



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA İLE MATEMATİK DERSİ
AKADEMİK BAŞARISININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ABDULLAH KAPLAN

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. SALİH ZEKİ GENÇ**

ÇANAKKALE – 2024



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
İLE MATEMATİK DERSİ AKADEMİK BAŞARISININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ABDULLAH KAPLAN

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. SALİH ZEKİ GENÇ

ÇANAKKALE – 2024



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Abdullah KAPLAN tarafından Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ yönetiminde hazırlanan ve **25/01/2024** tarihinde aşağıdaki jüri üyeleri karşısında sunulan “**İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ile Matematik Dersi Akademik Başarısının İncelenmesi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy çokluğu/birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
(Danışman)

.....

Doç. Dr. Mesut TABUK

.....

Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN

.....

Tez No : 10615552

Tez Savunma Tarihi : 25/01/2024

.....
Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL
Enstitü Müdürü

.././20..

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Abdullah KAPLAN

25/01/2024

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının başlangıcından sonuna kadar desteğini esirgemeyen, bilgisini paylaşan ve yardımcı olan danışman hocam Sayın Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ' e teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez jürisinde bana önerileri ile katkıda bulunan hocalarım Doç. Dr. Mesut TABUK ve Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN' a teşekkür ederim.

Hayatım boyunca tüm zorlukları benimle göğüsleyen, karşılaştığım zorluklarda desteğini hep yanında hissettiğim, verdiğim kararlarda ve çalışma hayatım boyunca bana destek olan, yorulduğumda motive eden, tezi hazırlamamı sağlayan kıymetli aileme sevgi ve saygılarımı sunar, çok teşekkür ederim.

Bu teze dair ölçme araçlarını uygulamada emeği geçen yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma, tez yazım sürecinde fikirlerini aldığım tüm arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Abdullah KAPLAN
Çanakkale, Ocak 2024

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA İLE MATEMATİK DERSİ AKADEMİK BAŞARISININ İNCELENMESİ

Abdullah KAPLAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

25/01/2024, 79

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile matematik dersi akademik başarısının; cinsiyete, ailenