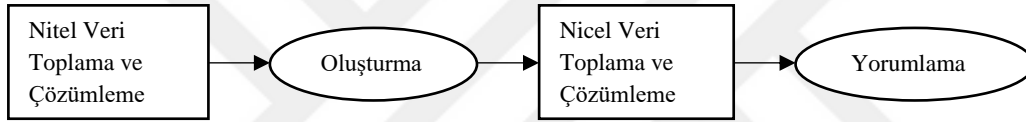
Açımlayıcı sıralı desende, araştırma sorusuna öncelikli olarak nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlanır. Bu ilk aşamadan sonra nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi yapılır. Nitel aşamanın gerçekleştiği ikinci aşama nicel aşamanın sonuçlarının takip edilmesiyle gerçekleşir. Araştırmacı, nitel aşamanın birinci aşama olan nicel aşamanın sonuçlarının açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlar.



Şekil 5. Açımlayıcı Sıralı Desenin Görsel Olarak İfadesi

Creswell ve Clark, 2014, s. 77.

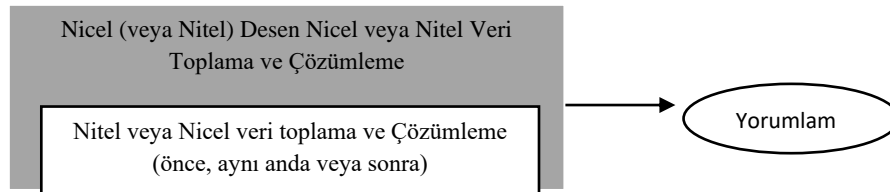
Keşfedici sıralı desen, açımlayıcı sıralı desenin tersine ilk aşama nitel verilerin toplanıp çözümlenmesidir. Sonuçlar üzerinden araştırmacı ikinci aşama olan nicel verilerin toplanması ve analizi yapılır böylece nicel veriler, nitel verilerin sonuçlarını test eder ve genelleştirir. Daha sonra, nicel verileri nitel veriler üzerine nasıl inşa ettiğini açıklar.



Şekil 6. Keşfedici Sıralı Desenin Görsel Olarak İfadesi

Creswell ve Clark, 2014, s. 77.

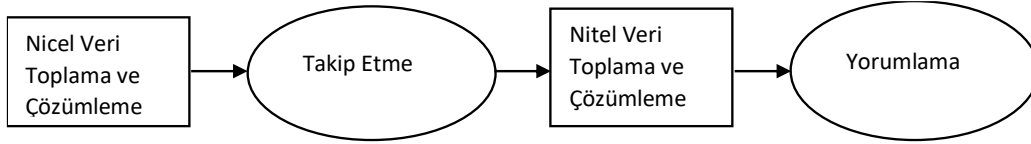
İç içe desen, araştırmacı nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama ya da durum çalışması; nitel bir aşama içine nicel bir aşama ekleyebilir. Bu desende destekleyici aşama, genel deseni bir şekilde geliştirmek amacıyla eklenir.



Şekil 7. İç İçe Desenin Görsel Olarak İfadesi

Creswell ve Clark, 2014, s. 78.

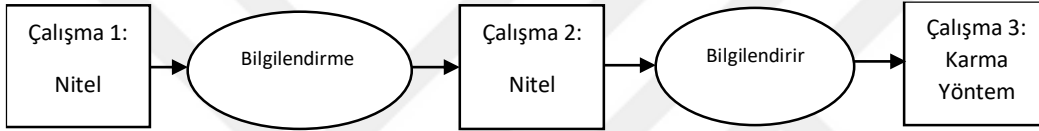
Dönüştürücü desen, araştırmacının dönüştürücü bir kuramsal çerçeve içerisinde şekillendirdiği bir karma desendir. Alınan bütün kararlar (etkileşim, öncelik, zamanlama ve birleştirme) dönüştürücü kuramsal çerçeve içerisinde belirlenir.



Şekil 8. Dönüştürücü Desenin Görsel Olarak İfadesi

Creswell ve Clark, 2014, s. 78.

Çok aşamalı desen, araştırmacı sıralı ve eş zamanlı aşamaları genel program amacını karşılayacak biçimde çalışmanın bir programı içerisinde belirli bir süre birleştirir. Bu desen, özel programların geliştirilme, uyumlu biçime getirilme ve değerlendirilmesine destek sağlamak amacıyla nicel ve nitel yaklaşımların belirli bir süre kullanıldığı program değerlendirilmesi içinde sıklıkla kullanılır.



Şekil 9. Çok Aşamalı Desenin Görsel Olarak İfadesi

Creswell ve Clark, 2014, s. 78.

Yukarıda sözü edilen karma yöntem araştırma desenleri, genel olarak bir çerçeve oluşturmakla beraber araştırmanın problemine uygun olarak araştırmacı tarafından şekillendirilebilmektedir. Nitel verilerin mi nicel verilerin mi daha öncelikli olacağı, yoksa iki verinin eşit oranda mı ele alınması gerektiği, verilerin toplanma aşamalarının paralellik gösterip göstermeyeceği, çözümlenmelerin hangi sırayla olacağı, iki yöntemin (nicel ve nitel) birbiriyle nasıl ilişkilendirileceği araştırma öncesindedikate alınmalı ve planlanmalıdır. Bu araştırma için en uygun karma yöntem deseninin yakınsayan paralel desen olduğuna karar verilmiş ve bu desen uygulanmıştır.

Yakınsayan paralel desene araştırmacılar tarafından birçok farklı ad (üçgenleme deseni, paralel çalışma, yakınsayan model, simültane üçgenleme, eş zamanlı üçgenleme) verilmiştir. Bu farklı adlandırmalara bakılmaksızın yakınsayan desen şöyle açıklanabilir: Araştırmacının nitel ve nicel verileri eş zamanlı olarak topladığı ve çözümlendiği, ardından da bu iki sonucu tek bir yorum haline getirip birleştirdiği desendir. Yakınsayan desenin amacı, araştırma problemini en iyi şekilde çözümlemek için “aynı konu üzerinde farklı, fakat birbirini tamamlayıcı veri toplamak”tır (Morse, 1991, s. 122; akt. Creswell ve Clark,

2014). Bu desen, nicel yöntemlerle (geniş örneklem, eğilimler, genelleme) nitel yöntemleri (küçük örneklem, ayrıntılar, derinlik) bir araya getirerek iki yöntemin farklılaşan güçlerini bir araya getirerek zayıf yönlerini desteklemek amacıyla kullanılır (Patton, 1990; akt. Creswell ve Clark, 2014). Bu desenin diğer kullanım amaçları ise süreci destekleme ve doğrulama için araştırmacının nicel istatistik sonuçlarını nitel bulgularla doğrudan karşılaştırması ve çeliştirmesiyle yöntemleri üçgenlemek, nicel sonuçlarla nitel bulguları açıklamak, bir olgunun tam olarak anlaşılmasını geliştirmek için nicel ve nitel bulguları birbirini tamamlayacak şekilde sentezlemektir (Greene vd., 1989; Giannakaki, 2005; akt. Baki ve Gökçek, 2012, s. 4; Creswell ve Clark, 2014, s. 84).

Yakınsayan desen, nitel ve nicel verilerin eş zamanlı toplanması ve çözümlenmesi, ardından sonuçların birleştirilmesi şeklinde yürütüldüğü için felsefi varsayımlarla ilgili problemlerli noktalar oluşabilmektedir. Bu desende farklıparadigmaları “karmalaştırmaya” çalışmak yerine “şemsiye” paradigması oluşturarak bu problemlerin daha aza indirgenmesi sağlanabilir (Creswell ve Clark, 2014). Yakınsayan desenin uygulanması için yerine getirilmesi gereken adımlar vardır: Birinci basamakta araştırmacı, konusuna göre hem nitel hem nicel verileri toplar. Veri toplama eş zamanlıdır, fakat ayrıdır; birinin sonuçları diğerine dayanmaz. İki veri toplama aracı da araştırma için eşit derece önemlidir. İkinci basamakta araştırmacı tipik nitel ve nicel analitik işlem basamakları kullanarak iki araştırmanın verilerini ayrı ve bağımsız olarak çözümler. Araştırmacının elinde iki küme sonuç elde edilir. Üçüncü basamakta ise bu iki küme, sonucu birleştirmek için çalışır. Son basamakta araştırmacı, iki sonuç kümesinin hangi ölçüde ve hangi yollarda birleştiğini, birbirlerinden ayrıldıkları noktaları, birbirleriyle ilişki durumlarını yorumlar veya çalışmanın genel amacına uygun olarak daha iyi anlama sağlamak için bunları birleştirir.

Yakınsayan paralel desenin kullanımının pek çok kolaylığı olmakla birlikte birçok zorluğu da bulunmaktadır. Bu desenin karma yöntem desenleri arasında en eskisi olması ve bu nedenle bu desenin kullanıldığı pek çok çalışma yapılması nedeniyle gelişmiş bir desen olması; iki veri türünün eş zamanlı ama ayrı ayrı toplanması ve çözümlenmesi yapıldığı için iki veri türünün eşit derecede çalışma olanağı vermesi; iki veri türünün çözümlenmesi sırasında geleneksel çözümlenme yöntemlerini kullanma olanağı sunması desenin olumlu yanlarını oluşturmaktadır. Bu deseni kullanırken hem nitel hem nicel veri türüne de eşit derece ağırlık vermenin daha fazla çaba ve uzmanlık gerektirdiği, farklı iki veri türünün bir araya getirilmesinde çıkabilecek sıkıntıların önceden ön görülebilmesinin gerekliliği, farklı iki veri türünün birleştirilmesi ve anlamlı sonuçların çıkmasının zor

olabilme olasılığı, nitel ve nicel verilerin birbirini desteklememesi durumunda araştırmacının bu sorunu nasıl çözeceğini bilmesinin gerekliliği gibi durumlar desenin zorlu yanlarıdır.

Çalışmanın nicel verileri ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle elde edilmiştir.

3.1.1.2. Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen. Bu araştırmada, okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin matematik problemlerini çözmeye becerilerine etkisini belirlemek amacıyla planlanmış etkinlikler içeren ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, araştırmacının kontrolünde yürütölen ve değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin keşfetmek amacıyla çözümlenmeye yapılmak istenen verilerin oluşturulduğu araştırma türüdür (Büyüköztürk, 2000; Karasar, 2005). Yarı deneysel desen ise bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının olanaklı olmadığı durumlarda özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda en çok kullanılan deneysel desendir (Büyüköztürk, 2014). Eğitimle ilgili çoğu deneysel çalışma, araştırmacının duruma çok fazla müdahale edemediği ortamlarda gerçekteşir. Katılımcıların araştırma için uygunluğu ve araştırmanın gerçekteşirileceği ortamlarla ilgili sıkıntılar, yapay grupların oluşturulmasına olanak vermeyebilir. Dolayısıyla yarı deneysel çalışmada gruplar yansız (random) atama yoluyla seçilir; fakat katılımcıların gruplara yansız bir şekilde atanmasını içermeyebilir. Çünkü yarı deneysel çalışmalarda araştırmacı yapay olarak grupları oluşturamaz. Bu öğrencilerin yansız bir şekilde gruplara atanması var olan eğitim sürecinin aksamasına neden olacaktır. Bu nedenle araştırmacı var olan gruplardan yansız biçimde birini deney grubu, diğerini ise kontrol grubu olarak seçmek zorundadır (Karasar, 2005; Büyüköztürk, 2014; Creswell, 2013; Clark ve Creswell, 2014). Yapılan uygulamaların etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan model Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmanın Yöntem Modeli

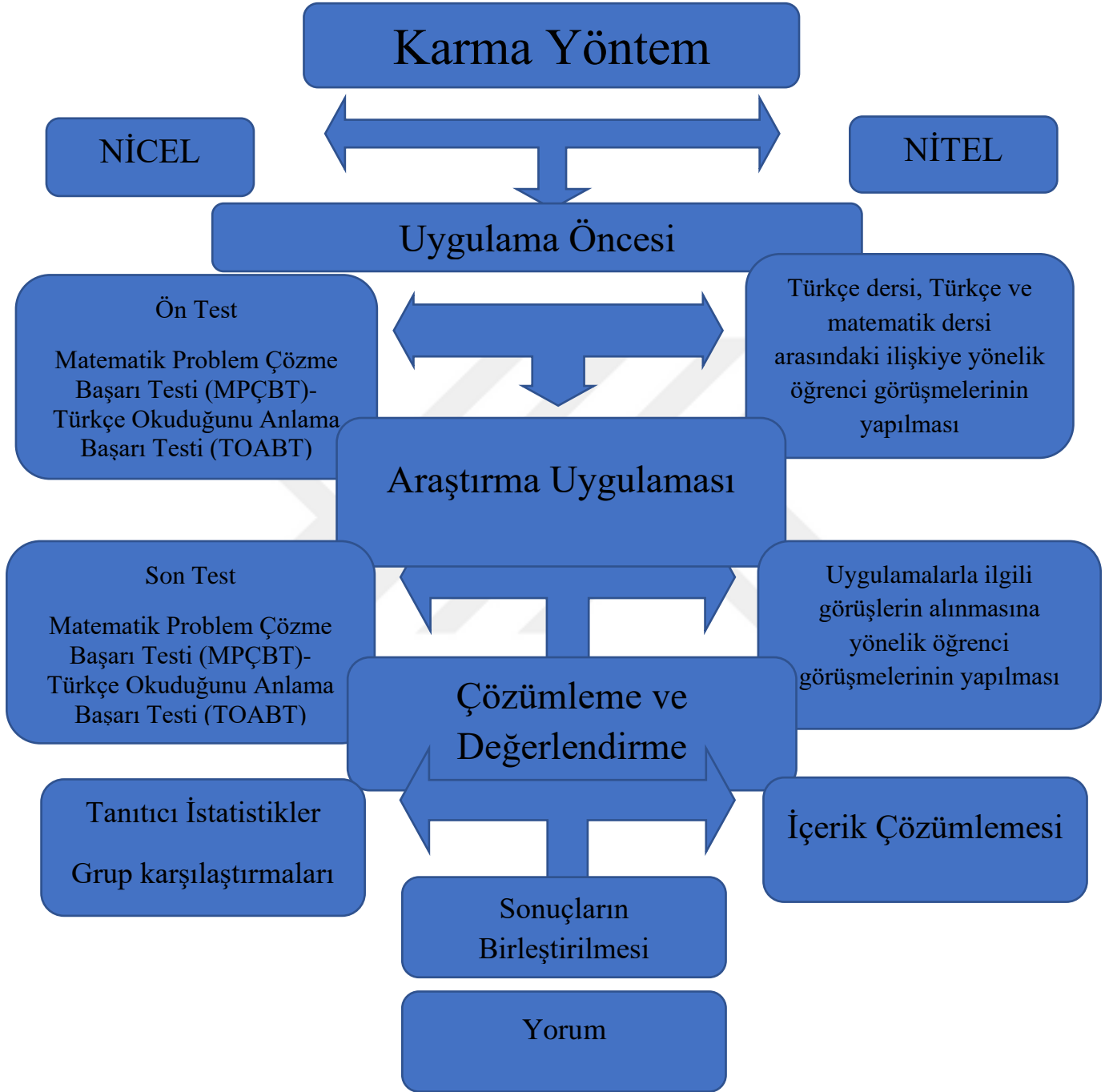
Yarı Deneysel Desen			
Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	Matematik Problem Çözme Başarı Testi (MPÇBT) Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi (TOSBT)	Okuma stratejileri kullanılarak hazırlanan etkinliklerin uygulanması	Matematik Problem Çözme Başarı Testi (MPÇBT) Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi (TOSBT)
Kontrol Grubu	Matematik Problem Çözme Başarı Testi (MPÇBT) Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi (TOSBT)	MEB ders kitabındaki etkinliklerin uygulanması	Matematik Problem Çözme Başarı Testi (MPÇBT) Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi (TOSBT)

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersi problem çözme becerileri ve Türkçe dersi okuduğunu anlama becerileri uygulama öncesinde (Ön test) ve uygulama sonrasında (Son test) ölçülmüş ve böylece deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik hazırlanan etkinlikler sonucunda başarı düzeyleri belirlenmiştir.

3.1.1.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme. Görüşme; bireylerin deneyimleri, tutumları, görüşleri, şikâyetleri, duyguları ve inançlarına yönelik bilgi edinmede çok etkili bir yöntemdir (Briggs, 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 129). Görüşme, araştırmanın amacına yönelik olarak farklı türlerde yapılabilir. Bunlar, yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme şeklinde kullanılmaktadır (Berg ve Lune, 2015). Bu çalışmada, öğrencilerin Türkçe dersiyle, Türkçe ve matematik dersi arasındaki ilişki ve uygulama sürecinde derste yapılan etkinliklerle ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin arasındadır. Bu görüşme türünde, önceden belirlenmiş soruların sorulması ve özel olarak belirlenen bazı konulara değinilmesi söz konusudur. Görüşmeci bütün katılımcılara bu soruları sorar; fakat görüşmecinin katılımcıların yanıtlarına göre; başka bir deyişle, görüşmenin gidişatına göre bu soruların dışına çıkma özgürlüğü vardır. Görüşmeciler katılımcıların verdikleri yanıtları derinleştirmek için farklı sorular da sorabilirler. Bazen katılımcılar sorulara “evet”, “hayır” gibi kısa yanıtlar verirler. Bu durumda görüşmeci

daha fazla bilgi edinmek için farklı sorular sorarak katılımcının konuyla ilgili düşüncelerini tam olarak öğrenmeye çalışır (Berg ve Lune, 2015, s. 136).



Şekil 10. Karma Yönteme Göre Düzenlenmiş Araştırma Şeması

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçesinde bulunan ortaokullardan basit seçkisiz yöntemle belirlenen Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda iki 6. Sınıf şubesindeki 80 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Okuldaki dört farklı 6. sınıf şubesine “Matematik Problem Çözme Başarı Testi” uygulanmış, uygulama sonunda puanlamaları aynı olan iki 6. sınıf şubesi matematik ve Türkçe dersi karne notlarına da bakılarak seçilmiştir. Seçilen iki şubeden biri seçkisiz yolla deney, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Her iki grubun Türkçe ve matematik dersi öğretmenleri aynıdır.

Araştırmanın yapılacağı okul belirlendikten sonra okul yöneticileri ve ilgili öğretmenlerle görüşülmüş, onlara araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlayıp sağlayamayacakları sorulmuştur. Alınan olumlu dönüt sonucunda Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmî izinler alınmıştır (Ek- 1).

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	20	16
Erkek	17	20
Toplam	37	36

.....Araştırmaya katılan öğrencilerden bazıları farklı nedenlerden dolayı ön test- son test sınavlarına katılamamıştır. Bu nedenle araştırmada, sınıf mevcudu deney ve kontrol grubunda da 40 olmasına rağmen deney grubunda 37, kontrol grubunda 36 öğrencinin toplam 73 öğrencinin verileri kullanılmıştır.

3.3. Veriler ve Toplanması

Bu başlık altında nicel verilerin toplanması ve nitel verilerin toplanması ayrı alt başlıklar altında ele alınmıştır.

3.3.1. Nicel Verilerin Toplanması İçin Yararlanılan Araçlar

Nicel verilerin toplanmasında yararlanılan araçlar, “Kişisel Bilgi Formu”, “Matematik Problem Çözme Başarı Testi” (MPÇBT) ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (OABT)’dir.

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Toplama Formu. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özellikleri hakkında bilgi sahibi olabilmek için araştırmacı tarafından bu çalışmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Formda, öğrencilerin cinsiyeti, anne- baba eğitim durumu, gelir durumu, kardeş sayısı, kitap okuma sıklıkları, kitap satın alma sıklıklarıyla ilgili bilgi edinmeye yönelik sorulara yer verilmiştir (Ek- 2).

3.3.1.2. Matematik Problem Çözme Başarı Testi (MPÇBT). Araştırmada deney ve kontrol gruplarının matematik dersi problem çözme başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından “Matematik Problem Çözme Başarı Testi” (MPÇBT) geliştirilmiştir (Ek- 3).

“Matematik Problem Çözme Başarı Testi” oluşturmak amacıyla alan öğretmenleriyle görüşülmüş ve matematik dersinde kullanılan yayınlar için en çok tercih edilen yayınevlerinin listesi hazırlanmıştır. Ayrıca büyük kitap evlerine en çok sattıkları matematik test kitaplarının yayınevleri sorulmuş ve liste hazırlanmıştır. Bu iki liste karşılaştırılarak iki listede de en çok adı geçen ilk dört yayınevinin matematik test kitapları seçilmiştir (İzmirli ve İzmirli, 2016; Karakök, 2015; Tudem, 2015; Yılmaz Ay ve Atış, 2015). Bu test kitapları incelenerek araştırmanın konusuyla ilgili sorulardan 65 soruluk madde havuzu oluşturulmuş, ardından bu madde havuzu üzerinde bir alan uzmanıyla birlikte çalışılarak 15 soruluk matematik başarı testi geliştirilmiştir. Bu başarı testi, beş Türkçe eğitimi uzmanı ve beş matematik eğitimi uzmanından düzeye ve okuduğunu anlamaya uygunluk bakımından “Uzman Görüşü Formu”yla (Ek-5) görüş alınarak düzenlenmiştir. Pilot çalışma için testte yer alan soru sayısının beş katı kadar öğrenciye (75 öğrenci) uygulanmıştır. Uygulama sonucunda geçerlik güvenirlik testi yapılmış; sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5

Matematik Problem Çözme Başarı Testi Güvenirlik Testi

	Ölçekten Madde Silinirse Geçerli Olacak Ortalama	Ölçekten Madde Silinirse Geçerli Olacak Varyans	Madde Toplam Korelasyonları	Ölçekten Madde Silinirse Geçerli Olacak Güvenirlik Katsayısı
1.Soru	3,5068	6,392	,368	,738
2.Soru	3,5479	5,890	,583	,712
3.Soru	3,7808	5,729	,594	,709
4.Soru	3,9726	6,860	,148	,762
5.Soru	4,1781	7,398	-,038	,765
6.Soru	4,2466	7,411	,000	,756
7.Soru	4,1781	7,065	,208	,750
8.Soru	3,7260	5,868	,529	,718
9.Soru	4,0137	6,541	,316	,743
10.Soru	4,0959	6,477	,439	,731
11.Soru	4,1507	6,796	,340	,741
12.Soru	3,9589	6,068	,505	,722
13.Soru	4,1644	7,028	,209	,750
14.Soru	3,7123	5,736	,591	,710
15.Soru	4,2192	7,285	,112	,755

Güvenirlik çalışması sonucunda, testte 0,20 değerinden düşük 2 soru (5. ve 6. sorular) bulunmuştur. Daha sonra testin güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Güvenirlik katsayısını hesaplama yolları değişkenlerin türüne, kaynağına, uygulama sayısına göre farklılık gösterir. Hesaplama yolunun farklılığı, güvenilirlik katsayısının yorumsal anlamını da değiştirir. Güvenirlik katsayısı, rastlantısal hatalardan arınlık derecesidir ve ölçme sonuçlarına karışan hata miktarının bilgisini verir. Güvenirlik, 0 ile +1 arasında değişen değerler almakla birlikte güvenilirliğin +1'e yakın değerler alması istenir. Güvenirlik katsayısının 0,70'ten fazla olması istenen bir sonuçtur. Ölçme aracının her bir maddesi kesikli olarak ölçeklendiğinden güvenilirliğe cronbachalfa (α) güvenirligi, iç tutarlılık anlamında bir güvenilirlik anlamı vardır (Cronbach, 1951). Araştırmada kullanılan testin cronbachalfa (α) katsayısı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Matematik Problem Çözme Başarı Testi Güvenirlik Katsayısı

	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Pilot Uygulamada Kullanılan Test	15	0,752

Pilot uygulamada kullanılan 15 madde için hesaplanan cronbachalfa (α) güvenilirlik katsayısı 0,752 çıkmıştır. Bu katsayının 0,70'in üstünde çıkması nedeniyle testin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cronbach, 2004). Fakat pilot uygulamada öğrencilerin soruları süre olarak yetiştirmekte zorlandıkları belirlenmiş ve matematik öğretmenlerinden de alınan görüşler doğrultusunda “Matematik Problem Çözme Başarı Testi”nde on sorunun olmasının daha uygun olacağı düşüncesiyle diğer sorulara göre daha düşük güvenilirlik katsayısına sahip olan beş soru başarı testinden çıkarılmış ve test uygulama için hazır duruma getirilmiştir.

3.3.1.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT). Çalışmada Sever (2015)'in hazırlamış olduğu 60 soruluk “Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi”ndeki 23 soru kullanılmıştır. Soru sayısında değişiklik yapıldığı için testin güvenilirliğine tekrar bakılmış (Ek-4); sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Güvenirlik Testi

	Ölçekten Madde Silinirse Geçerli Olacak Ortalama	Ölçekten Madde Silinirse Geçerli Olacak Varyans	Madde Toplam Korelasyonları	Ölçekten Madde Silinirse Geçerli Olacak Güvenirlik Katsayısı
TRO1	14,7917	21,745	0,229	0,816
TRO2	14,7917	21,350	0,218	0,812
TRO3	14,7361	20,084	0,543	0,796
TRO4	14,6667	20,310	0,536	0,797
TRO5	14,6806	21,094	0,318	0,807
TRO6	14,6944	20,553	0,449	0,801
TRO7	14,7361	19,943	0,579	0,794
TRO8	14,6806	21,882	0,219	0,815
TRO9	14,7917	20,618	0,389	0,803
TRO10	14,8194	21,192	0,249	0,810
TRO11	14,7083	21,083	0,307	0,807
TRO12	14,7639	19,563	0,660	0,790
TRO13	14,6528	21,892	0,225	0,815
TRO14	14,7222	21,218	0,268	0,809
TRO15	14,8472	19,145	0,729	0,785
TRO16	14,8472	20,131	0,489	0,798
TRO17	14,9167	20,134	0,481	0,799
TRO18	14,6528	21,666	0,284	0,812
TRO19	14,7778	20,964	0,311	0,807
TRO20	14,7778	21,302	0,232	0,811
TRO21	14,8194	21,502	0,279	0,814
TRO22	14,8194	20,544	0,398	0,803
TRO23	14,7778	20,851	0,337	0,806

Güvenirlilik çalışması sonucunda OABT’de Madde Toplam Korelasyon Değeri 0,20’den düşük madde bulunmamaktadır. Testteki 23 sorunun hepsi yüksek güvenirlilik değerindedir. Bu nedenle asıl uygulamada sorulardan hiçbirinin testten çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Daha sonra testin güvenirlilik katsayısına bakılmıştır. Güvenirlilik katsayısını hesaplama yolları, değişkenlerin türüne, kaynağına, uygulama sayısına göre farklılık gösterir. Güvenirlilik katsayısının 0,70’ten fazla olması istenen bir sonuçtur. Ölçme aracının her bir maddesi kesikli olarak ölçeklendiğinden güvenirliliğe cronbachalfa (α) güvenirliliği, iç tutarlılık anlamında bir güvenirlilik anlamı vardır (Cronbach, 1951). Araştırmada kullanılan testin cronbachalfa (α) katsayısı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Güvenirlilik Katsayısı

	Madde Sayısı	Güvenirlilik Katsayısı
Pilot Uygulamada Kullanılan Test	23	0,812

Tablo 8’e göre uygulamada kullanılan 23 soru için hesaplanan cronbachalfa (α) güvenirliliği katsayısı 0,812 çıkmıştır. Bu katsayının 0,70’in üstünde çıkması nedeniyle testin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cronbach, 2004).

3.3.2. Nitel Verilerin Toplanması İçin Yararlanılan Araçlar

Nitel verilerin toplanmasında yararlanılan araç uygulama öncesi ve sonrasında kullanılan “Öğrenci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”dur.

3.3.2.1. Öğrenci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. Öğrencilerin Türkçe dersiyle matematik dersi arasındaki ilişki ve on hafta boyunca yapılan uygulamalarla ilgili görüşlerini almak amacıyla “Öğrenci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra beş Türkçe eğitimi uzmanı, üç ölçme değerlendirme uzmanı görüşü alınarak formda yer alan sorulara son biçim verilmiştir. Görüşmeler, uygulama öncesi ve sonrası yapılmıştır. Görüşme soruları,

uygulama çalışmasının yapılmış olması nedeniyle uygulama öncesi ve sonrasında farklılık göstermektedir.

Uygulama Öncesi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları

1. Matematik dersinde en çok zorlandığın konular hangileridir?
2. Neden bu konularda zorlandığını düşünüyorsun?
3. Sence Türkçe ile matematik dersi arasında nasıl bir ilişki vardır?

Uygulama Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları

1. On hafta boyunca yaptığımız uygulamaların okuduğunu anlamana faydasının olduğunu düşünüyor musun?
2. Bu uygulamalar metinlere nasıl bakmanı sağladı?
3. Uygulamalar sonucunda matematik dersi problem çözme becerinde nasıl bir gelişmenin olduğunu düşünüyorsun?

Sorular bu şekilde hazırlanmakla birlikte öğrencinin verdiği yanıtlara göre esnetilmiştir.

3.4. Araştırma Sürecinde Yapılan Uygulamalar

3.4.1. Hazırlık Aşaması

Bu aşamada ilk olarak konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan alanyazın taramasından sonra metin seçimi ve okuma stratejileri temelli etkinliklerin hazırlanması tamamlanmıştır. Araştırmada farklı bir değişken olmaması için metinler MEB yayınları “6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nın ikinci dönem işlenecek olan temalarından seçilmiştir. Her temadan (5. Tema: Vatandaşlık Bilinci, 6. Tema sanat ve Toplum; 7. Tema: Bilim ve Teknoloji; 8. Tema: Sağlık, Spor ve Oyun) ve farklı türlerden metin seçilmesine dikkat edilmiştir. Uygulama süreci de dikkate alınarak toplam sekiz adet metin seçilmiştir. Metin seçiminin ardından metinlere uygun, okuma stratejileri temelli etkinlikler planlanmıştır. Etkinliklerin planlanmasında belirli stratejiler kullanılmamış; birçok stratejinin temel özellikleri dikkate alınmış, stratejilerin eksik yönleri de tamamlanmaya çalışılarak birleşim yapılmıştır. Bu süre içerisinde eş zamanlı olarak, araştırmanın nicel veri toplama kısmında kullanılacak olan “Matematik Problem Çözme Başarı Testi” (MPÇBT) ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (OABT)

hazırlanmıştır. MPÇBT, bir matematik alan uzmanıyla birlikte çalışılarak hazırlanmış; pilot uygulaması yapıldıktan sonra gerekli kısımlar düzeltilerek araştırma için uygun hale getirilmiştir. OABT ise Sever (2015) tarafından geliştirilen 60 soruluk “Türkçe Okuduğunu Anlama Testi”nin, soru sayısı uygulama yapılacak grupların 6. sınıflar olması nedeniyle 23’e indirilmiş ve pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmanın tamamlanmasının ardından gerekli düzeltmeler yapıp test araştırma için uygun duruma getirilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin toplanması için yapılacak olan öğrenci görüşmelerinin soruları da bu süre içerisinde hazırlanmıştır.

Araştırma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda gerçekleştirileceğinden, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla gerekli yazışmalar yapılarak Etik Kurul izni alınmıştır. Bu yazışmaların örneği Ek 7’de sunulmuştur. Asıl uygulamadan önce uygulama sırasında çıkabilecek sorunların önceden belirlenebilmesi ve çözüm üretilmesi, önlem alınabilmesi amacıyla on haftalık eğitim paketinin ilk iki haftası pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama öncesinde uygulamayı yapacak olan öğretmene ve öğrencilere konuyla ilgili bilgi verilmiştir. Uygulama yapılırken öğrencilerin bazı etkinlikleri anlamakta zorlandıkları görülmüş ve bu etkinliklerin daha açık bir şekilde anlaşılması için gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pilot çalışmada, her metin için hazırlanan etkinliklere ayrılan sürelerin az geldiği belirlenerek sürelerin gerekli şekilde uzatılması sağlanmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılacak olan başarı testlerini çözme sürelerinin (MPÇBT için 40 dakika, TOABT için 30 dakika) öğrenciler için yeterli olduğu görülmüş ve sürede değişiklik yapılmamıştır.

3.4.2. Deneysel İşlemler

Deney grubunda yürütülen uygulamalar yaşanabileceği düşünülen çeşitli sorunların önlenmesi amacıyla ders öğretmeni tarafından yapılmıştır. Bu nedenle araştırma öncesinde öğretmenle görüşülerek araştırmanın amacı, içeriği ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında bilgi verilmiştir. Derste yapılacak uygulamalar, öğretmene verilerek etkinliklerle ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bazı etkinliklerde deney grubu öğrencilerinin önceden hazırlanmalarını gerektiren durumlar olduğu için bu durumlar ders öğretmenine o etkinlikten iki hafta önce iletilmiştir.

Uygulama süreci başlamadan önce, deney ve kontrol grubu öğrencilerine 05.02.2018 ve 06.02.2018 tarihinde “Kişisel Bilgi Toplama Formu”, “Matematik

Problem Çözme Başarı Testi” (MPÇBT) ve “Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (TOABT) uygulanmıştır. 05.02.2018 ile 09.02.2018 tarihleri arasında uygulama öncesi öğrenci görüşmeleri de yapılmıştır. Bu testlerin uygulanmasından ve görüşmelerin yapılmasından sonra ders öğretmenine sınıfta yapacağı etkinlikleri nasıl uygulayacağıyla ilgili hazırlık dersleri verilmiştir. 12.02.2018 ile 07.05.2018 tarihleri arasında toplamda on haftalık uygulama yapılmış; fakat öğrencilerin sınavları, okuldaki etkinlikler nedeniyle bazı haftalarda dersler yapılamadığı için süreç Mayıs ayına kadar uzamıştır. 09.05.2018 ile 10.05.2018 tarihlerinde hem deney hem kontrol grubuna ön test olarak uygulanan testler son test olarak tekrar uygulanmıştır. 10.05.2018 ile 19.05.2018 tarihleri arasında uygulama sonrası öğrenci görüşmeleri yapılmıştır.

3.4.2.1. Deney Grubunda Yapılan Uygulamalar. MEB (2017) yayınları 6. sınıf Türkçe Ders Kitabından seçilen sekiz metin için etkinlikler planlamış ve bu planlanan etkinlikler alan uzmanlarının görüşü de alınarak düzenlenmiştir. Gerek görselleri ve sayfa düzenleri gerekse içerikleri bakımından türlerinin en iyi örnekleri olmasalar da bu durumun çalışmada farklı bir değişken olarak karşımıza çıkmaması açısından ders kitabındaki metinler kullanılmıştır. (Ek-6) Bu metinlerin kullanılmasının diğer bir nedeni de okullarda dil öğretimi açısından çok olumlu bulunmasa da ders kitabına bağlı kalınarak ders işleme durumunun söz konusu olmasıdır. Daha açık bir anlatımla yapılan bu çalışmaların ders kitabındaki metinler aracılığıyla yapılmasının, öğretmenlerin derslerinde bu etkinliklerden yararlanmaları açısından daha ulaşılabilir ve kullanılabilir olacağı düşüncesidir.

Öncelikle metinlerin gerek satır uzunlukları gerek görseller gerekse sayfa düzeni açılarından seviyeye uygun olmadığı görülmüştür. Ders kitabındaki metinlerin satır uzunlukları 15 cm olarak düzenlenmiştir. Bu durum öğrencilerin okumasını olumsuz yönde etkileyecek okumanın fiziksel unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü göz kasları, hem gözlere bir açı çizdirerek hem de sıçrama hareketleriyle okuma eylemini gerçekleştirmektedir. Bu sıçrama hareketleri göz kaslarını yormaktadır. Yani göz soldan sağa doğru ne kadar sıçrarsa o kadar çabuk yorulur ve buna bağlı olarak anlama düzeyi de düşer. Bu nedenle satır uzunluklarının yetişkinler için 11 cm; çocuklar için ise 5, 7, 9, 11 cm olması ve her sayfanın tasarımının bir sanat değeri olan estetik hareketlilikte düzenlenmesi gerekmektedir (Yalçın, 2018, s. 124). Bu nedenle öncelikle metinlerin görsel düzenlemesi yapılmıştır. “Görevini Unutan Saat” ve “Atari Merakı” metinleri için bir görsel sanatlar uzmanına, metinlere uygun görseller çizdirilmiştir. Diğer metinler için

de metinlere uygun olarak farklı görseller seçilmiştir. Görsellerin okumayı destekleyici öğeler olarak belli bir estetik düzen içerisinde yerleştirilmesinin gerekliliği söz konusu olduğu için sayfa düzenlemeleri görsel sanatlar ve tasarım uzmanına yaptırılmıştır. Tekrar hazırlanan metinlerde, satır uzunlukları 5, 7, 9, 11 cm olacak şekilde düzenlenmiş ve görsellerle okumayı destekleyici öğeler yer verilmiştir. Bu nedenle uygulama sırasında ders kitabı kullanılmamış; tekrar düzenlenen metinler, renkli çıktılar alınarak her bir öğrenci için hazırlanmış ve uygulamalar bu metinler üzerinden yapılmıştır.

Yazınsal metinlerin okurya vermek istediği iletilerin örtük olması, parmak sallayarak düşüncesini aktarmaya çalışmaması dikkat edilmesi gereken içyapı özelliklerinin başında gelmektedir. Çalışmanın uygulama aşamasında kullanılan “Görevini Unutan Saat” ve “Atari Merakı” adlı öykü metinlerindeki iletiler açık bir şekilde ifade edilmekte ve oluşan çatışmalar çocuğa uygun biçimde çözümlenmemektedir. Bu okuma için olumsuz bir durumdur; fakat çalışmada bu metinlerin kullanılması gerektiğinden metin altı soruları ve etkinlikleri hazırlanırken öğrencilerin metinlerdeki yanlışları, mantık hatalarını, çatışma çözümlerinde gösterilen hatalı davranışları fark etmelerini ve eleştirebilmelerini sağlama amacı güdülmüştür.

Ders kitabında yer alan metinlerin büyük bir kısmının kısaltılmış olması da olumsuz özellikler arasındadır. Metnin bütünsel bir yapısının olması metinsellik ölçütleri metin özellikleri arasında en önemli sıradadır. Bu yapı kısaltmalar nedeniyle bozulmuştur. Metin üzerinde kısaltmalar bazen bir zorunluluk olmaktadır. Bunun da uzman kişiler tarafından metnin anlamsal bütünlüğü bozulmadan özenle yapılması gerekmektedir. “Nerede ve Nasıl Spor Yapmalıyız?” adlı metinde yapılan kısaltmalar metnin bütünsel yapısını bozmuş; cümleler, paragraflar arası geçişlerde bağlantılar olmadığı için metnin anlamlandırılması güçleşmiştir. Bu nedenle bu metindeki etkinliklerin planlanmasında söz konusu durum göz önünde bulundurulmuştur.

Her bir metin için hazırlık çalışması, metin altı soruları (Bloom Taksonomisi’ne göre hazırlanmıştır), sözcük çalışmaları, yapısal bütünlük şeması hazırlanmış; ayrıca metnin özelliğine göre 5N1K, balıkkılçığı, kümeleme, karşılaştırma, sıralama, birleştirme, haritalama, not alma, özetleme vb. teknikler kullanılarak etkinlikler planlanmıştır. Ayrıca her metin için gerekli yerlerde dikkat çalışmaları yapılmıştır. Metnin türüne ve özelliğine göre metin işleme süreleri belirlenmiştir. Her bir metin için süreler farklılık göstermektedir. Uygulamada kullanılan metinler ve metinler için ayrılan süreler Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9

Uygulamada Kullanılan Metinler ve Metinler İçin Ayrılan Süreler

Metin	Süre
Görevini Unutan Saat (5. Tema: Vatandaşlık Bilinci)	8 Saat
Emeğin Değeri (5. Tema: Vatandaşlık Bilinci)	8 Saat
Bir Zamanlar Anadolu'da Filminin Oluşum Süreci (6. Tema: Sanat ve Toplum)	8 Saat
İlk Türk Piyanosu (6. Tema: Sanat ve Toplum)	7 Saat
Mazhar Osman Uzman (7. Tema: Bilim ve Teknoloji)	6 Saat
Nerede ve Nasıl Spor Yapmalıyız? (8. Tema: Sağlık, Spor ve Oyun)	5 Saat
Organlardan Mektup Var? (8. Tema: Sağlık, Spor ve Oyun)	6 Saat
Atari Merakı (8. Tema: Sağlık, Spor ve Oyun)	8 Saat
Toplam	56 Saat

Her metin için öncelikle hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Bazı hazırlık çalışmaları öğrencilerin uzun sürede hazırlanmasını gerektirdiği için öğretmene önceden bilgi verilerek öğrencilere gerekli yönergeyi vermesi sağlanmıştır. Bütün metinlerin okuma öncesinde, öğrencilere “Metnin başlığına bakarak metinde ne anlatıldığını tahmin etmeye çalışın ve not alın. Metne hızlıca göz gezdirin. Sessiz okuma sırasında anlamakta zorlandığınız yerlere dönerek tekrar okuyun. Sessiz okuma sırasında önemli olduğunu düşündüğünüz yerleri işaretleyin ya da not alın.” yönergesi verilmiştir. Ardından öğrencilere sessiz okuma için süre verilmiştir. Verilen süre metinlerin uzunluğuna ve zorluk derecesine göre farklılık göstermiştir. Sessiz okuma işlemi bittikten sonra ders öğretmeni örnek sesli okuma yapmış, daha sonra öğrencilere sesli okuma yaptırılmıştır. Sınıf mevcudu 40 kişi olduğu için her öğrencinin sesli okuma yapması olanaklı olmayacağından öğretmenin seçtiği birkaç öğrenci sesli okumaları yapmıştır. Her bir metin için sesli okuma yapan öğrencilerin farklı olmasına dikkat edilmiştir. Okuma işlemi bittikten sonra metin altı sorularının yanıtlanmasına geçilmiştir. Ardından yapısal bütünlük şeması etkinliği yapılmıştır. İlk iki metinde yapısal bütünlük şeması öğrencilere dolu bir şekilde verilmiş ve şemanın mantığını anlamaları sağlanmıştır. Daha sonraki metinlerde ise şemalar boş bir şekilde verilerek öğrencilerden doldurmaları istenmiştir. “Nerede ve Nasıl Spor Yapmalıyız?” metninde kısaltma metnin bütünlüğüne uygun olmayan biçimde yapıldığı için bu etkinlik farklı bir şekilde planlanmış ve öğrencilerin metne giriş ve sonuç bölümü yazmalarına yönelik etkinlik yaptırılmıştır. Sonraki aşamada sözcük çalışmaları yapılmış ve diğer etkinlikler sırasıyla tamamlanmıştır. Etkinlikler

arasında uygun zamanlarda dikkat çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların etkili olabilmesi için her öğrencinin derse katılımı sağlanmaya çalışılmıştır.

3.4.2.2. Kontrol Grubunda Yapılan Uygulamalar. Kontrol grubuna, deney grubuna yapılan uygulamalar yapılmamıştır. Ancak ders öğretmeni, kontrol grubunda da deney grubunda ele alınan metinleri ders kitabındaki şekliyle işlemiş ve bu gruba MEB 6. Sınıf Çalışma Kitabındaki etkinlikleri uygulamıştır. Özetle söylemek gerekirse deney ve kontrol grubunda on hafta boyunca eş zamanlı olarak aynı metinler işlenmiş; fakat metinlerin işlenme şekli farklı olmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak hem nitel hem nicel verilerin çözümlenmesine dönük aşağıdaki işlemler uygulanmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Çalışmada “Matematik Problem Çözme Başarı Testi” (MPÇBT) ve “Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (TOABT) için güvenilirlik ve geçerlik çözümlenmeleri yapılmıştır. Güvenirlik çözümlenmeleri için “Cronbachalfa (α)” katsayısı kullanılmıştır. Geçerlik çözümlenmeleri için faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizine uygunluk “Bartlett’sKüresellik Testi” ile örneklem sayısının yeterliliği ise “Kaiser-meyer-olkinörneklem yeterliliği istatistiği” ile değerlendirilmiştir. “Matematik Problem Çözme Başarı Testi” (MPÇBT) ve “Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (TOABT) için “Varimax döndürme yöntemi” sonucundatekfaktörlü bir yapı olarak belirlenmiştir. Faktör yüklerinin toplanabilirliği “Tukeytoplanabilirliktesti” ile değerlendirilmiştir.

Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 25 (IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS istatistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.) istatistik paket programı kullanılmıştır. Değişkenlerin belirlenmesinde ortalama, standart sapma, yüzde ve sıklık değerleri kullanılmıştır. Değişkenler, normallik, varyansların homojenliği ön şartlarının kontrolü yapıldıktan sonra (Shapiro Wilk ve Levene Testi) değerlendirilmiştir. Bağımlı iki grup arasındaki farklılıklar parametrik test ön şartlarını sağlandığı durumda “Eşleştirme t Testi”; sağlamadığında ise “Wilcoxon Testi” ile değerlendirilmiştir. Kategorik değişkenler arasındaki ilişkiler “Fisher’s Exact Test” ve “Ki Kare” testi ile

analiz edilmiştir. Beklenen sıklıkların %20'den küçük olduğu durumlarda bu sıklıkların çözümlenmeye dâhiledilmesi için “Monte Carlo Simulasyon Yöntemi” ile değerlendirme yapılmıştır. “ $p < 0,05$ ” düzeyi istatistik olarak anlamlı kabul edilmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Öğrencilerle uygulama öncesinde ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Toplam 13 öğrenci ile yapılan görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Görüşmeler, öğrencilerin izinleri doğrultusunda ses kaydına alınmıştır. Bilgisayar ortamında yazılı hale getirilen ses kayıtları MAXQDA 18 nitel araştırma programında analiz edilmiştir. Nitel çözümlemede verilerin çözülmesi için “tematik içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya başlarken var olan sorulardan yola çıkılarak oluşturulan ana temalar odağında alt temalar belirlenmiştir. Metin içinde her bir alt temanın nitel çözülmesi yapılırken öğrencilerin tümcelerine de yer verilmiştir. Yapılan tematik içerik çözümlemesine ait değerlendirme “MAXmapile” görselleştirilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde uygulama sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler kullanıldığı için bu bölümde, “Nicel Verilere İlişkin Bulgular” ile “Nitel Verilere İlişkin Bulgular” yer almaktadır.

4.1.Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Nicel verilere ilişkin bulgular, “Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular”, “Öğrencilerin Matematik Problem Çözme Başarı Testi (MPÇBT) ve Okuduğunu Anlama Başarı Testlerinden (OABT) aldıkları Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular” şeklinde iki ana başlıktan oluşmaktadır. “Öğrencilerin Matematik Problem Çözme Başarı Testi (MPÇBT) ve Okuduğunu Anlama Başarı Testlerinden (OABT) aldıkları Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular” başlığı altında ise öğrencilerin OABT’de yer alan 23 soruyu, MPÇBT’de yer alan 10 soruyu, uygulama öncesi ve sonrası doğru ve yanlış yapma durumları da tek tek soru çözümlenmeleriyle verilmiş ve bunlar alanyazın tanıklığında yorumlanmıştır.

4.1.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişkenler	Değişken Düzeyleri	Sayı	Ortalama	t	p	
Deney(n=37)	Kız	20	MPÇBT	$\frac{2,8500}{5,4500}$	-8,592	0,001**
			OABT	$\frac{12,6000}{18,4500}$	-12,706	0,001**
	Erkek	17	MPÇBT	$\frac{2,7647}{5,4706}$	-12,133	0,001**
			OABT	$\frac{12,2941}{18,7059}$	-11,669	0,001**
Kontrol(n=36)	Kız	16	MPÇBT	$\frac{4,6250}{4,5625}$	0,293	0,774
			OABT	$\frac{12,8125}{12,8750}$	-0,0894	0,93
	Erkek	20	MPÇBT	$\frac{3,6000}{3,6000}$	0	0,999
			OABT	$\frac{10,7000}{11,5500}$	-3,847	0,001**
Toplam		73				

Tablo 10’a göre çalışma grubunda 37’si kontrol, 36’sı deney grubunda olmak üzere toplam 73 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin 37’si kız (%50,7), 36’sı erkektir (%49,3).

Deney grubunda kız ve erkek öğrencilerin “Matematik Problem Çözme Başarı Testi” (MPÇBT)’nden aldıkları başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kız öğrencilerle erkek öğrenciler eşit düzeyde başarı göstermişlerdir. Hem kız hem erkek öğrencilerin MPÇBT son testten aldıkları puanlar ön testten aldıkları puanlardan daha fazladır. Bu bulgulardan hareketle kız ve erkek öğrencilerin uygulama sonrası MPÇBT’de daha başarılı olduklarını söylemek olanaklıdır; fakat öğrencilerin başarısı cinsiyete göre değişkenlik göstermemiştir.

Deney grubunda ön testte kız ve erkek öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (OABT)’nden aldıkları başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kız

öğrencilerle erkek öğrenciler eşit düzeyde başarı göstermişlerdir. Kız ve erkek öğrencilerin OABT son testten aldıkları puanlar, ön testten aldıkları puanlardan daha fazladır. Bu bulgular, kız ve erkek öğrencilerin uygulama sonrası OABT’de daha başarılı olduklarını göstermektedir; fakat öğrencilerin başarısı cinsiyete göre değişkenlik göstermemiştir.

Kontrol grubunda, kız ve erkek öğrencilerin MPCBT ve OABT’den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Başarı düzeyleri cinsiyete göre değişkenlik göstermemiştir. Ayrıca bu gruptaki öğrencilerin MPCBT ve OABT’den aldıkları ön test – son test puanları arasında da olumlu ya da olumsuz yönde bir değişim görülmemiştir. Bu bulgu, yurtiçi ve yurtdışında yapılmış bazı araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Göktaş’ın (2010) “*Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi*”ni belirlemek amacıyla hazırlamış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında, bu bulgulara benzer olarak öğrencilerin cinsiyetleri ile matematik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çavuşoğlu’nun (2010) yüksek lisans tez çalışmasında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Obalı’nın (2009) “*Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Akademik Başarılarıyla Türkçede Okuduğunu Anlama ve Matematik Başarıları Arasındaki İlişki*” adlı yüksek lisans çalışmasında, kız öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ajello, Caponera ve Palmerio (2018)’nin öğrencilerin dil yeterliklerinin matematik becerileriyle olan ilişkisini doğrulamak için PISA sonuçları üzerinde yaptıkları çalışmada ise farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, okuduğunu anlama düzeyleri kızlara göre daha düşük olan erkek öğrencilerin matematik becerilerinin iyi derecede olduğu bulgusu da yer almaktadır. Yapılan bu çalışmalar konu bakımından benzerlik gösterse amaç, yöntem, örneklem, uygulamalar gibi etkenlerdeki farklılıklar, sonuçlarda benzerlik olmamasına neden olmuş olabilir.

Araştırmadaki bir diğer değişken olan “baba öğrenim durumları”na ilişkin bilgiler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Değişkenler	Değişken Düzeyleri	Sayı	Ortalama	t	p	
DENEY	İlköğretim	6	MPÇBT $\frac{3,1667}{5,3333}$	-7,050	,001	
			OABT $\frac{12,1667}{18,0000}$			-5,754
	Lise	14	MPÇBT $\frac{2,9286}{5,2143}$	-8,6	,000	
			OABT $\frac{13,0000}{18,7857}$			-8,932
	Üniversite	16	MPÇBT $\frac{2,6250}{5,6250}$	-9,909	,000	
			OABT $\frac{11,8125}{18,5000}$			-16,094
	YL/DR	1	MPÇBT $\frac{2,0000}{7,0000}$			
			OABT $\frac{17,0000}{20,0000}$			
	KONTROL	İlköğretim	4	MPÇBT $\frac{2,2500}{2,7500}$	-1	,391
				OABT $\frac{9,0000}{10,0000}$		
Lise		18	MPÇBT $\frac{3,1667}{3,3889}$	-1,458	,163	
			OABT $\frac{10,2222}{10,3889}$			-0,263
Üniversite		14	MPÇBT $\frac{5,7143}{5,2143}$	2,463	,029	
			OABT $\frac{14,2143}{15,0000}$			-3,015
Toplam			73			

Tablo 11'e göre araştırmada, deney ve kontrol gruplarında baba öğrenim durumu "ilköğretim" olanlar %13,7; "lise" olanlar %43,8; "üniversite" olanlar %41,1; "yüksek lisans / doktora" olanlar %1,4 oranlarına sahiptir. Baba öğrenim durumu "lise" olanlar %43,8 ile en yüksek orandadır.

Deney grubu MPÇBT'de, babası "ilköğretim" mezunu olan öğrencilerle babası "lise" ve "üniversite" mezunu olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda OABT'de de babası "lise" ve "üniversite" mezunu olanlarla "ilköğretim" mezunu olanlar arasında da anlamlı farklılık vardır. Babası "lise" ve "üniversite"den mezun olan öğrencilerin başarı düzeyleri, babası "ilköğretim"den mezun olanlara göre daha yüksektir. Eğitim durumu daha yüksek babaya sahip olan öğrencilerin

başarıları da daha yüksektir. Bu durum babanın hem okuduğunu anlama hem de matematik derslerinde problem çözme konularında çocuklarına yardımcı oldukları eğitim yaşantılarını destekledikleri biçiminde yorumlanabilir. Kontrol grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumlarıyla MPCBT’de ve OABT’deki başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Babanın eğitim durumunun bu gruptaki öğrencilerde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmadaki bir diğer değişken olan “anne öğrenim durumları”na ilişkin bilgiler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Değişkenler	Değişken Düzeyleri	Sayı					
DENEY	İlköğretim	6	MPCBT	$\frac{3,0000}{5,5000}$	-11,180	,000	
			OABT	$\frac{10,8333}{17,1667}$	-5,042	,004	
	Lise	17	MPCBT	$\frac{2,6471}{4,8824}$	-8,033	,000	
			OABT	$\frac{12,2941}{18,4706}$	-11,649	,000	
	Üniversite	11	MPCBT	$\frac{3,0909}{6,1818}$	-9,0227	,000	
			OABT	$\frac{12,7273}{18,8182}$	-11,490	,000	
	YL/DR	3	MPCBT	$\frac{2,3333}{6,0000}$	-4,158	,053	
			OABT	$\frac{15,6667}{21,0000}$	-4,438	,047	
	KONTROL	Mezun değil	1	MPCBT	$\frac{1,0000}{3,0000}$		
				OABT	$\frac{8,0000}{9,0000}$		
		İlköğretim	11	MPCBT	$\frac{2,6364}{3,0000}$	-2,390	,038
				OABT	$\frac{9,1818}{9,6364}$	-1,838	,096
Lise		16	MPCBT	$\frac{4,1875}{3,8750}$	1,5759	,136	
			OABT	$\frac{11,4375}{11,7500}$	-0,436	,669	
Üniversite		8	MPCBT	$\frac{6,1250}{5,8750}$	1	,351	
			OABT	$\frac{15,8750}{16,7500}$	-2,198	,064	
Toplam			73				

Tablo 12'ye göre araştırmada anne öğrenim durumu “mezun değil” olanlar %1,4; “ilköğretim” olanlar %23,3; “lise” olanlar %45,2; “üniversite” olanlar %26,0; “yüksek lisans / doktora” olanlar %4,1 oranlarına sahiptir. Anne öğrenim durumu “lise” olanlar %45,2 ile en yüksek orandadır. Deney grubunda anne eğitim durumu “ilköğretim” olanlarla öğrenim durumu “lise” ve “üniversite” olanların, MPCBT ve OABT toplam puanları, MPCBT ön test- son test ve OABT ön test – son testteki başarıları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Anne eğitim durumu “lise” ve “üniversite” olan öğrenciler, anne eğitim durumu “ilköğretim” olan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca bu öğrenciler, ön test ve son testte daha iyi bir gelişim göstermişlerdir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin MPCBT’de ve OABT’deki başarıları ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık varken ön test ve son test başarılarında anlamlı bir farklılık yoktur. Anne eğitim durumu “üniversite” olan öğrenciler, anne eğitim durumu “lise” ve “ilköğretim” olanlara göre daha başarılıdır. Fakat bu durum öğrencilerin ön test – son testteki başarılarına olumlu yönde bir etki göstermemiştir. Bunun nedeni yukarıda belirtilen ders araçlarının metni anlamaya, amaç ve hedefe ulaşmaya uygun olarak düzenlenmemesi olarak açıklanabilir. Çalışmadaki ölçümler, Bloom’un sınıflandırmasınave üst bilişsel değerlendirmelere bağlı olarak yapılmıştır. Ancak metinlerde bunu karşılayacak nitelikli bir yapının ve metin altı sorularının bu sınıflandırmaya uygun olmaması nedeniyle kontrol grubunun sosyo-ekonomik ölçümleri sağlıklı bir sonuç vermemektedir.

Bu bulgular, Çavuşoğlu (2010) ve Obalı (2009)’nın çalışmalarındaki bulgularla koşutluk göstermektedir. Bu çalışmalarda da anne-baba eğitim durumunun yüksek olmasının başarıyı olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Tüzer (2016)’in “*Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Sayısal Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı yüksek lisans tez çalışmasında da anne-baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin okuma alışkanlıkları düzeyinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Coşkun’un (2002) yüksek lisans tez çalışmasında da anne-babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin okuma becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ankara’da farklı sosyo- ekonomik düzeydeki 160 lisede yapılan uygulamada, anne-babanın eğitim düzeyi ne kadar yüksekse okuma becerilerinin de ona oranla yüksek olduğu bulguları elde edilmiştir. Bu çalışma, uygulamaya katılan okul türleri ve sayılarının çok olması, katılımcı sayısının da yüksek olması bakımından çok önemlidir. Ayrıca çalışmanın lisede yapılmış olması da söz konusu çalışmanın bulgularının güvenilirliğini göstermesi açısından önemlidir.

Araştırmadaki bir diğer değişken olan “ailedeki birey sayısı”na ilişkin bilgiler Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Ailedeki Birey Sayısına Göre Dağılımları

Değişkenler	Değişken Düzeyleri	Sayı		Ortalama	t	p	
Deney	3 Kişi	3	MPÇBT	$\frac{3,0000}{7,0000}$	-6,928	,020	
			OABT	$\frac{16,0000}{20,0000}$			
	4-5 Kişi	28	MPÇBT	$\frac{3,0000}{5,5357}$	-12,529	,000	
			OABT	$\frac{12,3571}{18,5357}$			
	6-7 Kişi	5	MPÇBT	$\frac{2,0000}{4,2000}$	-3,773	,020	
			OABT	$\frac{11,8000}{18,2000}$			
	8 ve Daha Fazla	1	MPÇBT	$\frac{1,0000}{5,0000}$			
			OABT	$\frac{8,0000}{17,0000}$			
	Kontrol	3 Kişi	5	MPÇBT	$\frac{5,0000}{4,8000}$	0,534	,621
				OABT	$\frac{12,8000}{14,2000}$		
4-5 Kişi		26	MPÇBT	$\frac{4,0000}{3,8846}$	0,768	,449	
			OABT	$\frac{11,6154}{11,9231}$			
6-7 Kişi		3	MPÇBT	$\frac{4,3333}{4,6667}$	-1	,423	
			OABT	$\frac{12,0000}{12,3333}$			
8 ve Daha Fazla		2	MPÇBT	$\frac{2,0000}{3,0000}$	-1	,500	
			OABT	$\frac{8,5000b}{9,5000b}$			
Toplam		73					

Tablo 13’e göre araştırmada, ailedeki birey sayısı “3 kişi” olanlar %11,0; “4-5 kişi” olanlar %76,7; “6-7 kişi” olanlar %11,0; “8’den fazla” kişi olanlar %1,4 oranlarına sahiptir. Ailedeki birey sayısı “4-5 kişi” olanlar %76,7 ile en yüksek orandadır. Deney

grubu öğrencilerinin MPÇBT ve OABT'deki toplam puanları ve ön test- son test puanları ile ailedeki birey sayısı arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ailedeki birey sayısı öğrencilerin başarılarında olumlu ya da olumsuz herhangi bir etki göstermemiştir. Kontrol grubunda da deney grubunda olduğu gibi öğrencilerin MPÇBT ve OABT'deki toplam puanları ve ön test – son test puanları ile ailedeki birey sayısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğrencilerin başarılarında ailedeki birey sayısının herhangi bir etkisinin olmadığını söylemek olanaklıdır. Bu durum öğrencilerin ayrı birer odası olmasıyla; dolayısıyla uygun çalışma ortam ve koşullarına sahip olmasıyla ilgili olabilir.

Araştırmadaki bir diğer değişken olan “gelir durumları”na ilişkin bilgiler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin Gelir Durumlarına Göre Dağılımı

Değişkenler	Değişken düzeyleri		Ortalama	t	p	
DENEY	500-1000 TL	1				
	1000-1500 TL	1				
	1500-2000 TL	5	MPÇBT	$\frac{3,6000}{6,0000}$	-6	,004
			OABT	$\frac{15,0000}{20,0000}$	-7,07	,002
2000-2500 TL	3	MPÇBT	$\frac{2,3333}{5,0000}$	-3,023	,094	
		OABT	$\frac{10,6667}{16,3333}$	-4,25	,051	
	2500 TL'DEN ÇOK	27	MPÇBT	$\frac{2,8148}{5,4815}$	-11,462	,000
			OABT	$\frac{12,3704}{18,7407}$	-14,565	,000
KONTROL	500-1000 TL	1				
	1500-2000 TL	1				
	2000-2500 TL	13	MPÇBT	$\frac{2,8461538}{3}$	-0,805	,436
			OABT	$\frac{9,1538462}{9,7692308}$	-2,551	,025
	2500 TL'DEN ÇOK	21	MPÇBT	$\frac{5}{4,7619048}$	1,420	,171
			OABT	$\frac{13,47619}{13,857143}$	-0,682	,503
Toplam	73					

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmada gelir durumu “501-1000 TL” arasında olanlar %2,7; “1001-1500 TL” arasında olanlar %2,7; “1501-2000 TL” arasında olanlar %6,8; “2001-2500 TL” arasında olanlar %21,9; “2500 TL’den fazla” olanlar %65,8 oranlarına sahiptir. Gelir durumu “2500 TL ve üzerinde” olanlar %65,8 ile en yüksek orandadır. Deneysel grupta, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarıyla MPCBT ve OABT’den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Fakat ailesinin aylık geliri “2500 TL”den çok olan öğrencilerin MPCBT ve OABT ön test – son test puanları arasındaki fark, geliri daha düşük olan öğrencilere göre daha fazladır. Aylık geliri “2500 TL” den çok olan öğrencilerin son testten aldıkları puanlar, gelir durumu daha düşük olan öğrencilerin son testten aldıkları puanlardan daha fazladır. Daha anlaşılır bir ifadeyle, gelir durumu yüksek olan öğrencilerin gelir durumu düşük olan öğrencilere göre daha iyi gelişim gösterdiği söylenebilir. Bu durum öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin daha fazla ve zamanında giderilmesi sonucuna bağlanabilir.

Kontrol grubunda, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarıyla MPCBT ve OABT’den aldıkları puanlar ve ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ailelerin aylık gelir durumları ile öğrencilerin başarıları arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir. Bu bulgular, Çavuşoğlu (2010) ve Obalı’nın (2009) yüksek lisans tez çalışmalarının bulgularıyla örtüşmemektedir. Sözü edilen tez çalışmalarında, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının başarıyı olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bulgulardaki bu farklılığın çalışmanın yapıldığı okul, çalışma grubu vb. kaynaklı olabileceği söylenebilir.

Araştırmadaki bir diğer değişken olan “kütüphane/kitaplığa sahip olma durumları”na ilişkin bilgiler Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Kütüphaneye / Kitaplığa Sahip Olma Durumlarına

Değişkenler	Değişken düzeyleri		Ortalama	t	p	
Deney	HAYIR	36	MPÇBT	2,7500	-14,158	,000
			OABT	5,4444		
	EVET	1	MPÇBT	12,3611	-17,251	,000
			OABT	18,5278		
Kontrol	HAYIR	16	MPÇBT	5,0000	,324	,751
			OABT	6,0000		
	EVET	20	MPÇBT	16,0000	-2,522	,023
			OABT	20,0000		
Toplam	73	MPÇBT	5,8750	,000	1,000	
		OABT	5,8125			
			2,6000			
			2,6000			
			8,9500			
			9,4000			
				- ,772		,449

Tablo 15'e göre, araştırmada kütüphaneye / kitaplığa sahip olan öğrenci sayısı 52, sahip olmayan öğrenci sayısı 21'dir. "Kütüphaneye / kitaplığa sahip olan" öğrencilerin oranı %71,2; olmayanların oranıysa %27,4'tür. Deney grubunda, öğrencilerin kitaplığa sahip olma durumları ile MPÇBT ve OABT'deki başarıları ve ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin MPÇBT ve OABT'den aldıkları puanlar ile kitaplığa sahip olma durumları arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Kontrol grubunda da deney grubunda olduğu gibi öğrencilerin kitaplığa sahip olma durumları ile MPÇBT ve OABT'deki başarıları ve ön test- son test başarıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin kitaplığa sahip olma durumları, onların MPÇBT ve OABT'deki başarılarına olumlu ya da olumsuz herhangi bir etki göstermemiştir. Bu durum öğrencilerin başarılarının açık uçlu sorularla değil, daha çok çoktan seçmeli sınavlarla değerlendirilmesinden; dolayısıyla yazılı anlatım, düşünme, yorumlama, değerlendirme türü becerilerinin ölçülmemesiyle ilişkilendirilebilir. Bu bulgular, Tüzer'in (2016) "Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Sayısal Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasının bulgularıyla örtüşmemektedir. Tüzer'in (2016) çalışmasında, öğrencilerin kitaplığa sahip olma durumları ile okuma alışkanlıkları arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, kitaplığa sahip olan öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyinin, kitaplığa sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmadaki bir diğer değişken olan “günlük okunan sayfa sayısı”na ilişkin bilgiler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Okuduğu Günlük Sayfa Sayısına Göre Dağılımları

Değişkenler	Değişken Düzeyleri		Ortalama	t	p		
Deney	Okumuyorum	1	MPÇBT	1,0000			
			OABT	4,0000			
	1-10	5	MPÇBT	7,0000			
			OABT	19,0000			
	11-20	6	MPÇBT	1,0000	-5,715	,005	
			OABT	2,4000	-10,59	,000	
	21-30	13	MPÇBT	11,8000			
			OABT	17,2000			
	31-40	8	MPÇBT	2,5000	-5,839	,002	
			OABT	5,0000	-7,310	,001	
	41-50	4	MPÇBT	9,8333			
			OABT	17,0000			
	Kontrol	Okumuyorum	5	MPÇBT	3,3077	-9,368	,000
				OABT	6,3077	-12,195	,000
1-10		5	MPÇBT	13,4615			
			OABT	19,0769			
11-20		9	MPÇBT	3,3750	-5,996	,001	
			OABT	6,2500	-7,555	,000	
21-30		9	MPÇBT	12,5000			
			OABT	18,8750			
31-40		6	MPÇBT	3,2500	-5,746	,010	
			OABT	6,0000	-7,071	,006	
41-50		2	MPÇBT	15,2500			
			OABT	20,2500			
Okumuyorum		5	MPÇBT	1,4000	-2,449	,070	
			OABT	2,0000	-2,449	,070	
1-10	5	MPÇBT	6,6000	1,633	,178		
		OABT	7,2000	-6,532	,003		
11-20	9	MPÇBT	3,4000	1,414	,195		
		OABT	3,0000	0,356	,731		
21-30	9	MPÇBT	10,5556				
		OABT	10,1111				
31-40	6	MPÇBT	4,2222	0,316	,760		
		OABT	4,1111	-3	,017		
41-50	2	MPÇBT	11,5556	-0,542	,611		
		OABT	12,5556	-1	,363		
Okumuyorum	5	MPÇBT	7,0000	-1	,500		
		OABT	7,1667	-1	,500		
1-10	5	MPÇBT	17,3333				
		OABT	17,5000				
11-20	6	MPÇBT	7,0000				
		OABT	7,5000				
21-30	9	MPÇBT	18,5000				
		OABT	19,0000				
Toplam		73					

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmada bir günde “hiç kitap okumayanlar” %8,2; “1-10 sayfa okuyanlar” %13,7; “11-20 sayfa okuyanlar” %20,5, “21-30 sayfa okuyanlar” %30,1; “31-40 sayfa okuyanlar” %19,2; “41-50 sayfa okuyanlar” %6 oranlarına sahiptir. Günde “21-30 sayfa okuyanlar” %30,1 ile en yüksek orandadır.

Deney grubu öğrencilerinin MPÇBT ve OABT’deki aldıkları puanlarla okudukları günlük sayfa sayısı arasında anlamlı ilişki vardır. MPÇBT ve OABT’de bir günde “11-20 sayfa okuyanlar”, günde “1-10 sayfa”, “21-30 sayfa”, “31-40 sayfa” ve “41-50 sayfa” okuyarlardan daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin okudukları günlük sayfa sayısı ile ön test – son test puanları arasındaki farklarda anlamlı ilişki vardır. Günlük “11-20”, “21-30”, “31-40 sayfa” okuyan öğrencilerin son testten aldıkları puanlar ile ön testten aldıkları puanlar arasında olumlu yönde değişim söz konusudur. Kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT ve OABT’deki başarıyla okudukları günlük sayfa sayısı arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ayrıca bu öğrencilerin okudukları günlük sayfa sayıları ile MPÇBT ve OABT’deki ön test – son test puanları arasındaki farkta herhangi bir ilişki söz konusu değildir.

Araştırmadaki bir diğer değişken olan “bir ayda okunan kitap sayısı”na ilişkin bilgiler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Bir Ayda Okuduğu Kitap Sayılarının Dağılımları

Değişkenler	Değişken düzeyleri		Ortalama	T	p	
Deney	1-3	12	MPÇBT	1,8333	-6,141	,000
			OABT	3,8333		
	4-6	20	MPÇBT	10,6667	-11,410	,000
			OABT	17,0000		
	10-12	2	MPÇBT	3,3500	-12,564	,000
			OABT	6,3000		
OKUMUYORUM	6	MPÇBT	13,4000	-13,388	,000	
		OABT	19,2500			
Kontrol	1-3	6	MPÇBT	3,0000	-1,667	,344
			OABT	5,5000		
	4-6	10	MPÇBT	1,3333	-2,712	,042
			OABT	2,1667		
	7-9	1	MPÇBT	6,8333	-3,162	,025
			OABT	7,5000		
	10-12	2	MPÇBT	3,8333	2,236	,076
			OABT	3,3333		
	13-15	2	MPÇBT	10,5000	0,262	,804
			OABT	10,0000		
	16-18	3	MPÇBT	3,4000	1,152	,279
			OABT	3,1000		
19-21	3	MPÇBT	10,1000	-3,354	,008	
		OABT	11,1000			
22-24	3	MPÇBT	5,5000	1,000	,339	
		OABT	5,3333			
25-27	3	MPÇBT	14,9167	-1,865	,089	
		OABT	15,5000			
Toplam	57					

Tablo 17'ye göre araştırmada bir ayda hiç kitap okumayanlar %9,6; “1-3 kitap” okuyanlar %24,7; “4-6 kitap” okuyanlar %41,1; “7-9 kitap” okuyanlar %17,8; “10-12 kitap” okuyanlar %5,5; “13-15 kitap” okuyanlar %1,4 oranlarına sahiptir. Ayda “4-6 kitap” okuyanlar %41,1 ile en yüksek orandadır.

Deney grubu öğrencilerinin MPÇBT ve OABT'deki puanları ile bir ayda okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısı ile MPÇBT ve OABT'deki başarıları arasında araştırma sonuçlarını etkileyecek bir bulguya ulaşılmamıştır. Fakat öğrencilerin ön test – son testten aldıkları puanlarla aylık kitap okuma sayıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayda “4-6 kitap” okuyan öğrencilerin son testten aldıkları puanlar, ön testten aldıkları puanlara göre olumlu yönde değişim göstermiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin MPÇBT ve OABT'deki başarıları ile aylık kitap okuma sayıları arasında anlamlı bir ilişki olmakla birlikte ön test – son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Okudukları aylık kitap sayısı “7-9” ve “10-12” olan öğrenciler MPÇBT ve OABT'de bir ayda hiç kitap okumayanlar, “1-3 kitap” ve “4-6 kitap” okuyanlardan daha başarılı olmuşlardır. Fakat aylık kitap okuma sayısı, öğrencilerin son testten aldıkları puanlarda olumlu yönde

değişimin olmasını sağlamamıştır. Bu bulgu, Göktaş'ın (2010) yaptığı çalışmayla benzerlik göstermektedir. Okuduğunu anlama becerisinin matematik dersindeki akademik başarıya etkisini ölçen araştırmada, öğrencilerin kitap okuma sıklıklarıyla okuduklarını anlama ve matematik dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuçların bu yönde çıkmasının nedeninin, öğrencilerin kitapları okumaları fakat okuduklarını tam olarak anlayamamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmadaki diğer bir değişken olan “kitap alma sıklığı”na ilişkin bilgiler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Kitap Alma Sıklıklarının Dağılımı

Değişkenler	Değişken düzeyleri		Ortalama	t	p	
Deney	Haftada bir	2	3,0000 ^a	OABT	-13,000	,049
			5,0000 ^a			
			13,0000			
			19,5000			
	İki haftada bir	19	3,6316	MPÇBT	-11,490	,000
			6,5789	OABT	-11,378	,000
			13,7368			
			19,3158			
	Ayda bir	15	1,8667	MPÇBT	-13,942	,000
			4,2000	OABT	-7,321	,000
			11,1333			
			17,4667			
Kontrol	0	2	2,0000	MPÇBT	-1,000	,500
			3,0000			
			8,5000 ^a			
			9,5000 ^a			
	Almam	3	2,0000	MPÇBT	-1,000	,423
			2,3333	OABT	-0,378	,742
			9,3333			
			9,6667			
	Haftada bir	6	7,3333	MPÇBT	-2,236	,076
			7,8333	OABT	-1,000	,363
			18,1667			
			18,3333			
İki haftada bir	7	5,1429	MPÇBT	1,000	,356	
		4,8571	OABT	-2,291	,062	
		14,1429				
		15,1429				
Ayda bir	13	3,4615	MPÇBT	2,521	,027	
		3,0000	OABT	-0,261	,799	
		10,0769				
		10,3077				
Yılda bir	5	2,2000	MPÇBT	-0,535	,621	
		2,4000	OABT	-4,000	,016	
		7,0000				
		7,8000				
Toplam		72				

Tablo 18 incelendiğinde, araştırmada “kitap almayanlar” %6,8; “haftada bir alanlar” %11,0; “iki haftada bir alanlar” %35,6; “ayda bir alanlar” %38,4; “yılda bir alanlar” %8,2 oranlarına sahiptir. “Ayda bir kitap alanlar” %38,4 ile en yüksek orandadır. Deney grubundaki öğrencilerin MPCBT ve OABT’den aldıkları puanlar ve ön test - son test puanları ile kitap alma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır. “Yılda bir kitap” alan öğrenciler; “haftada bir”, “iki haftada bir” ve “ayda bir kitap” alanlara oranla MPCBT ve OABT’de daha başarısızdırlar. Ayrıca “yılda bir kitap” alan öğrencilerin “iki haftada bir” ve “ayda bir kitap” alanlarla ön test – son test puanları arasında da anlamlı bir ilişki vardır. “İki haftada bir” ve “ayda bir kitap” alan öğrencilerin son testten aldıkları puanlar olumlu yönde değişim göstermiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin MPCBT ve OABT’deki başarıları ile kitap alma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki varken; ön test – son test puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. “Haftada bir kitap” alan öğrenciler, “hiç kitap almayan”, “iki haftada bir”, “ayda bir”, “yılda bir” kitap alan öğrencilere oranla MPCBT ve OABT’de daha başarılıdır. Özdemir’in (2013) yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin sahip oldukları kitap sayısı ile diğer derslerdeki başarıları arasındaki ilişki ölçülmüştür. Araştırma bulgularına göre sahip olunan kitap sayısı ile öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji dersleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan ışığında, kitap almayı ve okumayı önemseyen çocukların öteki derslerdeki akademik başarılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.2. Öğrencilerin Matematik Problem Çözme Başarı Testi (MPCBT) ve Okuduğunu Anlama Başarı Testlerinden (OABT) Aldıkları Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve matematik dersi problem çözme becerilerini ölçmek için çalışma sürecinin öncesinde ve sonrasında “MPCBT” ve “OABT” uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı “Wilcoxon” ve “Mann Whitney U” testleri yapılarak çözümlenmiştir.

4.1.2.1. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular. Deney grubunun ön test – son test puanlarına ilişkin bulgulara Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19

Deney Grubuna Ait MPÇBT ve OABT Ön Test Puanları ile Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	t	p
Deney	MPÇBT Ön Test	37	2,81	1,60	0,26	-13,89	0,00**
	MPÇBT Son Test	37	5,46	2,01	0,33		
	OABT Ön Test	37	12,46	4,00	0,66	-17,32	0,00**
	OABT Son Test	37	18,57	2,82	0,46		

**p<0,01

Tablo 19'a göre deney grubunda, MPÇBT uygulama öncesi puanları ve uygulama sonrası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p<0,01$). Deney grubunda, OABT uygulama öncesi puanlar ve uygulama sonrası puanlar arasında istatistik olarak anlamlı farklılık vardır ($p<0,01$). Bu bulgulara göre, okuma stratejilerine yönelik hazırlanan uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin MPÇBT'den aldıkları ön test ve son test puanlarına göre, okuduklarını anlamalarının gelişmesiyle matematik problem çözme becerilerinin de gelişme gösterdiğini belirtmek yanlış olmaz.

Özcan Tepe'nin (2016) "*Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Matematik Dersinde Problem Çözme Başarısı Arasındaki İlişki*" ve Tüzer (2016)'in "*Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Sayısal Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" adlı yüksek lisans tez çalışmalarında betimsel tarama modeli kullanılmış ve iki çalışmada da okuma anlama becerisi ile sayısal dersler arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca söz konusu çalışmayla benzer bir çalışma olan ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı Çavuşoğlu'nun (2010) yüksek lisans tezinde "*İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ile Matematik Problemlerini Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*" ve ona koşut bir çalışma olan Göktaş (2010)'ın yüksek lisans tezinde "*Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi*" incelenmiştir. Çavuşoğlu (2010)'nun araştırmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve problem çözme başarıları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin daha çok problemi anlama ve plan yapma basamaklarında yüksek olduğu; Göktaş'ın (2010) araştırmasında ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik başarıları arasında yüksek sayılabilecek derece yakın bir ilişki olduğu

sonuçlarına ulaşılmıştır. Tarama modeli kullanılarak yapılan bu araştırmaların bulgularıyla yarı deneysel desen kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda geliştiklerinde matematik problem çözme becerilerinde de gelişim olup olmadığını ölçen mevcut çalışmanın bulguları örtüşmektedir.

İlhan'ın (2014) "*SQ3R Akıcı Okuma Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları, Problem Çözme Becerileri ve Fen Tutumlarına Etkisi*" adlı yüksek lisans tez çalışmasında amaç, SQ3R akıcı okuma stratejisinin fen ve teknoloji dersi akademik başarı, tutum ve problem çözme becerilerine etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmada, SQ3R okuma stratejisinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları üzerinde etkisi olduğu; fen ve teknoloji dersi tutumları ve problem çözme becerilerine ise etkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca Özdemir'in (2013) "*Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve Tutumlarıyla Fen, Matematik Derslerindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir-Buca İlçesi Örneği)*" adlı doktora tez çalışmasında da ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen ve matematik derslerindeki akademik başarıları arasında ilişki olup olmadığı ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla fen ve matematik derslerindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu iki araştırmanın bulguları ile mevcut araştırmanın bulgularının örtüşmediği görülmektedir. Bu durumun sınıf seviyesi, okulun sosyo-ekonomik durumu ve yapılan uygulamalardaki farklılıklar gibi değişkenlerden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Başol, Özel ve Yetkinel Özel'in (2011) çalışmasında amaç, okuduğunu anlama ile sözel matematik problemlerini kavramadaki başarı arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. İstanbul'da 3. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada, "Kurgusal okumaları kavrama testi" (RCT-I) ve "Kurgusal olmayan okumaları kavrama testi" (RCT-II) ile "Sözel matematik problemlerini kavrama testi" (WPCT) arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Buna benzer bir çalışma olan Tatar ve Soylu (2006)'nun yapmış oldukları araştırmada ise amaç, "*okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin olup olmadığını*" belirlemek olarak ifade edilmiştir. 2004 yılında yapılan "Öğrenci Seçme Sınavı" (ÖSS) "Türkçe Testi" sorularından okuma-anlamayı gerektiren 15 soru ve "Matematik Testi" sorularından 15 sözel problem olmak üzere toplam 30 sorudan oluşan test geliştirilmiştir. Geliştirilen bu test, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamaların çözümlenmeleri sonucunda, öğrencilerin Türkçe ve

matematik netleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda elde edilen bulguların mevcut araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Grimm (2008), öğrencilerin 3. sınıfın başından 8. sınıfın sonuna kadar kullandıkları okuma stillerinin matematik başarılarına etkisini ölçmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, okuduğunu anlama becerisinin en çok problem çözme ve problemi yorumlamayı etkilediği; matematiksel kavram, tahmin ve işlem becerilerine de az düzeyde de olsa etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Tuohimaa, Aunola ve Nurmi (2008) yaptıkları çalışmada, matematiksel sözcük problemleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma, 9-10 yaşlarındaki 225 çocukla yapılmış ve bu çocukların okuduğunu anlama ile matematiksel sözcük problemi çözme becerileri test edilmiştir. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlamadaki beceri ile matematiksel sözcük problemlerini çözmedeki beceri arasında yüksek derece ilişki olduğu ve her ikisinin de genel akıl yürütme yetenekleri gerektirdiği bulgularına ulaşılmıştır. Walker ve Surber (2008) okuma yeteneğinin matematikte öğrencinin başarısını etkileyip etkilemediğini araştırdıkları çalışmada, çok boyutlu bir yöntem kullanmışlar ve okuma becerisinde farklılık gösteren incelemeleri dikkate almışlardır. Çalışmada, öğrencilerin okuma becerilerinin düşük olması durumunda, bazı matematik becerilerinin de düşük olma olasılığının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pape (2004) yaptığı çalışmada, öncelikle öğrencilerin problem çözme yaklaşımlarını belirlemiş ve öğrencilerin doğrudan problemi çözme ve anlama temelli çözme olarak iki tür yaklaşım kullandığını ifade etmiştir. Doğrudan problemi çözme yaklaşımını kullanan öğrencilerin problemi tekrar okumadıklarını, tam olarak anlamadan, verilenle istenen arasındaki bağlantıyı kurmadan matematiksel işlemleri yaptıklarını ve bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin düşük düzeyde olduğunu; anlama temelli çözen öğrencilerin ise problemde verilen bilgileri kaydettiklerini, not aldıklarını, bilgiler arasında bağlantılar kurduklarını, işlemlerinin sağlamasını yaptıklarını ve bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonucunda, doğrudan problemi çözme yaklaşımını kullanan öğrencilerin, problem çözme becerilerinin anlama temelli yaklaşımını kullanan öğrencilere göre daha düşük olduğu; anlam temelli yaklaşımını kullanan öğrencilerin, problemi daha iyi yapılandırıp daha doğru ve anlamlı sonuçlara ulaştıkları ortaya çıkmıştır.

Jordan vd. (2003) yalnızca anlama güçlüğü, yalnızca matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin 2. sınıfın başından 3. sınıfın sonuna kadar iki yıl boyunca problem çözme becerilerindeki gelişimlerini gözlemlemiştir.

Çalışma sonucunda, 2.sınıfın başında anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin, normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı ve matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerden yüksek olmasına rağmen bu öğrencilerin problem çözme becerilerinin 3.sınıfın sonunda matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerle aynı seviyeye geldiği ve normal gelişim gösteren öğrencilere göre geriledikleri gözlemlenmiştir. Bu çalışmaya benzer bir çalışma yapan Anderson (2010) ise matematik güçlüğü, anlama güçlüğü yaşayan ve normal gelişim gösteren öğrencileri problem çözme becerileri açısından 4.sınıfın başından 5.sınıfın sonuna kadar gözlenmemiştir. Çalışma sonucunda, normal gelişim gösteren öğrencilerle anlama güçlüğü ve matematik güçlüğü yaşayan öğrenciler arasındaki farkın giderek arttığını belirlemiştir. Anderson bu sonuca, sınıf seviyesinin yükselmesiyle problemlerin de zorlaşmasını ve okuduğunu anlamaya olan gereksinimin artmasını gerekçe olarak göstermiştir.

Mevcut araştırma ile Grimm (2008), Tuohimaa, Aunola ve Nurmi (2008), Walker ve Surber (2008), Pape (2004), Jordan vd.'nin (2003) yapmış oldukları çalışma bulgularının örtüştüğü; okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersi problem çözme becerisi, akademik başarı arasında bazı çalışmalarda orta düzeyde, bazı çalışmalarda yüksek düzeyde ilişki olduğu sonuçlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmalarda okuduğunu anlama ve matematik dersi arasındaki ilişkilerin farklı düzeylerde çıkmasının çalışma grupları, sınıf seviyeleri, yapılan uygulamalar, araştırmaların amaçları vb. değişkenlerden kaynaklı olduğu söylenebilir.

4.1.2.2. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular. Kontrol grubunun ön test – son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20

Kontrol Grubuna Ait MPÇBT ve OABT Ön Test Puanları ile Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	t	p	
Kontrol	MPÇBT Ön Test	36	4,06	2,14	0,36	0,21	0,84
	MPÇBT Son Test	36	4,03	2,09	0,35		
	OABT Ön Test	36	11,64	4,31	0,72	-1,49	0,14
	OABT SonTest	36	12,14	4,02	0,67		

**p<0,01

Tablo 20 incelendiğinde kontrol grubunda, MPÇBT uygulama öncesi puanlar ve uygulama sonrası puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p=0,84$). Kontrol grubunun, OABT uygulama öncesi puanları ve uygulama sonrası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p=0,14$). Bu bulgulara göre, mevcut ders kitabındaki etkinliklerin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu bulgudan hareketle okuduğunu anlama becerisi gelişmeyen öğrencilerin matematik problem çözme becerilerinde de gelişme gösteremediklerini yorumunu yapmak yanlış olmaz.

4.1.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının OABT Ön Testten ve Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular. Tablo 21’de deney ve kontrol gruplarının OABT ön testten ve son testten aldıkları puanlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 21

Deney – Kontrol Gruplarının OABT Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	t	p
OABT Önce	Deney	37	12,46	4,00	0,66	0,843	0,402
	Kontrol	36	11,64	4,31	0,72		
OABT Sonra	Deney	37	18,57	2,82	0,46	7,921	0,001**
	Kontrol	36	12,14	4,02	0,67		

** $p<0,01$

Tablo 21’e göre uygulamadan önce, gruplar arasında OABT toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p=0,402$). Uygulamadan sonra, OABT toplam puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır ($p<0,01$). Uygulamadan önce deney ve kontrol grupları OABT puanları arasında anlamlı farklılık olmaması, deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk olduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Uygulamadan sonra deney ve kontrol gruplarının OABT puanları arasında anlamlı farklılığın oluşması ise yapılan uygulamaların öğrencilerin okuduklarını anlamalarının gelişmesine katkıda bulunması olarak değerlendirilebilir.

Ulu’nun (2011) hazırlamış olduğu “*İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemlerde Yaptıkları Hataların Belirlenmesi ve Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama*” adlı doktora tezinde amaç, öğrencilerin rutin olmayan problemlerde yaptıkları hataları belirlemek ve bu hataların giderilmesine yönelik bir uygulama yapmaktır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada, öncelikle öğrencilerin rutin olmayan

problemleri çözerken yaptıkları hataların kaynakları belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilere, problem çözme ve okuma stratejileri eğitimleri verilmiş; ardından bu eğitimlerin etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin rutin olmayan problemlerde yaptıkları hataların nedeninin en çok anlama kaynaklı olduğu; okuduğunu anlama stratejileri eğitimi alan deney grubuyla kontrol grubu arasında rutin olmayan problem çözme başarısı açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu; problem çözme stratejileri eğitimi alan deney grubuyla kontrol grubu arasında rutin olmayan problem çözme başarısı açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu vb. bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulguları ile mevcut araştırmanın bulgularının örtüştüğünü söylemek olanaklıdır.

Yurttaş Kumlu'nun (2016) yaptığı "*Doğrudan ve Akranla Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Isı-Sıcaklık Konusundaki Kavramsal Anlamalarına Etkisinin Okuma Stratejileri Bakımından İncelenmesi*" adlı doktora tezinde amaç, fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık konusundaki kavramsal anlamalarını; okuma stratejileri öğretiminin yapılmadığı, okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı ve akranla okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı gruplarda yer alan metin okuma sürecinde kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler bakımından karşılaştırılmasıdır. Araştırmada, doğrudan ve akranla okuma stratejileri eğitimi verilen öğrencilerle bu eğitimin verilmediği öğrenciler arasında ısı ve sıcaklık konusunun kavramsal olarak algılanmasında farklılık olduğu; doğrudan ve akran okuma stratejisi eğitimi verilen öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunun kavramsallaştırılmasında strateji eğitimi verilmeyen öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada, fen ve teknoloji dersi ile okuma stratejileri arasındaki ilişki değerlendirilmiş olsa da fen ve teknoloji dersinin de sayısal bir ders olması mevcut çalışmayla ortak noktalarının olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmanın bulguları ile bu araştırmanın bulguları birbiriyle benzerlik göstermektedir.

4.1.2.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 1. Sorusunu Ön Test –Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 1. sorusunu ön test –son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 22'de sunulmuştur:

Tablo 22

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 1. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 1		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	01 Yanlış	n	17	16	33	3,812	0,051*
		%	51,5%	48,5%	100,0%		
	01 Doğru	n	0	4	4		
		%	0,0%	100,0%	100,0%		
Toplam		n	17	20	37		
		%	45,9%	54,1%	100,0%		
Kontrol	01 Yanlış	n	9	3	12	24,000	0,000**
		%	75,0%	25,0%	100,0%		
	01 Doğru	n	0	24	24		
		%	0,0%	100,0%	100,0%		
Toplam		n	9	27	36		
		%	25,0%	75,0%	100,0%		

Tablo 22 incelendiğinde deney grubunda, OABT'nin 1. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 17 (%51,5) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 16 (%48,5) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu önce yanlış yapan 33 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 1. sorusunu önce doğru sonra doğru yapan 4 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu önce doğru yapan 4 kişi vardır. Bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 16'sı OABT'nin 1. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 4 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 20 öğrenci doğru yapmıştır. Bu durumda uygulama sonrasında öğrencilerin soruyu daha iyi anladıkları ve çözdükleri söylenebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 1. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 9 (%75,0) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 3 (%25,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 12 kişi vardır. Kontrol grubunda, OABT'nin 1. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 24 (%100,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 24 kişi vardır. Bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 1. sorusunu ön testte yanlış, son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 9'dur. Soruyu ön testte yanlış, son testte doğru yapan öğrenci sayısı yalnızca 3'tür. Kontrol grubu, ön testte deney grubuna göre bu soruda daha fazla doğru yapmış olsa da son testte olumlu yönde bir farklılık göstermemiştir.

4.1.2.3.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 2. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 2. sorusunu ön test –son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 23'te sunulmuştur:

Tablo 23

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 2. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 2		Toplam	χ^2	p
		Yanlış	Doğru			
Deney	02 Yanlış	n	13	13	8,479	0,004*
		%	50,0%	50,0%		
	Doğru	n	0	11		
		%	0,0%	100,0%		
	Toplam	n	13	24		
		%	35,1%	64,9%		
Kontrol	02 Yanlış	n	13	3	25,435	0,000**
		%	81,3%	18,8%		
	Doğru	n	0	20		
		%	0,0%	100,0%		
	Toplam	n	13	23		
		%	36,1%	63,9%		

Tablo 23'e göre deney grubunda, OABT'nin 2. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 13 (%50,0) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 13 (%50,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 26 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 2. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 11 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 11 kişi vardır. Uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 13'ü OABT'nin 2. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 11 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 24 öğrenci doğru yapmıştır. Uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 2. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 13 (%81,2) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 3 (%18,8) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 16 kişi vardır. Kontrol grubunda, OABT'nin 2. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 20 (%100,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 20 kişi vardır. Bulgulara göre

kontrol grubunda, OABT'nin 2. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 13'tür. Soruyu ön testte yanlış, son testte doğru yapan öğrenci sayısı yalnızca 3'tür. Kontrol grubu ön testte deney grubuna göre bu soruda daha fazla doğru yapmış olsa da son testte olumlu yönde bir farklılık göstermemiştir.

4.1.2.3.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 3. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 3. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 24'te sunulmuştur:

Tablo 24

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 3. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 3		Toplam	χ^2	p
		Yanlış	Doğru			
Deney	03 Yanlış	n	3	8	8,479	0,004*
		%	27,3%	72,7%		
	03 Doğru	n	0	26		
		%	0,0%	100,0%		
	Toplam	n	3	34		
		%	8,1%	91,9%		
Kontrol	03 Yanlış	n	18	2	25,435	0,000**
		%	90,0%	10,0%		
	03 Doğru	n	1	14		
		%	6,7%	93,3%		
	Toplam	n	19	16		
		%	54,3%	45,7%		

Tablo 24 incelendiğinde deney grubunda, OABT'nin 3. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 3 (%27,3) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 8 (%72,7) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 11 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 3. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 26 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 26 kişi vardır. Bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 8'i OABT'nin 3. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 26 iken uygulama sonrasında aynı soruyu

34 öğrenci doğru yapmıştır. Bu durumda uygulama sonrasında öğrencilerin soruyu daha iyi anladıkları ve çözdükleri söylenebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 3. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 18 (%90,0) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 2 (%10,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 20 kişi vardır. Kontrol grubunda, OABT'nin 3. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 14 (%93,3) kişi; ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 (%6,7) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 15 kişi vardır. Bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 3. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 18'dir. Soruyu ön testte yanlış, son testte doğru yapan öğrenci sayısı yalnızca 2'dir. Kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yanıtlayanların sayısı 15, son testte ise 16'dır. Kısacası, grupta son testte olumlu yönde bir farklılık görülmemiştir.

4.1.2.3.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 4. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 4. sorusunu ön test –son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 25'te sunulmuştur:

Tablo 25

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 4. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 4		Toplam	χ^2	p
		Yanlış	Doğru			
Deney	04 Yanlış	n	3	4	13,992	0,000*
		%	42,9%	57,1%		
	Doğru	n	0	30		
		%	0,0%	100,0%		
	Toplam	n	3	34		
		%	8,1%	91,9%		
Kontrol	04 Yanlış	n	14	0	32,073	0,000**
		%	100,0%	0,0%		
	Doğru	n	1	21		
		%	4,5%	95,5%		
	Toplam	n	15	21		
		%	41,7%	58,3%		

Tablo 25'e göre deney grubunda, OABT'nin 4. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 3 (%42,9) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 4 (%57,1) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 7 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 4. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 30 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 30 kişi vardır. Bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 4'ü OABT'nin 4. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 30 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 34 öğrenci doğru yapmıştır. Sınıf OABT'nin 4. sorusunda genel olarak başarılı olmuştur. Ön test ile son test arasında çok az da olsa olumlu yönde bir farklılık bulunmaktadır. Bu durumda uygulama sonrasında öğrencilerin soruyu daha iyi anladıkları ve çözdükleri söylenebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 4. sorusunu ön test yanlış, son testte yanlış yapan 14 (%100,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 14 kişi vardır. Kontrol grubunda, OABT'nin 4. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 21 (%95,5) kişi; ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 (%4,5) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 22 kişi vardır. Bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 4. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 14'tür. Ön testte soruyu yanlış yapan bütün öğrenciler son testte de yanlış yapmışlardır. Kontrol grubunda, soruyu ön testte doğru yanıtlayanların sayısı 22, son testte ise 21'dir. Bu bulgulardan hareketle kontrol grubunun ön test – son test puanları arasında olumlu yönde bir değişimin olmadığı söylenebilir.

4.1.2.3.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 5. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 5. sorusunu ön test –son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 26'da sunulmuştur:

Tablo 26

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 5. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 5		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	05 Yanlış	n	5	6	11	13,665	0,000*
		%	45,5%	54,5%	100,0%		
	Doğru	n	0	26	26		
		%	0,0%	100,0%	100,0%		
	Toplam	n	5	32	37		
		%	13,5%	86,5%	100,0%		
Kontrol	05 Yanlış	n	11	3	14	17,902	0,000**
		%	78,6%	21,4%	100,0%		
	Doğru	n	2	20	22		
		%	9,1%	90,9%	100,0%		
	Toplam	n	13	23	36		
		%	36,1%	63,9%	100,0%		

Tablo 26 incelendiğinde deney grubunda, OABT'nin 5. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 5 (%45,5) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 6 (%54,5) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 11 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 5. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 26 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 26 kişi vardır. Bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 6'sı OABT'nin 5. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 26 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 32 öğrenci doğru yapmıştır. Sınıf OABT'nin 5. sorusunda genel olarak başarılı olmuştur. Ön test ile son test arasında çok az da olsa farklılık bulunmaktadır. Bu durumda on haftalık uygulamanın öğrencilerin soruları anlayıp çözmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 5. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 11 (%78,6) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 3 (%21,4) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 14 kişi vardır. Kontrol grubunda, OABT'nin 5. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 20 (%90,9) kişi; ön testte doğru, son testte yanlış yapan 2 (%9,1) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 22 kişi vardır. Bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 5.

sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 11'dir. Ön testte soruyu yanlış yapan öğrencilerden yalnız 3'ü son testte doğru yapmıştır. Aynı zamanda soruyu ön testte doğru yapan 2 öğrenci, son testte yanlış yapmıştır. Kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yanıtlayanların sayısı 22, son testte ise 23'tür. Görüldüğü gibi kontrol grubunda olumlu yönde bir değişim gerçekleşmemiştir.

4.1.2.3.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 6. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 6. sorusunu ön test –son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 27'de sunulmuştur:

Tablo 27

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 6. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 6		Toplam	χ^2	p
		Yanlış	Doğru			
Deney	06 Yanlış	n	2	5	9,061	0,003*
		%	28,6%	71,4%		
	Doğru	n	0	30		
		%	0,0%	100,0%		
Toplam		n	2	35		
		%	5,4%	94,6%		
Kontrol	06 Yanlış	n	17	5	20,498	0,000**
		%	77,3%	22,7%		
	Doğru	n	0	14		
		%	0,0%	100,0%		
Toplam		n	17	19		
		%	47,1%	52,8%		

Tablo 27'ye göre deney grubunda, OABT'nin 6. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 2 (%28,6) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 5 (%71,4) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 7 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 6. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 30 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 30 kişi vardır. Bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 5'i OABT'nin 6. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 30 iken uygulama sonrasında aynı soruyu

35 öğrenci doğru yapmıştır. Sınıf OABT'nin 6. sorusunda genel olarak başarılı olmuştur. Ön test ile son test arasında az da olsa farklılık bulunmaktadır. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik yapılan on haftalık uygulamanın öğrencilerin soruyu daha iyi anlayıp çözmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 6. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 17 (%77,3)kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 5 (%22,7) vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 22 kişi vardır. Kontrol grubunda, OABT'nin 6. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 14 (%100,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 14 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 6. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 17'dir. Ön testte soruyu yanlış yapan öğrencilerden yalnız 5'i son testte doğru yapmıştır. Kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yanıtlayanların sayısı 14, son testte ise 19'dur. Kontrol grubunun ön test – son test puanları arasında az da olsa olumlu yönde bir değişim söz konusudur.

4.1.2.3.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 7. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 7. sorusunu ön test –son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 28'de sunulmuştur:

Tablo 28

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 7. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 7		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	07 Yanlış	n	2	6	7,664	0,006*	
		%	25,0%	75,0%			
	Doğru	n	0	29			
		%	0,0%	100,0%			
Toplam		n	2	35			
		%	5,4%	94,6%			
Kontrol	07 Yanlış	n	20	4	18,514	0,000**	
		%	83,3%	16,7%			
	Doğru	n	1	11			
		%	8,3%	91,7%			
Toplam		n	21	15			
		%	58,3%	41,7%			

Tablo 28 incelendiğinde deney grubunda, OABT'nin 7. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 2 (%25,0) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 6 (%75,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 8 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 7. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 29 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 29 kişi vardır. Bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 6'sı OABT'nin 7. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 29 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 35 öğrenci doğru yapmıştır. Sınıf OABT'nin 7. sorusunda genel olarak başarılı olmuştur. Ön test ile son test arasında çok az da olsa farklılık bulunmaktadır. Bu durumda uygulama sonrasında öğrencilerin soruyu daha iyi anladıkları ve çözdükleri söylenebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 7. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 20 (%83,3) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 4 (%16,7) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 24 kişi vardır. Kontrol grubunda, OABT'nin 7. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 11 (%91,7) kişi; ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 (%8,3) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 12 kişi vardır. Bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 7. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 20'dir. Ön testte soruyu yanlış yapan öğrencilerden yalnız 4'ü son testte doğru yapmıştır. Kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yanıtlayanların sayısı 12, son testte ise 15'tir. Bu nedenle, kontrol grubunda ön test – son test puanları arasında olumlu yönde bir değişimin olduğu söylenemez.

4.1.2.3.8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 8. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 8. sorusunu ön test –son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 29'da sunulmuştur:

Tablo 29

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 8. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 8		Toplam	χ^2	p
		Yanlış	Doğru			
Deney	08	Yanlış	n 8	18	4,318	0,038*
		% 30,8%	69,2%	100,0%		
	Doğru	n 0	11			
	% 0,0%	100,0%	100,0%			
Toplam		n 8	29	37		
		% 21,6%	78,4%	100,0%		
Kontrol	08	Yanlış	n 10	1	31,469	0,000**
		% 90,9%	9,1%	100,0%		
	Doğru	n 0	24			
	% 0,0%	100,0%	100,0%			
Toplam		n 0	1	1		
		% 0,0%	100,0%	100,0%		

Tablo 29'a göre deney grubunda, OABT'nin 8. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 8 (%30,8) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 18 (%69,2) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 26 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 8. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 11 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 11 kişi vardır. Bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 18'i OABT'nin 8. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 11 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 29 öğrenci doğru yapmıştır. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ve dolayısıyla soruyu daha iyi anlayıp doğru çözmelerinde etkili olduğunu söylemek olanaklıdır.

Kontrol grubunda, OABT'nin 8. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 10 (%90,0) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 1 (%9,1) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 11 kişi vardır. Kontrol grubunda, OABT'nin 8. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 24 (%100,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 24 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 8. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 10'dur. Ön testte soruyu yanlış yapan öğrencilerden yalnız 1'i son testte doğru yapmıştır. Kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yanıtlayanların sayısı 24, son

testte ise 25'tir. Bu verilerden hareketle kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında olumlu yönde bir değişimin olduğunu söylemek olanaklı değildir.

4.1.2.3.9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 9. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 9. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 30'da sunulmuştur:

Tablo 30

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 9. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 9		Toplam	χ^2	p
		Yanlış	Doğru			
Deney	09 Yanlış	n	6	12	7,559	0,006*
		%	33,3%	66,7%		
	09 Doğru	n	0	19		
		%	0,0%	100,0%		
	Toplam	n	6	31		
		%	16,2%	83,8%		
Kontrol	09 Yanlış	n	18	3	15,546	0,000**
		%	85,7%	14,3%		
	09 Doğru	n	3	12		
		%	20,0%	80,0%		
	Toplam	n	21	15		
		%	58,3%	41,7%		

Tablo 30 incelendiğinde deney grubunda, OABT'nin 9. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 6 (%33,3) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 12 (%66,7) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 18 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 9. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 19 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 19 kişi vardır. Bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 12'si OABT'nin 9. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 19 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 31 öğrenci doğru yapmıştır. On hafta boyunca yapılan okuduğunu anlama becerisini

geliştirmeye yönelik uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama ve buna koşut olarak soruyu doğru çözüme etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 9. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 18 (%85,7) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 3 (%14,3) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 21 kişi vardır. Kontrol grubunda, OABT'nin 9. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 12 (%80,0) kişi; ön testte doğru, son testte yanlış yapan 3 (%20,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 15 kişi vardır. Bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 9. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 18'dir. Ön testte soruyu yanlış yapan öğrencilerden yalnız 3'ü son testte doğru yapmıştır. Ayrıca soruyu ön testte doğru yapan 3 öğrenci son testte yanlış yapmıştır. Kontrol grubunda soruyu doğru yanıtlayanların sayısı ön testte 15 son testte de 15'tir. Görüldüğü gibi kontrol grubunun ön test – son test puanları herhangi bir değişim göstermemiştir.

4.1.2.3.10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 10. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 10. sorusunu ön test –son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 10. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 10		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	10	Yanlış	n 10	6	16	17,986	0,006*
		% 62,5%	37,5%	100,0%			
	Doğru	n 0	21	21			
	% 0,0%	100,0%	100,0%				
Toplam		n 10	27	37			
		% 27,0%	73,0%	100,0%			
Kontrol	10	Yanlış	n 18	4	22	19,143	0,000**
		% 81,8%	18,2%	100,0%			
	Doğru	n 1	13	14			
	% 7,1%	92,9%	100,0%				
Toplam		n 19	17	36			
		% 52,8%	47,2%	100,0%			

Tablo 31'e göre deney grubunda, OABT'nin 10. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 10 (%62,5) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 6 (%37,5) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 16 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 10. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 21 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 21 kişi vardır. Bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 6'sı OABT'nin 10. sorusunu ön testte yanlış, daha sonra doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 21 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 27 öğrenci doğru yapmıştır. Son testte istatistiki bir fark olmasa da yine de olumlu yönde bir değişim söz konusudur. Bu durumda uygulama sonrasında öğrencilerin soruyu daha iyi anladıkları ve çözdükleri söylenebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 10. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 18 (%81,8) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 4 (%18,2) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 22 kişi vardır. Kontrol grubunda, OABT'nin 10. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 13 (%92,9) kişi; ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 (%7,1) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 14 kişi vardır. Bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 10. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 18'dir. Ön testte soruyu yanlış yapan öğrencilerden yalnız 4'ü son testte doğru yapmıştır. Ayrıca soruyu ön testte doğru yapan 1 öğrenci, son testte yanlış yapmıştır. Kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yanıtlayanların sayısı 14, son testte 17'dir. Bu bulgulardan hareketle kontrol grubunda olumlu yönde bir değişimin olmadığını söylemek olanaklıdır.

4.1.2.3.11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 11. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 11. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 32'de sunulmuştur:

Tablo 32

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 11. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 11		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	11	Yanlış	n 3	5	8	11,835	0,001*
		% 37,5%	62,5%	100,0%			
	Doğru	n 0	29	29			
		% 0,0%	100,0%	100,0%			
	Toplam	n 3	34	37			
		% 8,1%	91,9%	100,0%			
Kontrol	11	Yanlış	n 16	0	16	32,188	0,000**
		% 100,0%	0,0%	100,0%			
	Doğru	n 1	19	20			
		% 5,0%	95,0%	100,0%			
	Toplam	n 17	19	36			
		% 47,2%	52,8%	100,0%			

Tablo 32'ye göre deney grubunda, OABT'nin 11. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 3 (%37,5) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 5 (%62,5) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 8 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 11. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 29 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 29 kişi vardır. Bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 5'i OABT'nin 11. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 29 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 34 öğrenci doğru yapmıştır. Deney sınıfı bu soruda az da olsa başarı göstermiştir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 11. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 16 (%100,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 16 kişi vardır. Kontrol grubunda, OABT'nin 11. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 19 (%95,0) kişi; ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 (%5,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 20 kişi vardır. Bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 11. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 16'dır. Ayrıca soruyu ön testte doğru yapan 1 öğrenci, son testte yanlış yapmıştır. Kontrol grubunda ön testte soruyu doğru yanıtlayanların sayısı 20, son testte 19'dur. Kontrol grubu ön test – son puanları arasında olumlu yönde bir değişimin değil olumsuz yönde bir değişimin söz konusu olduğu görülmektedir.

4.1.2.3.12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 12. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 12. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 33'te sunulmuştur:

Tablo 33

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 12. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 12		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	12	Yanlış	n 2	8	10	5,709	0,017*
		% 20,0%	80,0%	100,0%			
	Doğru	n 0	27	27			
		% 0,0%	100,0%	100,0%			
	Toplam	n 2	35	37			
		% 8,1%	5,4%	94,6%			
Kontrol	12	Yanlış	n 22	3	25	24,891	0,000**
		% 88,0%	12,0%	100,0%			
	Doğru	n 0	11	11			
		% 0,0%	100,0%	100,0%			
	Toplam	n 22	14	36			
		% 61,1%	38,9%	100,0%			

Tablo 33 incelendiğinde deney grubunda, OABT'nin 12. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 2 (%20,0) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 8 (%80,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 10 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 12. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 27 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 27 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 8'i OABT'nin 12. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 27 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 35 öğrenci doğru yapmıştır. Deney sınıfı bu soruda az da olsa başarı göstermiştir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 12. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 22 (%88,0) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 3 (%12,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 25 kişi vardır. Kontrol grubunda, OABT'nin 12. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 11 (%100,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 11 kişi vardır. Bu bulgulara

göre kontrol grubunda, OABT'nin 12. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 22'dir. Ön testte soruyu yanlış yapan öğrencilerden yalnız 3'ü son testte doğru yapmıştır. Kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yanıtlayanların sayısı 11, son testte ise 15'tir. Grubun ön test – son test puanları arasında dikkat çekici ciddi bir değişimin olmadığı söylenebilir.

4.1.2.3.13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 13. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 13. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 34'te sunulmuştur:

Tablo 34

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 13. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 13		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	13	Yanlış	n 7	8	15	12,662	0,000*
		% 46,7%	53,3%	100,0%			
	Doğru	n 0	22	22			
	% 0,0%	100,0%	100,0%				
Toplam		n 7	30	37			
		% 18,9%	81,1%	100,0%			
Kontrol	13	Yanlış	n 7	1	8	21,429	0,000**
		% 87,5%	12,5%	100,0%			
	Doğru	n 2	26	28			
	% 7,1%	92,9%	100,0%				
Toplam		n 9	27	36			
		% 25,0%	75,0%	100,0%			

Tablo 34'e göre deney grubunda, OABT'nin 13. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 7 (%46,7) kişi; ön testte yanlış, son testte ise doğru yapan 8 (%53,3) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 15 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 13. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 22 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu önce doğru yapan 22 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 8'i OABT'nin 13. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 22 iken uygulama sonrasında aynı soruyu

30 öğrenci doğru yapmıştır. Deney grubu bu soruda genel olarak başarı göstermiştir. Son testte sayısal olarak çok fark olmasa da olumlu yönde bir değişim söz konusudur. Bu durumda uygulama sonrasında öğrencilerin soruyu daha iyi anladıkları ve çözdükleri söylenebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 13. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 7 (%87,5) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 1 (%12,5) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 8 kişi vardır. Kontrol grubunda OABT'nin 13. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 26 (%92,9) kişi; ön testte doğru, son testte yanlış yapan 2 (%7,1) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 28 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 13. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 7'dir. Ön testte soruyu yanlış yapan öğrencilerden yalnız 1'i son testte doğru yapmıştır. Ayrıca soruyu ön testte doğru yapan 2 öğrenci, son testte yanlış yapmıştır. Kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yanıtlayanların sayısı 28, son testte ise 27'dir. Verilerden hareketle grupta olumlu yönde değil olumsuz yönde bir değişimin olduğu söylenebilir.

4.1.2.3.14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 14. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 14. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 35'te sunulmuştur:

Tablo 35

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 14. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 14		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	14	Yanlış	n 9	8	17	13,992	0,000*
		% 52,9%	47,1%	100,0%			
	Doğru	n 0	20	20			
	% 0,0%	100,0%	100,0%				
Toplam		n 9	28	37			
		% 24,3%	75,7%	100,0%			
Kontrol	14	Yanlış	n 11	4	15	18,514	0,000**
		% 73,3%	26,7%	100,0%			
	Doğru	n 1	20	21			
	% 4,8%	95,2%	100,0%				
Toplam		n 12	24	36			
		% 33,3%	66,7%	100,0%			

Tablo 35 incelendiğinde, deney grubunda, OABT'nin 14. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 9 (%52,9) kişi; ön testte yanlış, son testte ise doğru yapan 8 (%47,1) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 17 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 14. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 20 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 20 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 8'i OABT'nin 14. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 20 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 28 öğrenci doğru yapmıştır. Soruyu son testte 8 öğrencinin daha doğru yapması okuma stratejileri öğretiminden kaynaklı bir gelişim olarak kabul edilebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 14. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 11 (%73,3) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 4 (%26,7) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 15 kişi vardır. Kontrol grubunda OABT'nin 14. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 20 (%95,2) kişi; ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 (%4,8) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 21 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 14. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 11'dir. Ön testte soruyu yanlış yapan öğrencilerden yalnız 4'ü son testte doğru yapmıştır. Ayrıca soruyu ön testte doğru yapan 1 öğrenci, son testte yanlış yapmıştır. Kontrol grubunda ön testte soruyu doğru yanıtlayanların sayısı 21, son testte ise 24'tür. Kontrol grubunun ön test – son test puanları arasında olumlu yönde bir değişimin söz konusu olmadığı söylenebilir.

4.1.2.3.15. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 15. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 15. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 36'da sunulmuştur:

Tablo 36

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 15. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup	Soru 15	Soru 15		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	15	Yanlış	n 5	14	19	5,477	0,019*
		% 26,3%	73,7%	100,0%			
	Doğru	n 0	18	18			
	% 0,0%	100,0%	100,0%				
Toplam		n 5	32	37			
		% 13,5%	86,5%	100,0%			
Kontrol	15	Yanlış	n 25	1	26	26,721	0,000**
		% 96,2%	3,8%	100,0%			
	Doğru	n 1	9	10			
	% 10,0%	90,0%	100,0%				
Toplam		n 26	10	36			
		% 72,2%	27,8%	100,0%			

Tablo 36'ya göre deney grubunda, OABT'nin 15. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 5 (%26,3) kişi; ön testte yanlış, son testte ise doğru yapan 14 (%73,7) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 19 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 15. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 18 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 18 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 14'ü OABT'nin 15. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 18 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 32 öğrenci doğru yapmıştır. Bu bulguya dayanarak okuduğunu anlama becerisini geliştirme amacıyla yapılan on haftalık uygulamanın amacına ulaştığı ve öğrencilerin soruyu daha iyi anlayıp doğru çözebildikleri söylenebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 15. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 25 (%96,2) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 1 (%3,8) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 26 kişi vardır. Kontrol grubunda OABT'nin 15. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 9 (%90,0) kişi; ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 (%10,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 10 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 15. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 25'tir. Ön testte soruyu yanlış yapan öğrencilerden yalnız 1'i son testte doğru yapmıştır. Ayrıca soruyu ön testte doğru yapan 1 öğrenci son testte yanlış yapmıştır. Kontrol grubunda soruyu doğru

yanıtlayanların sayısı ön testte 10, son testte de 10'dur. Grubun ön test – son test puanları aynıdır. Grup herhangi bir değişim göstermemiştir.

4.1.2.3.16. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 16. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 16. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 37'de sunulmuştur:

Tablo 37

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 16. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 16		Toplam	χ^2	p
		Yanlış	Doğru			
Deney	16	Yanlış	n 5	11	7,588	0,006*
		% 31,3%	68,8%	100,0%		
	Doğru	n 0	21			
	% 0,0%	100,0%	100,0%			
Toplam		n 5	32	37		
		% 13,5%	86,5%	100,0%		
Kontrol	16	Yanlış	n 26	2	26,743	0,000**
		% 92,9%	7,1%	100,0%		
	Doğru	n 0	8			
	% 0,0%	100,0%	100,0%			
Toplam		n 26	10	36		
		% 72,2%	27,8%	100,0%		

Tablo 37'ye göre deney grubunda, OABT'nin 16. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 5 (%31,3) kişi; ön testte yanlış, son testte ise doğru yapan 11 (%68,8) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 16 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 16. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 21 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 21 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 11'i OABT'nin 16. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 21 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 32 öğrenci doğru yapmıştır. Bu bulgudan hareketle uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği ve soruyu doğru çözdükleri söylenebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 16. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 26 (%92,9) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 2 (%7,1) kişi vardır. Toplamda

kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 28 kişi vardır. OABT'nin 16. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 8 (%100,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 8 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 16. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 26'dır. Ön testte soruyu yanlış yapan öğrencilerden yalnız 2'si son testte doğru yapmıştır. Kontrol grubunda soruyu doğru yanıtlayanların sayısı ön testte 8, son testte ise 10'dur. Bu bulgudan hareketle grubun ön test – son test puanları arasında olumlu yönde dikkat çekici bir değişimin oluşmadığını söylemek olanaklıdır.

4.1.2.3.17. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 17. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 17. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 38'de sunulmuştur:

Tablo 38

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 17. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup	Soru 17	Soru 17		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	17	Yanlış	n 10	9	19	12,982	0,000*
		% 52,6%	47,4%	100,0%			
	Doğru	n 0	18	18			
	% 0,0%	100,0%	100,0%				
Toplam		n 10	27	37			
		% 27,0%	73,0%	100,0%			
Kontrol	17	Yanlış	n 25	0	25	31,469	0,000**
		% 100,0%	0,0%	100,0%			
	Doğru	n 1	10	11			
	% 9,1%	90,9%	100,0%				
Toplam		n 26	10	36			
		% 72,2%	27,8%	100,0%			

Tablo 38 incelendiğinde deney grubunda, OABT'nin 17. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 10 (%52,6) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 9 (%47,4) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 19 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 17. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 18 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 18 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 9'u OABT'nin 17. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama

öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 18 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 27 öğrenci doğru yapmıştır. Uygulama sonrasında 9 öğrencinin daha soruyu doğru yapması olumlu yönde bir gelişim olarak kabul edilebilir. Yapılan uygulamaların öğrencilerin soruyu anlamalarında ve çözmelerinde etkili olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Kontrol grubunda, OABT'nin 17. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 25 (%100,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 25 kişi vardır. Kontrol grubunda OABT'nin 17. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 10 (%90,9) kişi; ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 (%9,1) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 11 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 17. sorusunu ön testte yanlış, son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 25'tir. Soruyu ön testte doğru yapan 1 öğrenci, son testte yanlış yapmıştır. Kontrol grubunda soruyu doğru yanıtlayanların sayısı ön testte 11, son testte ise 10'dur. Verilerden hareketle, kontrol grubunda olumlu yönde değil, olumsuz yönde bir değişimin olduğu söylenebilir.

4.1.2.3.18. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 18. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 18. sorusunu ön test –son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 39'da sunulmuştur:

Tablo 39

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 18. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup	Soru 18	Soru 18		Toplam	χ^2	p
		Yanlış	Doğru			
Deney	18	Yanlış	n 5 % 29,4%	12 70,6%	17 100,0%	12,982 0,000*
		Doğru	n 0 % 0,0%	20 100,0%	20 100,0%	
	Toplam	n 5 % 13,5%	32 86,5%	37 100,0%		
Kontrol	18	Yanlış	n 11 % 91,7%	1 8,3%	12 100,0%	31,469 0,000**
		Doğru	n 0 % 0,0%	24 100,0%	24 100,0%	
	Toplam	n 11 % 30,6%	25 69,4%	36 100,0%		

Tablo 39'a göre deney grubunda, OABT'nin 18. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 5 (%29,4) kişi; ön testte yanlış, son testte ise doğru yapan 12 (%70,6) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 17 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 18. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 20 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 20 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 12'si OABT'nin 18. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 20 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 32 öğrenci doğru yapmıştır. Bu durumda on haftalık uygulamanın öğrencilerin soruları anlayıp doğru çözmelerinde etkili olduğu söylenebilir

Kontrol grubunda, OABT'nin 18. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 11 (%91,7) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 1 (%8,3) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 12 kişi vardır. Kontrol grubunda OABT'nin 18. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 24 (%100,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 24 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 18. sorusunu ön testte yanlış, son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 11'dir. Ön testte soruyu yanlış yapan öğrencilerden yalnız 1'i, son testte doğru yapmıştır. Kontrol grubunda, soruyu doğru yanıtlayanların sayısı ön testte 24, son testte ise 25'tir. Grubun ön test -son test puanları arasında yalnızca 1 puan fark bulunması nedeniyle olumlu yönde bir değişimin olmadığını söylemek olanaklıdır.

4.1.2.3.19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 19. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 19. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 40'ta sunulmuştur:

Tablo 40

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 19. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 19		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	19	Yanlış	n 8	16	24	5,529	0,019*
		% 33,3%	66,7%	100,0%			
	Doğru	n 0	13	13			
		% 0,0%	100,0%	100,0%			
	Toplam	n 8	29	37			
		% 21,6%	78,4%	100,0%			
Kontrol	19	Yanlış	n 17	3	20	25,768	0,000**
		% 85,0%	15,0%	100,0%			
	Doğru	n 0	16	16			
		% 0,0%	100,0%	100,0%			
	Toplam	n 17	19	36			
		% 47,2%	52,8%	100,0%			

Deney grubunda, OABT'nin 19. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 8 (%33,3) kişi; ön testte yanlış, son testte ise doğru yapan 16 (%66,7) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 24 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 19. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 13 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 13 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 16'sı OABT'nin 19. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 13 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 29 öğrenci doğru yapmıştır. Son testte soruyu doğru yapan öğrencilerin sayısındaki artış nedeniyle uygulama sonrasında öğrencilerin soruyu anlama derecelerinin arttığı söylenebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 19. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 17 (%85,0) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 3 (%15,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 20 kişi vardır. Kontrol grubunda, OABT'nin 19. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 16 (%100,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 16 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 19. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 17'dir. Ön testte soruyu yanlış yapan öğrencilerden yalnız 3'ü, son testte doğru yapmıştır. Kontrol grubunda, soruyu doğru yanıtlayanların sayısı ön testte 16, son

testte ise 19'dur. Kontrol grubunun ön test – son test puanları arasında bir değişimin olmadığı görülmektedir.

4.1.2.3.20. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 20. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 20. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 41'de sunulmuştur:

Tablo 41

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 20. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 20		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	20	Yanlış	n 12	4	16	23,310	0,000*
		% 75,0%	25,0%	100,0%			
	Doğru	n 0	21	21			
		% 0,0%	100,0%	100,0%			
Toplam		n 12	35	37			
		% 32,4%	67,6%	100,0%			
Kontrol	20	Yanlış	n 14	2	16	28,636	0,000**
		% 87,5%	12,5%	100,0%			
	Doğru	n 0	20	20			
		% 0,0%	100,0%	100,0%			
Toplam		n 14	22	36			
		% 38,9%	61,1%	100,0%			

Tabloya göre deney grubunda, OABT'nin 20. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 12 (%75,0) kişi; ön testte yanlış, son testte ise doğru yapan 4 (%25,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 16 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 20. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 21 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 21 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 4'ü OABT'nin 20. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 21 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 25 öğrenci doğru yapmıştır. Bu soruda deney grubu öğrencilerinin ön test - son test

puanları arasında önemli bir farklılık olmamıştır. Bu durumun sorunun zorluk derecesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 20. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 14 (%87,5) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 2 (%12,5) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 16 kişi vardır. Kontrol grubunda, OABT'nin 20. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 20 (%100,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 20 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 20. sorusunu ön testte yanlış, son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 14'tür. Ön testte soruyu yanlış yapan öğrencilerden yalnız 2'si son testte doğru yapmıştır. Kontrol grubunda, soruyu ön testte doğru yanıtlayanların sayısı 20, son testte ise 22'dir. Bulgulardan hareketle, grupta olumlu yönde bir değişimin söz konusu olmadığını belirtmek yanlış olmaz.

4.1.2.3.21. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 21. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 21. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 42'de sunulmuştur:

Tablo 42

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 21. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 21		Toplam	χ^2	p
		Yanlış	Doğru			
Deney	21	Yanlış	n 12	14	7,514	0,006*
		% 46,2%	53,8%	100,0%		
	Doğru	n 0	11	11		
		% 0,0%	100,0%	100,0%		
Toplam		n 12	25	37		
		% 32,4%	67,6%	100,0%		
Kontrol	21	Yanlış	n 15	4	19,399	0,000**
		% 78,9%	21,1%	100,0%		
	Doğru	n 1	16	17		
		% 5,9%	94,1%	100,0%		
Toplam		n 16	20	36		
		% 44,4%	55,6%	100,0%		

Tablo 42'ye göre deney grubunda, OABT'nin 21. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 12 (%46,2) kişi; ön testte yanlış, son testte ise doğru yapan 14 (%53,8) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 26 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 21. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 11 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 11 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 14'ü OABT'nin 21.sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 11 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 25 öğrenci doğru yapmıştır. Bu durumda on haftalık uygulamanın öğrencilerin soruyu anlama derecelerinde artış sağladığını söylemek olanaklıdır.

Kontrol grubunda, OABT'nin 21. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 15 (%78,9) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 4 (%21,1) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 19 kişi vardır. Kontrol grubunda, OABT'nin 21. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 16 (%94,1) kişi; ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 (%5,9) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 17 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 21. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 15'tir. Ön testte soruyu yanlış yapan öğrencilerden yalnız 4'ü son testte doğru yapmıştır. Ayrıca soruyu ön testte doğru yapan 1 öğrenci, son testte yanlış yapmıştır. Kontrol grubundasonoruyuön testte doğru yanıtlayanların sayısı 17, son testte ise 20'dir.

4.1.2.3.22. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 22. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 22. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 43'te sunulmuştur:

Tablo 43

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 22. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 22		Toplam	χ^2	p
		Yanlış	Doğru			
Deney	22	Yanlış	n 6	12	7,559	0,006*
		% 33,3%	66,7%	100,0%		
	Doğru	n 0	19	19		
		% 0,0%	100,0%	100,0%		
	Toplam	n 6	31	37		
		% 16,2%	83,8%	100,0%		
Kontrol	22	Yanlış	n 19	0	25,604	0,000**
		% 100,0%	0,0%	100,0%		
	Doğru	n 3	14	17		
		% 17,6%	82,4%	100,0%		
	Toplam	n 22	14	36		
		% 61,1%	38,9%	100,0%		

Tablo 43 incelendiğinde deney grubunda, OABT'nin 22. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 6 (%33,3) kişi; ön testte yanlış, son testte ise doğru yapan 12 (%66,7) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 18 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 22. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 19 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 19 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 12'si OABT'nin 22.sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 19 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 31 öğrenci doğru yapmıştır. Bu durumda okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamaların öğrencilerin soruyu daha iyi anlama ve çözmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 22. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 19 (%100,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 19 kişi vardır. Kontrol grubunda OABT'nin 22. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 14 (%82,4) kişi; ön testte doğru son testte yanlış yapan 3 (%17,6) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 17 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 22. sorusunu ön testte yanlış, son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 19'dur. Soruyu ön testte doğru yapan 3 öğrenci, son testte yanlış yapmıştır. Kontrol grubunda soruyuön testte doğru yanıtlayanların sayısı 17, son testte ise 14'tür. Kısacası,

grupta olumlu yönde değil, olumsuz yönde bir değişimin söz konusu olduğu söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle mevcut öğretim programına göre hazırlanmış etkinliklerin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde bir gelişim değil gerilemeye neden olduğunu söylemek olanaklıdır.

4.1.2.3.23. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OABT'nin 23. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OABT'nin 23. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 44'te sunulmuştur:

Tablo 44

Deney – Kontrol Gruplarının OABT'nin 23. Sorusunu Ön Test- Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 23		Toplam	χ^2	p
		Yanlış	Doğru			
Deney	23	Yanlış	n 11	11	10,673	0,001*
		% 50,0%	50,0%	22		
	Doğru	n 0	15	15		
		% 0,0%	100,0%	100,0%		
	Toplam	n 11	26	37		
		% 29,7%	70,3%	100,0%		
Kontrol	23	Yanlış	n 13	0	28,487	0,000**
		% 100,0%	0,0%	13		
	Doğru	n 2	21	23		
		% 8,7%	91,3%	100,0%		
	Toplam	n 15	21	36		
		% 41,7%	58,3%	100,0%		

Tablo 44'e göre deney grubunda, OABT'nin 23. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 11 (%50,0) kişi; ön testte yanlış, son testte ise doğru yapan 11 (%50,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 22 kişi vardır. Deney grubunda, OABT'nin 23. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 15 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 15 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 11'i OABT'nin 23. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 15 iken uygulama sonrasında aynı soruyu

26 öğrenci doğru yapmıştır. Bu durumda uygulama sonrasında öğrencilerin soruyu daha iyi anladıkları ve çözdükleri söylenebilir.

Kontrol grubunda, OABT'nin 23. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 13 (%100,0) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 13 kişi vardır. Kontrol grubunda, OABT'nin 23. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 21 (%91,3) kişi; ön testte doğru son testte yanlış yapan 2 (%8,7) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 23 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, OABT'nin 23. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 13'tür. Soruyu ön testte doğru yapan 2 öğrenci, son testte yanlış yapmıştır. Kontrol grubunda, ön testte soruyu doğru yanıtlayanların sayısı 23, son testte ise 21'dir. Kontrol grubunun ön test- son test puanları arasında olumsuz yönde bir değişimin olduğunu söylemek olanaklıdır. Ders kitabındaki etkinliklerin yürütüldüğü kontrol grubunda bu durumun, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumsuz yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

4.1.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının MPÇBT Ön Testten ve Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol gruplarının MPÇBT ön testten ve son testten aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 45'te sunulmuştur:

Tablo 45

Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	t	p	
MPÇBT Önce	Deney	37	2,81	1,60	0,26	-2,825	0,304
	Kontrol	36	4,06	2,14	0,36		
MPÇBT Sonra	Deney	37	5,46	2,01	0,33	2,984	0,004**
	Kontrol	36	4,03	2,09	0,35		

**p<0,01

Tablo 45'e göre uygulamadan önce, gruplar arasında MPÇBT toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur (p=0,304). Uygulamadan sonra, gruplar arasında MPÇBT toplam puanlarında istatistik olarak anlamlı farklılık vardır (p<0,01). Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının MPÇBT'den aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmaması OABT'de olduğu gibi grupların birbirlerine denk olduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Uygulama sonrası ise deney ile kontrol gruplarının MPÇBT'den aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle, okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik yapılan on

haftalık uygulamanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ve okuduğunu anlama becerileri gelişen öğrencilerin matematik dersi problem çözme becerilerinde de olumlu yönde bir farklılık söylemek olanaklıdır. Okuduğunu anlama becerisi gelişen öğrencilerin problem çözmenin ilk basamağı olan “problemi anlama”yı gerçekleştirdikleri, böylece problemleri doğru çözebildikleri söylenebilir. Bu durumda yapılan uygulamaların amacına ulaştığını söylemek yanlış olmaz.

4.1.2.4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 1. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT'nin 1. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 46’da sunulmuştur:

Tablo 46

Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT 1. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 1		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	01 Yanlış	n	2	11	3,903	0,048*	
		%	15,4%	84,6%			
	Doğru	n	0	24			
		%	0,0%	100,0%			
Toplam		n	2	35	37		
		%	5,4%	94,6%	100,0%		
Kontrol	01 Yanlış	n	3	2	14,052	0,001**	
		%	60,0%	40,0%			
	Doğru	n	1	30			31
		%	3,2%	96,8%			100,0%
Toplam		n	4	32	36		
		%	11,1%	88,9%	100,0%		

Tablo 46’ya göre deney grubunda, MPÇBT’nin 1. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 2 kişi (%15,4); ön testte yanlış, son testte doğru yapan 11 (%84,6) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 13 kişi vardır. Deney grubunda, MPÇBT’nin 1. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 24 kişi (%100) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 24 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 11’i MPÇBT’nin 1. sorusunu ön testte yanlış daha sonra doğru yapmıştır. Soruyu uygulama

öncesinde doğru yapan öğrencilerden hepsi uygulama sonrasında doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 24 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 35 öğrenci doğru yapmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamaların bu soruyu daha iyi anlama ve doğru çözüme etkili olduğunu söylemek olanaklıdır.

Kontrol grubunda, 10 soruluk MPCBT'nin 1. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 3 kişi (%60); ön testte yanlış, son testte doğru yapan 2 (%100) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 5 kişi vardır. Kontrol grubunda, 10 soruluk MPCBT'nin 1. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 30 kişi (%96,8); ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 (%3,2) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 31 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda MPCBT'nin 1. sorusunu doğru yapan öğrenci sayısı uygulama öncesinde deney grubuna göre daha fazla olsa da uygulama sonrasında soruyu önce yanlış, sonra doğru yapan öğrenci sayısı istatistiksel olarak farklılık göstermemiştir.

4.1.2.4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPCBT'nin 2. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MPCBT'nin 2. sorusunu ön test –son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 47'de sunulmuştur:

Tablo 47

Deney – Kontrol Gruplarının MPCBT 2. Sorusunu Ön Test - Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 2		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	02	Yanlış	n 5	22	27	2,141	0,143*
		% 18,5%	81,5%	100,0%			
	Doğru	n 0	10	10			
	% 0,0%	100,0%	100,0%				
Toplam		n 5	32	37			
		% 13,5%	86,5%	100%			
Kontrol	02	Yanlış	n 17	3	20	13,166	0,001**
		% 85,0%	15,0%	100,0%			
	Doğru	n 4	12	16			
	% 25,0%	75,0%	100,0%				
Toplam		n 21	15	36			
		% 58,3%	41,7%	100%			

Tablo 47 incelendiğinde deney grubunda, MPÇBT'nin 2. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 5 kişi (%18,5); ön testte yanlış, son testte doğru yapan 22 (%81,5) kişi vardır. Toplamda deney grubunda ön testte soruyu yanlış yapan 27 kişi vardır. Deney grubunda, MPÇBT'nin 2. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 10 kişi (%100) vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 10 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 22'si MPÇBT'nin 2. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi uygulama sonrasında da doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 10 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 32 öğrenci doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde sınıfın yarısından fazlasının soruyu yanlış yapması, uygulama sonrasında ise tamamına yakınının doğru yapması çok önemli bir sonuçtur. Bu durumda on hafta boyunca öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamaların, problemi daha iyi anlamada etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda, MPÇBT'nin 2. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 17 kişi (%85); ön testte yanlış, son testte doğru yapan 3 (%15) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 20 kişi vardır. Kontrol grubunda, MPÇBT'nin 2. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 12 kişi (%75); ön testte doğru, son testte yanlış yapan 4 (%25) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 16 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, MPÇBT'nin 2. sorusunu ön testte yanlış, son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 17'dir. Sadece 3 öğrenci soruyu önce yanlış, sonra doğru yapmıştır. Fakat aynı zamanda soruyu ön testte doğru, son testte yanlış yapan 4 öğrenci bulunmaktadır. Kısaca kontrol grubu öğrencileri, son testte olumlu yönde bir değişim göstermemiştir.

4.1.2.4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 3. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT'nin 3. sorusunu ön test –son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 48'de sunulmuştur:

Tablo 48

Deney – Kontrol Gruplarının MPCBT 3. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup	Soru 3		Toplam	χ^2	p		
	Yanlış	Doğru					
Deney	03 Yanlış	n	3	8	11	7,717	0,005*
		%	27,3%	72,7%	100,0%		
	Doğru	n	0	26	26		
		%	0,0%	100,0%	100,0%		
	Toplam	n	3	34	37		
		%	8,1%	91,9%	100%		
Kontrol	03 Yanlış	n	10	2	12	23,629	0,000**
		%	83,3%	16,7%	100,0%		
	Doğru	n	1	23	24		
		%	4,2%	95,8%	100,0%		
	Toplam	n	11	25	36		
		%	30,6%	69,4%	100%		

Tablo 48'e göre deney grubunda, MPCBT'nin 3. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 3 kişi (%27,3); ön testte yanlış, son testte doğru yapan 8 (%72,7) kişi vardır. Toplamda deney grubunda ön testte soruyu yanlış yapan 11 kişi vardır. Deney grubunda, MPCBT'nin 3. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 26 kişi (%100) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 26 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 8'i MPCBT'nin 3. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerden hepsi uygulama sonrasında doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 26 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 34 öğrenci doğru yapmıştır. Uygulama sonrasında 8 öğrencinin daha soruyu doğru yapması başarı olarak kabul edilebilir.

Kontrol grubunda, MPCBT'nin 3. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 10 kişi (%83,3); ön testte yanlış, son testte doğru yapan 3 (%15) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 20 kişi vardır. Kontrol grubunda, MPCBT'nin 3. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 23 kişi (%95,8); ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 (%4,2) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 24 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, MPCBT'nin 3. sorusunu ön testte yanlış, son testte de yanlış yapan öğrenci

sayısı 10'dur. Sadece 3 öğrenci soruyu önce yanlış sonra doğru yapmıştır. Fakat aynı zamanda soruyu ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 öğrenci bulunmaktadır. Kısacası kontrol grubu öğrencileri MPÇBT'nin 3. Sorusundaolumlu yönde bir farklılık göstermemiştir.

Deney ve kontrol grubu MPÇBT'nin 3. sorusunda genel olarak başarılıdır. Bu durumun nedeninin sorunun kolay düzeyde olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrenciler bu soruda genel olarak başarılı olsa da deney grubu öğrencilerinin ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmesine karşın kontrol grubu öğrencilerinde böyle bir farklılık oluşmamıştır.

4.1.2.4.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 4. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT'nin 4. sorusunu ön test –son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 49'da sunulmuştur:

Tablo 49

Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT 4. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 4		Toplam	χ^2	p
		Yanlış	Doğru			
Deney	04 Yanlış	n	25	10	4,405	0,036*
		%	71,4%	28,6%		
	Doğru	n	0	2		
		%	0,0%	61 %		
	Toplam	n	25	12		
		%	67,6%	32,4 %		
Kontrol	04 Yanlış	n	27	2	20,267	0,000**
		%	93,1%	6,9%		
	Doğru	n	1	6		
		%	14,3%	85,7%		
	Toplam	n	28	8		
		%	77,8%	22,2%		

Tablo 49 incelendiğinde deney grubunda, MPÇBT'nin 4. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 25 kişi (%71,4); ön testte yanlış, son testte doğru yapan 10 kişi (%28,6) kişi vardır. Toplamda deney grubunda ön testte soruyu yanlış yapan 35 kişi

vardır. Deney grubunda, MPCBT'nin 4. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 2 kişi (%61) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 2 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 10'u MPCBT'nin 4. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerden hepsi uygulama sonrasında doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 2 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 12 öğrenci doğru yapmıştır. MPCBT kolay, orta ve zor düzeyde sorular içermektedir. Soruyu sınıfın neredeyse tamamının uygulama öncesinde yanlış yapmasının nedeni sorunun zorluk düzeyiyle açıklanabilir. Uygulama sonrasında ise çok büyük bir değişim olmamakla birlikte soruyu sınıfta 10 öğrencinin daha doğru yapması ve daha önce doğru yapan öğrencilerin yine doğru yapmış olması bir gelişme olarak kabul edilebilir. Bu durumda uygulama sonrasında öğrencilerin problemi daha iyi anladıkları ve doğru çözdükleri söylenebilir.

Kontrol grubunda, MPCBT'nin 4. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 27 kişi (%93,1); ön testte yanlış, son testte doğru yapan 2 (%6,9) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 29 kişi vardır. Kontrol grubunda MPCBT'nin 4. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 6 kişi (%85,7); ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 (%14,3) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 7 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, MPCBT'nin 4. sorusunu ön testte yanlış, son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 27'dir. Sadece 2 öğrenci soruyu önce yanlış, sonra doğru yapmıştır. Fakat aynı zamanda soruyu ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda da deney grubunda olduğu gibi bu soruda sınıfın başarısı çok düşüktür ve grupta olumlu yönde bir değişim görülmemiştir. Bu durumun, sorunun zorluk düzeyiyle ilgili olduğu söylenebilir.

4.1.2.4.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPCBT'nin 5. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MPCBT'nin 5. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 50'de sunulmuştur:

Tablo 50

Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT 5. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 5		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	05	Yanlış	N 5	8	13	10,673	0,001*
		% 38,5%	61,5%	100,0%			
	Doğru	N 0	24	24			
		% 0,0%	100,0%	100,0%			
	Toplam	N 5	32	37			
		% 13,5%	86,5%	100%			
Kontrol	05	Yanlış	N 2	2	4	10,227	0,001**
		% 50,0%	50,0%	100,0%			
	Doğru	N 1	31	32			
		% 3,1%	96,9%	100,0%			
	Toplam	N 3	33	36			
		% 8,3%	91,7%	100%			

Tablo 50'ye göre deney grubunda, MPÇBT'nin 5. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 5 kişi (%38,5); ön testte yanlış, son testte doğru yapan 8 (%61,5) kişi vardır. Toplamda deney grubunda ön testte soruyu yanlış yapan 13 kişi vardır. Deney grubunda MPÇBT'nin 5. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 24 kişi (%100) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 24 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 8'i MPÇBT'nin 5. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerden hepsi uygulama sonrasında doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 24 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 32 öğrenci doğru yapmıştır. Uygulama sonrasında puanlarda çok fazla bir değişiklik olmasa da sınıfta 8 öğrencinin daha soruyu doğru yapması ve daha önce doğru yapan öğrencilerin yine doğru yapmış olması bir gelişme olarak kabul edilebilir. Bu durumda on haftalık uygulamanın öğrencilerin soruyu daha iyi anlayıp çözmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda, MPÇBT'nin 5. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 2 kişi (%50); ön testte yanlış, son testte doğru yapan 2 (%50) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 4 kişi vardır. Kontrol grubunda MPÇBT'nin 5. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 31 kişi (%96,9); ön testte

doğru, son testte yanlış yapan 1 (%3,1) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 32 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, MPÇBT'nin 5. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 2'dir. Aynı zamanda soruyu ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 öğrenci bulunmaktadır. Daha anlaşılır bir ifadeyle kontrol grubunda 5.sorunun çözümü sınıfın büyük çoğunluğu tarafından doğru yapılmış olsa da kontrol grubu öğrencileri bu soruda olumlu yönde bir farklılık göstermemiştir.

4.1.2.4.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 6. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT'nin 6. sorusunu ön test –son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 51'de sunulmuştur:

Tablo 51

Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT 6. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup	Soru 6		Toplam	χ^2	p		
	Yanlış	Doğru					
Deney	06 Yanlış	n	33	4	37	2,084	0,001*
		%	89,2%	10,8%			
	Toplam	n	33	4	37		
		%	96,9%	3,1%	100%		
Kontrol	06 Yanlış	n	35	1	36	3,243	0,002**
		%	98,2%	1,8%			
	Toplam	n	35	1	36		
		%	92,8%	7,2%	100%		

Tablo 51 incelendiğinde deney grubunda, MPÇBT 6. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 33 kişi (%89,2); ön testte yanlış, son testte doğru yapan 4 (%10,8) kişi vardır. Toplamda deney grubunda ön testte soruyu yanlış yapan 37 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 4'ü MPÇBT'nin 6. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci bulunmamaktadır. MPÇBT kolay, orta ve zor düzeyde sorular içermektedir. Soruyu uygulama öncesinde sınıfın tamamının yanlış yapması ve

uygulama sonrasında da yalnızca 4 öğrencinin doğru yapmasının nedeni olarak sorunun zorluk düzeyi gösterilebilir.

Kontrol grubunda, MPÇBT'nin 6. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 35 kişi (%98,2); ön testte yanlış, son testte doğru yapan 1 (%94,4) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 35 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, MPÇBT'nin 6. sorusunu ön testte yanlış, son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 35'tir. Uygulama öncesinde deney grubunda olduğu gibi soruyu doğru yapan öğrenci bulunmamaktadır. MPÇBT kolay, orta ve zor düzeyde sorular içermektedir. Soruyu bir kişi hariç bütün sınıfın yanlış yapmasının sorunun zor olmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Hem deney hem kontrol grubu öğrencileri bu soruda başarılı olamamışlardır.

4.1.2.4.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 7. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT'nin 7. sorusunu ön test –son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 52'de sunulmuştur:

Tablo 52

Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT 7. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 7		Toplam	χ^2	p		
		Yanlış	Doğru					
Deney	07 Yanlış	n	30	5	35	9,061	0,003*	
		%	85,7%	14,3%	100,0%			
	Doğru	n	0	2	2			
		%	0,0%	100,0%	100,0%			
	Toplam		n	30	7			37
			%	81,1%	18,9%			100%
Kontrol	07 Yanlış	n	28	0	28	18,287	0,00**	
		%	100,0%	0,0%	100,0%			
	Doğru	n	7	1	8			
		%	87,5%	12,5%	100,0%			
	Toplam		n	35	1			36
			%	72,2%	27,8%			100%

Tablo 52'ye göre deney grubunda, MPÇBT'nin 7. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 30 kişi (%85,7); ön testte yanlış, son testte doğru yapan 5 (%14,3) kişi vardır. Toplamda deney grubunda ön testte soruyu yanlış yapan 35 kişi vardır. Deney grubunda, MPÇBT'nin 7. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 2 kişi (%100) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 2 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 5'i MPÇBT'nin 7. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerden hepsi uygulama sonrasında da doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 2 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 7 öğrenci doğru yapmıştır. MPÇBT soruları kolay, orta ve zor düzeyde sorular içermektedir. Soruyu sınıfın neredeyse tamamının uygulama öncesinde yanlış yapması sorunun zorluk düzeyiyle açıklanabilir. Uygulama sonrasında ise çok büyük bir değişim olmamakla birlikte sınıfta 5 öğrencinin daha soruyu doğru yapması ve daha önce doğru yapan öğrencilerin yine doğru yapmış olması bir gelişme olarak kabul edilebilir.

Kontrol grubunda, 10 soruluk MPÇBT'nin 7. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 28 kişi (%100,0) vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 28 kişi vardır. Kontrol grubunda 10 soruluk MPÇBT'nin 7. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 7 kişi (%87,5); ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 (%12,5) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 8 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, MPÇBT'nin 7. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 28'dir. Soruyu yanlış yapan öğrencilerden hiçbiri sonra doğru yapmamıştır. Fakat aynı zamanda soruyu ön testte doğru, son testte yanlış yapan bir öğrenci bulunmaktadır. Bulgulardan hareketle grupta olumlu yönde değil, olumsuz yönde bir değişimin olduğunu söylemek olanaklıdır. Kontrol grubunda da deney grubunda olduğu gibi bu soruda sınıfın başarısı çok düşüktür. Bu durumun sorunun zorluk düzeyiyle ilgili olduğu söylenebilir.

4.1.2.4.8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 8. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT'nin 8. sorusunu ön test – son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 53'te sunulmuştur:

Tablo 53

Deney – Kontrol Gruplarının MPCBT 8. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 8		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	08	Yanlış	n 11	17	28	2,467	0,116*
		% 39,3%	60,7%	100,0%			
	Doğru	n 1	8	9			
		% 11,1%	88,9%	100,0%			
	Toplam	n 12	25	37			
		% 32,4%	67,6%	100,0%			
Kontrol	01	Yanlış	n 22	1	23	14,488	0,00**
		% 95,7%	4,3%	100,0%			
	Doğru	n 5	8	13			
		% 38,5%	61,5%	100,0%			
	Toplam	n 27	9	36			
		% 75,0%	25,0%	100,0%			

Tablo 53 incelendiğinde deney grubunda, MPCBT 8. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 11 kişi (%39,3); ön testte yanlış, son testte doğru yapan 17 (%60,7) kişi vardır. Toplamda deney grubunda ön testte soruyu yanlış yapan 28 kişi vardır. Deney grubunda, MPCBT'nin 8. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 8 (%88,9) kişi; ön testte doğru son testte yanlış yapan 1 kişi (%11,1) vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 9 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 17'si MPCBT'nin 8. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerden sadece 1'i uygulama sonrasında yanlış yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 9 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 25 öğrenci doğru yapmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinliklerin, okuduğunu anlamada dolayısıyla problem çözmedeolumlu yönde etki ettiğini söylemek olanaklıdır.

Kontrol grubunda, MPCBT'nin 8. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 22 (%95,7) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 1 (%4,3) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 23 kişi vardır. Kontrol grubunda, MPCBT'nin 8. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 8 kişi (%61,5); ön testte doğru, son testte yanlış yapan 5 kişi (%38,5) vardır. Toplamda kontrol grubunda

soruyu ön testte doğru yapan 13 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, MPÇBT'nin 8. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 22'dir. Sadece 1 öğrenci soruyu önce yanlış, sonra doğru yapmıştır. Fakat aynı zamanda soruyu ön testte doğru, son testte yanlış yapan 5 öğrenci bulunmaktadır. Görüldüğü gibi grupta olumlu yönde değil, olumsuz yönde bir değişim söz konusudur.

4.1.2.4.9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPÇBT'nin 9. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT'nin 9. sorusunu ön test –son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 54'te sunulmuştur:

Tablo 54

Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT 9. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup			Soru 9		Toplam	χ^2	p	
			Yanlış	Doğru				
Deney	09	Yanlış	n	25	12	37	0,129	0,720
			%	67,6%	33,7%	100,0%		
	Toplam	n	25	12	37			
		%	67,6%	33,7%	100,0%			
Kontrol	09	Yanlış	n	31	4	35		
			%	88,6%	11,4%	100,0%		
	Doğru	n	1	0	1			
		%	100,0%	0,0%	100,0%			
Toplam	n	32	4	36				
	%	88,9%	11,1%	100,0%				

Tablo 54'e göre deney grubunda, MPÇBT'nin 9. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 25 kişi (%67,6); ön testte yanlış, son testte doğru yapan 12 (%33,7) kişi vardır. Toplamda deney grubunda ön testte soruyu yanlış yapan 25 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 12'si MPÇBT'nin 9. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci bulunmazken uygulama sonrasında doğru yapan öğrenci sayısı 12'dir. MPÇBT kolay, orta ve zor düzeyde sorular içermektedir. Soruyu uygulama öncesinde sınıfın tamamının yanlış yapmasının nedeni olarak sorunun zorluk düzeyi gösterilebilir. Uygulama sonrasında 12 öğrencinin soruyu doğru olarak çözmesi bir

gelişme olarak kabul edilebilir. On haftalık uygulamanın öğrencilerin problemi anlama ve doğru çözmelerinde etkili olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Kontrol grubunda, MPCBT'nin 9. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 31 (%88,6) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 4 (%11,4) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 35 kişi vardır. Kontrol grubunda, MPCBT'nin 9. sorusunu ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 kişi (%100,0) vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 1 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, MPCBT'nin 9. sorusunu ön testte yanlış, son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 31'dir. Aynı zamanda soruyu ön testte doğru, son testte yanlış yapan 1 öğrenci bulunmaktadır. Daha anlaşılır bir ifadeyle kontrol grubunda, 9.sorunun çözümü sınıfın neredeyse tamamı tarafından yanlış yapılmıştır. Bu durum sorunun zorluk düzeyiyle açıklanabilir. Son testte, 4 öğrenci soruyu doğru yapmış olmakla birlikte grubun bu soruda ön test- son test puanları arasında olumlu yönde bir farklılık gösterdiği söylenemez.

4.1.2.4.10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MPCBT'nin 10. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlama Durumlarına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MPCBT'nin 10. sorusunu ön test –son teste göre yanıtlama durumlarına ilişkin bulgular Tablo 55'te sunulmuştur:

Tablo 55

Deney – Kontrol Gruplarının MPCBT 10. Sorusunu Ön Test – Son Teste Göre Yanıtlamalarının Karşılaştırılması

Grup		Soru 10		Toplam	χ^2	p	
		Yanlış	Doğru				
Deney	10	Yanlış	n 20	10	30	10,157	0,001*
		% 66,7%	33,3%	100,0%			
	Doğru	n 0	7	7			
	% 0,0%	100,0%	100,0%				
Toplam		n 20	17	37			
		% 54,1%	45,9%	100,0%			
Kontrol	10	Yanlış	n 25	1	26	14,539	0,00**
		% 96,2%	3,8%	100,0%			
	Doğru	n 4	6	10			
	% 40,0%	60,0%	100,0%				
Toplam		n 29	7	36			
		% 80,6%	19,4%	100,0%			

Tablo 55'e göre deney grubunda, MPCBT'nin 10. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 20 kişi (%66,7); ön testte yanlış, son testte doğru yapan 10 (%33,3) kişi vardır. Toplamda deney grubunda ön testte soruyu yanlış yapan 30 kişi vardır. Deney grubunda, MPCBT'nin 10. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 7 (%100,0) kişi vardır. Toplamda deney grubunda soruyu ön testte doğru yapan 7 kişi vardır. Bu bulgulara göre, uygulama öncesinde 37 kişilik deney grubu öğrencilerinden 10'u MPCBT'nin 10. sorusunu ön testte yanlış, son testte doğru yapmıştır. Soruyu, uygulama öncesinde doğru yapan öğrencilerin hepsi son testte de doğru yapmıştır. Uygulama öncesinde soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 7 iken uygulama sonrasında aynı soruyu 17 öğrenci doğru yapmıştır. Uygulama sonrasında soruyu sınıftan 10 öğrencinin daha doğru çözmüş olması başarı olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerilerinde gelişme olduğunu söylemek olanaklıdır.

Kontrol grubunda, MPCBT'nin 10. sorusunu ön testte yanlış, son testte yanlış yapan 25 (%96,2) kişi; ön testte yanlış, son testte doğru yapan 1 (%3,8) kişi vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte yanlış yapan 26 kişi vardır. Kontrol grubunda MPCBT'nin 10. sorusunu ön testte doğru, son testte doğru yapan 6 kişi (%60,0); ön testte doğru, son testte yanlış yapan 4 kişi (%40,0) vardır. Toplamda kontrol grubunda soruyu ön testte doğru yapan 10 kişi vardır. Bu bulgulara göre kontrol grubunda, MPCBT'nin 10. sorusunu ön testte yanlış son testte de yanlış yapan öğrenci sayısı 25'tir. Sadece 1 öğrenci soruyu önce yanlış, sonra doğru yapmıştır. Fakat aynı zamanda soruyu ön testte doğru, son testte yanlış yapan 4 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunun ön test – son test puanları arasında olumsuz yönde bir değişim olduğu söylenebilir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Öğrencilerle uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik çözümlenmeleri incelendiğinde, ana tema olarak “uygulama öncesi” ve “uygulama sonrası” başlıklarının kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları da bu bölümde verilmiştir.

4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Araştırma grubunda yer alan katılımcıların demografik özelliklerini içeren bilgiler Tablo 56’da verilmiştir:

Tablo 56

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Katılımcı	Cinsiyet
1	Kız
2	Erkek
3	Kız
4	Kız
5	Erkek
6	Erkek
7	Kız
8	Kız
9	Erkek
10	Kız
11	Erkek
12	Kız
13	Kız

Tablo 56’da da görüldüğü gibi toplam 13 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu öğrencilerin sekizi kız, beşi erkektir.

4.2.2. Uygulama Öncesine İlişkin Bulgular

Uygulama öncesi yapılan görüşmelerde öğrencilerin konuya ilişkin ifadeleri incelendiğinde; “okuduklarını iyi anladıklarını düşünme durumu”, “Türkçe dersi ile matematik dersi arasındaki ilişki durumu” ve “matematik dersinde zorlanma durumu” olmak üzere üç alt tema ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öğrenciler uygulama öncesinde kendi görüş ve önerilerini bildirmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri odağında uygulama öncesi her bir alt temayı aşağıdaki şekilde incelemek mümkündür.

a. Okuduklarını anlama – anlamama durumları

Öğrenciler genel olarak okuduklarını anladıklarını düşünmektedirler. Fakat “*ayrıntılı sorularda zorlandıklarını*”, “*anladıklarını fakat sorularda doğru çıkaramadıklarını*”, “*okumanın zor, anlamamanın ise daha zor olduğunu*”, “*kendilerine göre zorlanmadıklarını fakat soruları yanlış cevapladıklarını*” belirtmişlerdir. Aşağıda bu konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“Yani ben kendime göre zorlanmıyorum ama metin falan işlerken ben anladığımı düşünüyorum ama soruları cevaplayamıyorum yani zor oluyor bazı soruları ama matematikten kolay yine de Türkçe”. (Katılımcı 2, U.Ö: 11)¹

“Türkçe dersi daha karışık yani her şey birbirine karışabiliyor. Dilbilgisi konuları falan, okumak zor aslında. Bir de okuyup anlamak yani ben anladım diye düşünüyorum ama bir bakıyorum öğretmen açıklayınca falan aslında ben yanlış anlamışım yani çok başka şey düşünmüşüm. O yüzden okumak zor aslında kolay gibi geliyor da zor.” (Katılımcı 13, U.Ö: 9).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi öğrenciler, okuduklarını anlamada zorluk yaşamakta; fakat bu durumun nedenini tam olarak anlayamamaktadırlar. Öğrenciler okuduklarını anladıklarını düşünmekte; ancak soruları yanlış yaptıklarında bunun neden kaynaklandığını tam olarak belirleyememektedirler. Bazı öğrenciler ise okuma ve anlamamanın zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuma ve anlamayı zor olarak nitelendirmelerinin nedeni okuma becerilerini verimli bir biçimde kullanamamaları olarak açıklanabilir. Okumanın yalnızca fiziksel boyutuyla ele alınıp zihinsel boyutunun işleme sokulmaması okuma eyleminin tam anlamıyla gerçekleşmesini engeller. Okuma doğuştan getirdiğimiz bir özellik olmamakla birlikte sürekli gelişen uzun bir süreci kapsar. Bu nedenle öğrencilerde gelişimin olabilmesi için okumanın uzun ve zor bir süreç olduğunun kavranması gerekir.

b. Türkçe dersi ile matematik dersi arasındaki ilişki durumu

Türkçe dersi ile matematik dersi arasındaki ilişki durumu incelendiğinde bazı öğrencilere göre; *“matematik dersi daha zor”*, *“Türkçe dersi daha zor”*, *“aralarında ilişki yok”* ve *“aralarında ilişki var”* şeklindedir.

“Türkçe dersi kolay matematik zor yani ikisi başka ders. Türkçede metinler falan var anlıyorum onları bence ama onların da bazen sorularını çözerken zorlanıyorum etkinlikleri yaparken falan metnin özetini çıkartmak zor oluyor. Mesela bir de sorular metinden bulunacak sorular olduğunda

¹ U.Ö: Uygulama Öncesi Görüşme
U.S: Uygulama Sonrası Görüşme

cevaplamak kolay oluyor da bazen böyle yorum falan oluyor onlar bana zor geliyor çok yapamıyorum.” (Katılımcı 3, U.Ö: 13)

“... bence Türkçe dersi daha zor yani ben Türkçe dersinde daha çok zorlanıyorum.” (Katılımcı 13, U.Ö: 7)

İki ders arasında ilişki yok diyen öğrenciler bu durumu, “*matematik dersi sayı, Türkçe dersi metin*” olarak ve “*iki çok başka ders*” olarak nitelendirmişlerdir. Türkçe dersini sözel, matematik dersini sayısal ders olarak değerlendiren öğrencilerin böyle bir düşüncede olması aslında çok yadsınacak bir durum değildir; toplumumuzda genel olarak Türkçe dersinin zaten herkes tarafından yapılabileceği, matematik dersinin ise zor ve rakamlardan oluşan bir ders olduğu düşüncesi çok yaygındır. Matematik dersinin yalnızca rakamlardan oluşan bir ders olduğunu nitelendirmek ne kadar yanlışsa Türkçenin de yalnızca metin kapsamında olan ve herkes tarafından bilinen bir ders olduğu anlayışı o kadar yanlıştır. Aşağıda bu konuya ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır:

“yok gibi yani matematik dersi sayı Türkçe dersi metin falan ya pek ilişki yok gibi bence.” (Katılımcı 5, U.Ö: 11)

“Bence çok fazla bir ilişki yok gibi yani bilmiyorum ama ilişki yok gibi geliyor. İki çok başka ders çünkü.” (Katılımcı 12, U.Ö: 7)

Aralarında ilişki olduğunu belirten öğrenciler, “*Türkçenin bütün derslerin başı olduğu*”, “*Türkçe olmazsa matematiğin çözülemeyeceği*”, “*Türkçe bayağı önemli öyle düşününce, okuduğunu anlama her derste var*” şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Öğrencilerin bu iki ders arasındaki ilişkiyi irdeleyebilmeleri ve ilişki olduğunun farkında olmaları çok önemlidir. Böyle bir karşılaştırma yapabilen, belli başlı sonuçlara ulaşip konuyla ilgili kendi fikirlerini ifade edebilen öğrencilerin olması çalışma bakımından oldukça olumludur. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“... okuduğunu anlamak gerekiyor onu öğreniyoruz aslında Türkçede. Okumak da diğer derslerde de lazım oluyor yani sonuçta hep okuyoruz okumak lazım hep. Matematikte bile lazım oluyor yani mesela problemlerde özellikle eğer okuduğumu anlamazsam yani problemi ozaman çözemiyorum ya da yanlış anlıyorum çözemiyorum yine ilişki var bence.” (Katılımcı 6, U.Ö: 7)

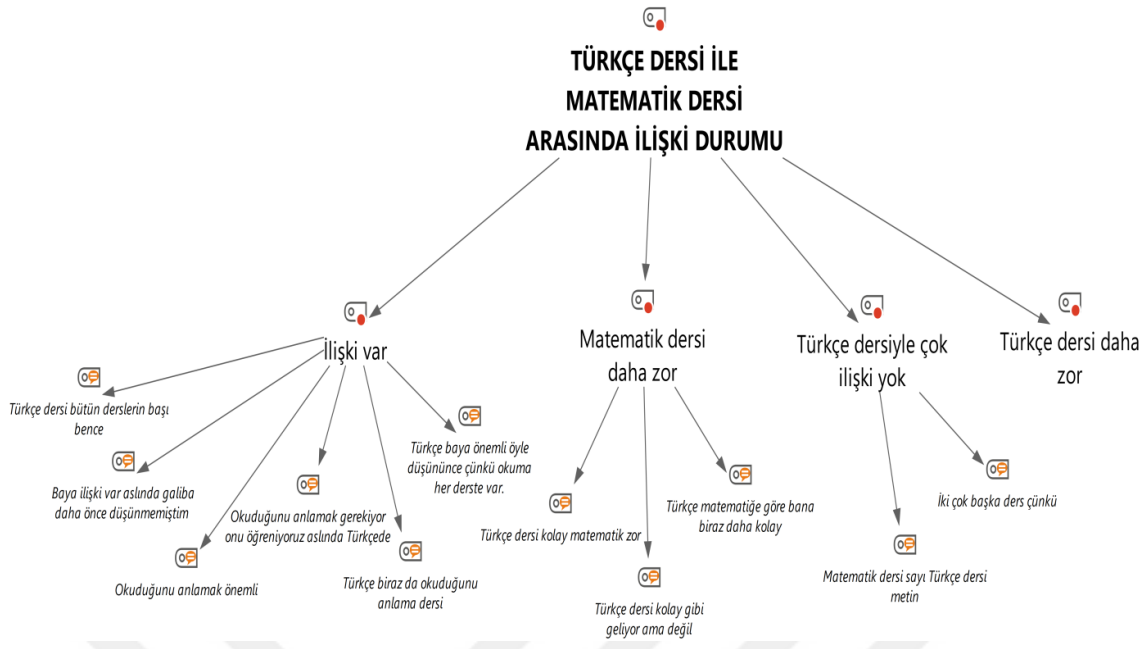
“Türkçe dersi kolay gibi geliyor ama aslında sadece Türkçe dersini ilgilendirmiyor, orda öğrendiklerimiz çünkü okuduğunu anlamayı öğreniyoruz. Aslında Türkçede her derste de okumak var yani okuyarak öğreniyoruz diğer derslerde de sosyal bilgilerde fen bilgisinde matematik de öyle hep okumam gerekiyor. Bence bütün derslerle ilişkisi var Türkçenin. Matematikte de özellikle problemler konusunda çok lazım oluyor okuduğunu anlama ikisi çok farklı ders gibi görünüyor ama bence çok alakalı birbiriyle. Türkçe dersi bütün derslerin başı bence.” (Katılımcı 1, U.Ö: 7).

Öğrencilerin bir kısmı matematik dersi ile Türkçe dersi arasında bir ilişki olup olmadığını *“ilk defa düşüneceklerini”*, *“daha önce düşünmediklerini”* belirtmişlerdir. Bu uygulamanın önemli noktalarından birinin öğrencilerin daha önce üzerinde hiç düşünmedikleri bir konu hakkında düşünüp fikir yürütmelerini sağlamak olduğu söylenebilir. Bu çalışma öğrencilere iki ders arasında ilişki olup olmadığını sorgulatması açısından çok önemlidir. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“Yani aslında oladabilir hiç düşünmedim ki ben matematik hep zor çok zor da Türkçe ona göre kolay ama Türkçede okumak gerekiyor ama matematikte de okuma var yine de biraz alakalı galiba ama matematik çok zor.” (Katılımcı 4, U.Ö: 23)

“Daha önce düşünmemiştim ilişik olup olmadığını yani farklı dersler ama şimdi düşününce aslında var gibi sanki.” (Katılımcı 7, U.Ö: 9)

“... şimdi ilk kez düşüneceğim böyle bir şeyi yani daha önce hiç aklıma böyle bir şey gelmedi. Düşüneyim... var gibi sanki.” (Katılımcı 8, U.Ö: 9)



Şekil 10. Öğrencilere Göre Türkçe Dersi ile Matematik Dersi Arasındaki İlişki Durumu

Şekil 10’da görüldüğü gibi, Türkçe dersi ile matematik dersi arasındaki ilişkide öğrencilerin bir kısmı Türkçe dersi ile matematik dersini zorluk derecesi açısından karşılaştırmış ve matematik dersini daha zor bulan öğrenciler, Türkçe dersinin daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca “iki ders arasında ilişki var”ya da “iki ders arasında ilişki yok” şeklinde ifadeler de kullanan öğrenciler bu düşüncelerinin nedenlerini de açıklamışlardır. Türkçe dersinin sözel ders, matematik dersinin ise sayısal bir ders olması öğrencilerin bu iki ders arasında bir ilişki olmadığını düşünmelerine neden olmuş olabilir. Fakat bazı öğrenciler, okumanın aslında matematik dersinde de olduğunu yani sözel kısımların matematikte de bulunduğunu; Türkçe dersinde öğrendiklerini matematik dersinde de kullanabildiklerini belirterek durumu daha kapsamlı değerlendirebilmişlerdir.

c. Matematik Dersinde Zorlanma Durumu

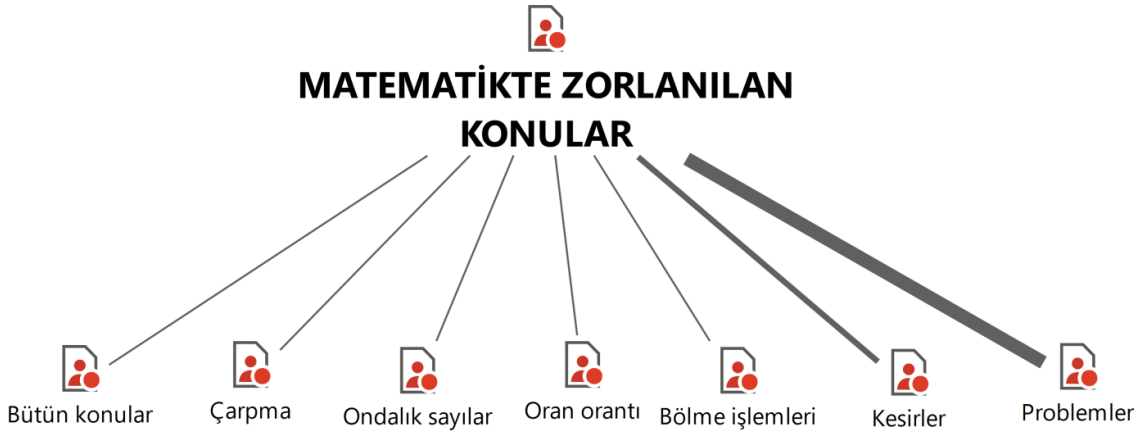
Matematik dersinde zorlanma durumu “matematikte zorlanılan konular” ve “matematikte zorlanma nedenleri” olarak iki alt temada ifade edilmiştir. Öğrenciler matematik dersinde genel olarak “bütün konularda”, “çarpma”, “oran orantı”, “bölme işlemleri”, “ondalık sayılarda”, “kesirlerde” ve “problemlerde” zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“bütün konular” (Katılımcı 4, U.Ö: 3)

“Ondalık sayılar” (Katılımcı 5, U.Ö: 3)

“kesirler” (Katılımcı 9, U.Ö: 7)

“problemler” (Katılımcı 3, U.Ö: 5)



Şekil 11. Öğrencilerin Matematikte Zorlandığı Konular

MAXQDA 2018 programına göre daha kalın çizgiyle gösterilenler görüşülen kişilerin büyük çoğunluğu tarafından tekrarlanan kavramlardır. Şekil 11’de görüldüğü gibi öğrenciler matematik dersinde yedi konuda zorlandıklarını belirtmişlerdir, bu konuların ilk sırasında “problemler” yer almaktadır. Problemlerde daha çok zorlanması sözel ifadelerin daha çok olmasından kaynaklı olabileceği gibi farklı nedenlerle de öğrenciler bu konularda zorlanıyor olabilir. Bu durumun nedenini belirlemek amacıyla öğrencilere “neden problemler konusunda zorlandıkları” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin zorlanma nedenlerini “karışık oluyor”, “hangi işlemi yapacağımı bilmiyorum”, “anlamıyorum”, “yanlış anlıyorum” ve “karıştırıyorum” biçiminde belirttikleri görülmektedir.

Problemlerin karışıklığı öğrenciler tarafından “uzun olması”, problemde “çok fazla rakam verilmiş” olması, “uzun ve karışık” olunca ne yapacağını ayırt edememe olarak açıklanmıştır. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“Karışık oluyor. Okuyorum tam ayırt edemiyorum ne vermiş ne istiyor hangi sayıyı nerde kullanıcam hangi işlemi yapıcım o zaman da tabi çözemiyorum ya da yanlış çözüyorum yanlış oluyor sonuç ama işlem yanlışı değil işlemi yanlışı seçmekten oluyor yoksa işlem yapmak kolay benim için ama işlemi seçmek zor problemlerde.” (Katılımcı 9, U.Ö: 9)

“Soruyu okuyorum okuyorum, verilenlerin ne için verildiğini ne işe yaradığını anlamıyorum. Karışık olunca ne sorduğunu da anlamıyorum öyle olunca da ne işlem yapacağımı bilmiyorum çözemiyorum.” (Katılımcı 7, U.Ö: 7).

Öğrencilerin hangi işlemleri yapacaklarını bilmemeleri soruyu tam olarak anlayamamalarından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler, soruda ne verildiğini ve ne istendiğini anlamayınca ya da yanlış anlayınca hangi işlemi yapacaklarını bilemediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“İşte dediğim gibi bazen problem karmaşık olunca ne işlem yapacağımı bilemiyorum karar veremiyorum ya da yanlış kavriyorum soruyu o zaman da yanlış işlem seçiyorum tabi sonuç doğru olmuyor aslında sayılarla değil yani sorun burada anlamakla alakalı oluyor.” (Katılımcı 11, U.Ö: 7)

Öğrenciler anlayamamalarını; problemin karmaşık olması, çok uzun ve zor olması, soruda ne verildiğini ve istendiğini anlayamamaları olarak açıklamışlardır. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“Problem karmaşık olursa ne istediğini anlamıyorum yoksa işlemleri yapmak benim için kolay önemli olan soruda ne istediğini anlamam çünkü ne istediğini anlamadan işlem yapsan da doğru mu yanlış mı bilmiyorsun ki sadece işlem yapmış oluyorsun. Ama soruyu anlarsam ne istediğini o zaman zaten işlem yapma benim için zor olmadığından hemen yapıyorum doğru anladığımda çok daha kısa zamanda ve doğru çözüyorum.” (Katılımcı 1, U.Ö: 5)

“Bazı soruları tam anlayamıyorum kavrayamıyorum yani ne işlem yapacağımı bilmediğim için çözemiyorum. Okuyorum anlamayınca ne işlem yapacağıma karar veremiyorum bilemiyorum bu yüzden de çözemiyorum. Önce anlamam gerekiyor yani verilenler neden verilmiş ne isteniyor soruda onları anlamazsam bazı sorularda zor oluyor çünkü çok şey veriliyor karışık geliyor o zaman işte çözmek zor oluyor.” (Katılımcı 11, U.Ö: 5)

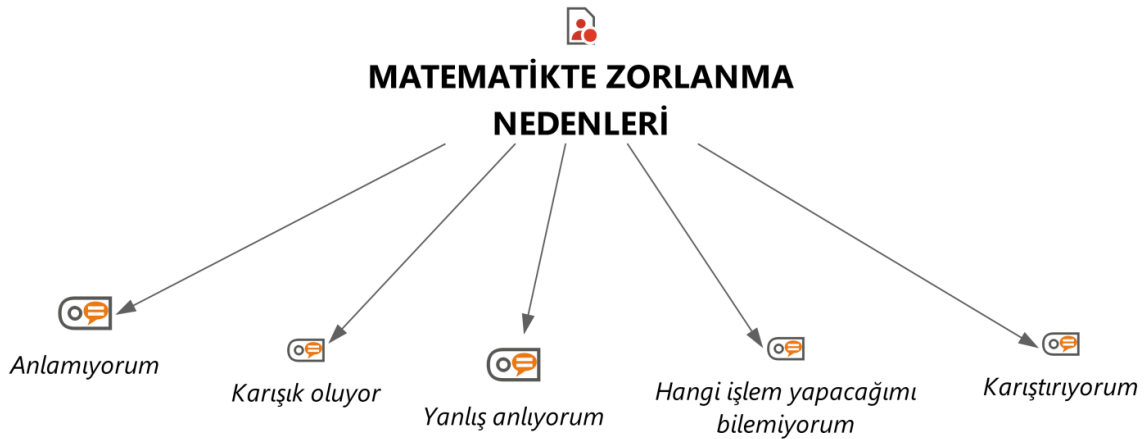
Problemi yanlış anlama; problemi yanlış anlama problemde verilenlerin ve istenenlerin ne olduğunu doğru anlayamamaktır. Öğrencilerin açıklamalarına bakıldığında, problemi yanlış anlamanın da aslında okuduğunu anlayamamaktan kaynaklandığı görülmektedir.

“Bazen de anladığımı zannediyorum doğru çözdüm diye düşünüyorum ama sonra yanlış oluyor ama işlemleri yanlış yaptığımdan değil soruyu yanlış anladığımdan dolayı yanlış yapıyorum.” (Katılımcı 1, U.Ö: 5)

“Okuyorum tekrar tekrar ama özellikle karışık problemler oluyor bir sürü rakam veriyor o rakamlarla hangi işlemleri yapıcım da sonucu bulucam onu bilemiyorum ya da buluyorum ama yanlış oluyor. Yanlış anlıyorum verdiklerini zaten işlem yapmam da zor oluyor benim matematiğim iyi değil pek de” (Katılımcı 2, U.Ö: 7).

Öğrencilerin problemleri karıştırdıkları için doğru çözememelerine; problemlerin uzun olması, çok fazla sayısal veri olması gibi durumların neden olduğu görülmektedir. Öğrencilerin problemleri karıştırmalarının nedeninin “karmaşık sorular olması”, “anlamama”, “yanlış anlama” alt temalarında olduğu gibi yine okuduğunu anlayamamaktan kaynaklı olduğu söylenebilir. Aşağıda konuyla ilgili öğrenci görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

“Yani sorunun anlamında, anlamadığım zaman karıştırıyorum soruyu çözmek zor oluyor ya da yanlış çözüyorum yanlış işlem yapıyorum. İlk önce soruyu anlamam gerekiyor hangi işlemi yapacağımı bilmem için bazen bazı problemler de çok karışık oluyor uzun da oluyor o zaman işte zorlanıyorum biraz yani çok zorlanmıyorum da çünkü seviyorum matematiği o yüzden yapıyorum sadece problemlerde bir de çok zor sorularda biraz zorluk oluyor.” (Katılımcı 6, U.Ö: 5)



Şekil 12. Öğrencilerin Matematikte Zorlanma Nedenleri

Öğrencilerin matematik dersinde zorlanma nedenleri; “anlamıyorum”, “karıştırıyorum”, “yanlış anlıyorum”, “hangi işlem yapacağımı bilemiyorum”, “karışık oluyor” şeklinde alt temalara ayrılmış olsa da aslında öğrencilerin

ifadelerinden de anlaşılacağı gibi temel problem okuduklarını anlayamamalarıdır. Fakat öğrenciler bu durumun tam olarak farkında olmadıkları için bunu farklı biçimlerde belirtmişlerdir. Öğrenciler; yanlış anlama, anlamama, karıştırma, bilememe gibi durumların nedeni olarak matematik dersinin zor olmasını görmekte-dirler. Fakat aslında bu durumların nedeni öğrencilerin de açıklamalarından anlaşılacağı gibi okudukları sözel problemleri anlayamamaları ve bu nedenle hangi işlemi yapacaklarını bilememeleridir. Sözel olarak verilenleri anlayamayan öğrenci kendinden isteneni de anlayamaz; hem verileri çözümlene hem işlem yaparak sonuca ulaşma eylemlerini gerçekleştirmez. Çünkü problem çözümede ilk basamak okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama basamağı doğru bir biçimde tamamlanmazsa diğer basamakların doğru bir biçimde devam etmesi ve doğru sonuca ulaşılması beklenemez.

d. Öğrencilerin Önerileri

Uygulama öncesi; “iki ders arasındaki ilişki durumu”, “matematik dersinde zorlanılan konular”, “okuduğunu anlama durumu” temaları öngörülürken “öğrencilerin önerileri” öngörüle-meyen, araştırma sonucunda ortaya çıkan yeni bir temadır. Öğrenciler, okuduklarını anlama becerileri gelişirse bunun diğer derslere de olumlu yönde etkisi olacağı, önemli olanın “okumak” olduğu çıkarımında bulunmuşlardır. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

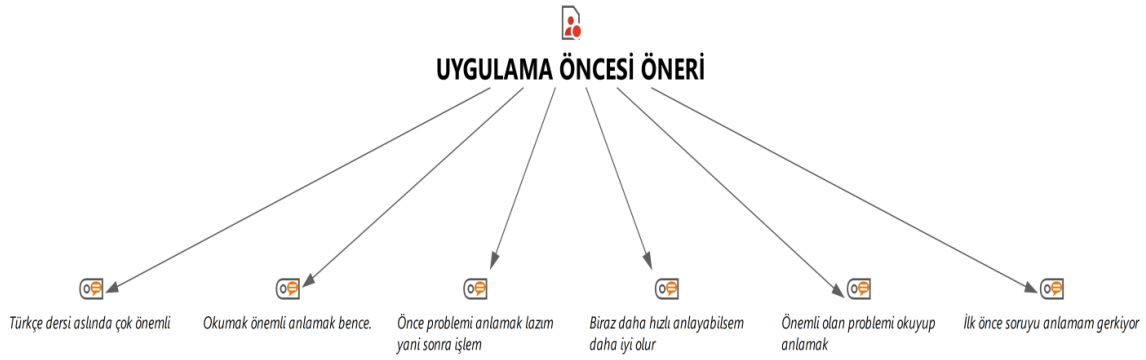
“Önce problemi anlamak lazım yani sonra işlem. İşlem becerim iyi benim ama işte anlamayınca soruyu o zaman hiçbir işe yaramıyor ki işlem yapmak önemli olan hangi işlemi yapacağını anlamak oluyor yani soruyu anlamak.”

(Katılımcı 9, U.Ö: 9)

“Önemli olan problemi okuyup anlamak yani bence anlamadıktan sonra işlemleri çok iyi yapıyor olsan da bir işe yaramıyor ki yanlış sonuç çıkıyor.”

(Katılımcı 1, U.Ö: 5)

“Türkçe dersi aslında çok önemli o yüzden okumamız gelişirse diğer derslere de faydası olur.” (Katılımcı 6, U.Ö: 7)



Şekil 13. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Önerileri

Öğrencilerin okuma eylemi üzerinde düşüncelerini, biri sayısal biri sözel olarak nitelendirilen iki ders arasında ilişki olup olmadığını irdelemelerini, bu düşüncelerle okumanın önemi üstünde durmalarını ve önerilerde bulunmalarını sağlayarak; bu çalışmada öngörülmemiş olan yeni bir tema oluşturmuştur. Bu durum öğrencilerin bir konu üzerinde düşünüp irdelemelerini sağlamak noktasında ne kadar önemliyse okuma eyleminin önemini fark ederek onu geliştirmeye ilgili önerilerde bulunmaları noktasında da o kadar önemlidir. Ayrıca öğrencilerin disiplinlerarası ilişkileri fark etmeleri ve bunun üzerinde düşünceleri açısından da öneminin büyük olduğu söylenebilir.

4.2.3. Uygulama Sonrasına İlişkin Bulgular

Uygulama sonrası yapılan derinlemesine görüşmelerde öğrencilerin konuya ilişkin ifadeleri incelendiğinde uygulamaların; “hangi açılardan faydalı olduğu”, “uygulamaların metinlere nasıl bakmayı sağladığı”, “okuduğunu anlamanın faydalı olma durumu” ve “matematik dersinde yaşanan değişim” alt temaları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler uygulama sonrasında kendi görüş ve önerilerini bildirmişlerdir. Öğrencilerin odağında, uygulama sonrası her bir alt temayı aşağıdaki şekilde incelemek mümkündür.

a. Uygulamaların hangi açılardan faydalı olduğu

Öğrenciler on hafta boyunca yapılan uygulamalardan sonra “ayrıntılı bakış açii”larının geliştiğini, “eleştirel bakış açii”larının geliştiğini, “matematikle Türkçe arasındaki ilişkiyi fark ettik”lerini, “genel olarak metni anlamının geliştiği”ni, “korkularının biraz geçtiği”ni, “bir metni okurken nelere dikkat etmeleri gerektiğini bilme becerilerinin geliştiği”ni ve “daha önce bilmedikleri şeyleri öğrendik”lerini ifade etmişlerdir.

Eđitim- öğretimin temel amaçlarından biri öğrencilerin dűşünme becerilerini geliştirmektedir. Özellikle anadili öğretiminde üst düzey dűşünme becerilerini geliştirmek çok önemli bir amaçtır. Olaylara farklı açılardan bakabilen, gerektiğinde uygun bir şekilde olumlu ya da olumsuz eleştirilerde bulunabilen, bir konu hakkında farklı ve öğgün dűşünceler üretebilen bireyler yetiştirmek anadili eğitiminin temel amacıdır. Anadili öğretimi yalnızca Türkçe dersiyle ilgili değil; bireyin tüm yaşamıyla ilgili ve yaşamında etkilidir. Yapılan uygulamalar sonunda öğrencilerin, metinlere farklı bakış açılarıyla ve eleştirel bir biçimde yaklaşabildiklerini belirtmeleri; çalışmanın amaçlarının gerçekleştiğini göstermesi bakımından önemlidir. Çünkü okuduğunu iyi anlama, metne farklı açılardan bakabilmeyi, eleştirel şekilde yaklaşmayı gerekli kılmaktadır. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görűřleri yer almaktadır:

“Okuduğum metinlere daha ayrıntılı bakmayı öğğrendim.” (Katılımcı 13, U.S: 5)

“Metinlerdeki şeyleri de eleştirdik mesela hep doğru kabul etmedik bu da bana ilginç geldi artık öyle bakabiliyorum her zaman doğrudur demiyorum yanlış şeyler de olabilir kitap diye her zaman doğru olması gerekmiyormuş.” (Katılımcı 1, U.S: 7)

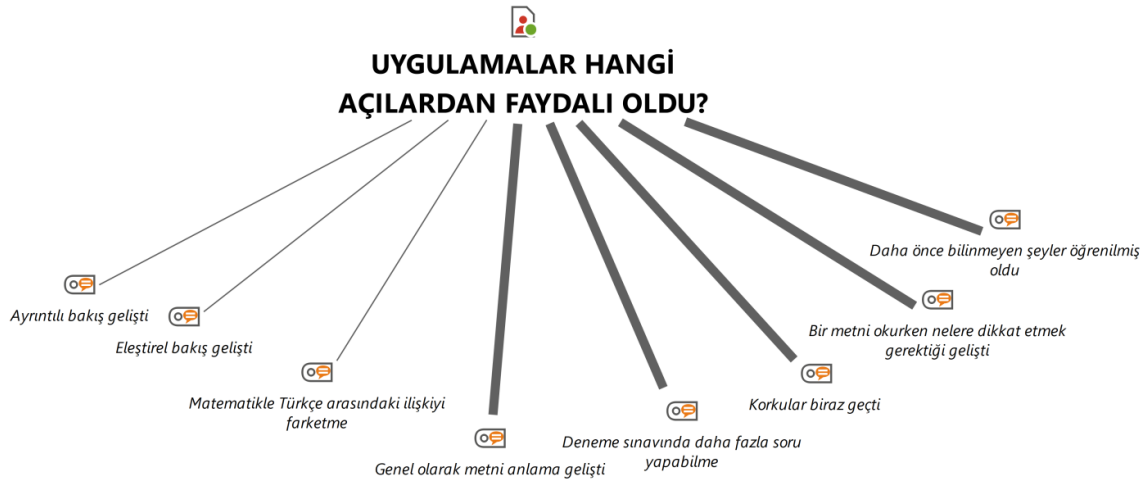
Uygulama sonrasında öğrenciler, bir metni okurken nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrendiklerini belirtirken korkularının da azaldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden bazıları uygulamaların deneme sınavında daha fazla soru yapabilme gibi katkılarının olduğunu da belirtmişlerdir. Kaygı, olumsuz bir kavram olarak bilinse de öğrenme sürecinde belli bir düzeyde olması; bireyin dikkat ve yoğunlaşmasını arttırmada olumlu yönde etki eder. Bu nedenle kaygı, öğrencilerde hiç bulunmaması gereken bir duygu durumu değil; kontrollü bir biçimde bulunursa öğrenmeye olumlu yönde etki edebilecek önemli bir etkidir. Kaygı eşiğinin yüksek olması ve kaygının kontrol edilememesi bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Günümüzde “kaygı kontrolü”, “sınav korkusu” ve “özgüven eksikliği” ayrı bir eğitim alanı olarak kabul edilmekte; bu durumun psikolojik terapi ve benzeri etkinliklerle kontrol edilebilir bir noktaya getirilmesi mümkün olabilmektedir. Uygulamalar sırasında öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmeleri ve güdülenmelerinin yükseltilmesine verilen önem, kaygılarının kontrol edilebilir bir noktaya ekilebildiğini göstermektedir (Demir ve Melanlıoğlu, 2014; Karakaya ve Ülper, 2011; Taghavi, NeshatDoost, Moradi, Yule ve Dalglish, 1999; Vasey, Daleiden, Williams ve Brown, 1995; Woolfolk, 2007).

On hafta boyunca yapılan uygulamalar tasarlanırken öğrencilerin derse istekli katılımını sağlamak amaçlardan biri olmuştur. Öğrencilerin ifadeleri de bu amaçların gerçekleştiğini doğrulaması bakımından önemlidir. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“Ben anlamıyorum diye korkuyorum bir şeyler okurken anlamam diye ama bu etkinliklerle korkum biraz geçti anlayabilirim diye başlıyorum okumaya daha iyi anlıyorum gibi geliyor. Görsellere falan bakmak da iyi oldu, bir de sınıfta okuma öncesinde sonrasında herkes düşüncesini falan söylüyordu o da iyi oluyordu benim için.” (Katılımcı 4, U.S: 5)

Öğrenciler daha önce bilmedikleri şeyler öğrendiklerini, metni anlamalarının geliştiğini ve metni okurken nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Farklı biçimlerde ifade edilmiş olsa da bunların ortak noktası, öğrencilerin bir metni okurken nelere dikkat etmelerini gerektiğini öğrenerek metni artık daha iyi anlayabildikleridir. Ayrıca öğrenciler, daha önce bilmedikleri yöntemler öğrenmişler ve bunları uygulamışlardır. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“Yani metni nasıl okumamız lazım biraz öğrendim bence okumadan önce, okurken, okumadan sonra yaptığımız şeyler basitti ama bizim için önemli oldu başka metinleri okurken kullanıyorum ben artık daha dikkatli olmamı sağlıyor okurken bence.” (Katılımcı 9, U.S: 7).



Şekil 14. Uygulamaların Öğrenciler Açısından Faydalı Olma Durumu

Uygulamaların temel amacı, öğrencilerin metinleri daha iyi anlamalarının yanında aslında bir metni okurken ne gibi yollar izlemeleri gerektiğini öğrenmelerini sağlamaktır. Çünkü öğrencilerin yalnızca ilgili metinleri okuyup anlamaları yeterli olmaz; bunu yaşamlarında kullanabilmeleri gerekir. Şekil 14 incelendiğinde, öğrencilerin uygulamalar sonucunda farklı yönlerden geliştikleri söylenebilir. MAXQDA 2018 programına göre daha kalın çizgiyle belirtilmiş olanlar, temanın oluşmasında daha etkili olan ve daha çok tekrar edilerek kodlanan ifadelerdir. Kısacası uygulamaların “metnin anlaşılmasının geliştirilmesinde”, “korkuların azaltılmasında”, “sınavlarda daha başarılı olunmasının sağlanmasında”, “metni okurken dikkat edileceklerin öğrenilmesinde” ve “daha önce edinilmeyen bilgilerin öğrenilmesinde”, “bakış açılarını geliştirmede” ve “iki ders arasındaki ilişkiyi fark etmede” daha etkili olduğunu söylemek olanaklıdır. Bu durumda öğrencilerin öğrendiklerini yalnızca sınıfta işlenen metinlerde değil farklı metinlerde de uygulama amacının gerçekleşmiş olduğunu söylemek yanlış olmaz.

b. Uygulamalar metinlere nasıl bakmayı sağladı?

Öğrenciler, yapılan uygulamalarla metinlere nasıl bakmaları gerektiğini öğrendiklerini ve on hafta boyunca yapılan etkinliklerle ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir. Uygulamalarda dikkat çalışmaları, yapısal bütünlük şeması, balık kılıcı, 5N1K, metin altı soruları, okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikler kullanılmıştır. Öğrenciler bu etkinlikler içinde en çok dikkat çalışmaları üzerine yoğunlaşmışlar. Dikkat çalışmalarıyla “daha önce hiç karşılaşmadık”larını, “dersin eğlenceli olmasını sağladığı”nı, “dikkatlerini arttırarak derse odaklanmayı sağladığı”nı, “dersten sıkılınca bir mola gibi olduğu”nu, “ayrıntılara dikkat etmeyi öğrendiklerini” belirtmişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“Özellikle dikkat çalışmalarını çok sevdim ve en çok da onun yararı oldu bence. Çünkü hem dersi eğlenceli yaptı hem de dikkatimi arttırdı. Onları yapıp metin okumak etkinleri yapmak metne etkinliklere odaklanmamı sağladı. Hem de aralarda onları yapmak dersin sıkıcılığını da geçirdi gerçe etkinlikler zevkli olduğu için sıkılmadım.” (Katılımcı 1, U.S: 5)

“Dersin başında ortalarında falan yapmak da çok iyi oldu dikkat çalışmalarını çünkü konu bazen çok sıkıcı oluyor o yüzden odaklanmak zor oluyor okumak istemiyorum metni öyle olunca ya da dikkatimi vererek okumuyorum o yüzden anlayamıyorum. Dikkat çalışmalarıyla ara verip

tekrar derse dönüyor gibi oluyor sıkılmıyorum o zaman.” (Katılımcı 9, U.S: 5).

“Derse, metne daha iyi odaklanmamı sağladı. Ders başında, aralarda yaptığımız dikkat çalışmaları ayrıntılara dikkat etmemi sağladı.” (Katılımcı 8, U.S: 5)

Görüldüğü gibi öğrenciler, dikkat çalışmalarını çok sevmiş ve bunların kendilerine çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin dersten zevk almalarının ve dersi eğlenceli bulmalarının, öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği bilinen bir gerçektir. Öğrencilerin dikkat çalışmalarıyla ilgili *“dersi daha zevkli ve eğlenceli yaptı”, “ayrıntılara dikkat etmeyi sağladı”, “dikkatim gelişti”* gibi ifadelerde bulunmaları çalışma açısından çok önemlidir. Çünkü dersten zevk alan öğrencinin güdülenmesi sağlanmış olur; öğrenme daha etkili ve kalıcı hale gelir. Bu çalışma ile öğrencilerin, dikkat ve yoğunlaşmalarını kontrol etmeleri, araç gereçlerin ve sınıf içi etkinliklerin yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun duruma getirilmesi sağlanmış; böylece öğrencilerin olumlu yönde gelişim gösterdikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin dikkat ve yoğunlaşma çalışmalarına yönelik olumlu görüşleri bu çalışmaların ne kadar önemli olduğunu açıkça ortaya koymuştur. Bu noktada *“Giriş”* bölümünde de söz edildiği gibi hiçbir okuma stratejisinde dikkat ve yoğunlaşma çalışmalarına yer verilmemesi stratejilerin bu noktada eksik ve zayıf kaldığını göstermiştir. Uygulamada kullanılan dikkat ve yoğunlaşma çalışmalarının öğrencilerin ifadelerinin ışığında, stratejilerin bu noktadaki eksikliğini tamamlandığını söylemek yanlış olmaz.

Okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinleri kapsayan uygulamaların öğrencilerde bir metni okuma sürecinde nelere dikkat etmeleri gerektiğiyle ilgili farkındalık gelişmesini sağladığı söylenebilir. Öğrenciler, okuma öncesi, sırası ve sonrası süreçlerde öğretmen tarafından verilen yönergeleri dikkate almışlar ve bunların önemini fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“Mesela okumadan önce metne göz gezdirmek, başlığa falan bakıp tahminde bulunmak iyi oldu. Metinle ilgili düşünmemi sağladı benim. Sonra onları sınıfta tartıştık mesela arkadaşlarımızın da düşüncelerini öğrenmiş olduk benim düşünmediğim aklıma gelmeyen şeyleri söylediler değişik oldu. Görseller de çok güzeldi özellikle Saat metniyle Atari Merakı metninde çok

güzeldi kitaptakiler benim hiç hoşuma gitmiyor çünkü benim okuma istediğimi azaltıyor onlar bunları çok beğendim onlar da okumadan önce tahminde bulunmama yardımcı oldu. Bazı metinlerde tahminlerin doğru çıktı bazılarında farklı şeyler çıktı ama zevkli oldu tahmin etmek.” (Katılımcı 1, U.S: 5)

“Metinleri okurken ne yapmam gerektiğiyle ilgili mesela ben önceden metne göz gezdirmek gerektiğini bilmiyordum metinle ilgili tahminlerde bulunmak öncesinde düşünmek metni okurken daha dikkatli olmama sağladı metni daha iyi odaklandım benim düşündüklerim mi var acaba yoksa başka neler anlatılıyor diye daha istekli okudum.” (Katılımcı 12, U.S: 5)

Öğrencilerin yararlı olduğunu ve daha önce karşılaşmadıklarını söyledikleri bir başka etkinlik de yapısal bütünlük şemasıdır. Öğrenciler yapısal bütünlük şemasının, *“metinlere farklı açılardan bakmaya sağladığı”*nı, *“metnin önemli noktalarını ayırt etmeyi sağladığı”*nı, *“daha önce karşılaşmadıkları güzel bir etkinlik olduğu”*nu belirtmişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“Bütünlük şeması etkinliği de metinlere farklı bakmamı sağladı mesela o da değişik bir etkinlikti daha önce hiç görmedik öyle bir şey metinlerin yapısı diye bir şey varmış öğrenmiş oldum bazı metinler mesela başı sonu yok gibiydi onlara da biz eklemeler yaptık herkes kendi giriş yazdı sonuç yazdı.” (Katılımcı 1, U.S: 7)

“Bütünlük şeması diye etkinlik yaptık o etkinlik de çok güzeldi farklıydı benim için daha önce öyle bir şey yapmamıştık. O etkinlik metne hem parça hem bütün olarak bakmayı sağladı hem de bazı metinlerde öyle bütünlük yoktu onları da biz etkinlik olarak kendimiz yaptık.” (Katılımcı 10, U.S: 3).

Bir bilim alanı olarak son yıllarda üzerinde daha çok çalışmanın yapıldığı metindilbilimin önemi, bu çalışma sonuçlarında da kendini göstermektedir. Yapısal bütünlük şeması çalışması daha açık bir anlatımla bir metnin yapısal olarak bir bütünü oluşturması metindilbilim unsurlarından biridir. Bu nedenle okuma eğitimiyle metindilbilim birbirinden bağımsız alanlar olarak düşünülemez. Okuduğunu anlama stratejilerinin eksik taraflarından birinin de metinlerin yapısal bütünlüğüne dikkat

çekecek basamaklar barındırmıyor olmasıdır. Bu çalışmanın öğrencilerin de görüşlerinden hareketle, “yapısal bütünlük şeması” etkinliği ile öğrencilerde bir metni bütün ve parça olarak algılamalarını sağlama açısından yararlı olduğu ve ne kadar önemli bir noktaya dikkat çektiğini söylemek yanlış olmaz.

Metin altısorularının da daha önce derslerde yaptıklarından farklı olduğunu belirten öğrenciler, soruların “*metni daha iyi anlama*”larında, “*önemli kısımları fark etmelerini sağlama*”larında, “*kendi düşüncelerini ifade etmeyi sağlayan sorularla düşüncelerini rahatlıkla ifade etme*” olanağı sunmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“Metnin içinden cevaplanacak sorular yoktu bizim düşüncelerimizi söylememizi sağlayan sorular vardı. O yüzden metni de tam olarak anlamak gerekiyordu bu soruları cevaplamak için.” (Katılımcı 13, U.S: 7)

“Soruları cevaplamak da daha kolay oldu ama bazı sorular yine zor geldi bana. Çünkü metinden olmuyordu onların cevabı bizim de düşünmemiz metni iyice anlamamız gerekiyordu. Öyle sorular pek olmuyordu kitapta o yüzden değişik de geldi ama alıştım sonra cevapladım ilk metinlerde zorlandım ama sonra biraz daha iyi oldu.” (Katılımcı 3, U.S: 5)

Öğrenciler, “*metni daha iyi anlamalarını sağladı*”ğını belirttikleri 5N1K etkinliğinin aynı zamanda “*çok zevkli*” olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“5N1K gibi etkinliklerle metindeki olayları daha iyi anladım onu kendim de okuduğum metinlerde uygulamaya çalışıyorum metni anlamak daha kolay oluyor ve unutmuyorum böylece.” (Katılımcı 11, U.S: 5).

“5N1K da çok zevkliydi metni daha iyi anlamamı sağladı onları cevaplamak.” (Katılımcı 9, U.S: 5)

Balık kılıcı etkinliğinin “*özetleme yapmada etkili olduğu*”nu belirten öğrenciler, “*ayrıntıları görmede de faydalı olduğu*”nu ifade etmişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“O balıklı olan etkinlikte iyiydi benim için metnin ayrıntılarını gördüm. Metni okurken de önemli yerleri not almak mesela çok iyi oldu.” (Katılımcı 8, U.S: 5)

Metinler okunduktan sonra sınıfta herkesin düşüncelerini paylaşımlarının, eleştirilerde bulunmalarının da öğrenciler için çok etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler, okuma sonrası tartışmaların, “*derse katılımı sağlamak*”, “*farklı fikirleri duymak*”, “*kendini ifade etmek*”, “*metinde doğru olmadığını düşündüklerini eleştirebilmek*” gibi noktalarda faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“Mesela metni eleştirmeyi de öğrendik aslında bu etkinliklerle kitaptaki her metinde verilenler doğru demek değilmiş, sorular falan bizi düşündürücüydü bazı yerlerde eleştirdik metinleri. Şimdi başka metinlere de öyle yaklaşıyorum ben yani orda yazıyorsa illa doğru demek değilmiş onu anladım, düşünmek lazım üstüne önceden öğrendiklerimizi de katmak gerekiyor tabi.” (Katılımcı 9, U.S: 7).

“Metni okuduktan sonra sınıfta düşüncelerimizi tartışmak da çok iyi oldu. Benim düşünemediğim şeyleri arkadaşlarımdan düşünenler oluyordu mesela benim için de değişik fikirleri duymak açısından iyi oluyordu.” (Katılımcı 13, U.S: 7)

Etkinliklerle ilgili ayrı ayrı değerlendirmeler yapan öğrenciler ayrıca süreci genel olarak da değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirme sonunda, etkinliklerin “*metni okuduğunu anlamada etkili olduğu*”nu, “*dersi daha zevki hale getirdiği*”ni, “*öğrendiklerini günlük yaşamlarında kullanma becerisi kazandı*”larını, “*odaklanmada daha az sıkıntı yaşadık*”larını belirtmişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“Mesela metni okumadan önce mutlaka ilk önce başlığa bakıyorum kendi kendime tahmin etmeye çalışıyorum metnin konusunu. Sonra göz gezdiriyorum metne hızlıca ondan sonra okumaya başlıyorum. Daha iyi oluyor benim için. Bilgi verici metinse mesela notlar alıyorum metni okurken, anlayamadığımı düşündüğüm yerlere geri dönüp okuyorum. Metin bittikten sonra kendi cümlelerimde özet yazıyorum. Böyle daha iyi oluyor gerçekten daha iyi anlamamı sağladı bunlar.” (Katılımcı 5, U.S: 5).

“Nereeler önemli dikkat ediyorum, yorum yapıyorum, aklıma yatmayan yerleri de araştırıyorum sonra çok daha iyi öğreniyorum.” (Katılımcı 1, U.S: 7)

“yani şey oldu bence metinlere ben okadar önem vermiyordum aslında ama bu etkinliklerden sonra anladım önemli olduğunu metni anlamamın da çok önemli

bir şey olduğunu. Metinlere artık ilk önce göz gezdiriyorum yaptığımız uygulamalar sonucunda onu anladım öğretmenimiz de hep uyardı bizi metinleri okumadan önce göz gezdirelim metin üzerinde düşünelim, tahminlerde bulunalım diye bazen bunu sınıfta arkadaşlarla tartıştık. Sonra okurken not almamızı söyledi öğretmen anlamadığım yerlerde geri döndüm okurken iyi anladım o yüzden. En çok dikkat çalışmalarını sevdim ama ben hem eğlenceliydi hem de dikkatimi arttırdı. Onları yapıp metinleri okuyunca etkinlikleri yapınca daha iyi odaklandım.” (Katılımcı 10, U.S: 5)

c. Okuduğunu anlamaya faydalı olma durumu

Yapılan uygulamalar sonunda öğrenciler “okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini” fakat sınıfın kalabalık olmasının etkinliklere katılımında sorun yarattığını belirtmişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“Oldu. Metni daha iyi anlamamda çok faydalı oldu.” (Katılımcı 11, U.S: 3)

“Çok fazla bir değişim oldu da diyemem çünkü sınıfımız kalabalık etkinlikler çok güzeldi özellikle dikkat çalışmaları falan ama kalabalık olduğu için herkese söz düşmüyor, sınıf daha az kişi olsa bence bu etkinlikler daha güzel anlaşılırdı.” (Katılımcı 13, U.S: 5)

d. Matematik Dersinde Yaşanan Değişim

Matematik dersinde daha çok problemler konusunda zorluk yaşayan öğrenciler, uygulamalardan sonra “problemleri daha iyi anladık”larını, “problemleri çözerken hızlandık”larını, “dikkatlerinin arttığı”nı, “soruları çözme sürelerinin kısaldığı”nı ifade etmişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“Matematik dersinde en zorlandığım konu problemler çünkü problemde ne anlattığını anlamayınca ne işlem yapacağımı bilemiyorum, problemi çözemiyorum. Bu uygulamaların problem çözmeme faydalı olduğunu düşünüyorum, problemi iyi anlayınca zaten işlem yapmak kolay. Okuduğumu daha iyi anlayınca problemleri çözmek eskisi kadar zor gelmiyor bana tabi yine bazı problemlerde zorlanıyorum ama eskisi kadar değil. Bütün derslerde okuma var o yüzden bence diğer derslere de etki ediyor okumak.” (Katılımcı 6, U.S: 11)

“ben matematik dersini de çok seviyorum ama problem konusunda zorlanıyordum biraz yani yapıyordum ama biraz karışık problemleri çözmek zor oluyordu onları çözmemde faydası oldu bence. Yani daha dikkatli okuyorum artık dedim ya okuduğum şeylerdeki ayrıntılara dikkat ediyorum problemlerde de yapıyorum bunu öyle olunca daha iyi anlıyorum. Verilenleri yazıyorum ne isteniyor yazıyorum. Tam anlıyorum sonra çözmeye başlıyorum. Önceden anladım sanıp hemen çözerdim de yanlış olurdu ozaman da üzülüyordum benim derslerim iyi çünkü hep de iyi olsun istiyorum yapamayınca üzülüyorum. Şimdi problemlerde artık daha iyiyim bence eskisine göre, okumak anlamak etki ediyormuş onu gördüm.” (Katılımcı 1, U.S: 9)

“Matematik dersi bana zor geliyor çok yapamıyorum o yüzden de sevmiyorum. En çok da problemler konusu zor geliyor çünkü soruyu anlamadığım için ne yapacağımı bilmiyorum yani aslında ben anladığımı düşünüyordum ama anlamıyormuşum hep yanlış yapıyordum çünkü. Ama şimdi bir şey okurken daha dikkatliyim o yüzden problemleri de daha dikkatli okuyorum daha iyi anlıyorum bence o yüzden çok zor soruları yine çözemiyorum ama eskiden hepsi zor geliyordu şimdi yine eskisine göre çözdüğüm sorular oluyor. Soruda ne dediğini istediğini anlayınca işlemi yapmaya çalışıyorum. Bence faydası oldu matematik dersine.”(Katılımcı 3, U.S: 7)

Öğrencilerden bir kısmı, uygulamalar sonucunda *“matematik dersinde problem çözmeye çok büyük bir değişim olmasa da yine eskisine göre daha iyi olduk”*larını belirterek okuduğunu anlamamanın matematik dersine etkisi olduğunu anladıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“Yani ben matematik dersiyle Türkçe dersi arasında bir alaka yok diyordum ama galiba var yani okumak önemli anlamak yani ama yine de matematik zor.” (Katılımcı 2, U.S: 7)

“Türkçe dersiyle matematik dersinin alakası olduğunu düşünmüyordum ama bu uygulamalardan sonra alakalı olduğunu düşünüyorum artık mesela matematik dersinde problemlerde zorluk yaşıyordum işlem yaparken değil de problemin tam olarak ne dediğini anlamadığım için hangi işlemi yapacağımı bilemiyordum. Şimdi problemleri çözerken o kadar zorlanmıyorum. Daha iyi

anlıyorum okuduğumu, problemde önemli yerleri çıkartabiliyorum, çözmesi daha kolay oluyor yani bence yararlı oldu bu yaptıklarımız matematik dersine.” (Katılımcı 5, U.S: 7)

Sınıf mevcudunun 40 kişi olduğu dikkate alındığında bir ders saatinde her bir öğrenciye düşen sürenin ne kadar kısıtlı olduğu açıktır. Öğrenme, öğrencilerin derse etkin katılımıyla daha etkili ve kalıcı olur. Bu nedenle çalışmada uygulanan etkinlikler, öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Fakat sınıf mevcudunun kalabalık olması uygulama sürecinde her öğrencinin derse etkin bir biçimde katılmasına olumsuz yönde etki etmiştir. Bundan dolayı öğrencilerin bir kısmının kendilerinde oluşan değişimin az olduğunu ifade etmeleri beklenen bir durumdur. Bunun yanında aynı öğrenciler kendilerinde eskisine göre olumlu yönde bir değişim olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, sınıf kalabalık olsa da öğrencilerde uygulamaların olumlu yönde etki ettiğini göstermesi bakımından çok önemlidir. Ayrıca öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle, öğrencilere kendilerini değerlendirme olanağı verilmiş; kendilerinde oluşan değişimin farkına varmaları, bu konuda düşünmeleri sağlanmıştır. Bu yönüyle de uygulamaların önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın on haftalık bir sürede olması öğrencilerin okuma dersi ile matematik problemlerini çözme becerileri arasındaki ilişkiyi fark etmelerini sağlamıştır. Buradaki etkinliklerin ve okuduğunu anlama stratejileri eğitiminin ilkokuldan başlayarak uygulanmasının, öğrencilerin matematik dersi problem çözme becerilerini geliştirmelerinde olumlu yönde çok daha büyük bir etki yaratacağı söylenebilir.

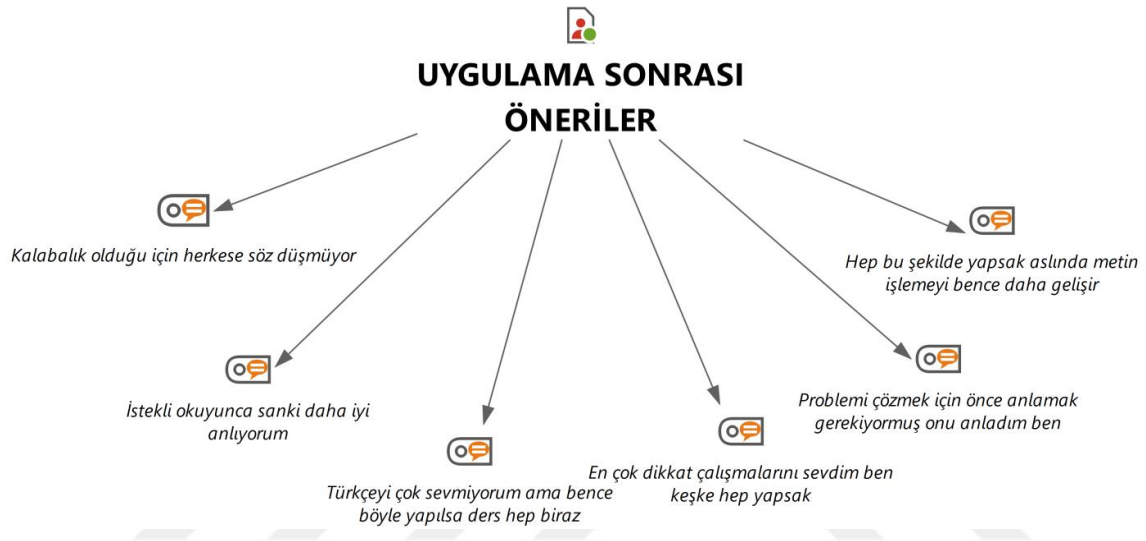
e. Öğrencilerin önerileri

Uygulama sonrası, “okuduğunu anlamada yaşanan değişim durumu”, “metinlere farklı açılardan bakmayı sağlama”, “matematik dersinde yaşanan değişim durumu” öngörülürken “öğrencilerin önerileri” öngörülemeyen araştırma sonucunda ortaya çıkan yeni bir temadır. Öğrenciler uygulamalardan sonra “sınıf mevcudunun daha az olması durumunda bu uygulamaların daha etkili olacağı”nı, “bu tarz etkinlikler her derse yapılırsa derslerin daha zevkli olacağı”nı ve “istekli olacak”larını, “ders kitabındaki metinler onların ilgi alanlarına, yaşlarına göre olursa Türkçe dersini daha çok sevecek”lerini, “iki ders arasında ilişki olduğunu fark ettik”lerini ifade etmişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin kimi öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:

“Sınıfımız kalabalık ya biraz daha az olsak aslında daha iyi olur etkinlikleri falan yapmak.” (Katılımcı 1, U.S: 5)

“Bence ders kitabındaki metinlerin konuları daha güzel olsa aslında daha da istekli okurum hem öyle olunca daha iyi anlarım ama yine de bu metinlerle değişik etkinlikler yaptık onlar bile etkili oldu.” (Katılımcı 12, U.S: 5)

“ben matematik dersiyle Türkçe dersi arasında çok ilişki olduğunu düşünmüyordum yani ilişkinin bu kadar çok olduğunu düşünmüyordum varmış.” (Katılımcı 13, U.S: 9)



Şekil 15. Öğrencilerin Uygulama Sonrası Önerileri

Uygulama sonrası öğrencilerin önerilerde bulunması ve düşüncelerini ifade etmeleri çalışma açısından çok önemlidir. Sınıfın kalabalık olması olumsuz bir özellik olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin de bu durumu fark etmeleri derse istedikleri kadar çok katılamamanın rahatsızlığını yaşamalarının ve bunu dile getirmelerinin, farkındalıklarının gelişmesi açısından olumlu olduğu söylenebilir. Yapılan etkinliklerin, dersi sevmeyen öğrencilerin bile ilgisini çekmesi ve onların derse yönelik olumlu düşüncelere yönelmesini sağlaması ve ayrıca problem çözerken aslında öncelikli olarak okuduğunu anlamamanın önemli olduğunu kavramaları, çalışmanın sonuçları açısından çok olumlu ve dikkat çekicidir. Öğrenciler, özellikle dikkat çalışmaları üzerinde durmuşlar ve her derste bunların kullanılmasının kendileri için olumlu olacağını belirtmişler. Dikkat çalışmalarının amacı eğlenerek dikkati ve belleği geliştirmektir. Öğrencilerin ifadelerinden hareketle bu amacın gerçekleşmiş olduğunu söylemek yanlış olmaz.

4.3. Nicel ve Nitel Verilere İlişkin Bulguların Yorumlanması

Yukarıda nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular ayrı ayrı değerlendirilip yorumlanmıştır. Bu bölümde ise nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular birlikte değerlendirilip yorumlanmıştır. Yalnızca nicel ya da nitel yöntemlerin kullanılmasının çalışmanın kapsamı açısından bazı olumsuz yanları vardır ve karma yöntem çalışması, bu sınırlılıkların en aza indirilmesine yardımcı olur. Nicel verilere ilişkin bulgularda, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası OABT ve MPÇBT'den aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle yapılan uygulamaların, öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik problem çözme becerilerine olumlu yönde etki ettiğini söylemek mümkündür.

Uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde on hafta boyunca yapılan etkinlikleri ve bu etkinliklerin olumlu yönde katkısı olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler yapılan uygulamaların hem metni daha iyi anlamalarına hem de problem çözmelerine katkı sağladığını belirten ifadeler kullanmışlardır. Bu durumda nicel verilere ilişkin bulgularla nitel verilere ilişkin bulguların birbirlerini desteklemiş olduğunu söylemek doğru olacaktır. Ayrıca öğrencilerin yapılan etkinlikleri değerlendirmeleri de çalışmada hangi etkinlerin daha verimli ve etkili olduğunun belirlenmesi açısından açıklayıcı olmuştur. Yarı deneysel çalışma sonucunda öğrencilerde olumlu yönde değişimin olması istenilen bir sonuç olmakla birlikte öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, bu değişimin gerekçelerini öğrenme açısından oldukça önemli ve öngörülemeyen noktalara da ışık tutması bakımından dikkat çekicidir. On hafta boyunca birçok uygulama yapılmıştır. Fakat yalnızca nicel bulgularla bu uygulamaların hangilerinin daha etkili ve kalıcı olduğunu belirlemek olanaksızdır. Bu durumda öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğrenciler genel olarak yapılan etkinliklerin hepsini güzel ve etkili bulmakla birlikte özellikle birkaç etkinlik (dikkat çalışmaları, yapısal bütünlük şeması etkinliği, 5N1K, balıkkılçığı) üzerinde durmuşlar; onların daha etkili ve eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Böylece yapılan uygulamaların hangi yönlerinin daha etkili ve kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun, çalışma sonucunda başka çalışmalar için verilecek olan önerilerin daha kapsamlı ve yol gösterici olması bakımından da önemli olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlarına göre değerlendirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın birinci alt problemi “Okuma stratejilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile mevcut ‘Türkçe Öğretim Programı’na yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ‘Matematik Problem Çözme Başarı Testi’nden (MPÇBT) aldıkları puanlar, eğitim öncesinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bulgular, uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin MPÇBT’den aldıkları puanlarla kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT’den aldıkları puanlar arasında bir fark olmadığını göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi puanlarına bakıldığında iki grubun birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine “Okuma stratejilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile mevcut ‘Türkçe Öğretim Programı’na yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ‘Okuduğunu Anlama Başarı Testi’nden (OABT) aldıkları puanlar, eğitim öncesinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuyla yanıt aranmıştır. Bulgular, uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin OABT’den aldıkları puanlarla kontrol grubu öğrencilerinin OABT’den aldıkları puanlar arasında bir fark olmadığını göstermiştir. Sonuç olarak, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi puanlarına bakıldığında iki grubun birbirine denk olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine “Kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” yanıt aranmıştır.

Bulgular, kontrol grubunun MPÇBT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Kontrol grubu öğrencilerinin OABT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir. Bulgular, kontrol grubunun OABT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin OABT ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında fark yoktur.

Araştırmanın beşinci alt problemine “Deney grubu öğrencilerinin MPÇBT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuyla yanıt aranmıştır. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin MPÇBT ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin MPÇBT ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında, son testte lehine fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin OABT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde belirtilmiştir. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin OABT ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin OABT ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında, son testte olumlu yönde fark vardır sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın yedinci alt problemi “Okuma stratejilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile mevcut ‘Türkçe Öğretim Programı’na yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT puanları, eğitim sonrasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Bulgular, son testte deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT’den aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Uygulama sonrasında deney grubunun MPÇBT ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında puanlarda büyük oranda bir artış olduğu; kontrol grubunun MPÇBT ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında ise herhangi bir artış olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sekizinci alt probleminde “Okuma stratejilerine yönelik hazırlanan etkinlerin uygulandığı deney grubu ile mevcut ‘Türkçe Öğretim Programı’na yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin OABT puanları, eğitim sonrasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” soruna yanıt

aranmıştır. Bulgular, son testte deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin OABT'den aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, uygulama sonrasında deney grubunun OABT ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında puanlarda büyük oranda bir artış olduğu; kontrol grubunun MPCBT ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında ise herhangi bir artış olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın aşağıdaki alt problemlerinin yanıtları, öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak aranmaya çalışılmıştır:

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine “Öğrencilerin uygulama öncesinde Türkçe dersiyle matematik dersi arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuyla yanıt aranmıştır. Öğrencilerle uygulama öncesi yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, “Türkçe dersi ile matematik dersi arasında ilişki olma durumu” ile ilgili kodlar şu biçimdedir: “*ilişki yok*”, “*matematik dersi daha zor*”, “*Türkçe dersiyle ilişkisi yok*” ve “*Türkçe dersi daha zor*”.

Araştırmanın onuncu alt problemi “Öğrencilerin uygulama sonrasında Türkçe dersiyle matematik dersi arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri nelerdir?” biçiminde belirtilmiştir. Öğrencilerle uygulama sonrası yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, “Türkçe dersi ile matematik dersi arasındaki ilişki olma durumu” ile ilgili kodlar şu biçimdedir: “*Türkçe dersi ile matematik dersi arasındaki ilişkiyi fark etme*”, “*korkuların azalması*”.

Araştırmanın on birinci alt problemi olan “Öğrencilerin okuma stratejileri eğitiminin problem çözmeye etkisine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerle uygulama sonrası yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda “uygulamaların problem çözme becerisine etkisine yönelik görüşler” ile ilgili kodlar şu biçimdedir: “*daha önce çözülemeyen soruları çözme*”, “*problemlerde önemli yerleri ayırt etme*”, “*daha hızlı anlama ve çözme*”, “*daha az çabayla çözme*”.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Ortaokul 6. sınıf öğrencileriyle sınırlanan, okuma stratejileri eğitimi verilerek okuduğunu anlamının geliştirilmesine yönelik olan bu çalışma, farklı sınıf seviyelerinde de yapılabilir.

2. Bu araştırma bir eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır. Konuyla ilgili daha uzun bir süreç planlanıp kapsamlı ve ayrıntılı çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Bazı okuduğunu anlama stratejisi olarak alanyazına geçmiş önerilerin bilimsel değerlerinin çok yönlü olarak yeniden değerlendirilmesi, eksik ve yanlışlarının belirlenerek daha yeni yöntem ve stratejilere ulaşılması gerektiği görülmektedir.

4. Son yıllarda yapılan beyin araştırmaları ve bio-psikiyatri çalışmalarının son bulguları ile okuma becerileri arasındaki ilişkinin araştırmacılar tarafından disiplinler arası bir alan çalışması ile değerlendirilmesi düşünülmelidir.

5.2.2. Öğretmen, Türkçe Programı ve Türkçe Ders Kitabına Yönelik Öneriler

1. Okuduğunu anlama stratejileri konusuna programlarda daha ayrıntılı biçimde yer verilmeli ve stratejiler konusunda öğretmenlerin de yeterli derecede bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.

2. Okuma becerisinin yalnızca Türkçe dersi için değil diğer bütün dersler ve bireyin yaşamı için önemli olduğu gerçeğini, yalnızca Türkçe öğretmenleri değil diğer alan öğretmenleri de öğrencilerin fark etmelerini sağlamalıdır.

3. Öğretmenler, yalnızca ders kitabını kullanmamalı farklı okuma stratejilerini kullanabilecekleri nitelikli metinlerle öğrencileri buluşturmalıdır.

4. Türkçe ders kitaplarına, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun, Türkçenin zenginliklerini ve güzelliklerini kavramalarını sağlayacak nitelikli metinlerin koyulmasına dikkat edilmelidir.

5. Ders kitaplarının metin seçimi dâhil olmak üzere geniş bir araştırma, uygulama ve değerlendirme sonucu belirlenmesine, işlenmesine özen gösterilmelidir.

6. Soru sorma yöntem ve teknikleri günümüzde ayrı bir alt bilim alanı haline gelmiştir. Bu alt bilim alanının verilerinden faydalanılarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sırasında kullanılacak sorular, soru stratejileri ve soru teknikleri dikkatli bir şekilde planlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (8. Baskı). İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Ajello A. M., Caponeram E. &Palmerio L. (2018). Italian Students' Results in The PISA Mathematics Test: Does Reading Competence Matter?, *European Journal Psychology of Education*, Volume 33, Issue 3, pp. 505-520.
- Aksan, D. (1993). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Aktaş, N. (2015). *Okuma Öncesi Strateji Öğretiminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Ekrandan Ekrandan Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Akyol, H. (2007). *Okuma*. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yay.
- Alan, Y. (1994). *Lisan ve İnsan*. İzmir: TÖV Yay.
- Albayrak, M. ve Erkal, M. (2003). Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (Türkçe-Matematik) birlikteliği, *Millî Eğitim Dergisi*, 158. Retrieved April 11, 2011, from <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/balci.htm?ref=http://jerli.net>
- Altay, S. (2000). Türkçe Eğitimi Uygulamaları. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 147.
- Altun, M. (2007). *Ortaöğretimde Matematik Öğretimi*. Bursa: Aktüel Alfa Bas. Yay.
- Andersson, U. (2010). Skill Development in Different Components of Arithmetic and Basic Cognitive Functions: Findings From a 3-Year Longitudinal Study of Children With Different Types of Learning Difficulties. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102, No. 1, 115–134
- Artzt, A. ve Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive - metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9, 137-175.
- Aslan, C. (2017). *Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe – Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, C. (2006). *Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Aydın Akay, A. (2004). *İlköğretim 2.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerininin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:11, S:42, 1-21.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* (Bengü Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Başol, B., Öze, S. ve Özel Yetkiner, Z. E. (2011). "The Relationship Between Reading Comprehension Competence and Word Problem Comprehension Among Third-Grade Students". *Journal of European Education*, Volume 1 Issue 1.
- Batmaz, O. (2017). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi, Bayburt, Türkiye.
- Bayat, N.; Şekercioglu, G.; Bakır, S. (2014). The Relationship Between Reading Comprehension and Success in Science. *Education and Science*, Vol 39, No 176, 457- 466.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Berg, B.L.; Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Hasan Aydın, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bezci, E. Ö. (1998). *An Investigation Of The Cognitive Reading Strategy Needs Of The Freshman Students At Hacettepe University* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bloom. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (D. A. Özçelik, Haz.). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneysel Desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Borich, G. D. (2013). *Effective Teaching Methods: Research- Based Practice* (8rd Edition). U.S.A.: Pearson Education.
- Chinn, S. J. and Ashcroft, J. R. (1993) *Mathematics for dyslexics: A teaching handbook Whurr*. London.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Creswell, J. W. (2014). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (M. Bütün; S. B. Demir, Çev.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W.; Clark, V.L.P. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Çev. Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı Yay.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., & Garrett, A.L. (2008). Methodological Issues In Conducting Mixed Methods Research Designs. In M. M. Bergman (Ed.), *Advances in Mixed Methods Research*. (pp. 66-83) Chippenham, Wiltshire: Sage Publications Ltd.
- Cronbach, L.J. (2004). My Current Thoughts On Coefficient Alpha And Successor Procedures. *Educational and Psychological Measurement*. 64, 391-418.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient Alpha And The Internal Structure Of Tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyi ile Matematik Problemlerini Çözme Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çoşkun, E. (2002). *Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Dally, E.J., Chafouleas, S. & Skinner, C.H. (2005), *Interventions For Reading Problems*. NewYork: The Guilford Press.
- Dehaene, S. (2017). *Beyin Nasıl Okur?*. (O. Karataş, Çev.). İstanbul: Alfa Yay.
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, B. (2002). *Strateji Öğretiminin İşbirlikçi ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Duffy, G. (1993). Rethinking Strategy Instruction. *The Elementary School Journal*. Vol. 3, USA.

- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 9, S. 171,361-377.
- Ekici, D. İ. ve Balım, A. G. (2013). Ortaokul Öğrencileri İçin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 67-86.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Volume 2/6 Winter.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretme: Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Eurydice (2011). Avrupa’da Okuma Öğretimi Bağlam, Politika ve Uygulamalar Raporu. Brüksel: *Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı*.<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> adresi. (Erişim Tar:10.09.2018).
- Fuchs, L. S. and Fuchs, D. (2002) Mathematical problem-solving profiles of students with mathematics disabilities with and without comorbid reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 35, pp. 563-573.
- Fuentes, Peter (1998) 'Reading Comprehension in Mathematics', *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72: 2, 81 — 88.
- Gauthier, L. R. (2001), Coop – Dis – Q: A Reading Comprehension Strategy, *Intervention In School and Clinic*, Volume 36, Number 4, ISSN:10534512 <http://finderarticles.com/p/articles>. Erişim Tarihi: 04. 10. 2018.
- Goos, M., Galbraith, P., Renshaw, P. (2000). A Money Problem: A Source of Insight into Problem Solving Action. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. 80.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Green, S. B. and Salkind, N. J. (2005), *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analysing and Understanding Data*, 4th edn. (Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall).
- Grimm, K. J. (2008). Longitudinal Associations Between Reading and Mathematics. *Developmental Neuropsychology*, 33, 410-426.

- Günay, V. D. (2013). *Metin Bilgisi Hem Metin Çözümleme Hem de Yaratıcı Yazma* (4.Basım). İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Gürses, T. (2002). *Reading Strategies Employed By ELT Learners At Advanced Level* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Hite, S. (2009). Improving Problem Solving by Improving Reading Skills. *Math in the Middle Institute Partnership Summative Projects for MA Degree*. University of Nebraska – Lincoln.
- İlhan, C. (2014). “SQ3R Akıcı Okuma Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları, Problem Çözme Becerileri ve Fen Tutumlarına Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir, Türkiye.
- İzmirli, E.; İzmirli, S. (2016). *6. Sınıf Matematik Konu Kitabı*. Sakarya: Palme Yay.
- Johnson, B.; Onwuegbuzie, A.J.; Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133.
- Jonson, K. F. (2006). *60 Strategies for Improving Reading Comprehension in Grades K-8*. California: Corwin Press.
- Jordan, N. C., Hanich, L. B., & Kaplan, D. (2003). A Longitudinal Study of Mathematical Competencies in Children With Specific Mathematics Difficulties Versus Children With Comorbid Mathematics and Reading Difficulties. *Child Development*, 74, 834–850.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi*. Ankara: TDK Yay.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, İ. ve Güven, B. (2003). *8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Sürecince Kullandığı Bilgi Türlerinin Analizi*. www.matder.org: 15.10.2018
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karekök Yayınları. (2016). *6. Sınıf Matematik Soru Bankası*. İstanbul: Karakök Yay.
- Karen, T. (2003). *Threads of Reading: Strategies for Literacy Development*. USA.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yay.
- Kent, A. M. (2002), *An Evaluation Of The Reading Comprehension Strategies Module of The Alabama Reading Initiative With Five Elementary Schools In Southwest Alabama* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University Of Alabama, <http://www.proquestcompany.com>.
- Kıroğlu, K. (2002). *Anlamlı Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Kıvrak, Y. (2014). *Okuma-Anlamadaki Başarının Matematik Başarısına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa, Türkiye.
- Klingner, K. J., Vaughn, S. & Schumm, S. J. (1998). Collaborative Strategic Reading During Social Studies in Heterogeneous Fourth-Grade Classroom. *The Elementary Journal*, 99(1).
- Kroll, D.L., & Miller, T. (1993). Insights from research on mathematical problem solving in the middle grades. In D.T. Owens W., *Research ideas for the classroom: Middle grades mathematics* p. 58-77. NY: Macmillan
- Kudret, Z. B. (2016). *Okumada Başarılı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri ile Özetleme Becerilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kültür Bakanlığı (1938). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Light, G. J. ve DeFries, J. C. (1995) Comorbidity of reading and mathematics disabilities: Genetic and environmental etiologies. *Journal of Learning Disabilities* 28, pp. 96-106.
- Maarif Vekâleti. (1924). *Lise Birince Devre Müfredat Programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Maarif Vekâleti. (1929). *Orta Mektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı*. Ankara: Yenigün Matbaası.
- Maarif Vekâleti. (1931). *Ortamektep Müfredat Programı (1931-1932 Ders Senesi Tadilatı)*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Matel, P. B. (2013). *Reading Comprehension And Mathematical Problem-Solving Skills Of Fourth Year High School Students Of Tagaytay City Science National High School* (Master's Thesis). Master of Arts in Education major in Mathematics Cavite State University. Indan: Cavite.
- Mayer, R.E. (1985). Mathematical ability. In R.J. Sternberg, ed., *Human Abilities: An Information Processing Approach* (pp. 127–150). New York: Freeman
- McNamara, D. S. (2007). *Reading Comprehension Strategies: Theories Interventions, and Technologies*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2017). *Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Çalışma Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 (Erişim Tarihi: 13.10.2018).
- MEB. (2015). *PISA 2012 Projesi Ulusal Nihai Raporu*. Ankara: MEB Yay.
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2010). *PISA 2006 Projesi Ulusal Nihai Raporu*. Ankara: MEB Yay.
- MEB. (2005). *PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Raporu*. Ankara: MEB Yay.
- MEB. (2005). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yay.
- MEB. (1982). *Temel Eğitim Programı*. İstanbul: MEB Basımevi.
- MEB. (1962). *Ortaokul Programı*. İstanbul: MEB Basımevi.
- MEB. (1949). *Ortaokul Programı*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Medina, J. (2013). *Beyin Kuralları* (F. Gökhan Tuna, Çev.). İstanbul: Kuzey Yayınları.
- Moffet, J. – Wagler, B. J. (1976). *Student Centered Language Arts and Reading K 13, A Handbook For Teachers*. Boston: Second Edition.
- Morales, R.V. (1998). Comprehension and solution patterns of simple math word problems by Mexican and American, Bilingual, Elementary School Students. Paper 218 presented at the Annual Meeting of the National Association for Bilingual Education. ED427544
- Morgan, C. T. (1995). *Psikolojiye giriş*. (10. Baskı). Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Mullis, I., Martin, M. and Sainsbury M. (2016). *PIRLS 2016 Reading Framework*. Lynch School of Education, Boston Collage.
- Obalı, B. (2009). “*Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Akademik Başarılarıyla Türkçede Okuduğunu Anlama Ve Matematik Başarıları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Sakarya, Türkiye.
- Ocasion, T. L. (2006), *A Comparison Of Two Instructional Programs To Develop Strategies Reading Comprehension* (Unpublished Doctoral Dissertation). Widener University, New York: <http://www.proquestcompany.com>.
- Ogle, D.M. (1986), K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text, *The Reading Teacher*, 39 (6): 564 – 570.

- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2002). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Onan, B. (2014). *Anlama Sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Onan, B. (2010). Beynin Bilişsel İşlevleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Ana Dili Eğitimine Yansımaları, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Sayı: 27, s.s. 521-561.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*, Multilingual Yayınları, s. 121-132.
- O'Reilly, T. & McNamara, D. S. (2007). The Impact of Science Knowledge, Reading Skill, and Reading Strategy Knowledge On More Traditional "High-Stakes" Measures Of High School Students' Science Achievement. *American Educational Research Journal*, 44 (1), 161-196.
- Öz, M. F. (2001), *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yay.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M. (2002). İlköğretim Okulları Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlama Sorularının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Katkısı, *Türk Dili*, (609):536-546.
- Özcan Tepe, Y. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Matematik Dersinde Problem çözme Başarısı Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ, Türkiye.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma Sanatı*. Ankara: İnkılâp Kitapevi.
- Özdemir, S. (2013). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve Tutumlarıyla Fen, Matematik Derslerindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir-Buca İlçesi Örneği) (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Özsoy, G., Kuruyer, H.G. ve Çakıroğlu, A. (2015). Evaluation of Students' Mathematical Problem Solving Skills in Relation to Their Reading Levels. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2015, 8(1), 113-132.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Pape, S. J. (2004). Middle school children's problem-solving behavior: A cognitive analysis from a reading comprehension perspective, *Journal for Research in Mathematics Education*, 35, pp. 187-219.

- Piloneita, P. (2006), *Genre and Comprehension Strategies Presented In Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis* (Unpublished Doctoral Dissertation). Coral Gables Florida, University Of Miami, <http://www.proquestcompany.com>. (Erişim Tarihi 10.09.2018)
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye Giriş*. Çev. Tamer Geniş. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Polya, G. (1990). *How To Solve It: A New Aspect of Mathematical Method [Nasıl çözmeli: Matematikte yeni bir boyut]* (F. Halatçı, Çev.). New York.
- Prakitipong, N. & Nakamura, S. (2006). Analysis of mathematics performance of Grade 5 students in Thailand using Newman procedure. *Journal of International Cooperation in Education*, 9(1), 111-122.
- Pressley, M. (2002), Comprehension Strategies Instruction: A Turn Of The Century Status Report, *Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, London: Guilford Press.
- Pressley, M. & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled Comprehension and Its Development Through Instruction. *School Psychology Review*, 26(2), 129-143
- Reusser, K. ve Stebler, R. (1997). Every Word Problem Has a Solution: The Social Rationality of Mathematical Modeling in Schools. *Learning and Instruction*, 7(4), 309-327.
- Rose, D.S. and Other (2000), Imagery Based Learning: Improved Elementary Students Reading Comprehension With Drama Techniques, *The Journal Of Educational Research*, September /October Volume 94, No:1, Berkeley.
- Rozmiarek, R. (2006). *Improving Reading Skills Across The Content Areas (Ready-to-Use Activities and Assessments for Grades 6-12)*. California: Corwin Press.
- Salembier, G. B. (1999). SCAN and RUN: A Reading Comprehension Strategy That Works. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 42, No. 5 (Feb., 1999), pp. 386-394.
- Sani, B., Wan Chik, M. N., Awg Nick, Y. and Raslee, N. A. (2011). The reading motivation and reading strategies used by undergraduates in University Teknologi MARA Dungun, Terengganu. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (1), 32-39.
- Schmitt, M. C. (1990). A Questionnaire to Measure Children's Awareness of Strategic Reading Processes. *The Reading Teacher*, (43), 454-461.
- Sertöz, T. (2003). *İlköğretim Okullarının 6. Sınıflarında Okuduğunu Anlama Davranışının Kazandırılmasının Matematik Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. Ankara: Tudem Yay.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sever, S.; Kaya, Z.; Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. Ankara: Tudem Yay.
- Smith, E.E.; Kosslyn, S. M. (2017). Bilişsel Psikoloji Zihin ve Beyin (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yay.
- Taghavi, R., Neshat-Doost, H., Moradi, A., Yule, W. and Dalgleish, T. (1999). Biases in Visual Attention in Children and Adolescents with Clinical Anxiety and Mixed-Anxiety Depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 215–223.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). The Past and Future of Mixed Methods Research: From Data Triangulation to Mixed Model Designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds) *Handbook of mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Tatar, E. ve SOYLU, Y. (2006). Okuma-Anlamadaki Başarının Matematik Başarısına Etkisinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:14, No:2, 503-508.
- Tekindal, M. (2018). *Nitel Araştırmada Yazılım Kullanımı: Adım Adım Rehber* (1. Basım). Ankara: NİKA Yayınevi.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temple, C., Ogle, D., Crawford, A., and Freppon, P. (2005). *All Children Read (Teaching for Literacy in Today's Diverse Classrooms)*. U.S.A.: Pearson Education.
- Tertemiz, N. (1994). *İlkokulda Aritmetik Problemlerini Çözmede Etkili Görülen Bazı Faktörler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- TDK. (2018). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tompkins, G.E. (2004). *50 Literacy Strategies Step by Step*. U.S.A.: Pearson Education.
- Tudem. (2015). *Tüm Dersler Soru Bankası*. İzmir: Tudem Yay.
- Tuohimaa, P.M.V., Aunola, K. & Nurmi J.E. (2008). The Association Between Mathematical Word Problems and Reading Comprehension. *Educational Psychology*, Vol. 28, No. 4, July 2008, 409–426.
- Tüzer, A. (2016). *Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Sayısal Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş, Türkiye.
- Uçar, C. (2010). *Okuduğunu Anlama Becerisi ile Gerçek Hayat ve Standart Sözel Problemleri Çözme Başarısı Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Ulu, M. (2011). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemlerde Yaptıkları Hataların Belirlenmesi ve Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

- Uzun, Leylâ. S. (1995). *Orhun Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı*. Türk Dili Araştırmaları Dizisi-7, Ankara: Simûrg Yayınları.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Ünalın, S. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yay.
- Van Merriënboer, J. J.G. (2013). Perspective on Problem Solving and Instruction. *Computers & Education*, 64, 153-160.
- Vasey, M. W., Daleiden, E. L., Williams, L. L. & Brown, L. M. (1995). Biased Attention in Childhood Anxiety Disorders: A Preliminary Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 267-279.
- Vilenius Tuohimaa, P. M., Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2008). The Association Between Mathematical Word Problems and Reading Comprehension. *Educational Psychology*, 28 (4), 409-426.
- Walker, C. M., Zhang, B. & Surber, J. (2008). Using a Multidimensional Differential Item Functioning Framework to Determine if Reading Ability Affects Student Performance in Mathematics. *Applied Measurement in Education*, 21 (2), 162-181.
- Wallace-Gillet, J., Temple, C. & Crawford, A. N. (2004). *Understanding Reading Problems: Assessment and instruction* (6. Baskı). New York: Person.
- Wellington, J. & Osborne, J. (2001). *Language And Literacy In Science Education, Buckingham*. Philadelphia: Ope University Press.
- Wolf, M. (2017). *Okuyan Beynin Bilimi ve Hikâyesi Proust ve Mürekkep-Balığı* (F. B. Aydar, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları (2007).
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology* (seventh edition). Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston: Pearson.
- Yalçın, A. (2018). *Son Bilimsel Gelişmeler Işığında Türkçenin Öğretimi Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yay.

Yılmaz, E. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım ile Cebirde Sembolik Gösterimleri Dönüştürme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Yılmaz Ay, E.; Atış, S. (2105). 6. Sınıf Matematik Soru Bankası. Ankara: Esen Yayınları.

Yurttaş Kumlu, G. D. (2016). *Doğrudan ve Akranla Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Isı-Sıcaklık Konusundaki Kavramsal Anlamalarına Etkisinin Okuma Stratejileri Bakımından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.





EKLER

Ek 1. MEB İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.5041528
Konu : Araştırma İzni

09.03.2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 30/01/2018 Tarihli ve E.538 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi doktora programı öğrencisi Eda Nur KARAKUŞ AKTAN'ın "**Okuma Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Problem Çözme Becerilerine Etkisi**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (29 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

09.03.2018

Ek 2. Kişisel Bilgi Toplama Formu

Sevgili Öğrenciler,

Elinizdeki bu form sizi daha iyi tanımamızı sağlayarak çalışmamıza katkıda bulunmak için hazırlanmıştır. Elde edilecek veriler, öğretmen ve okul idaresi dahil kimseyle paylaşılmayacak yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Vereceğiniz her doğru cevap araştırmamıza büyük katkı sağlayacaktır. Formu dikkatli bir şekilde okuyarak sorulara doğru ve samimi cevaplar vermeniz bizim için büyük önem taşımaktadır. Katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Eda Nur KARAKUŞ AKTAN

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Öğrencisi

Adınız- Soyadınız:

1. Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

2. Babanızın öğrenim durumu:

() Hiçbir okul mezunu değil

() İlköğretim mezunu

() Lise mezunu

() Üniversite mezunu

() Yüksek lisans/ Doktora

3. Annenizin eğitim durumu:

() Hiçbir okul mezunu değil

() İlköğretim mezunu

() Lise mezunu

() Üniversite mezunu

() Yüksek lisans/ Doktora

4. Ailenizdeki kişi sayısı (siz, anne, babanız ve evlenen kardeşleriniz dâhil)

() 3 kişi () 4-5 kişi () 6-7 kişi () 8 ve yukarı

5. Ailenizin ortalama aylık geliri

() 500 TL'den az () 1500-2000 TL

() 500-1000 TL () 2000-2500 TL

() 1000-1500 TL () 2500 TL'den çok

6. Evinizde bir kütüphaneniz veya kitaplığınız var mı?

Evet () Hayır ()

7. Bir günde kaç sayfa kitap okuyorsunuz?

Kitap okumuyorum	1-10	11-20	21-30	31-40	41-50
()	()	()	()	()	()

8. Bir ayda kaç kitap okuyorsunuz?

Kitap okumuyorum	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15
()	()	()	()	()	()

9. Ne sıklıkta kitap alırsınız?

Kitap almam ()

Haftada bir kez kitap alırım ()

İki haftada bir kez kitap alırım ()

Ayda bir kez kitap alırım ()

Yılda bir kez kitap alırım ()

Ek 3. Matematik Problem Çözme Başarı Testi Sorular

1. Faruk evinden işine gidiş gelişte toplam 1325 m yürümektedir. Bir ayda 24 gün işe giden Faruk, işe geliş gidişte toplam kaç metre yürümüştür?

2. Filiz Hanım, 2,75 L limonatayı 10 kişiye eşit şekilde paylaşacaktır. Buna göre, bir kişiye kaç litre limonata düşer?

3. Poyraz'ın yaşı 14, Gülce'nin yaşı ise 26'dır. 4 yıl sonra Poyraz'ın yaşının, Gülce'nin yaşına oranı kaçtır?

4. Esra ile Göktuğ'un yaşları toplamı 21, Göktuğ ile Arda'nın yaşları toplamı 18, Arda ile Esra'nın yaşları toplamı 23 olduğuna göre, üçünün yaşları toplamı kaçtır?

5. Cebinde 20 lirası olan bir işçi, saat ücreti 8 lira olan bir işte 5 saat çalışıyor. Gün içerisinde 12 lira harcadığına göre, gün sonunda cebinde kaç lirası olur?

6. Tavuk ve tavşanların bulunduğu bir hayvan çiftliğinde 60 hayvan vardır. Hayvanların ayak sayıları toplamı 204 olduğuna göre, bu çiftlikte kaç tavşan vardır?

7. Bir sepetteki elmalar üçerli ya da beşerli olarak servis yapılmak üzere tabaklara koyuluyor. Her seferinde sepette iki elma kalıyor. Buna göre sepette en az kaç elma vardır?

8. Seda ile Mert paralarını birleştirerek fiyatı 524 ₺ olan bisikleti almak istiyorlar. Mert'in bu bisikleti almak için verdiği para, Seda'nın verdiği paranın 2 katından 40 ₺ eksiktir. Buna göre, Seda kaç ₺ para vermiştir?

9. Eni 10 cm, boyu 12 cm olan dikdörtgen şeklindeki tuğlalar boşluk kalmayacak şekilde yan yana dizilerek kare şeklinde duvar oluşturulmak isteniyor. Bu iş için en az kaç tuğla gereklidir?

10. 140 soruluk bir testin 60'ı matematik, 40'ı Türkçe sorusudur. Geriye kalan sorular fen bilimleri ve sosyal bilgiler sorularıdır. Bu testteki fen bilimleri sorularının sayısının sosyal bilgiler sorularının sayısına oranı $\frac{2}{3}$ 'tür. Buna göre bu testte kaç fen bilimleri sorusu vardır?

Ek 4. Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi

(1.-7. Sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

KARGA YAVRUSU

Nüfus kâtibi Sivrililerin Kadir Efendinin Oğlu, on yaşlarında Nazif, Karadonluların Mustafa'nın oğluna bir uçurtma verip bir karga yavrusu almış, besliyor.

Anası ve büyükanası nedense bu karga yavrusunu istemediler.

- Besmele o pis kargayı, dediler.

Oğlan dinlemedi. Götürmüş arpa ambarına saklamış, orada besliyor.

Babasına söylediler, aldırmadı. Bir daha söylediler:

- Bizi dinlemiyor, sen de aldırmiyorsun, bu oğlan artık büsbütün haylaz olacak, dediler.

Babasının kızgınlığına rasgelmış olacak, oğlunu çağırdı, dut ağacına bağladı, ağlamasına, yalvarmasına aldırmadı, dövmeye başladı. Kimseler elinden alamadılar. O kadar dövdü ki, oğlan bayıldı; o da öldü diye bıraktı, çıktı gitti.

Anası, anasının anası, ağlayarak çocuğu ağaçtan çözdüler, sundurmaya uzattılar, komşular yetiştiler, yüzüne su serptiler, nişadır ruhu koklattılar, ayılmadı.

Anası, büyükanası saçlarını başlarını yoldular, bir yandan da belediye hekimine haber gitti. Hekim geldi, çocuğa baktı, ayılttı. Gönüller de hoş oldu. Yalnız, hekim kapıdan çıkarken komşulara demiş ki;

- Ben bu işi hükümete haber vermeliyim! Belli olmaz, yarın çocuğa bir şey olursa benim yakama yapışır!lar!

Bu söz işitilince oğlanın anası ve anasının anası yeniden coştular, ağlamaya başladılar. Kadir Efendiye haber yolladılar. Geldi. Kanı soğumuş ve yelkenleri suya inmiş!

Anlattılar. Korktu.

Doktora koştular. Yalvarış, yakarış ant şart ki bir daha çocuğa gül yaprağı ile bile dokunmayacaklar! Neyse, işi örtbas ettiler.

Oğlan da birkaç gün sonra ayaklandı ve iki karga yavrusunu beslemeye başladı.

Memduh Şevket ESENDAL

1.Bu parçadan çıkarılması gereken ana düşünce, aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çocuklar, büyüklerin onaylamayacağı işleri yapmamalıdır.
- B)Çocukların eğitiminde dayağın yeri olmamalıdır.
- C)Büyükler, çocuklara karşı anlayışlı davranmalıdır.
- D)Sonucu düşünülmeden yapılan işlerden pişmanlık duyulabilir.

2.Parçada geçen “Kanı soğumuş ve yelkenleri suya inmiş” sözleriyle anlatılmak istenen, aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Yaptıklarından fazlaca utanmış
- B)Kızgınlığı geçmiş
- C)Onlara canı oldukça sıkılmış
- D)İnanılmayacak ölçüde korkmuş,

3. “Belli olmaz, yarın çocuğa bir şey olursa benim yakama yapışır!lar!” cümlesindeki “yakama yapışmak” deyiminin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Rahatsız edilmek
- B) Göz açtırmamak
- C) İştten atılmak
- D) Sorumlu tutulmak

4. Parçada geçen “gül yaprağı ile dokunmamak” sözüyle aşağıdakilerden hangisi anlatılmak istenmiştir?

- A) Yapacağı işlere izin vermek
- B) İyileşmesi için gerekeni yapmak
- C) Hiçbir şekilde incitmemek
- D) Bir daha bağlayıp dövmemek

5. Parçada geçen aşağıdaki cümlelerin hangisinde “bir durumun ya da eylemin aşırı olması” anlamı yoktur?

- A) O kadar dövdü ki oğlan bayıldı.
- B) Bu oğlan büsbütün haylaz olacak.
- C) Anası, büyükanası saçlarını başlarını yoldular.
- D) Babasına söylediler, aldırmadı.

6. Parçada geçen aşağıdaki cümlelerden hangisinde “bir durumun duyulmaması için önlem almak” anlamı vardır?

- A) Neyse, işi örtbas ettiler.
- B) O da öldü diye bıraktı.
- C) Gönüller de hoş oldu.
- D) Yüzüne su serptiler, ayılmadı.

7. Öyküdeki babanın davranışındaki yanlışlık, aşağıdaki atasözlerinden hangisiyle belirtilebilir?

- A) Mum dibine ışık vermez.
- B) Öfkeyle kalkan, zararlı oturur.
- C) Can çıkmayınca huy çıkmaz.
- D) Demir tavında dövülür.

(8. – 18. Sorular aşağıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

YAYLA

Yayla, Orta Anadolu dağlarının düzü demektir. Bu yayla üstünden bütün tarih geldi, geçti; destanlar suyunu içti; masallar koynunda büyüdü.

Anadolu’da boş yayla, kuru yayla, geniş, havalı, tükenmez güneşli yayla, dayanıklı, sağ ve sağlam yetiştirir.

Buğdayı dayanıklı sağlam ve serttir. İnsanı da öyledir; yayla karakter yetiştirir.

Yayla adamı toprağı gibi dışından sönük, içinden uyanık, içinden derin, içinden duyumludur.

Yaylanın suyu kazılarak çıkar. Yayla insanını da kazmak gerekir. İnsan,

kendisinin derinliklerindedir. Yayla insanı, ruhunun dipleri karıştırılıncaya kadar coşmaz.

Yayla nasıl sessiz görünürse, insanı da durgun, vurdumduymaz görünür. Yayla havası gibi, yayla

adamının, toplaya toplaya, biriktire biriktire, sindire sindire, aldığı bir hız vardır ki, yayla fırtınası gibi, birden boşanır: Taş uçturur, çatı koparır, baca yıkar, kök söker.

Yayla buğdayı, olmayacakmış gibi ağır ağır yetişir: Çünkü içinden özlenir. Adamı da öyledir:

Kuru, kısa görünür. Onda kuvvet sinire, enerji ruha gider. Yayla adamı tuttuğunu bırakmaz;

tuttuğu yerden koparılmaz. Şüphesiz siz de gördünüz. Ankara’da bir arşın boyundaki ağacın kökü, derinlerde ve uzaklardadır. Bir çekişte sökülecek sanılır: Kökü ayıklanmakla bitmez.

Yaylanın sesi kuru, gözü boş, fakat içi yanık, türküsü yasıdır: Yayla için için ağlar, bütün sular için için aktığı gibi...

Yayla da, bütün kıyılarımız bucaklarımız gibi, Anadolu'nun yalnız vurur silahı değil, duyar yüreği, özler gözü, ister gönlüdür. Geç duyar, geç ister, geç söyler: Fakat onun içine varabilen, bir büyük davanın sinirine, gönlüne, gözüne ve yüreğine kavuşmuş demektir.

Adamı da toprağı gibi, uzun uzun bakıldıktan, açıldıktan, sürüldükten sonra yeşerir.

Yayla yavaş değil, sabırlıdır. Ağır değil, temkinlidir. Çıplak değil, kapalıdır.

Yayla, Türk'ün beşiğı idi. Son sınırı da o olmuştur. Yayla biraz Türk'ün kendisidir.

Falih Rıfkı (Eski Saat)

8. Bu parçada ne üzerinde durulmaktadır?

- A) Yayla buğdayının özellikleri
- B) Yayla koşullarının yaşam üzerindeki etkileri
- C) Yaylanın nasıl bir yer olduğu
- D) Yayla insanının zor koşullarda yaşadığı

9. Parçada geçen yayla insanını da kazmak gerekir." Cümlesinin yerinde, aşağıdakilerden hangisi getirilirse anlatılmak istenende değişiklik **olmaz**?

- A) Yayla insanını da anlamak için çok uğraşılmalıdır.
- B) Yayla insanının da güçlülere yenilmeyeceğini bilmek gerekir.
- C) Yayla insanı coşkunuğu yönünden yayla suyuna benzer.
- D) Yayla insanını tanımak için onunla birlikte yaşamak gerekir.

10. Yayla insanı ruhunun dipleri karıştırılıncaya kadar coşmaz." Cümlesindeki altı çizili söz, aşağıdakilerden hangisini anlatmak için kullanılmıştır?

- A) Coşmanın ne kadar sürdüğü
- B) Coşmanın ne zaman biteceği
- C) Coşmanın yaratacağı etkiyi
- D) Coşmanın başladığı zamanı

11. Parçada geçen aşağıdaki cümlelerin hangisinde "zannetmek" anlamı vardır?

- A) Yayla, Türk'ün beşiğı idi.
- B) Yayla biraz Türk'ün kendisidir.
- C) Bir çekişte sökülecek sanılır.
- D) Şüphesiz siz de gördünüz.

12. "Yayla adamı tuttuğunu bırakmaz; tuttuğu yerden koparılamaz." Cümlesindeki "tuttuğunu bırakmamak" sözü, aşağıdakilerden hangisini vurgulamak amacıyla kullanılmıştır?

- A) Beceriklilik
- B) Hırçınlık
- C) Kararlılık
- D) Korkusuzluk

13. Parçaya göre, aşağıdakilerden hangisi, "yayla adamı" nın özellikleri arasında yer **almaz**?

- A) Çevresine karşı duyarlı olmayan
- B) Nitelikleri çabucak anlaşılmayan
- C) Sessiz ve ilgisiz görünen
- D) Tepkisini birden bire göstermeyen

14. Bu parçanın hangi paragrafında bir tanımlama yapılmıştır?

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

15. Parçada geçen aşağıdaki cümlelerden hangisinde, insana özgü nitelikler doğaya **verilmemiştir**?

- A) Yayla için için ağlar.
- B) Yayla yavaş değil, sabırlıdır.
- C)Yayla Türk'ün beşiği idi.
- D) Yayla karakter yetiştirir.

16. Parçada geçen aşağıdaki cümlelerden hangisinde, bir **karsılaştırma** söz konusudur?

- A) İnsan, kendisinin derinliklerindedir.
- B) Buğdayı dayanıklı, sağlam ve serttir.
- C) Yayla adamı tuttuğunu bırakmaz.
- D) Yayla çıplak değil kapalıdır.

17. Parçadaki “yayla adamı” ile aşağıdakilerden hangisi arasında bir “benzerlik” **yoktur**?

- A)Buğday B) Toprak C) Fırtına D) Beşik

18. Parçada geçen “Yayla için için ağlar.” Cümlesindeki altı çizili ikilemenin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Gözyaşı dökerek B) Dışa vurmadan
- C) Hıçkırığa hıçkırığa D) Nedeni yokken

(19. – 21. Sorular aşağıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

Tüyden hafif olurum böyle sabahlar;
Karşı damda bir güneş parçası,
İçimde kuş cıvıltıları, şarkılar,
Bağıra çağıra düşerim yollara,

Döner döner durur başım havalarda.
Sanırım ki günler hep güzel gidecek,
Her sabah böyle bahar;
Ne iş gelir aklıma, ne yoksulluğum.

O. Veli

19. Yukarıdaki şiirde hangi mevsimden söz ediliyor?

- A) ilkbahar B) sonbahar C) yaz D) kış

20. Şairin, “bağıra çağıra düşerim yollara” sözünü söylemesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Başının dönmesi B) Üzgün olması
- C) Mutlu olması D) Birini araması

21. Şiirde geçen “Ne iş gelir aklıma, ne yoksulluğum.” Sözünün anlamını, aşağıdakilerden hangisi en iyi açıklar?

- A) İşini ve yoksulluğunu düşünecek zamanı olmadığı
- B) Yoksulluğunun ve işsizliğinin hiç önemli olmadığını
- C) Bahar sevinciyle bütün dertlerini ve tasalarını unuttuğunu
- D) Her sabah, bahar nedeniyle aklına yoksulluğunun geldiğini

(22. – 23. Sorular aşağıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

Çiçekleri ezme yavrum

iek bir yüreğe benzer
iek ezen insan ezer

Sakin sen kuş vurma yavrum
En engin bir kardeşlikte
Uçar kuşlar gökyüzünde

T.Saraç

22. Őiirin teması aşağıdakilerden hangisidir?

- A) iek sevgisi B) Doğa sevgisi
C) İnsan sevgisi D) Kuş sevgisi

23. Őaire göre kuşları neden vurmamalıyız?

- A) Kuşların özgürlüğünü korumak için
B) Doğanın dengesini bozmamak için
C) Kuşların gökyüzünde uçması için
D) Kuşlar kardeşliği simgelediği için

Ek 5. Matematik Problem Çözme Başarı Testiuzman Görüş Formu

Bu başarı testi, “Okuma Stratejileri Eğitiminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı tezde ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersi problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Soruların okuduğunu anlama becerisini ölçme ve seviyeye uygunluk açısından yeterli olup olmadığı ile ilgili düşüncelerinizi almak istiyoruz. Her problem için okuduğunu anlama ve seviyeye uygunluğun ölçülmesinde “**uygun**”, “**düzeltilmeli**”, “**uygun değil**” şeklinde görüş bildirmeniz beklenmektedir. Özellikle düzeltilmesini/atılmasını uygun gördüğünüz problemler için açıklama bilgisi eklemeniz rica olunur. Ayrıca, başarı testiyle ilgili genel düşünceleriniz veya eklenmesini uygun gördüğünüz problemler (sorular) varsa bildirmeniz araştırmaya önemli katkı sağlayacaktır. Desteğiniz için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Eda Nur KARAKUŞ AKTAN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi
edanurkaraks@gmail.com
edakaraks@hotmail.com

		Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Açıklama
1.	Faruk evinden işine gidip gelirken toplam 1325 metre yürümektedir. Bir ayda 24 gün işe giden Faruk, işe geliş gidişte toplam kaç metre yürümüştür?				
2.	Cebinde 20 lirası olan bir işçi, saat ücreti 8 lira olan bir işte 5 saat çalışıyor. Gün içerisinde 12 lira harcadığına göre, gün sonunda cebinde kaç lirası olur?				
3.	Filiz Hanım, 2 litre limonatayı 10 kişiye eşit şekilde paylaşacaktır. Buna göre, bir kişiye kaç litre limonata düşer?				
4.	Deniz, babasından okula gittiği günler 12 lira, gitmediği günler 15 lira harçlık alıyor. 8 haftasonu, 22 hafta içi olan bir ayda haftaiçi her gün okula giden Deniz toplam kaç lira harçlık alır?				
5.	Bir pastaneci 3 litre suya 1 litre limon suyu katarak limonata hazırlıyor. 1 litre limon suyu ortalama 20 limondan elde edildiğine göre, 6 litre limonata için kaç tane limon kullanılır?				
6.	Tuna, haftalık harçlığının $\frac{1}{15}$ 'ini pazartesi, $\frac{2}{5}$ 'ini salı günü harcamıştır. Buna göre, Tuna'nın geri kalan günlerde eşit miktarda para harcaması için, her gün haftalık harçlığının kaçta kaçını harcaması gerekir?				
7.	Tavuk ve tavşanların bulunduğu bir hayvan çiftliğinde 60 hayvan vardır. Hayvanların ayak sayıları toplamı 204 olduğuna göre, bu çiftlikte kaç tavşan vardır?				

		Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Açıklama
8.	Burcu 200 soruluk bir testin 25 sorusunu boş bırakmıştır. Buna göre, Burcu'nun çözdüğü soru sayısının tüm soruların sayısına oranı kaçtır?				
9.	Simay'ın, Beril'in kitaplarının 1 eksiğinin 3 katı kadar kitabı vardır. Simay'ın 18 kitabı olduğuna göre Beril'in kaç kitabı vardır?				
10.	Esra ile Göktuğ'un yaşları toplamı 21, Göktuğ ile Arda'nın yaşları toplamı 18, Arda ile Esra'nın yaşları toplamı 23 olduğuna göre, üçünün yaşları toplamı kaçtır?				
11.	Sedat Bey, aldığı bilgisayarın ödemesinin 1/4'ünü peşin yapmıştır. Geri kalanını 6 eşit taksitte ödemeyi planlamıştır. Taksitlerin biri 150 TL olduğuna göre bilgisayar kaç Türk lirasıdır?				
12.	Bir sepetteki elmalar üçerli ya da beşerli olarak servis yapılmak üzere tabaklara koyuluyor. Her seferinde sepette iki elma kalıyor. Buna göre sepette en az kaç elma vardır?				
13.	Eni 10 cm, boyu 12 cm olan dikdörtgen şeklindeki tuğlalar boşluk kalmayacak şekilde yan yana dizilerek kare şeklinde duvar oluşturulmak isteniyor. Bu iş için en az kaç tuğla gereklidir?				
14.	Poyraz'ın yaşı 14, Gülce'nin yaşı ise 26'dır. 4 yıl sonra Poyraz'ın yaşının, Gülce'nin yaşına oranı kaçtır?				
15.	140 soruluk bir testin 60'ı matematik, 40'ı Türkçe sorusudur. Geriye kalan sorular fen bilimleri ve sosyal bilgiler sorularıdır. Bu testteki fen bilimleri sorularının sayısının sosyal bilgiler sorularının sayısına oranı $\frac{2}{3}$ 'tür. Buna göre bu testte kaç fen bilimleri sorusu vardır?				

Genel eleştiri ve tavsiyeleriniz var mı? Lütfen bildiriniz.

Soru sayısı ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Lütfen bildiriniz.

Ek 6. Metinler ve Etkinlikler



Görevini Unutan Saat

Yeşillikler arasında mis gibi havasıyla küçük bir kasaba vardı. Kasabada yaşayan herkes çalışmayı çok sevdi. Erkenden kalkıp herkes yola koyulurdu.

Yolun üzerinde bir saat vardı. Görevi, her gün yoldan geçenlere zamanı hatırlatmaktı. Kasabada yaşayanlar için bu saat kulesinin önemi çok büyüktü.

Çünkü zamanı bir şaşırırlarsa tüm işler aksardı.

O zaman neler olacağını düşünmek bile istemezlerdi.

Çok önemsendiğinin farkında olan saat kulesi son günlerde pek şımarmış görünüyordu.

Çünkü kendisinin ulaşılmaz olduğunu, onsuz hiç kimsenin işini yapamayacağını düşünüyordu.

Üzerinde uçan kuşların kanat çırpışlarıyla alay ediyordu.

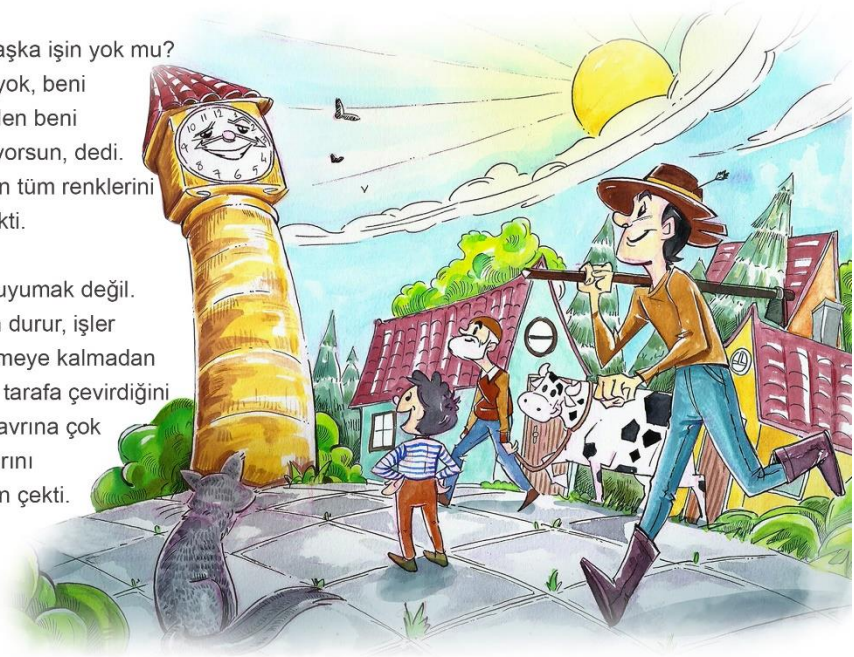
Kuşlar da artık onu tanıyamaz olmuştu.

Rüzgârın uğultusu ile uykudan uyanan saat başını kaldırıp:
-Hiç utanmıyor musun, üzerimde esip duruyorsun?
Senin yüzünden uykumdan oldum, diyerek rüzgâra çıkıştı.

Rüzgâr:
-Senin görevin uyumak değil, sen uyursan
zaman ilerlemez ki, dedi.
Ama bizim saat aynı sinirli, kendini beğenmiş tavırla
suratını asıp rüzgârı tersledi.

Rüzgâr:
-Vuuu! Artık esmeyeceğim, sana çok kırıldım, deyip gitti.
Saat, arkadaşı rüzgârın gidişini umursamadı bile.
Kendini ulaşılmaz gördüğü için başka arkadaşlarını var zaten
diye düşündü.
Sabah güneşi tüm ışıklarını arkadaşı saatin üzerine yolladı.
Saat uykudan zorlukla araladığı gözlerini
öfkeyle güneşe çevirdi. Yüzünü ekşitti.

-Bana bak! Senin başka işin yok mu?
Işıklarına ihtiyacım yok, beni
rahatsız ediyor. Neden beni
uykumdan uyandırıyor, dedi.
Güneş şaşkın şaşkın tüm renklerini
saatin üzerinden çekti.
-Benim görevim bu.
Ama senin görevin uyumak değil.
Sen uyursan zaman durur, işler
yolunda gitmez. Demeye kalmadan
saatin yüzünü diğer tarafa çevirdiğini
fark etti. Saatin bu tavrına çok
üzülen güneş, ışıklarını
kasabanın üzerinden çekti.





Kasabada artık karanlık günler başlamıştı. Bir gün kara bulutlar saatin üzerinde durdular. Şıpır şıpır yağmur taneleri toprağa düşmeye başladı. Bu sırada uyumakta olan bizim saatin üzerine de damlalar düştü. Saat feryat figan bağırmaya, haykırmaya başladı:

-İmdat imdat! Durdurun şu yağmur damlalarını!
Beni rahatsız ediyorlar. Ne biçimsiniz siz?
Gidin başka toprakları ıslatın. Ben burada uyumak istiyorum,
diyerek yağmur yüklü bulutları uzak şehirlere kovaladı.

Yağmur bulutları, saatin bu kırıcı hareketinden sonra bir daha buralara uğramamaya karar verdiler. Bu arada kasabada yaşayan herkesin düzeni bozulmuştu. Nasıl bozulmasın ki, zamanı yürütmekle görevli saat sürekli uyuyordu. Görevini unuttu için işler aksamıştı. Hayat zorlaşmıştı... İşler artık yolunda gitmiyordu. Bir de tembellik yapmak uğruna dostlarını gücendiren saatin verdiği zararlar vardı.

Sınıf: 6. Sınıf

Süre: 8 saat

Metnin Başlığı: GÖREVİNİ UNUTAN SAAT

Hazırlık Çalışması

Sınıfa asılan farklı ülkelerin ve şehirlerin saat kulesi fotoğraflarından hareketle sizce saat kuleleri ne işe yaramaktadır? Tartışınız.

Sorular

1. Saat neden görevini aksatmıştır?
2. Kasabada yaşayanların kasabayı terk etmelerinin sebebi nedir?
3. Saatin görevini aksatması kasabada ne gibi durumlara sebep olmuştur?
4. Saatin olumsuz tavırlarına rüzgar, güneş ve yağmurun tepkileri nasıl olmuştur?
5. Saatin davranışlarını doğru buluyor musunuz? Neden?
6. Rüzgar, güneş ve yağmurun davranışlarını doğru buluyor musunuz? Sizce nasıl davranmalılardı?
7. Kasabada yaşayanların kasabayı terk etmelerini doğru buluyor musunuz? Neden?
8. Saat hatasını anladıktan sonra nasıl davranmıştır? Sizce bu davranışları doğru mu? Neden?
9. Saatin yerinde siz olsaydınız bu görevi nasıl yapardınız?
10. Size göre, saatlerin görevlerini yapmamalarının günümüzde ve gelecekteki etkileri neler olur?

Etkinlik 1

Metnin görseline ve başlığına bakarak metnin içeriğini tahmin edin.

Bence bu öyküde

.....
.....
..... anlatılmaktadır.

Çünkü

.....
.....
.....
.....

Etkinlik 2

Metinden anlamını bilmediğiniz sözcükleri belirleyerek sözlük sırasına göre aşağıya yazın. Bu sözcüklerin anlamlarını araştırıp anlamlarını tabloya yazın.

Sözcük	• Anlamı

Etkinlik 3

Saatin yaşadığı duygu durumlarını sırasıyla yazınız.

A large, empty, light orange rectangular box with rounded corners and a subtle gradient, designed for writing. It has a decorative scroll-like effect at the top right and bottom left corners. Below the box, there are several light gray diagonal lines forming a striped pattern.

Etkinlik 4

Okuduğunuz metinde G6revini unutan saat'in aşağıda verilen duygu durumlarını anlatan c6mleleri belirleyerek yazın.

**G6revini Unutan
Saat'in Duygusal
Kişilik 6zellikleri**

- **Metindeki şu
c6mleden/c6mlelerden
anıyorum**

**Kendini
beğenmiş**

6fkeli

6zg6n

Pişman

Mutlu

Etkinlik 5

“Görevini Unutan Saat” için bir öykü haritası tasarlayın.

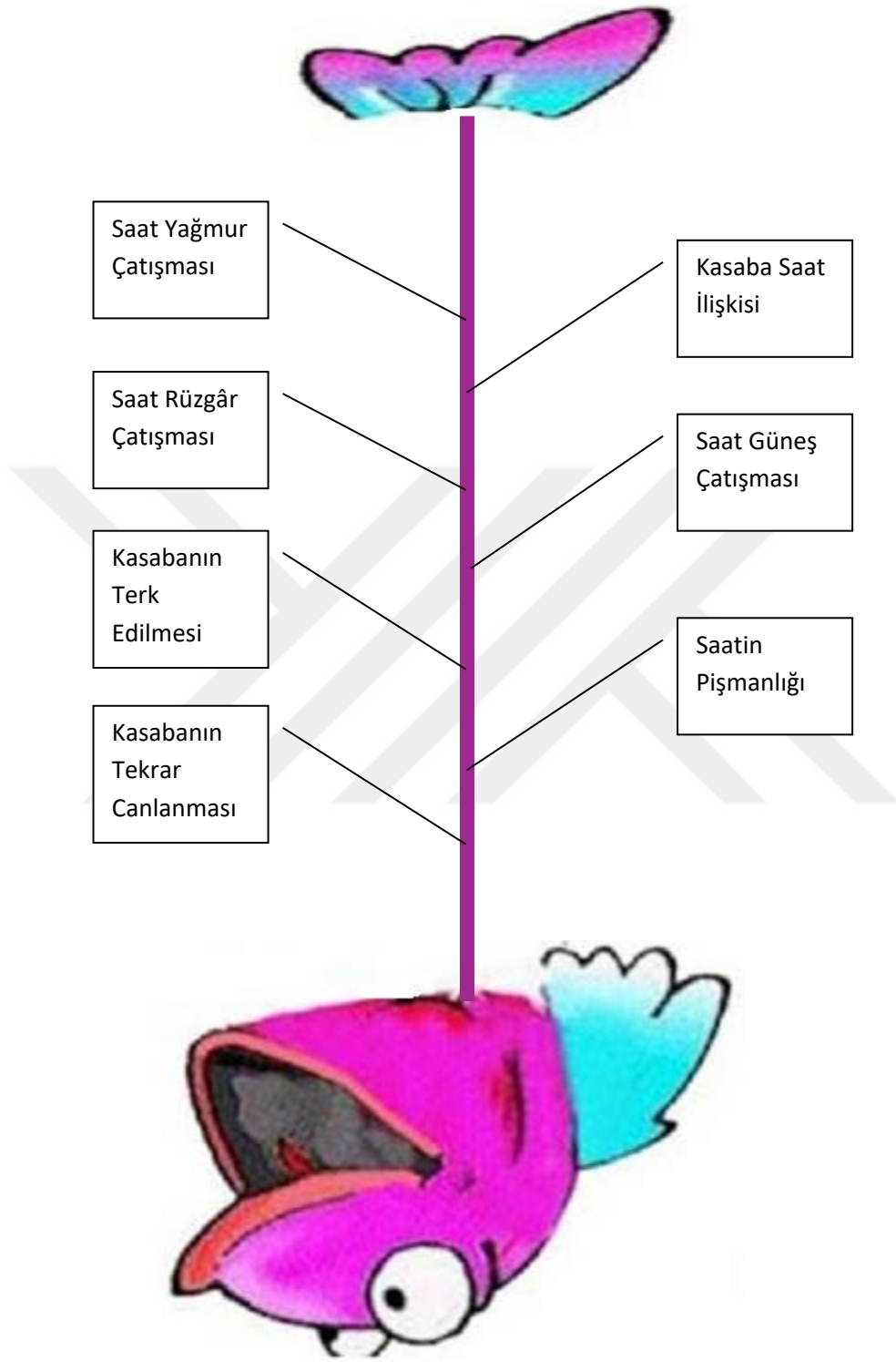
Öyküdeki zamanı nedir?

Öykü nerede geçmektedir?

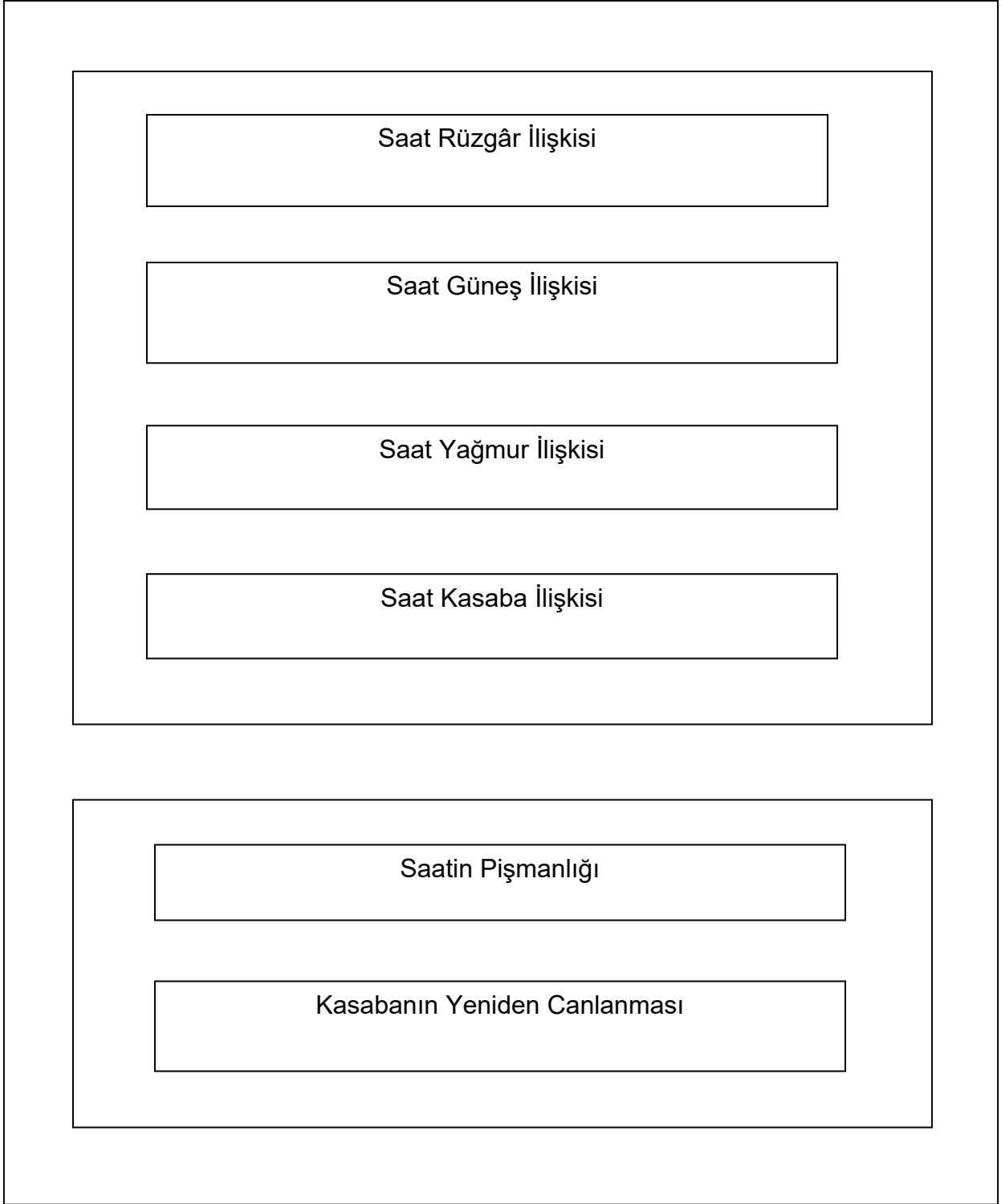
Öykünün adı nedir?

Öyküdeki olay nedir?

Öyküdeki ana karakter ve yardımcı karakter kimlerdir?



**Görevini Unutan Saat
Yapısal Bütünlük Şeması**



Emeğin Değeri

Yeryüzünde insanın sahip olduğu her şey; bilimde, teknikte ulaştığı düzey hep harcanan emeklerin sonucudur. Emek; çabadır, üretmektir, bir şey ortaya koymak için sabır ve özenle dökülen alın teridir.

İnsanlığın mağaradan çıkıp evlere yerleşmesi, toplayıcılıktan çiftçiliğe geçmesi, bugün hayran olduğumuz uygarlıkların yaratılması hep emekle gerçekleştirilmiştir. Mısır'ın piramitleri, İnkalar'ın tapınakları, Babil'in asma bahçeleri, insan emeği, alın teri ve çabası ile ortaya çıkmıştır.

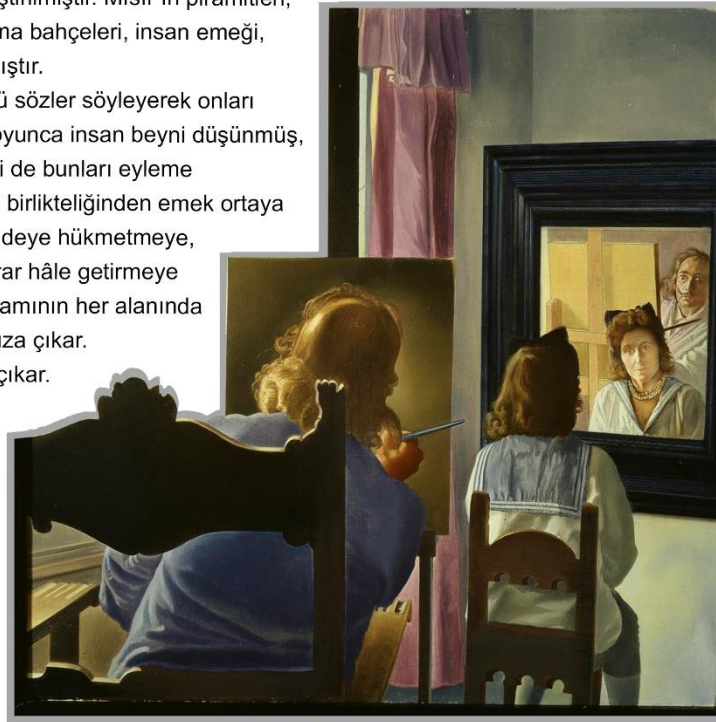
Hiçbir kâhin, hiçbir büyücü büyülü sözler söyleyerek onları gökten indirmemiştir. Yüzyıllar boyunca insan beyni düşünmüş, hayal etmiş, sorgulamış; insan eli de bunları eyleme dökmüştür. Böylece, aklın ve elin birlikteliğinden emek ortaya çıkmıştır. İnsanoğlu, emekle maddeye hükmetmeye, onu biçimlendirmeye, onu işe yarar hâle getirmeye başlamıştır. Yani emek insan yaşamının her alanında ve insanın her eyleminde karşımıza çıkar.

Sanat yapıları da emekle ortaya çıkar.

Dünyanın tanıdığı hiçbir ressam bir günde ünlü bir ressam olmamıştır. Yıllarca karınca sabrı ile çalışarak, yokluğa direnerek, adeta iğneyle kuyu kazarak üne kavuşmuştur. Bir tabloyu ve onu boyamak üzere kullanılan fırçayı düşünün. Ressam o tablodaki her santimi, tek tek fırça darbeleriyle işleyerek resmini

tamamlar. Eline bir rulo alıp bütün yüzeyi beş dakika içinde sıvamaya benzemez tablo yapmak. Ressam her fırça darbesi için sanat zevkini, renk anlayışını, özenini ve sabrını koyar ortaya. Sabır ve heyecanla aylarca uğraşarak kafasındaki soyut resmi tuvalde somutlaştırmaya uğraşır. Yazarlar ve şairler için de bu böyledir. Onlar da bir yapıtı oluştururken aylarca, hatta yıllarca uğraşırlar.

Sabahlara kadar süren masabaşı kağıt, kalem didişmelerinden beğenilmeyip yeniden yazılan cümleler, paragraflar ve sayfalardan sonra yapıt ortaya çıkar. Yazar veya şair kullandığı her sözcüğü tek tek işleyip bir kuyumcu titizliği ile yazıdaki yerine yerleştirmek zorundadır. O ele avuca sığmaz sözcükleri, sihirlerini bozmadan yakalayıp bir yazıya yerleştirmek uykusuz gecelere mâl olur.



Emeğin değerini anlamak için bir uzağa gitmeye gerek yok. Sıradan insan bile, günlük hayatın basit işlerini yaparken bir emek, bir çaba harcar. Ev kadını; evini temiz tutmak, yemeğini hazırlamak için çaba harcamak zorundadır.

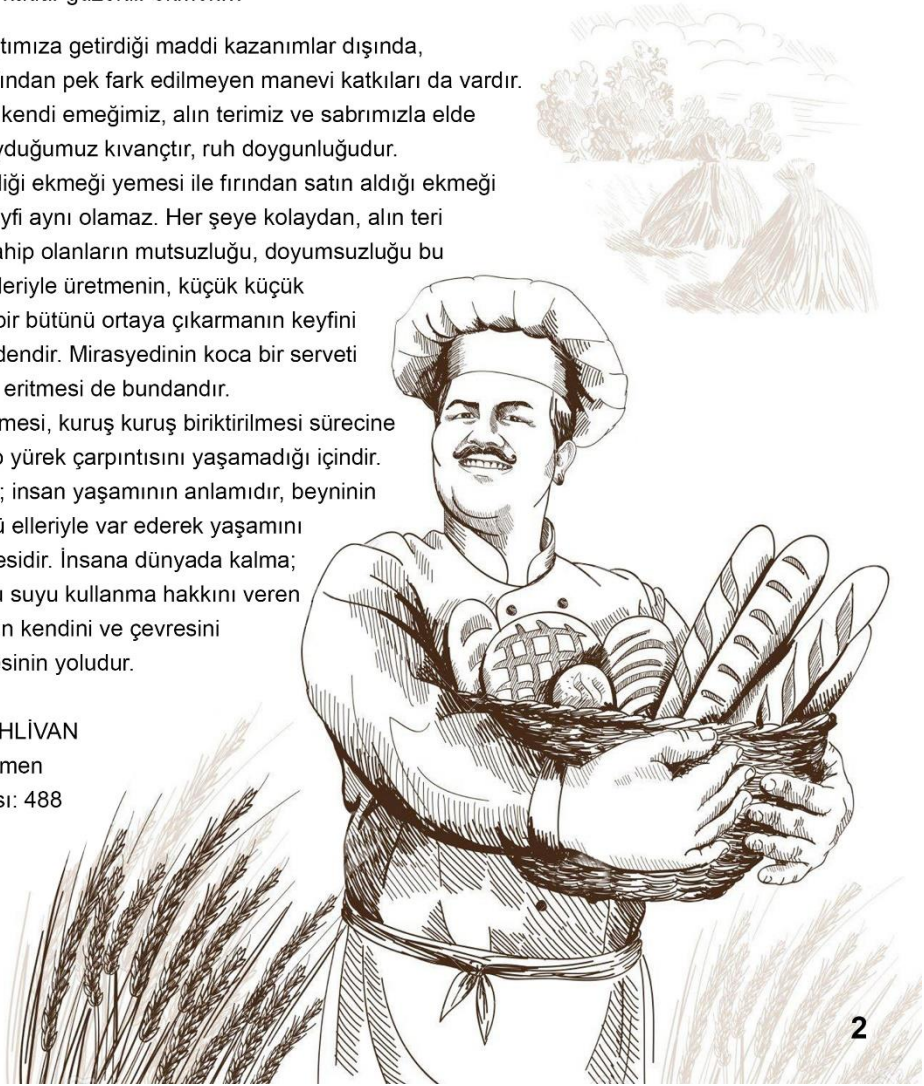
Bir insan yavrusunu yetiştirmek, aileden başlayarak okul, oğretmen ve diğer sosyal kurumların harcadığı çabanın, emeğin sonunda gerçekteşir. Çiftçinin bir fidanı yetiştirmesi de öyle... Çiftçi onun suyunu, gübresini, çapasını, ilacını ihmal etse fidancık ağaç hâline dönüşebilir mi? Yediğimiz ekmeğin tarladan soframıza gelinceye kadar geçirdiği yolculuğu düşünün. Çiftçiden fırıncıya, bakkala kadar kaç kişinin emeği geçmiştir. O yüzden bu kadar güzeldir ekmek...

Emeğin hayatımıza getirdiği maddi kazanımlar dışında, insanlar tarafından pek fark edilmeyen manevi katkıları da vardır. O da bir Şeyi kendi emeğimiz, alın terimiz ve sabrımızla elde etmekten duyduğumuz kıvançtır, ruh doğunluğudur.

İnsanın pişirdiği ekmeği yemesi ile fırından satın aldığı ekmeği yemesinin keyfi aynı olamaz. Her Őeye kolaydan, alın teri dökmeden sahip olanların mutsuzluğu, doyumsuzluğu bu yüzdendir. Elleriyle üretmenin, küçük küçük parçalardan bir bütünü ortaya çıkarmanın keyfini bilmediklerindedir. Mirasyedinin koca bir serveti birkaç günde eritmesi de bundandır.

Onların retilmesi, kuruş kuruş biriktirilmesi sürecine katılmadığı, o yürek çarpıntısını yaşamadığı içindir. Kısaca emek; insan yaşamının anlamıdır, beyninin düşündüğünü elleriyle var ederek yaşamını ççeklendirmesidir. İnsana dünyada kalma; bu havayı, bu suyu kullanma hakkını veren Őeydir. İnsanın kendini ve çevresini gzelleştirmesinin yoludur.

E. Nedim PEHLİVAN
Evdeki Oğretmen
Sözcük Sayısı: 488



Sınıf: 6. Sınıf

Süre: 8 saat

Metnin Başlığı: EMEĞİN DEĞERİ

Hazırlık Çalışması

Konusu emek ve üretim olan iki sayfalık bir dergi hazırlayın. Dergide emek ile ilgili fıkra, resim, kısa yazılar ve çalışmadan üretmeyi eleştiren karikatürler olabilir. Herkes dergisini sınıfta tانتacak ve eleştirel yapılacak. (Bu çalışma öğrencilere ilgili metin işlenmeden 2 hafta önce verilecektir.)

Sorular

1. Sanatçı emeği nasıl tanımlamaktadır? Anlatınız.
2. Yazar, insanın emek ve çalışma sayesinde gelişmesini hangi örneklerle anlatmaktadır?
3. Emeğin insanoğluna verdiği en önemli güç hangisidir? Neden?
4. Yazar, ressamın tablosunu ruloyla beş dakika içinde sıvamadığını söyleyerek neyi anlatmak istemektedir?
5. Yazarın görüşlerini kanıtlamak için gösterdiği örnekleri, belgeleri ve gerekçeleri sıralayınız.
6. Emeğin maddi kazanımlar dışında insana gibi katkıları olduğunu anlatınız.
7. Yazarın görüşlerine katılıyor musunuz? Neden?
8. Siz olsaydınız emekle ilgili hangi düşüncelere yer vermek isterdiniz?
9. Çalışma, üretme ve emek harcamanın bize ve toplumumuza gelecekte neler kazandıracığı konusunu tartışınız.

Dikkat Çalışması

Tarkan'ın "Dilli Düdük" şarkısının klipi seyrettirilerek; seyretmeden önce öğrencilerden şarkıdaki deyimlere dikkat etmeleri ve duydukları deyimleri not almaları konusunda yönerge verilir.

Bu etkinlikten sonra öğrencilerden metinde bulunan deyimlerin listesi 15 sn. gösterilecek ardından bu deyimleri aynı sırayla yazmalarını istenecek.

Deyimler

Alın teri dökmek

Eyleme dökmek

İğneyle kuyu kazmak

Ele avuca sığmamak

Yürek çarpıntısı

Etkinlik 1

Metnin görseline ve başlığına bakarak metnin içeriğini tahmin edin.

Bence bu öyküde

.....
.....
..... anlatılmaktadır.

Çünkü

.....
.....
.....
.....

Etkinlik 2

Aşağıda, metinde geçen söz grupları yer almaktadır. Metni gözden geçirerek bu söz gruplarının tahmin etmeye çalışın. Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol edin. Söz gruplarını cümle içinde kullanın.

Araştıracığım söz nedir?

• İğneyle kuyu kazmak

Metinde hangi cümlede?

Tahmin ediyorum

Sözlükteki anlamı nedir?

Cümlede kullanıyorum

Araştıracığım söz nedir?

Ele avuca sığmamak

Metinde hangi cümlede?

Tahmin ediyorum

Sözlükteki anlamı nedir?

Cümlede kullanıyorum

Araştıracığım söz nedir?

• Ruh doygunluğu

Metinde hangi cümlede?

Tahmin ediyorum

Sözlükteki anlamı nedir?

Cümlede kullanıyorum

Araştıracığım söz nedir?

• Yürek çarpıntısı

Metinde hangi cümlede?

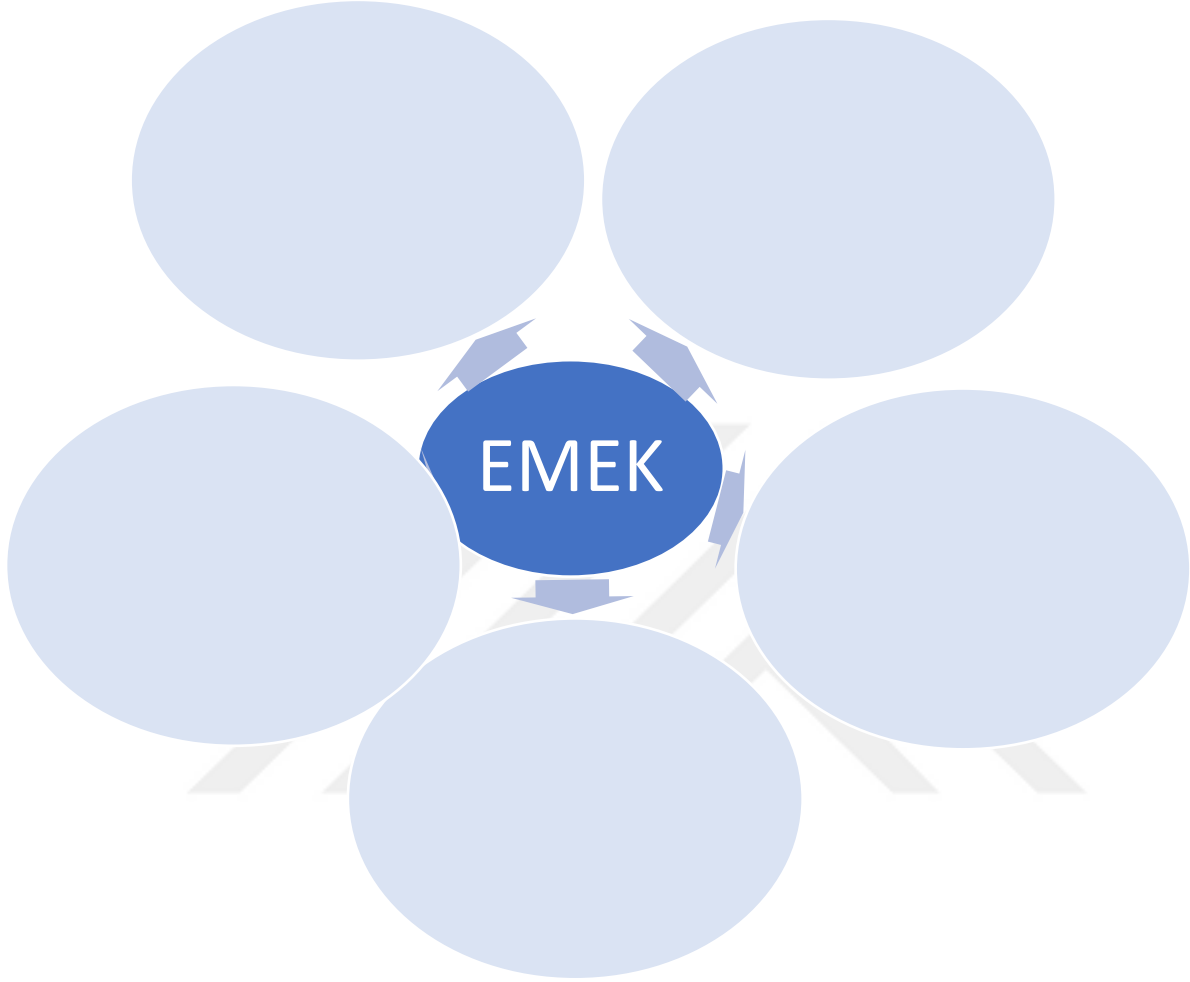
Tahmin ediyorum

Sözlükteki anlamı nedir?

Cümlede kullanıyorum

Etkinlik 3

Metinde hangi emek yoğun işlerden söz edilmektedir?



Etkinlik 4

Metin ve metin başlığını tekrar düşünerek tablodaki soruları cevaplayın.

Metin başlığı nedir?	→
Neden bu başlık verilmiş olabilir?	→
Bu metinle uyumlu mu?	→
Ben olsaydım hangi başlığı verirdim?	→

Etkinlik 5

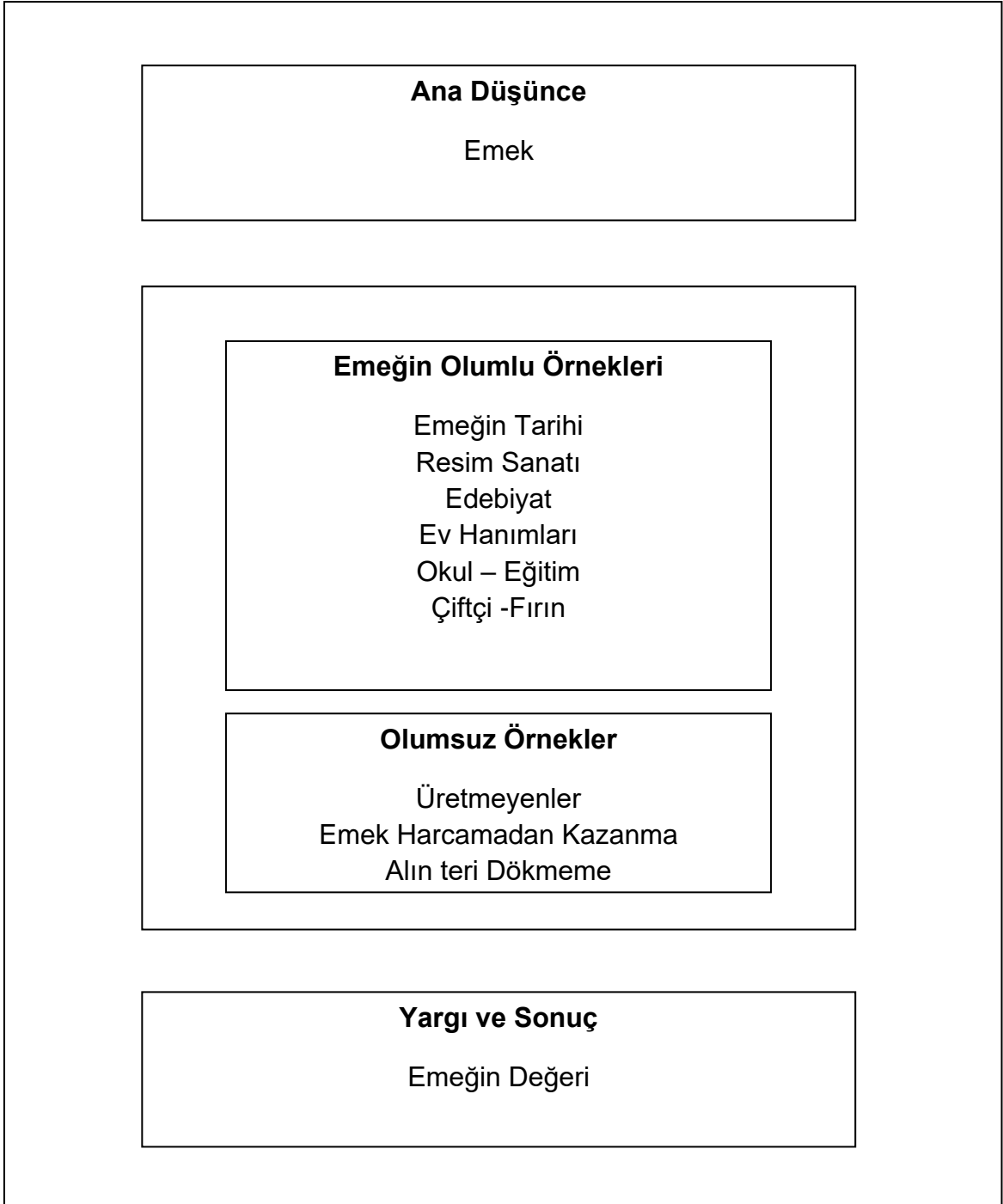
Emeğin Türü	• Bize ve İnsanlığa Kazandırdıkları
Resim Sanatı	
Mimari	
Yazma Sanatı	
Çiftçilik-Tarım	
Ev Hayatı	
Fırıncılık ve Üretim Süreçleri	

Etkinlik 6

Okuduğunuz metinde geçen emek yoğun işleri ilk sütuna ve sizin bildiğiniz emek yoğun işleri ikinci sütuna yazın.

Okuduğum Metinde Geçen Emek Yoğun İşler	Benim Bildiğim Emek Yoğun İşler
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Emeğin Değeri
Yapısal Bütünlük Şeması



Etkinlik 7

a) Metne göre emeğin çağrıştırdığı duyguların yanına “X” işareti koyun.



b) İşaretlediğiniz duygulardan ikisinin nedenini açıklayın.

.....

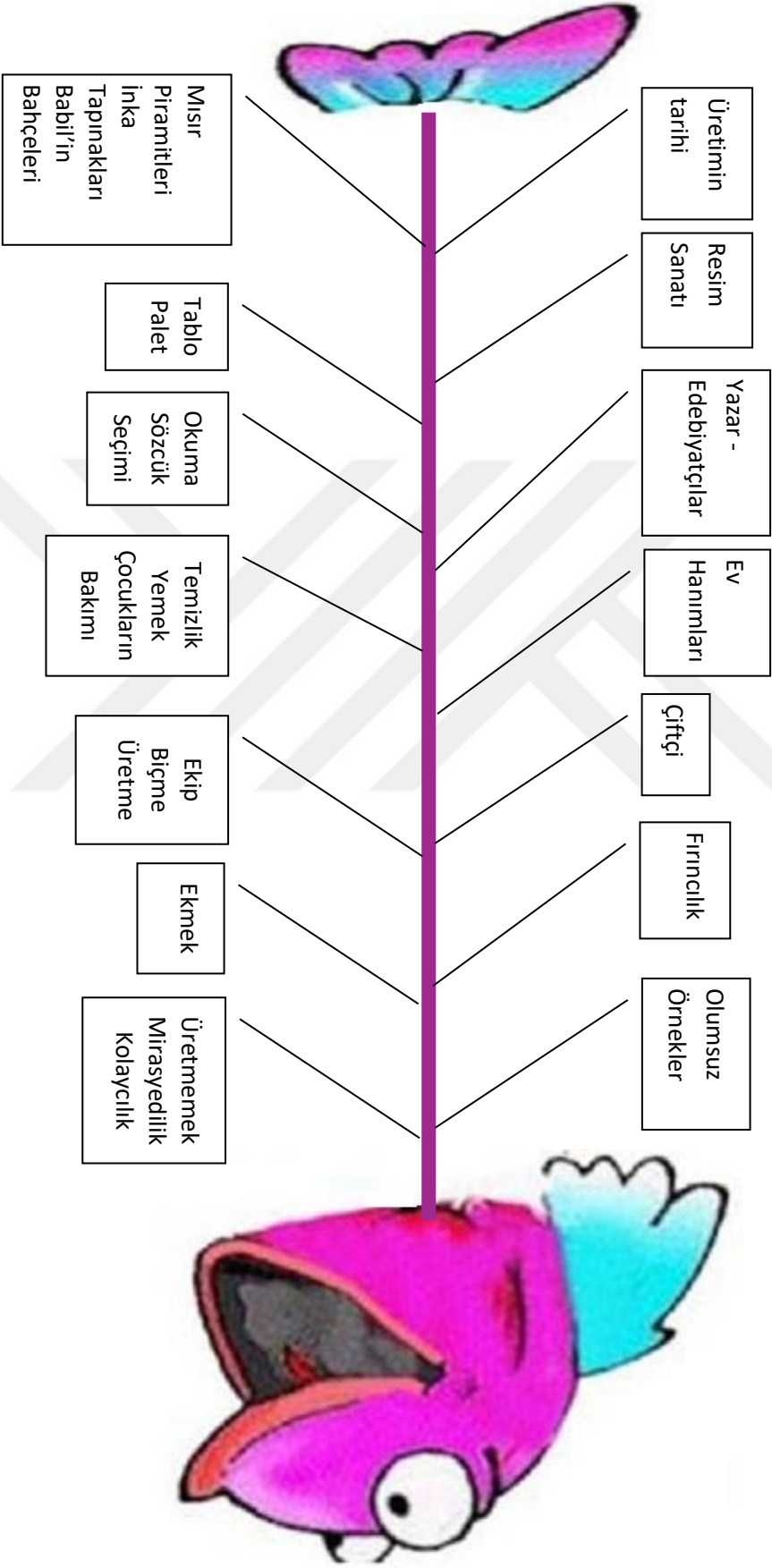
.....

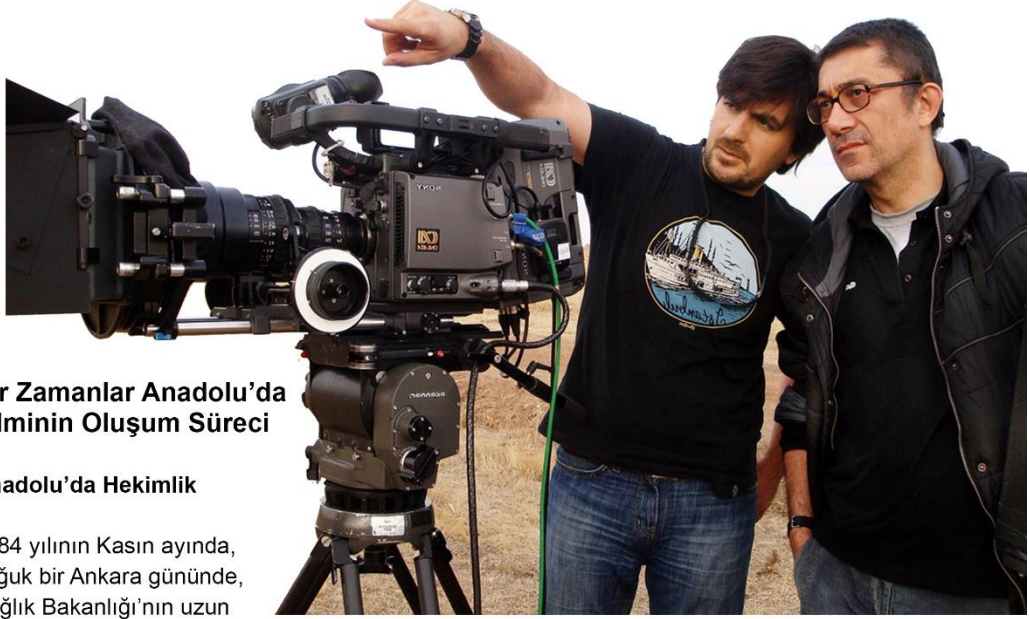
.....

.....

.....

.....





Bir Zamanlar Anadolu'da Filminin Oluşum Süreci

Anadolu'da Hekimlik

1984 yılının Kasım ayında, soğuk bir Ankara gününde, Sağlık Bakanlığı'nın uzun ve kasvetli toplantı salonunda, mecburi hizmet için kura çekimleri yapılıyordu. 1984 Temmuz kurasında dönem arkadaşlarımdan çoğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki ücra sağlık ocaklarına gitmişlerdi. Biraz da böyle bir beklentiyle gittiğim kura salonundan, Ankara Keskin Ceritmüminli (Günümüzde Kırıkkale'ye bağlıdır.) Sağlık Ocağına tayin emriyle çıktım.

Ertesi hafta, aralık ayının karlı bir sabahı, Ankara'nın meşhur AŞOT'tan bindiğim ... otobüsünden Keskin yol ayrımında indim. Elimde bavulum, caddeden aşağıya dümdüz yürüyerek köy dolmuşlarının katlı minibüs durağını buldum. Aklımda, Ceritmüminli köyüne gidecek bir araba bulmak ve bir an önce işime, yani hekimliğe başlamak... köye her gün bir minibüs, o da saat 15.00 gibi minibüs durağından kalkarmış. Minibüsü beklerken Keskin Devlet Hastanesi'ne uğradım. Hastane başhekimini, dâhiliye uzmanı Mevlüt Abi'yle tanıştım. Durumumu anlattım. Çay ikram etti, espriler yaptı. Saat 15.00 gibi de bir minibüsle Ceritmüminli'ye gittim. Köye girdiğimde beni üzerindeki tuhaf giysiyle bir köy bekçisi karşıladı. Az sonra da muhtar geldi. Sağlık ocağında ise köyün yerlisi bir tıbbi sekreterden başka kimse yoktu. Ne hemşire ne ebe ne de başka biri... O akşam köyde kalmadım. Keskin'e döndüm. Mevlüt Abi'ye yalvarıyordum: "Aman abi, beni buraya hastaneye al, ben orada hiçbir şey yapamam. Zaten bir şey bilmiyorum, iyice körelirim." Vs.

Mevlüt Abi sağolsun ilgilendi, uğraştı. Bir ay içerisinde hastanenin eski bir odasında yerleşmiş, geçici bir görevle de, Keskin merkeze tayin edilmişim. Her şey yoluna girmişti sanki. Gece gündüz fakültedeki eksiklerimi okuyarak ve pratik yaparak tamamlamaya çalışıyordum.

(...)

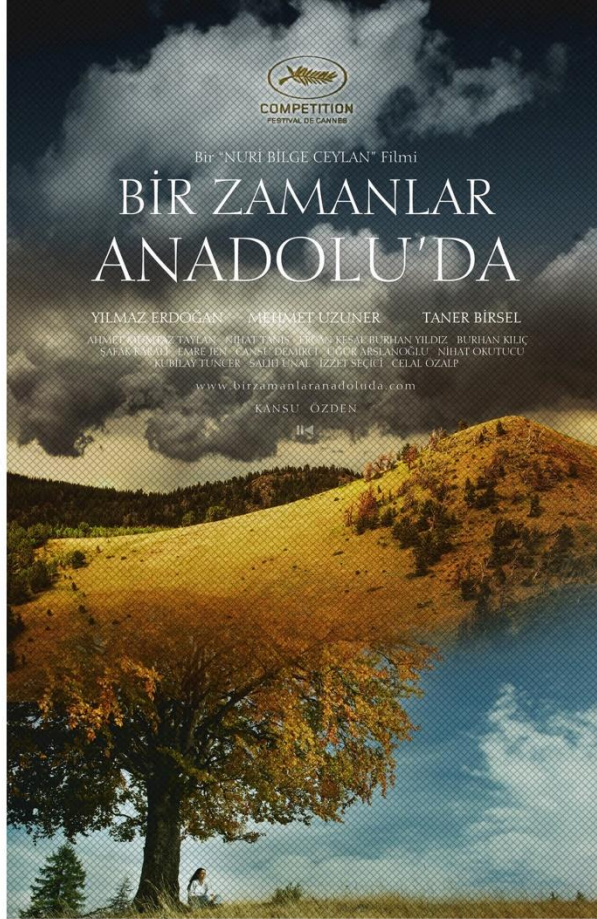
Kasabada bulunuşumun altıncı ayıydı galiba. Bir cinayet işlenmişti. Katiller cesedi kasabanın epey uzağında bir tarlaya gömmüşler ve ortadan kaybolmuşlar. Fakat iki gün

içerisinde yakalanmışlar ve suçlarını da itiraf etmişlerdi. Biz o gün akşam saatlerinde, üç araba dolusu insan; komiser, savcı, diğer görevliler ve yanımızda katillerle "cesedi bulmak" için başlayan ve sabaha kadar süren tuhaf bir yolculuk yaptık. Beni çok etkileyen ve uzun yıllar zihnimden çıkmayan bir yolculuktu bu.

O yolculuğun belleğimde bıraktığı izleri de takip ederek kasaba hayatıyla ilgili şunları yazmışım: Kasabalarda hayat bozkırda yolculuklara benzer. Her tepenin ardında yeni ve farklı bir şey çıkacakmış duygusu ama her zaman birbirine benzeyen, incelen, kıvrılan, kaybolan veya uzayan tekdüze yollar. Bu satırlar, yirmi beş yıl sonra Bir Zamanlar Anadolu'da filmi çekmek için gittiğimiz aynı mekânlarda, bizim yol haritamız olacaktı.

Nuri'yi (Bilge Ceylan) bu konuda çalışmaya ikna etmek ve öyküye inandırabilmek için film düşüncesini birtakım materyallerle desteklemem gerektiğini düşünüyordum. Bu nedenle iki kez daha Keskin'e gittim. Daha önce çalıştığım, gezdiğim, vaktimi geçirdiğim yerleri dolaştım.

Epeyce fotoğraf çektim. Eski tanıdıklarımı buldum, sohbet ettim. O günlerden cinayetle ilgili akılda kalan bilgileri toplamaya çalıştım. O yıllarda birlikte çalıştığım bazı bürokratlar artık hayatta değildi. Hâlâ yaşayanlarla duygulanlar yaşadım. Bu arada yazdıklarımı da aralıklarla Nuri'ye gönderiyor, konuyla ilgili onu iştahlandırarak ayrıntıları hatırlamaya, kaydetmeye çalışıyordum.



Bir süre sonra bu yolculuğu ve yolculuk boyunca yaşadıklarımı, hissettiklerimi, duygularımı ve gözlemlerimi Cihangir'deki (İstanbul) ofiste, baştan sona bir kameranın önünde Nuri ve Ebru'ya (Ceylan) anlattım. Tüm bunların film olma hikâyesi işte böyle başladı.

(...)

Senaryomuzu yazdık, bitirdik ve sete çıktık...

Uzun yıllar sonra, artık senarist ve oyuncu olarak gittiğim bu topraklarda Tarkovsk'nin Solaris filmindeki psikolog Kris gibiyim.

(...)

Keskin'de film çekimi boyunca, o yıllardan kalan arkadaşlarım, eski personelim, kasabanın beni hatırlayan esnafları, ellerinde bazı fotoğraflarla sık sık ziyaretime geldiler. Bu ziyaretlerden beni en çok etkileyen, o yıllardaki aşı kampanyalarında şoförlüğümü yapan Gara Gazi'nin gelişi oldu. Gazi Abi'yi (filmde Arap Ali) A. Mümtaz TAYLAN oynuyordu ve Gazi Abi'nin artık yaşamadığını düşünüyordu. Gazi Abi ise masada hemen yanı başında oturan kişinin kendisinin yirmi beş sene önceki hâlini oynadığını bilmiyordu. Birbirleriyle tanıştırdım ve gerçeği söylemedim. Üçümüz sohbet ettik. Hayata ve ölüme dair. Hayatımız birikti, tekrar edilemezdi ve çok "gerçek"ti. Ama sinemanın kendi gerçeği, "hayatın gerçeğinden" daha da "gerçek" olabiliyordu pekâlâ! Peki, "gerçeği" yeniden yazarken aslında "gerçeği" de bozmuş olmuyor muyduk?

Ercan KESAL
Evvel Zaman
(Kısaltılmıştır.)



Sınıf: 6. Sınıf

Süre: 8 saat

Metnin Başlığı: BİR ZAMANLAR ANADOLU FİLMİNİN OLUŞUM SÜRECİ

Hazırlık Çalışması

Nuri Bilge Ceylan hakkında ön çalışma yaparak edindiğiniz bilgileri sınıfta arkadaşlarınızla paylaşın.

Sorular

- 1.Yazarın ilk görev yeri neresidir?
- 2.Yazar, tayin olduğu köye gittiğinde nasıl bir durumla karşılaşmıştır?
- 3.Kasabadaki altıncı ayında yaşanan cinayet olayı yazarı nasıl etkilemiştir?
- 4.Yazarın “Bir Zamanlar Anadolu’da” filminin yapımına karar vermesinin nedenleri nelerdir?
5. Yazar, Nuri Bilge Ceylan’ı filmi çekmeye ikna etmek için neler yapmıştır?
- 6.Yazar filmi çekmeye başladıklarında kendini nasıl hissetmiştir? Neden?
7. Kasaba halkı senaristi neden ziyarete geliyor?
- 8.Doktorun tayin olduğu köyde kalmak istememesini doğru buluyor musunuz? Neden?
- 9.“Hayatımız biricikti tekrar edilemezdi ve çok gerçektir” sözlerinden ne anlıyorsunuz?
10. Doktorluk mesleğiyle sinema sanatı arasında nasıl bir ilgi kurulabilir? Tartışınız.
11. Sizce filmler gerçek dünyanın bir yansıması mıdır yoksa yalnızca kurgudan mı oluşmaktadır? Neden?
12. Bir film çekecek olsanız bu filmin konusu ne olurdu? Neden?

Etkinlik 1

Metnin görseline ve başlığına bakarak metnin içeriğini tahmin edin.

Bence bu öyküde

.....
.....
.....

anlatılmaktadır.

Çünkü

.....
.....
.....

Etkinlik 2

İlk sütuna bilmediğiniz kavramları yazın. Bu kavramların geçtiği cümleleri inceleyerek yaptığınız tahmini ikinci sütuna yazın sözlükte bulduğunuz anlamı üçüncü sütuna yazın.

Bilmediğim Kelime	Tahmin Ettiğim Anlamı	Sözlükteki Anlamı

Etkinlik 3

Aşağıdaki cümleleri zaman çizelgesine yaklaşık olarak yerleştirin.

1. Senaryo oluşturma süreci
2. Kura çekimi
3. Film çekimi
4. Kasabadaki cinayet

1984

2009



Etkinlik 4

Yönetmenlik mesleğinin sizce diğer hangi mesleklerle ilgisi olduğunu düşünün aşağıdaki tabloya yazın. Sebebini açıklayın.

Yönetmen benzer. Çünkü
.....
.....

Yönetmen benzer. Çünkü
.....
.....

Yönetmen benzer. Çünkü
.....
.....

Yönetmen benzer. Çünkü
.....
.....

Yönetmen benzer. Çünkü
.....
.....

Etkinlik 5

Ellerinizdeki kağıtlarla dürbün yapın ve bu dürbünlerle etrafa bakın. Sizce dürbünle bakma ile dürbünsüz bakma arasında bir fark var mı? Fark varsa bu farklar neler açıklayın. Sizce yönetmenler kameradan dünyayı nasıl algılıyorlar, tartışın.



Bir Zamanlar Anadolu'da Filminin Oluşum Süreci
Yapısal Bütünlük Şeması

Kura çekimi ve tayin

Keskin'e gidiş
Ceritmüminli Sağlık Ocağı

Keskin merkeze görevlendirilme

6 ay sonra cinayet

Cinayet çevresinde gelişen olaylar

Hükümet doktoru olarak yazarın yaptıkları

Film senaryosunun hazırlanması

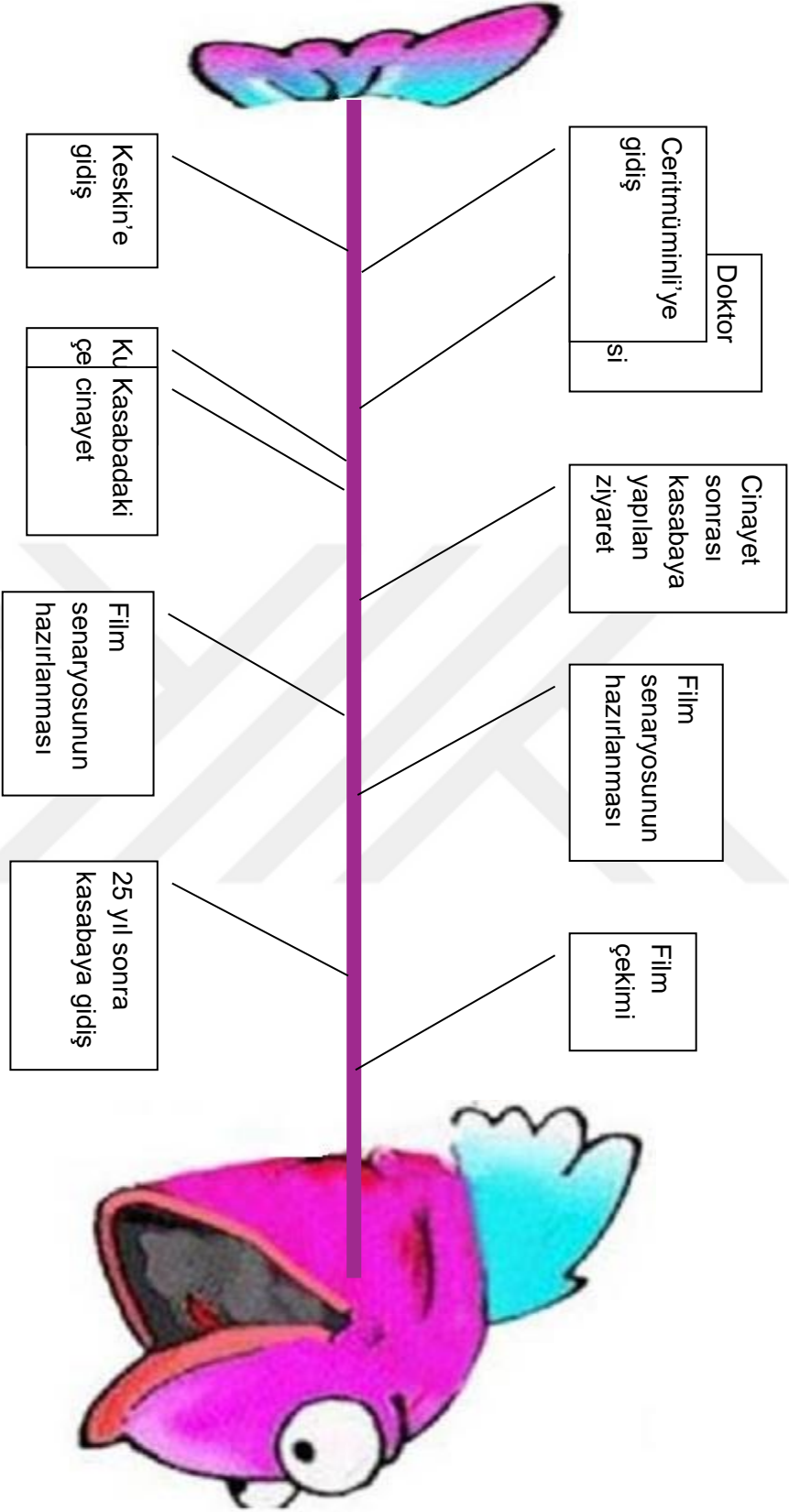
Ön hazırlıklar

Yönetmenin Nuri Bilge Ceylan olması

25 yıl sonra bölgenin gezilmesi ve filmin yapılması

Film çekiminin sonrası gelişen olaylar

Filmin hayattan alınmış olması



İLK TÜRK PİYANOSU

Bu tamamen tesadüf eseri ortaya çıkarılmış, belgelere dayanan tarihî bir olaydır. Kastamonu'ya yaptığım turistik bir gezi sırasında gördüğüm bir piyanonun gerçekte Türkiye'de yapılan ilk Türk piyanosu olduğunu müzikolog, orkestra şefi ve kompozitör Sayın Emre ARICI ile yediğim bir yemek sırasında anladım. (...)

Kastamonu'da soğuk ve yağmurlu bir sabah, günün ilk ışıklarıyla birlikte orman yollarından geçip Ilgaz'dan şehre doğru giderken, toprağın kokusunu hissettim. Şehrin sokaklarında mütevazı ve kanaatkâr insanların sakin ve huzurlu bakışlarını gördüm. Bunca sosyal ve ekonomik problemlere rağmen devletine sadakatle bağlı bu yürekli insanların İstiklal Savaşı'ndaki toplumsal şahlanışın ve güçlü karakter yapısının yüceliğini ve anlamını düşündüm. İnebolu'ya Şerife Bacı'yı ve bir genç olarak kağnısıyla taşıt kollarında görev alan iki yıl boyunca İnebolu'dan Ankara'ya silah ve cephane taşıyan Halime Çavuş'u düşündüm. Bu duygular içinde Kastamonu Şehir Müzesi'ne girdim. Müzede Kastamonu'nun otantik eşyalarını izlerken konsol tipi bir piyano ilişti gözüme. Müze görevlilerinden piyano hakkında bilgi edinme ihtiyacı hissettim. Müze yetkilisinin piyano hakkında verdiği bilgiler çok ilgimi çekti.



Söz konusu piyano, 1904 yılında Taşköprülü Mehmet Usta tarafından yapılmış. Kastamonu Sanayi Mektebi'nde dokumacılık ve halıcılığın gelişmeye başladığı dönemdir. Taşköprülü oğlu Mehmet Efendi, evinde kurduğu bir atölye çekmece, dolap vesaire imalatı ile meşguldür. O tarihlerde Kastamonu'da yol yapımı ile görevli İtalyan mühendis Carlo, evine bir konsol yapmasını ister. Mehmet Efendi konsolu yapar. Carlo'nun evine götürdüğü zaman orada piyanoyu görür ve bu piyanonun bir krokisini Mösyö Carlo'dan rica eder. Carlo Avrupa'da yapılan söz konusu piyanonun bir Türk marangozu tarafından yapılamayacağını düşündüğü için, krokiyi vermekte beis görmez. İstedığı zaman evine gelip yapacağı piyano üzerinde incelemelerde bulunmasına müsaade eder. Mehmet Efendi bu kroki üzerinde piyanoinşasına başlar. Tellerinin sargısını adi bir tire makarası ile sarar. Üzerindeki tuşların beyaz kemiklerini çakı ucu ile yontmak suretiyle meydana getirir. Daha sonra söz konusu piyanoyu Vali Enis Paşa satın almış ve padişaha takdim eylemek üzere İstanbul'a göndermiştir. II. Abdülhamit, marangozluğa da meraklı olduğundan piyanoyu görür görmez Mehmet Efendi'nin ailesi ile birlikte İstanbul'a gelmesini ister. Mehmet Efendi ailesiyle birlikte İstanbul'a gelir. Yıldız Sarayı'ndaki marangozhanede çalışmaya başlar. Bu dönem içerisinde bir konsol tipi piyano daha üreten ustanın bu ürünü Padişah Abdülhamit tarafından Alman İmparatoru II. Wilhelm'e hediye edilir. Çalışmalarının karşılığı olarak hem Abdülhamit hem de Alman İmparatoru tarafından nişan ve hediyelerle ödüllendirilir. Padişah Abdülhamit'in tahttan indirilmesi sonrası Yıldız Sarayı'ndan çıkartılan Mehmet Usta Kastamonu'ya döner. Kastamonu Sanat Okulu Ahşap İşleri Öğretmeni olarak görevlendirilir. Taşköprülü Mehmet Usta daha sonra üç piyano daha imal eder.

(...)

Aytaç Yalman
Hayatımdaki Müzik
(Kısaltılmıştır.)

Sözcük Sayısı: 396

Sınıf: 6. Sınıf

Süre: 7saat

Metnin Başlığı: İLK TÜRK PİYANOSU

Hazırlık Çalışması

Türkiye başarılı olan zanaat sahibi ve üretici kişileri araştırın ve edindiğiniz bilgileri sınıfta arkadaşlarınızla paylaşın.

Sorular

1. Mehmet Usta'nın İstanbul'a davet edilmesinin sebebi nedir?
2. Yazar, Kastamonu'da gördüğü piyanonun ilk Türk piyanosu olduğunu nasıl öğrenmiştir?
3. Yazar, hangi duygularla Kastamonu şehir müzesini gezmiştir?
4. Müzedeki konsol tipi piyano kaç yılında kim tarafından yapılmıştır?
5. Taşköprülü Mehmet Usta'nın piyanoyu yapım öyküsü nasıldır?
6. Mehmet Usta'nın piyanoyu padişaha hediye etmesine padişahın tepkisi nasıl olmuştur?
7. Size göre, Mösyö Carlo'nun bir Türk marangozunun piyano imal edemeyeceğini düşünmesinin sebebi nedir?
8. Yazar Kastamonu halkını hangi özellikleriyle övüyor, neden? Anlatınız.
9. Mehmet Usta'nın hiç bilmediği piyano imal etme işine girmesini nasıl nitelendirebiliriz?
10. Kendinizi Taşköprülü Mehmet Usta'nın yerine koyarsanız ülkemizde neleri neden üretmemiz gerekir?

Etkinlik 1

Metnin görseline ve başlığına bakarak metnin içeriğini tahmin edin.

Bence bu öyküde

.....
.....
..... anlatılmaktadır.

Çünkü

.....
.....
.....
.....

Etkinlik 2

Aşağıda öğretmeninizin metni okumadan önce ve okuma sırasında size soracağı sorular vardır. Soruların cevaplarını altlarındaki alana yazın.

1.Okuyacağımız metnin konusu ne olabilir?

.....
.....

2. İlk Türk piyanosu nasıl yapılmış olabilir?

.....
.....
.....
.....
.....

3. II. Abdülhamit piyanoyu yapan kişiye nasıl davranmış olabilir?

.....
.....
.....
.....

4. Piyano yapımından sonra Taşköprülü Mehmet Usta'nın yaşamı nasıl devam etmiş olabilir?

.....
.....
.....

Etkinlik 3

Bilmediğiniz kelimelerin anlamını aşağıdaki basamakları izleyerek çözün.

Bilmediğim kelime/söz:	
Metinde şu cümlenin içinde:	
Tahmin ettiğim anlamı:	
Sözlükteki anlamı:	
Bilmediğim kelime/söz:	
Metinde şu cümlenin içinde:	
Tahmin ettiğim anlamı:	
Sözlükteki anlamı:	
Bilmediğim kelime/söz:	
Metinde şu cümlenin içinde:	
Tahmin ettiğim anlamı:	
Sözlükteki anlamı:	
Bilmediğim kelime/söz:	
Metinde şu cümlenin içinde:	
Tahmin ettiğim anlamı:	
Sözlükteki anlamı:	

Etkinlik 4
5N1K

Mehmet Usta **KİM**dir?

.....

NE yaparak Türkiye’de bir ilki gerçekleştirmiştir?

.....

Piyano çalışmalarını **NEREDE** yapmıştır?

.....

Piyanoyu **NE ZAMAN** yapmıştır?

.....

Piyanoyu **NASIL** yapmıştır? (Hangi aşamalardan geçerek yapmıştır?)

.....

Sizce **NİÇİN** piyano yapma ihtiyacı hissetmiştir?

.....

Etkinlik 5

Tablodaki cümleleri metindeki oluş sırasına göre numaralandırın.

Cümleler	Sıralama
Padişahın Mehmet Usta'yı ailesiyle birlikte İstanbul'a davet etmesi.	
Mösyö Carlo'nun evine konsol istemesi.	
Ali Enis Paşa'nın Mehmet Usta'nın yaptığı piyanoyu satın alıp padişaha takdim etmesi.	
Mehmet Efendi'nin Mösyö Carlo'nun evine gitmesi ve piyanoyu görmesi.	
Padişah Abdülhamit'in tahtan indirilmesinin ardından Mehmet Usta'nın saraydan çıkarılması.	
Yeni bir piyano yapan Mehmet Usta'nın piyanosunun Padişah Abdülhamit tarafından Alman İmparatoruna hediye edilmesi.	
Mehmet Usta'nın Mösyö Carlo'dan piyanonun krokisini istemesi.	
Mehmet Usta'nın Kastamonu'ya dönüşü ve öğretmen olarak hayatına devam etmesi.	

Etkinlik 6

4 kişilik gruplar halinde ellerinizdeki renkli kalemlerle resim kâğıtlarına işe yarayacağını düşündüğünüz bir şey icat edip onu çizin. Bu icadın hangi amaçla yapıldığı yani ne işe yaradığını da altına yazın. Daha sonra gruptan biri bu icadın tanıtımını yapsın.

İlk Türk Piyanosu
Yapısal Bütünlük Şeması

Yazarın piyano ile ilgili Emre Arıcı'dan bilgi alması.

Kastamonu halkı
Millî mücadeledeki kahramanlıkları
Şerife Bacı
Halime Çavuş

Kastamonu müzesi
Piyano
Piyano ile ilgili bilgiler

Piyanonun yapılış öyküsü
Carlo'dan krokinin alınması
İlk piyanonun yapımı
Saraya sunulması
İstanbul'a davet
2. piyanonun yapılarak Alman İmparatoruna sunulması
Kastamonu'ya dönüp sanat okulu öğretmenliği yapması
3. Piyanonun yapımı

MAZHAR OSMAN UZMAN

Ordinaryüs Profesör Mazhar Osman, psikiyatri alanında ülkemizde efsaneleşmiş çok değerli bir bilim insanıdır.

Türkiye'de çağdaş psikiyatrinin kurucusudur.

Mazhar Osman 1884'te bugün Yunanistan topraklarında bulunan Dedeağaç'ın Sofular köyünde doğdu. Fakir bir köylü ailesinde zorlu şartlarda büyüyen Mazhar Osman daha küçükken annesini kaybetti. Ailesine katkıda bulunmak için küçük yaşta çalışmak zorunda kaldı. Kuyulardan su taşıyıp bahçeleri sulayarak, okuma yazma bilmeyenlerin mektuplarını yazarak para kazanmaya çalıştı.

Doktor Yüzbaşı

Mazhar Osman, ilk ve ortaokulu Kırklareli'de okudu.

Daha sonra İstanbul Üsküdar'da okuduğu liseyi birincilikle bitirdi. Askeri Tıbbiye sınavlarına girip kazanınca bu okula yazıldı. Okuldan 1904 yılında doktor yüzbaşı rütbesiyle mezun oldu.

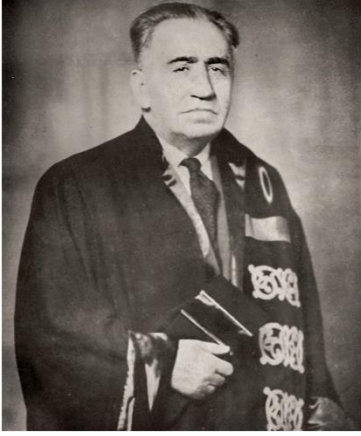
İnsanların psikolojik sorunlarının nedenleriyle ilgilenen Mazhar Osman, tıbbın psikiyatri alanında kendini geliştirmek istiyordu. Bu yüzden yurt dışına gitmeyi düşünüyordu. Kazandığı parayı bunun için biriktiren genç doktor, eline fırsat geçince 1908 yılında Almanya'ya gitti.

(...) Üç yıl kadar Almanya'da psikiyatri alanında yapılan yeni araştırma ve gelişmeleri öğrenerek İstanbul'a geri döndü.



1

İSTANBUL SERİRİYATI



İyi Kalpli Doktor

Mazhar Osman 1911 yılında başkent İstanbul'a döndüğünde Osmanlı İmparatorluğu çok zor günler yaşıyordu.

(...)

Üst üste yaşanan savaşlar yüzünden ülkede herkes kendi derdine düşmüş hastanelerdeki akıl hastalarıyla kimse ilgilenmez olmuştu.

(...)

İşte tam bu kara günlerde Mazhar

Osman onlarca zavallı hastanın imdadına yetişti.

Türk psikiyatrisinin geçmişinden güç alarak hiç vakit kaybetmeden çalışmaya başladı. 1919 yılında Toptaşı Akıl Hastanesi'nde başhekim olarak göreve başladı.

(...)

Öncelikle akıl hastalarının yaşadığı bu yeri gerçek bir hastane haline getirmek istiyordu. Genç doktor yanına öğrencilerini de alarak hastaneyi yeniden düzene sokmak için bir an önce işe koyuldu. İlk olarak hastane bir güzel temizlendi, boya badana yapıldı. Yataklar, çarşafklar değiştirildi. Eli yüzü kir içindeki hastalar yıkanıp paklandı.

Bu iyi kalpli doktor sadece hastanedekilere değil sokaktaki zavallı akıl hastalarına da el uzattı.

(...)

Mazhar Osman, ilgi, merhamet ve tedaviye muhtaç bu

hastalara kol kanat germiştir. Ne var ki bir süre sonra Toptaşı

Akıl Hastanesi hastalara dar gelmeye başladı.

Mazhar Osman geniş bir hastaneye taşınmak

istiyordu. (...)

Hayalleri Gerçek Oluyor

(...) Çok istediği ve hayalini kurduğu şey gerçek oluyordu. Mazhar Osman'a Bakırköy'de artık kullanılmayan Reşadiye Kışlası'nı hastane yeri olarak verdiler. (...) Nihayet el birliğiyle o terk edilmiş kışla yeni bir hastaneye dönüştürüldü. Günümüzdeki meşhur İstanbul Bakırköy Ruh ve Akıl Hastanesi böylece tamamlanmış oldu. (...) Mazhar Osman, hastanenin çevresindeki büyük araziye çeşitli meyve ağaçları dikerek ve sebzeler üreterek burayı değerlendirmek istiyordu. Çalışabilecek durumdaki hastalara bahçe işlerinde sorumluluk veriyor. Kendilerini değerli hissetmelerini sağlıyordu. (...) Hastalar, açık havada toprakla uğraşarak sıkıntılarını unutuyor, işe yaradıkları düşüncesiyle moral kazanıyorlardı. (...)

Deli Değil Hasta

Hastane kurulmuştu ama yapılacak işler bitmemişti. Mazhar Osman çalışmaya devam ediyor, halka açık konferanslar düzenleyerek psikolojik hastalıklar konusunda insanları bilinçlendirmeye çalışıyordu. Herkesin anlayacağı bir dille, akıl hastalarının beynindeki kimi hücrelerin bozulması sonucu ortaya çıktıklarını halka anlatıyordu. Böylece kendisini dinlemeye gelenlere deli adı verilen insanların aslında birer hasta oldukları bilincini kazandırmaya çalışıyordu. (...)

Duygu KAÇARANOĞLU
Canın Sağ Olsun
(Kısaltılmıştır.)
Sözcük Sayısı: 458

Sınıf: 6. Sınıf

Süre: 5saat

Metnin Başlığı: MAZHAR OSMAN UZMAN

Hazırlık Çalışması

Türkiye’de topluma hizmet alanında önemli isimlerle ilgili araştırma yapın ve bu isimlerin fotoğraflarını - kısa özgeçmişlerini ders öncesi sınıfa asın. Bu kişilerle ilgili edindiğiniz bilgileri sınıfta arkadaşlarınızla paylaşın.

Sorular

1. Mazhar Osman’ın sağlık çalışmaları açısından önemi nedir?
2. Mazhar Osman’ın hayatı ile ilgili kısa bilgi veriniz.
3. Mazhar Osman tıbbın hangi alanında uzmandır?
4. Uzmanlık eğitimini nerede yapmıştır?
5. Kendisine neden iyi kalpli doktor adı verilmiştir?
6. Bakırköy hastanesindeki çalışmalarıyla ilgili bilgi veriniz.
7. Psikiyatri alanında yaptığı en önemli yenilik nedir?
8. Akıl hastanelerine getirdiği yenilikleri yazınız.
9. Akıl hastaları ile ilgili düşünceleriniz neler? Onların topluma kazandırılması için neler yapılabilir? Anlatınız.
10. Sizce Türkiye’deki sağlık sorunları nelerdir? Bu sorunların çözümü için neler yapılabilir?

Etkinlik 1

Metnin görseline ve başlığına bakarak metnin içeriğini tahmin edin.

Bence bu öyküde

.....
.....
..... anlatılmaktadır.

Çünkü

.....
.....
.....
.....

Etkinlik 2

Metinden anlamını bilmediğiniz sözcükleri belirleyerek sözlük sırasına göre aşağıya yazın. Bu sözcüklerin anlamlarını araştırıp anlamlarını tabloya yazın.

Sözcük	• Anlamı

Etkinlik 3
5N1K

Türkiye’de çağdaş psikiyatrinin kurucusu **KİM**dir?

.....
...

NE yaparak Türkiye’de önemli isimlerden biri olmuştur?

.....
...

Psikiyatri alanındaki uzmanlığını **NEREDE** yapmıştır?

.....
...

Psikiyatri alanındaki çalışmalarını **NE ZAMAN** yapmıştır?

.....
...

Psikiyatri alanında **NASIL** çalışmalar yaparak bu alanda ünlü biri olmuştur?

Etkinlik 4

Mazhar Osman Uzman’ın.....özelliğine sahip olmak isterim.

Çünkü.....
.....
.....

Mazhar Osman Uzman’ın.....özelliğine sahip olmak isterim.

Çünkü.....
.....

Yapısal Bütünlük Şeması

Türk Tıp Tarihi Açısından Önemi
Türkiye'de çağdaş psikiyatrinin kurucusu

Doğum, Eğitim, Mezuniyet

- 1884 Yunanistan Dedeoğaç Sofular Köyü
- İlk ve ortaokul Kırklareli
- Lise İstanbul Üsküdar (Birincilikle mezuniyet)
- Askeri Tıbbiye (1904 yılı doktor yüzbaşı doktor olarak mezuniyet)

Almanya'da Psikiyatri Eğitimi (3 yıl)

İyi Kalpli Doktor

- Toptaşı Akıl Hastanesinde başhekimlik görevi,
- Hastane temizliği, badana boya yaptırması,
- Bu zamana kadar ilgilenilmeyen hastaların yıkanıp, temizlenmelerini sağlaması.

Bakırköy Ruh ve Akıl Hastanesinde Yaptıkları:

- Kışların hastaneye dönüştürmesi,
- Hastane çevresindeki arazinin ağaç ve sebze üretimde kullanılarak uygun durumdaki hastaların bahçe işlerinde sorumluluk almasını sağlayıp işe yaradıklarını hissetmelerini sağlamak,
- Halka açık konferanslar düzenleyerek akıl hastalarının deli olmadığı beyinlerindeki hücrelerdeki sıkıntılardan kaynaklığı konusunda insanları bilinçlendirmesi.



Aziz Sanca

Abdülğani Sanca ve Meryem Sanca'nın sekiz çocuğundan biri olan Aziz Sanca'nın iki tane de üvey kardeşi vardır. Ağabeylerinden biri general olarak görev yapan Kenan Sanca, binbaşılıktan emekli olan bir diğer ağabeyi de Tahir Sanca. Biri makine mühendisi olan kardeşi Hasan ve araba tamirciliği teknisyeni olan diğer kardeşi Orhan Sanca. Ayrıca üç kız kardeşi de olan Aziz Sanca'nın kız kardeşlerinin isimleri Abide, Yıldız ve Seyran. Üvey olan kardeşleri Mehmet ve İsmet ise kısa süre önce vefat etmiştir. Amerika'da tanıştığı Gwen'la evlenen Aziz Sanca'nın çocuğu yoktur.

Bu bilgiler doğrultusunda Aziz Sanca'nın soyağacını çıkartınız.

Etkinlik 5

Aziz Sancar ile ilgili bildikleriniz kadarıyla Mazhar Osman Uzman ile Aziz Sancar arasındaki benzer ve farklı yönleri aşağıdaki tabloya yazınız.

Benzerlikleri	Farklılıkları
.....

NEREDE VE NASIL SPOR YAPMALIYIZ?

Fiziksel aktivite ve sağlık arasındaki bağlantıyı iyice anladıktan sonra iş uygulamaya kalıyor. Ve zaten sorun da burada başlıyor. Çoğumuz yeni yıla girerken yeni kararlar alır ve uygulamayı beceremeyiz. Bir kere bile ayak basmadığımız spor salonları, kullanmayı bodruma tıktığımız egzersiz aletleri... kendi kendimize yarattığımız bahaneler hep aynıdır: Vaktim yok, izne çıktığımda başlayacağım...

Bu, böyle sürer gider. Bu yarına erteleme stratejisinin sonucundaysa sağlığımız zarar görmektedir.

Bu yüzden hemen harekete geçmek gerekir. Buradaki önemli mesele hangi sporu, ne sıklıkla yapmak gerektiğini bilmektir. Eğer spora ayıracak fazla zamanınız yoksa size tempolu yürüyüş, bisiklet ya da koşu gibi basit ve masrafsız aktivitelere yönelmenizi tavsiye ederim. Bu seçenekler içinde uygulanabilir olanı kuşkusuz tempolu yürüyüştür ancak ne yaptığınızı bilmeye dikkat etmelisiniz. Yürüyüşün etkili olabilmesi için 30 dakikada 3 kilometreyi durmadan yürümek gerekir. İlk 20 dakikada şeker yakar ancak sağlık açısından faydalı bir kazanım sağlarsa da en önemli kısım bu değildir.

Esas olan zararlı yağları yakacağınız 10 ya da 20 dakikalık bölümdür. Bu egzersizi yapmak, kırmızı ışıklarda sık sık durmak gerektirdiği ve kaldırımlar düzensiz olduğu için şehirlerde zordur.



Eğer bisiklete binmeniz, koşmanız ya da tempolu yürüyüş yapmanız mümkün değilse bir çift basit halter de aynı yararlı etkileri sağlayacaktır. Amerikalı araştırmacılar bu uygulamanın sağlık üzerinde olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Sonuçlara göre, haftada iki buçuk saat halterle kol çalışması yapmanın tip 2 şeker hastalığına yakalanma riskini yüzde 34 oranında düşürmektedir.

Bu durumun açıklaması çok basittir: Kaslar büyük şeker tüketicileridir; onlar çalıştıkça vücutta şeker yakımı gerçekleşir. Hiçbir fiziksel aktivite yapmamak konusunda inat edenlerdenseniz, bu işten bu kadar kolay kurtulamazsınız. Çünkü herkesin her gün kolaylıkla spor yapmasını sağlayacak bir çözüm daha var: Merdivenler. Prof. Dr. Meyer ve ekibi Cenevre Hastanesi'nde yaptıkları çalışmada merdiven inip çıkmanın sağlığa yararlı olup olmadığını araştırdılar. 77 kişi üzerinde yapılan araştırmacı katılımcılardan günde 21 kat merdiven inip çıkmaları istendi. Araştırma sonuçları bu uygulamanın etkilerinin bilim adamların beklentilerinin üzerinde olduğunu gösterdi.

(...)

Düzenli fiziksel aktivite sağlıklı yaşam için bir zorunluluktur. Günde 30 dakika egzersiz yapmak kalp-damar hastalıkları, kanser ve Alzheimer kaynaklı ölüm riskini yüzde 40 oranında azaltmaktadır.

(...)

Dr. Frederic SALDMANN

En İyi İlaç Sensin
ÇEv. Hadiye Deniz ÜLKER
(Kısaltılmıştır.)

Sözcük Sayısı: 345



Sınıf: 6. Sınıf

Süre: 5 saat

Metnin Başlığı: NEREDE VE NASIL SPOR YAPMALIYIZ?

Hazırlık Çalışması

İlgilendiğiniz sporlarla ilgilenme sebeplerinizi söyleyerek sınıfta tartışın.

Sorular

1. Metinde yazar, sporun ne gibi nedenlerle yapılmadığını söylüyor?
2. Yazıda önerilen sporlar nelerdir, sıralayınız.
3. Yürüyüşün etkili olabilmesi için kaç dakikalık yapılması gerekmektedir? Neden?
4. Neden düzenli egzersiz yapılmalıdır?
5. Siz bu sporlardan hangilerini tercih ederdiniz? Neden?
6. Siz düzenli spor yapıyor musunuz?
7. Sporun sağlığınıza gelecekte sağlayacağı faydaları tartışınız.
8. Metnin giriş bölümünü siz olsaydınız nasıl yazardınız?
9. Metnin sonuç bölümünü siz olsaydınız nasıl yazardınız?

Etkinlik 1

Metnin görseline ve başlığına bakarak metnin içeriğini tahmin edin.

Bence bu öyküde

.....
.....
..... anlatılmaktadır.

Çünkü

.....
.....
.....
.....

Etkinlik 2

Bilmediğiniz kelimelerin anlamını aşağıdaki basamakları izleyerek çözün.

Bilmediğim kelime/söz:

Metinde şu cümlenin içinde:

Tahmin ettiğim anlamı:

Sözlükteki anlamı:

Bilmediğim kelime/söz:

Metinde şu cümlenin içinde:

Tahmin ettiğim anlamı:

Sözlükteki anlamı:

Bilmediğim kelime/söz:

Metinde şu cümlenin içinde:

Tahmin ettiğim anlamı:

Sözlükteki anlamı:

Etkinlik 3

Metni ve metnin başlığını tekrar düşünerek aşağıya yazınız.

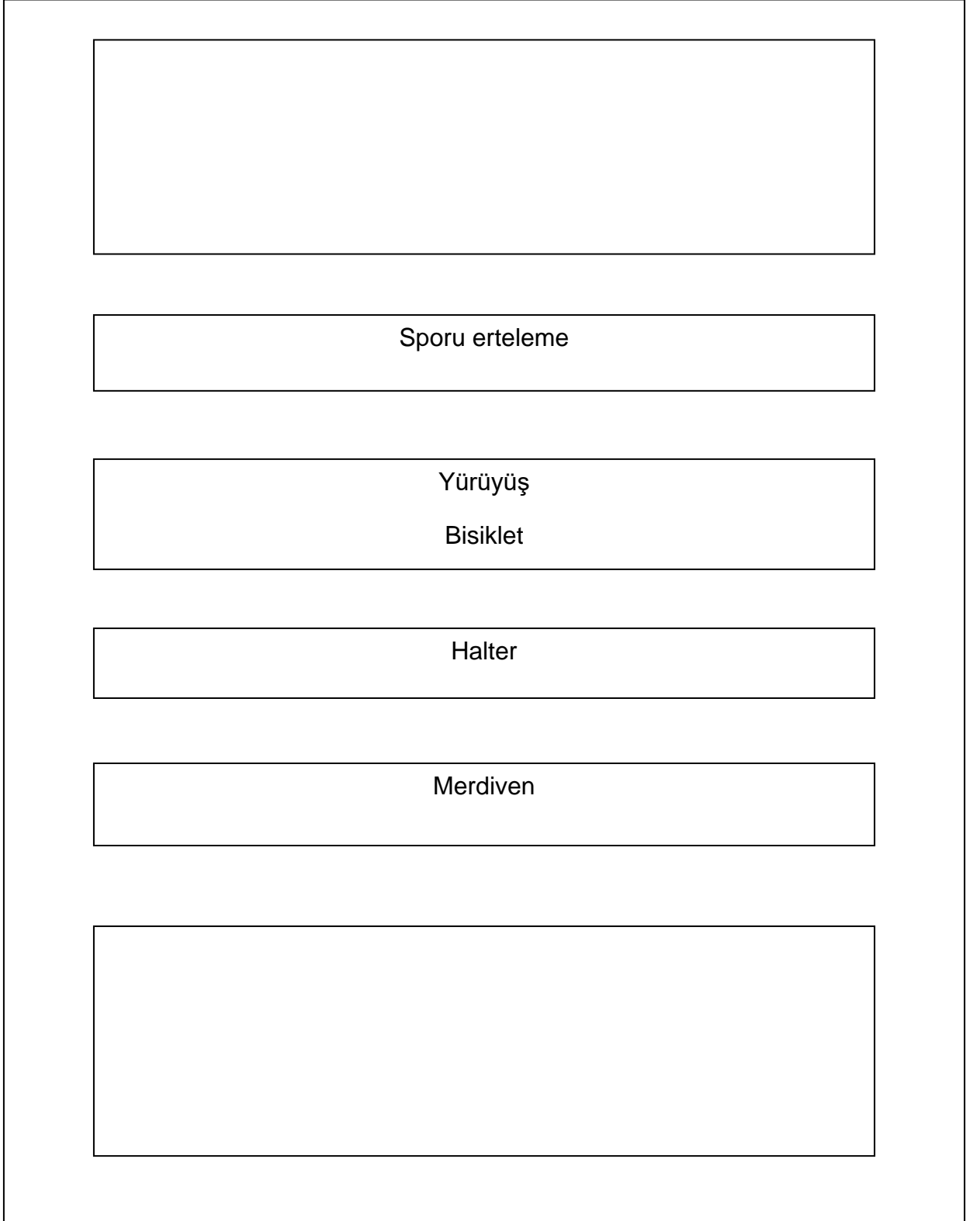
Metin başlığı nedir?	
Neden bu başlık verilmiş olabilir?	
Bu metinle uyumlu mu?	
Ben olsaydım hangi başlığı verirdim?	

Etkinlik 4

Okuduğunuz metinde geçen sporları ilk sütuna ve sizin bildiğiniz / yaptığınız sporları ikinci sütuna yazın.

Okuduğum Metinde Geçen Sporlar	Bildiğim / Yaptığım Sporlar
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

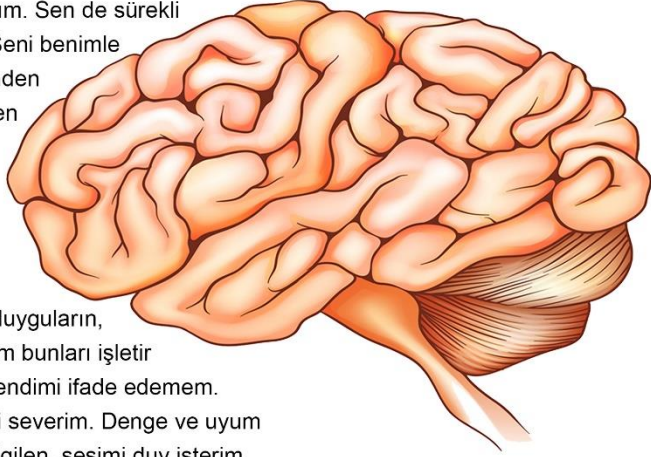
Nerede ve Nasıl Spor Yapmalıyız?
Yapısal Bütünlük Şeması



ORGANLARDAN MEKTUP VAR

Sevgili Sahibim,

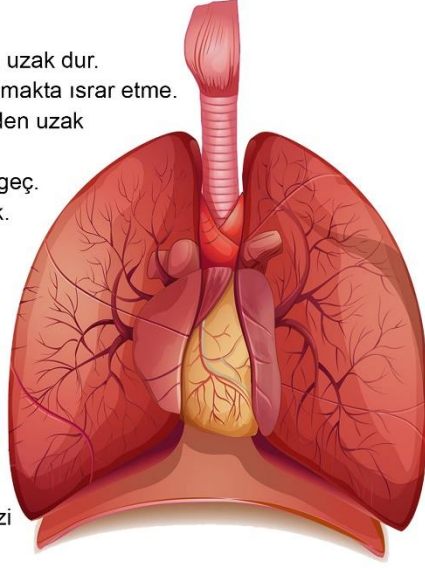
Düşünce ile varım, günlük işlerin efendisiyim. Ego benim en yakın arkadaşımıdır. Sürekli konuşurum. Seni dünyaya her yöntemle ifade ederim. Ses, söz, beden dili, yazı gibi çok çeşitli yöntemler kullanırım. Aslında dünyaya açılan kapın benim. Toplumda kabul görmeni sağlarım. Sen de sürekli benimle kavga eder durursun. Seni benimle barışmaya davet ediyorum. Benden kurtuluş yok, sen var oldukça ben varım ve beni yönetebileceğin bir sır değil. Sol Beyin...



Sevgili Sahibim,

Zekânın, ilhamın, üretkenliğin, duyguların, renklerin, ritmin merkeziyim. Tüm bunları işletir sol beyne veririm. O olmadan kendimi ifade edemem. Büyük düşünmeyi, çok üretmeyi severim. Denge ve uyum ile hayatı düzenlerim. Benimle ilgilen, sesimi duy isterim. Beni tanımaya ve anlamaya çalışırken kendini tanımaya başlarsın. Sırlarıma erişmek kolay değildir ama sen yola çıkınca, bana ulaşmaya niyet edince ben sana tüm sırlarımı açarım. Ben senin bir parçanı. Ben özün sesiyim. Sağ Beynin...

Sevgili Sahibimiz,
Bize darlık yaratan kişi, durum ve olaylardan uzak dur.
Kabullenmekte zorlandığın şeyleri içinde durmakta ısrar etme.
(...) Ruhsal, fiziksel, duygusal temaslara neden uzak olduğunu düşün ve mesafeyi azalt.
Özgürlüğün tanımında derinleş ve harekete geç.
Korkuyla yaşayacak kadar zamanımızda yok.
Korkularını tanı, onları sev ve dönüştür.
Özünde çok güzel bir sevgi var ama daha fazlasına duyduğun çok büyük de bir özlem... Hayattan ya da almayı istediğin kişilerden aldığın sevgi yetmeyince nefesin de yetmiyor ve astım bir kriz olarak geliyor. Bunu çözmek için çocuklukta yetersiz sevgi verenleri affetmekle işe başlayabilirsin. İçinde biriken nice sevgisiz anıyı siliver gitsin. Ardından da kendini ve bizi sevgiye aç ki nefes ve yaşam rahatlasın.
Ohhhh...
Akçiğerlerin...



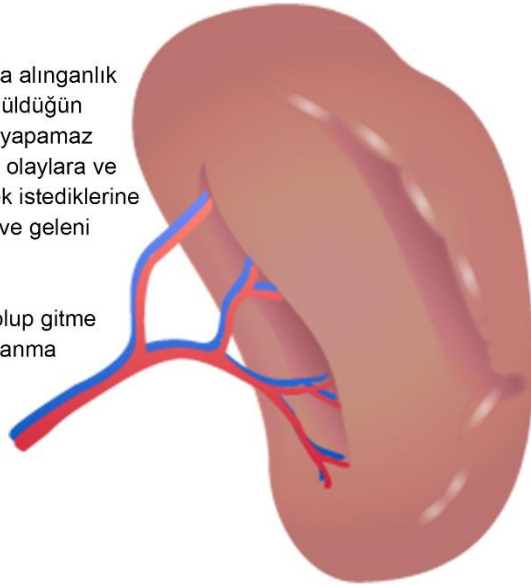
Sevgili Sahibim,
Duygularını tanımak güzeldir seni de beni de rahatlatır. Sorunlara karşı savaş açmayı bırak.
O savaş beni kasıp kavuruyor. Olanı ve olmayanı sindirmeye odaklan. Ben de derin bir nefes alıp işime koyulayım. Çatışmaya ihtiyacım yok.
Kabul et ki her şey gelip geçici; neşe de geçecek acı da... Hayatın içine almaktan korktuklarınla barış ki ben de besinlerle barışayım çünkü besinler dünya ile kurduğumuz bağı simgesidir. Doğa üretiyor, sen bedene alıyorsun, sindirip özümseyip ve başkalaştırıp doğaya geri veriyorum. Ben senin içinde olanların aynası ve yansımasıyım.
Her şey yolunda görünüyorken yine de mide hastalığı yaşıyorsan, "İçimde yolunda olmayan nedir?" diye sor ve cevabın peşine düş. Bil ki içerideki sorunu kendimce çeşitli şekillerde yansıtırım. Örneğin anne sevgisine ihtiyaç duyan bir kişinin benim hastalanmam nedeniyle bebekliğindeki gibi beslenmeye geçmesi bir tesadüf değil. Ben hastalanarak bu ihtiyacı aslında açıkça ifade ediyorum.
Akıl, ruh ve duygu dengesi beni pamuk gibi yapar. Kendini bilen midesini bilir.
Gücünü ve çözüm yeteneğini kullanan bir sahip beni mutlu eder, seni de...
Miden...



Sevgili Sahibim,
Sen insanlara ve olaylara takıldığın, fazla alınganlık gösterip karamsarlığa ve kızgınlığa gömüldüğün zamanlar ben de kararıyorum, görevimi yapamaz oluyorum. Lütfen, ikimizin de sağlığı için olaylara ve insanlara bakış açıcın değiştir. Ne demek istediklerine değil, gerçekten ne dediklerine odaklan ve geleni sakince karşıla.
(...) sen hayatsın, hayat da sen...
Artık sanrılarının sabun köpüğü gibi kaybolup gitme zamanı... Aydınlanma ve gerçeğe odaklanma vaktin geldi.

Dalağın...

Ebru DEMİRHAN
Bedenin Şifa Kapıları
Sözcük Sayısı: 484



Sınıf: 6. Sınıf

Süre: 6 saat

Metnin Başlığı: ORGANLARDAN MEKTUP VAR

Hazırlık Çalışması

Vücut sağlığımızla ilgili bilgilenmemizin gelecekteki bize sağlayacağı faydalar nelerdir?
Tartışınız.

Sorular

- 1.Sol beynimizin özelliklerini sıralayınız.
- 2.Sağ beynimizin özelliklerini sıralayınız.
3. Sizce günlük hayatta sol beynimiz ve sağ beynimizi hangi işlerde daha yoğun kullanıyoruz?
Bize ne gibi yararları vardır?
4. Akciğerin özellikleri nedir?
- 5.Akciğerimiz en çok hangi durumlarda zorlanıyor neden?
6. Midemizin özellikleri ve işlevi nedir?
7. Midemiz hangi durumlarda zorlanıyor? Neden?
8. Sizce yazarın organları kendi dillerinden konuşturmasının sebebi nedir?

Etkinlik 1

Metnin görseline ve başlığına bakarak metnin içeriğini tahmin edin.

Bence bu öyküde

.....
.....
..... anlatılmaktadır.

Çünkü

.....
.....
.....
.....



Etkinlik 2

Aşağıda, metinde geçen sözcük ve sözcük grupları yer almaktadır. Metni gözden geçirerek bu sözlerin anlamını tahmin etmeye çalışın. Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol edin. Sözcük ve sözcük gruplarını cümle içinde kullanın.

Araştıracığım söz nedir? • Kasıp kavurmak

Metinde hangi cümlede?

Tahmin ediyorum

Sözlükteki anlamı nedir?

Cümlede kullanıyorum

Araştıracığım söz nedir? • Darlık yaratmak

Metinde hangi cümlede?

Tahmin ediyorum

Sözlükteki anlamı nedir?

Cümlede kullanıyorum

Araştıracığım söz nedir? • Kendini bilmek

Metinde hangi cümlede?

Tahmin ediyorum

Sözlükteki anlamı nedir?

Cümlede kullanıyorum

Araştıracığım söz nedir? • Sanrı

Metinde hangi cümlede?

Tahmin ediyorum

Sözlükteki anlamı nedir?

Cümlede kullanıyorum

Etkinlik 3
5N1K

Metin **KİM**in ağzından yazılmıştır?

.....
...

Metinde **NE** anlatılmaktadır?

.....
...

Vücudumuzda üretkenlik, duygu, ritim ve zekânın merkezi **NEREDE**dir?

.....
...

Organlarımız **NE ZAMAN** hastalanmaya başlamaktadır?

.....
...Organlarımızın iyileşmesi **NASIL** sağlanabilir?

.....

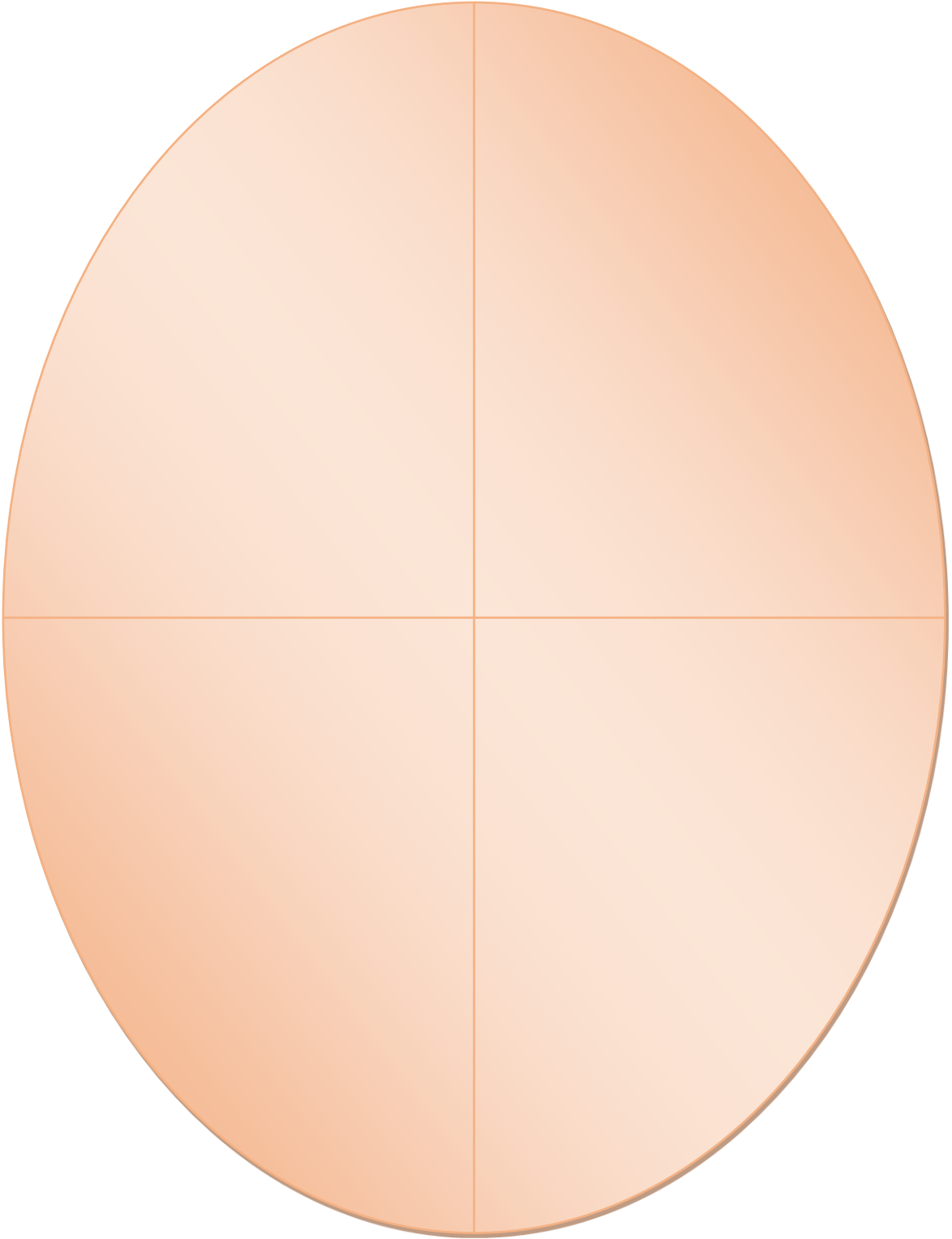
Etkinlik 4

Metinden hareketle hastalıkların nedenlerini ve iyileşme için yapılması gerekenleri yazın.

Hastalık	Nedenleri	İyileşme için yapılacaklar
Akciğer rahatsızlıkları		
Mide rahatsızlıkları		
Dalak rahatsızlıkları		

Etkinlik 5

Metinden ve ilgili görselden hareketle beyin 4 bölümünün özelliklerini yazınız.



ATARI MERAKI

İlk kez yazlıkta oynamış,
çok sevinmişim. İki aylık süre
içerisinde gayet güzel oynamayı
öğrenmişim.
Atarisiz yapamıyordum. Çoğu kez
oyun salonuna gidiyor ya da
arkadaşımın evinde oynuyorduk.
Anneme kaç kez:
-Anneciğim, bana bir atari alın
diye yalvardım.
Derslerimi engelleyeceğini düşünüp,
olmaz daha sonra, dedi. Babam da
annem gibi düşünüyordu.
Aldığım tüm harçlığımı, kışın
biriktirdiğim paramı atari oyunlarında
harcadım.
Okulların açılma zamanı da gelmişti.
Yazlıktan ayrıldık.
Küçük bir ilçede oturuyorduk.
Kendi hâlinde sakin bir ilçeydi.
Evimize dönüşümün daha
ikinci günü atari oynamak için
can atmaya başladım. İlçemizde
atari salonu yoktu.
Bunu bilmeme karşın köşe bucak atari salonu aradım.
Önüme gelene sordum. Sorduklarım anlamsız baktılar.
Kimisi de "O ne demek oğlum?" demekten kendini alamadı.
Tanıdığım, bildiğim kişilerin evinde de atari yoktu.
Bir şeyler yapıp oynamalıydım.
Sadece gitmiş olduğum bir TV tamircisi, bizim ilçeye iki saat
uzaklıktaki ilçede atari salonu olduğunu söyledi.
Oraya gidebilirdim, ama nasıl?
Komşu ilçeye gitme düşüncesi kafama iyice yerleşmişti.
Karar vermişim. O ilçeye gidip atari oynayacaktım.



Sabah otobüsle gidip akşam dönecektim.
Bütün gece bunları düşündüm.
Sabahleyin kahvaltıdan sonra gitmeye karar verdim.
Kumbaramda biriktirdiğim paralar vardı.
Onların hepsini çıkardım. Epey para biriktirmiştım.
Bu paralarla üç dört saat atari oynayabilirdim.
Sabahleyin kalktım. Annem kahvaltıya hazırlamıştı.
Canım pek bir şey yemek istemedi.
(...)
Sütten iki üç yudum alıp dışarı çıktım.
Doğruca otogara gittim. Yarım saat sonra otobüs varmış.
Bir bilet aldım. Yarım saat geçmek bilmedi.
Otobüs perona yaklaştı. İlk binen bendim.
Yanıma yaşlı bir amca oturdu.
Heyecanımdan anlamış olmalıydı.
-Oğlum sen yalnız mı gidiyordun? Diye sordu.
-Evet, yalnız gidiyorum.
-Ne işin var?
-Şey... amca, dayımlara gidiyorum.
Yaşlı amca söylediğim yalana pek inanmadı.
Benim yaşımda çocukların yalnız başına bir yere gitmesinin sakıncalı olduğunu söyledi.
Birçok tehlikeli durumla karşılaşabileceğimi özellikle belirtti.
Otobüs hareket etmişti.
Sağa sola bakınarak zaman geçirmeye çalıştım.
Yanımdaki amca, çantasından bir kitap çıkardı.
Okumaya başladım.
Sağa sola bakmak beni sıkılmış olacak ki, uyumuşum.
Yanımdaki amcanın beni dürtmesiyle kendime geldim.
Uyandırmıştı beni.
(...)
Otogardan çıktım.
Bilmediğim bir yerde amaçsız amaçsız dolaşıyordum.
Nereye gideceğimi bile bilmiyordum.
Beş dakika yürüdüktan sonra gelen bir çiftte sordum.
(...)

Atari salonunun çarşı içinde olduğunu söyledi.
Kadının yanındaki adam:
-Merak etsen de sakın ha girme, sonu çok kötü oluyor.
Dikkat et kendine, dedi. Yanımdan uzaklaştılar.
Söylediklerine kulak asmadım.
Birkaç kişiye daha sorup ilçenin çarşısına geldim,
atari salonu bulmak zor olmadı.
İçeriye girdim. Oyun kasetlerinden çıkan sesler
aklımı başımdan aldı. Öyle çok çocuk vardı ki içerde...
on tane oyun jetonu birden aldım. Akşama dek oynayabilirdim.

(...)

Epey oynamıştım.
Elimdeki son jetonu attım.
Oyuna başlamadan önce
çevremde duran bir çocuğa
para verip on jeton almasını
istedim. Oyun yine bitti.
Parayı verdiğim çocuk da
gelmiyordu. Çevremdeki
çocuklar bana kızmaya
başladılar. Jeton beklediğimi,
oynamaya devam edeceğimi
söylüyordum. Anlamıyorlar.
Üstelik sertleşiyorlardı. Birisi
beni zorla kaldırdı ve bana bir
yumruk vurdu.

(...)

Oynayan kişilere bakıyorum. Ağızları
bozuk, sürekli küfür eden çocuklar.
İnsan nasıl küfür eder, başkasını kırar, aklım almıyor...
Yarım saat bekleyişten sonra atarının başına geçip
boks maçından futbola dek saatlerce oynamışım.
Saate baktım. Akşamın alt buçuğu geliyor.
Son araba yedide. Dayanamadım on jeton daha aldım.
Çabucak oynayıp bitirecektim.
Jetonlarım bittiğinde saat yedi buçuğa geliyordu.
Birden yerimden fırladım. Bir yandan da:
-Eyvah, son otobüsü kaçırdım diye bağırıyordum.
Korku ve heyecanla bir taksiye atlayıp otogara gittim.
Korktuğum başıma gelmişti. Son araba da gitmişti.
Başladım ağlamaya. Öyle ağlıyordum ki, hem de hiçkırta hiçkırta...



İçerden görevli birisi çıktı.
Geldiğimde otobüs saatini öğrendiğim amcaydı.
-Hele bir sakinleş. Yarım saat sonra Ankara arabası gelecek.
Şansın varsa oradan bir yer bulabiliriz.
Önce telefon edip durumu ailene bildirelim, dedi.

(...)

Beklediğim araba geldi. Bindim. Otogardan çıktık.
Hava kararmıştı kendimi hiç iyi hissetmiyordum.
Karnım acıkmıştı ama üzüntüm, tedirginliğim,
açlığımı bastırmıştı.
Uyumuşum ki hostesin dürtmesiyle uyandım.
Otobüsten indim.

Annem öyle sarıldı ki içten öptü öptü öptü...

Babam daha soğukkanlıydı.

Elini omzuma attı. O sıcaklığı hiçbir
yerde bulamayacağımı biliyordum.

Babam:

-Dünder, hiç böyle
düşüncesizce davranılır mı?

Dedi.

Annem hıçkırıklarla
ağlıyordu. Onları böyle
üzmeye hakkım yoktu.

(...)

Evimize gidince doğru
odama gittim. Annemlere bir
yazı yazmaya başladım.
Sevgili Anneciğim ve
Babacığim, Sizi çok
üzdüğümün farkındayım.

Ben yaptığım yanlış
davranışla sizi çok üzdüm.

Binlerce kez özür diliyorum.

Bundan sonra atari oynamayı bıraktım.

Sizleri üzdüğüm için çok utanıyorum.

Beni bağışlarsanız çok mutlu olacağım.

Sizden başka bir şey istemiyorum. Ne olur beni affedin.

Oğlunuz Dünder



Mektubu babama verip yatağa attım kendimi.
Gece gördüğüm rüyalar beni çok korkuttu.
Birkaç kez yatağımda fırladım.
Sabah yatağımdan kalktım. Masamın üzerinde bir mektup vardı.
Merakla elime aldım.

Biricik Oğlumuz Dünder,
İnsanın hatasını anlaması kadar güzel bir şey yoktur.
Dün bizi çok üzdün. Bundan sonra yapmayacağına eminiz.
Yanlışın neresinden dönersek, o kazançtır.
Yaşadığın olay sana doğruyu yanlış az da olsa göstermiştir.
Atariyi çok seviyorsun.
Kahvaltıdan sonra hep birlikte sana atari almaya gideceğiz.
Atari oyunu senin derslerini engellemeyecek.
Buna eminiz. Seni çok ama çok seviyoruz.
Bir daha yanlış yapmayacağını da çok iyi biliyoruz.

Annen, Baban

Bu satırları okuyunca tüm oda çiçeklerle donandı.
Mevsim sonbahar olmasına karşın ağaçlar çiçeğe durdu.
Kelebekleri arılar canlandı. Tüm doğa neşelendi.
Çoştum, içim içime sığmadı. Mutluluk şarkıları söylemek istedim.

Savaş ÜNLÜ
Atari Merakı
(Kısaltılmıştır.)
Sözcük Sayısı: 812

Sınıf: 6. Sınıf

Süre: 8 saat

Metnin Başlığı: ATARI MERAKI

Hazırlık Çalışması

Seyrettiğiniz kısa filmle (“Oyun bağımlısı çocuk”) ilgili düşünceleriniz neler, sizce filmde anlatmak istenilen nedir?

Sorular

1. Atari oynama merakı nerede başlamıştır?
2. Ailesi çocuğa neden atari almamıştır?
3. Oturduğu ilçeden 2 saat uzaklıktaki ilçeye neden gitmek istemiştir?
4. Siz olsaydınız bilgisayar oyunları vb. için ailenizden habersiz böyle bir davranışta bulunur muydunuz?
5. Ailenin bu durum karşısındaki davranışları doğru mu? Neden?
6. Bu öykü sizce ne zaman yazılmıştır? Dünder’in başından bu olaylar ne zaman geçmiştir?
7. Siz olsaydınız bu öyküyü nasıl yazardınız?
8. Sizin de böyle çok meraklı olduğunuz bir bilgisayar oyunu vb. oldu mu?
9. Bilgisayar oyunlarının zararları sizce Dünder’in başından geçenler kadar mıdır? Tartışınız.
10. Ailenizden habersiz böyle tehlikeli davranışlarda bulunup başınıza kötü bir olay geldi mi?

Etkinlik 1

Metnin görseline ve başlığına bakarak metnin içeriğini tahmin edin.

Bence bu öyküde

.....

.....

..... anlatılmaktadır.

Çünkü

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 2

Metinden anlamını bilmediğiniz sözcükleri belirleyerek sözlük sırasına göre aşağıya yazın. Bu sözcüklerin anlamlarını araştırıp anlamlarını tabloya yazın.

Sözcük	• Anlamı

Etkinlik 3

Öyküde işlenen sorunu ve sorunun çözümü için kahramanların düşüncelerini yazın.

Öyküde ele alınan olay ve sorun nedir?	
.....	
Dündar'ın Davranışları ve Düşünceleri	Ailesinin Davranışları ve Düşünceleri
.....	
.....	
Sorun nasıl çözülmüştür?	
.....	

Etkinlik 4

Dünder ve ailesinin yerine kendinizi koyarak onlarda neleri değiştireceğinizi belirleyip yazın.

Dünder'da Değiştireceklerim	Dünder'ın Ailesinde Değiştireceklerim
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Etkinlik 5

Daha önce okuduğumuz “Görevini Unutan Saat” metnindeki saat ile Dünder'ı karşılaştırarak benzer ve farklı yönlerini aşağıya yazınız.

Benzerlikleri	Farklılıkları
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Etkinlik 6

Bahçede veya oyun alanlarında oynadığınız oyunlarla bilgisayar oyunlarının özelliklerini yazarak karşılaştırın.

Geleneksel Oyunların Özellikleri	Bilgisayar Oyunlarının Özellikleri
.....	
.....	

Atari Merakı
Yapısal Bütünlük Şeması

Dündar'ın yazlıkta atari oynama alışkanlığının başlaması

Ailesinden atari istemesi ama ailesinin derslerini engelleyeceği düşüncesiyle atari almaması

Yazlıktan oturdukları ilçeye dönmeleri

İlçede atari salonu arayışına girmesi

Oturdukları ilçede atari salonu olmadığını öğrenmesi üzerinde 2 saat uzaklıktaki ilçedeki atari salonuna gitmeye karar vermesi

Biriktirdiği parayı alarak sabah erken saatte iki saat uzaklıktaki ilçeye otobüsle gitmesi

Atari salonunda saatlerce atari oynaması

Atari oynarken bir çocuğun ona yumruk atması

Oyuna kendini çok fazla kaptırmasından dolayı saatin farkına varmayarak kendi ilçesine gidecek olan son otobüsü kaçırmaması

Otogarda bir amcanın ona farklı bir otobüs bularak ilçeye gitmesine yardımcı olması

Amcanın, ailesine haber vermesi

Anne babasının onu otogarda karşılamaları ve ne kadar üzülüp merak ettiklerini söylemeleri

Ailesine özür mektubu yazması

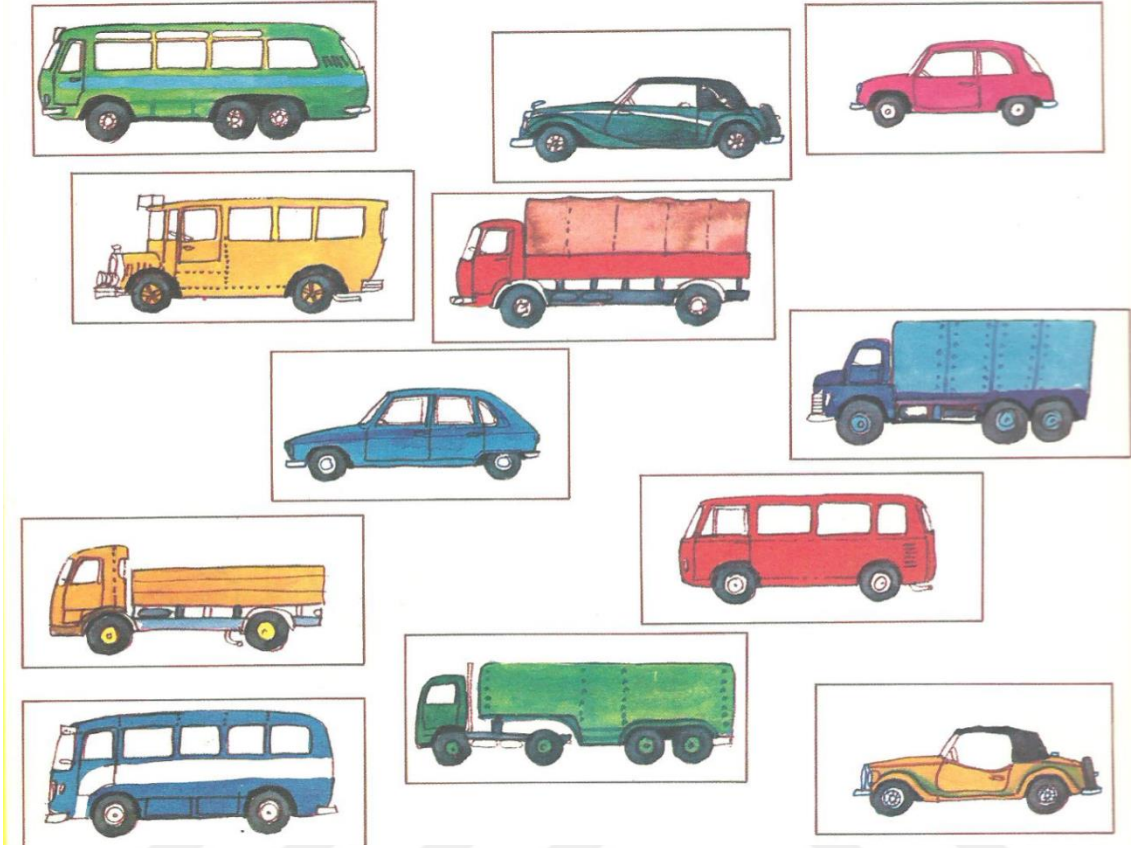
Anne babasının da ona mektup yazarak bir daha böyle bir davranışta bulunmamasını ve onu çok sevdiklerini ayrıca ona bir atari alacaklarını anlatan bir mektup yazmaları

Dikkat Çalışmalarından Örnekler

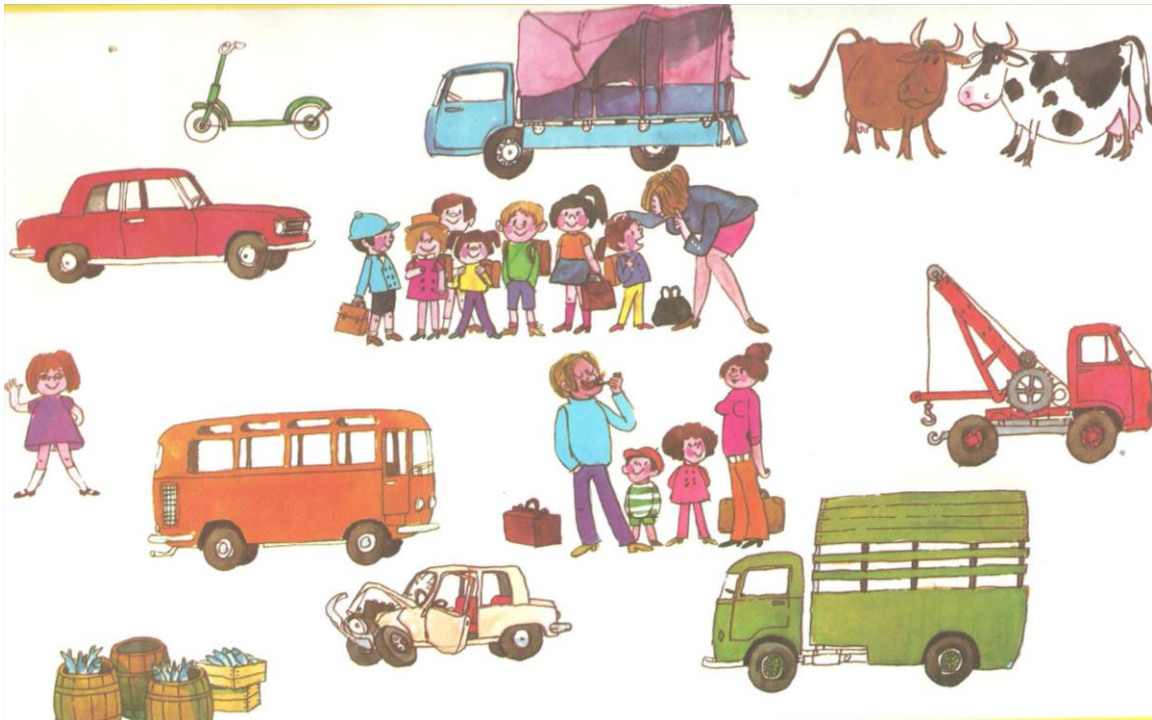
Fark Bulma Çalışmaları



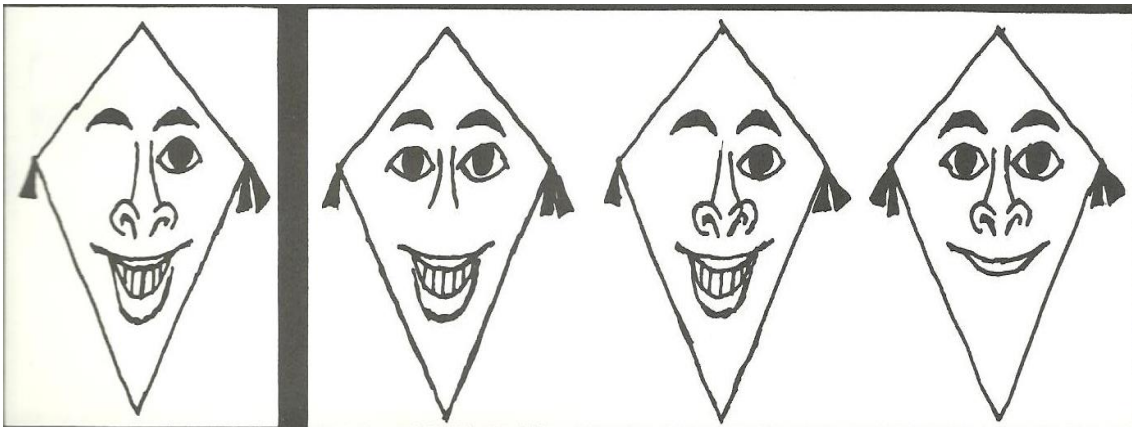
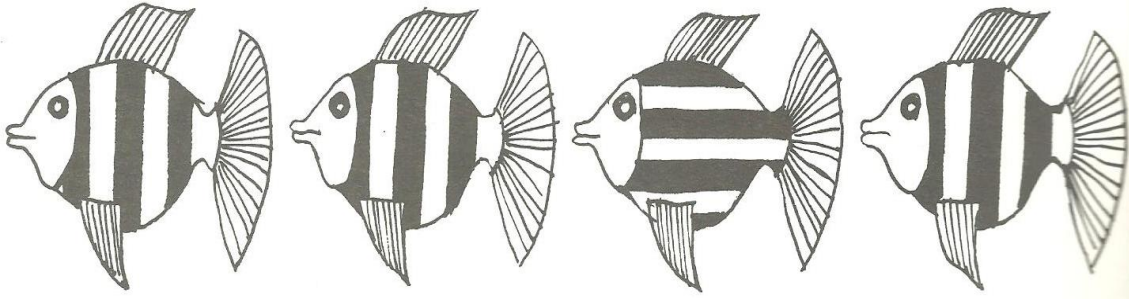
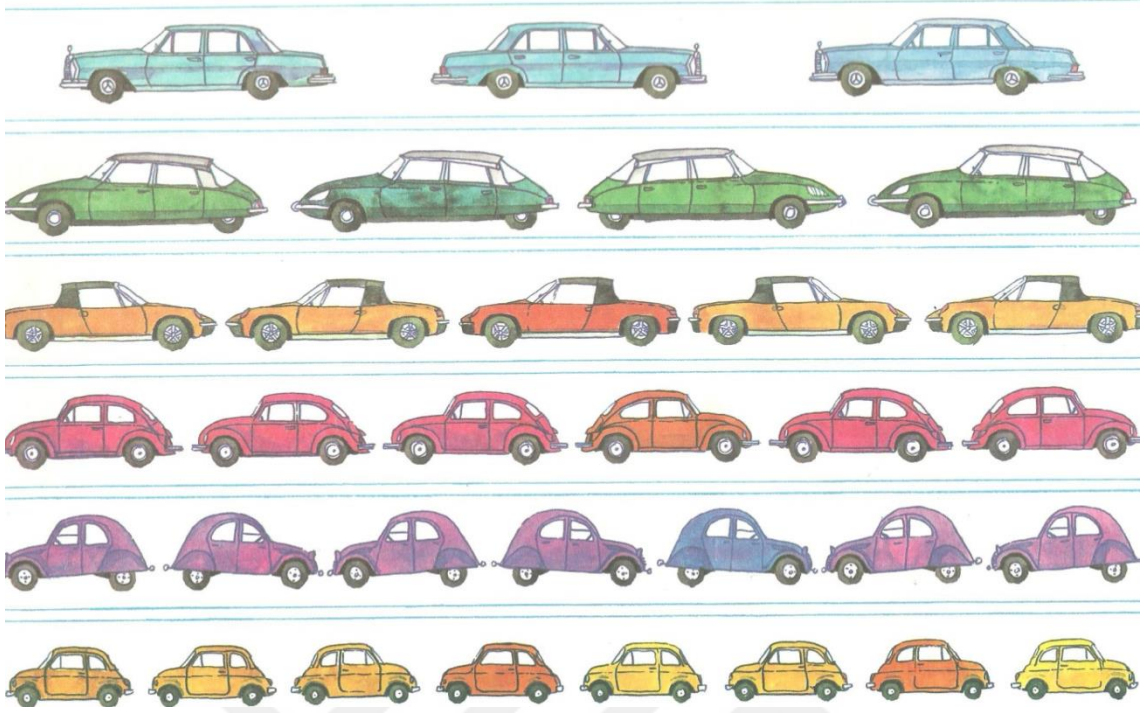
Resimdeki Cisimleri Renk, Şekil, Tür vb. Olarak Ayırma Çalışmaları



Resim, 15 saniye gösterilerek “mavi araba sayısı?, Sarı kamyon sayısı?, Kamyon sayısı?” vb. sorular sorulur.



Farklı Olanı Bulma Çalışmaları



Gizli Resim Bulma Çalışmaları



Ek 7. Etik Kurul Kararı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 22/04/2019
Toplantı Sayısı : 05
Karar Sayısı : 182

182- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Eda Nur Karakuş Aktan**'ın "Okuma Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Problemlerini Çözme Becerilerine Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili 16/04/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Eda Nur Karakuş Aktan**'ın "Okuma Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Problemlerini Çözme Becerilerine Etkisi" başlıklı tezinin, insan üzerinde yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle etik kurul onayına ihtiyaç duymadığına oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
22/04/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okuma Stratejisi Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Matematik Dersindeki Problem Çözme Becerilerine Etkisi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 29.05.2019
Gönderim Numarası	: 1137339131
Sayfa Sayısı	: xix + 278
Sözcük Sayısı	: 41498
Karakter Sayısı	: 274988
Benzerlik Oranı	: %10
Savunma Tarihi	: 17.06.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı :Eda Nur KARAKUŞ AKTAN

Tarih : 17.06.2019

İmza : 

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Eda Nur KARAKUŞ AKTAN

E-Posta Adresi : edanurkaraks@gmail.com

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Arş. Gör.	Gazi Üniversitesi / Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı	2010-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2009
Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	Gazi Üniversitesi	2013
Doktora	Türkçe Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2013-

Yayımlar:

Konferans, Sempozyum, Kongre, Panel vb. Görev

- Kılıçoğlu, G., Karakuş, E.N., Demir T.(2011). Sosyal Alanlar Öğretmenlerinin Kişilerarası Özyeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği), 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications Nisan 2011, Antalya.
- Demir, T., Karakuş E.N.(2011). Ömer Seyfettin'in Öykülerinde Örtük Yapılar, ÇOGEM III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ekim 2011, Ankara.

- Karakuş Aktan, E.N.(2011). Etkinliklerle Zamir Öğretimi, Gazi Üniversitesi I. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu, Aralık 2011, Ankara.
- Tayşi, M., Karakuş Aktan E.N.(2011). 10.Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabının Dil Bilgisi Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi I. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu, Aralık 2011, Ankara.
- Karakuş Tayşi, E., Özdemir B., Karakuş Aktan E.N.(2012). Aytül Akal'ın Eserlerinde Değerler, Osmangazi Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Aytül Akal Sempozyumu, Mayıs 2012, Eskişehir.
- Karakuş Tayşi, E., Karakuş Aktan E.N. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenme Stiline Dayalı Etkinliklerin Kullanımı, Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi, Nisan 2015, Belçika.

Ulusal Hakemli ve Diğer Bilimsel, Sanatsal Dergilerde Yayımlanan Makaleler

- Aytaş, G., Karakuş Aktan E.N.(2012). Çocuk Edebiyatı ve Eğitimi Açısından Hayriyye. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:32 (2), ss.537-555.
- Karakuş Aktan, E.N. (2013). Orta Öğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma(Kütahya İli Örneği). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 6, s.11, ss.701-732.

Kitap Bölümü

- Karakuş Aktan E.N. (2018). “Yaratıcı Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi Açısından Çok Uyaranlı Dil ve Edebiyat Öğretim Ortamları”. Prof. Dr. Alemdar YALÇIN Armağanı. Ankara: Akçağ Yayınları.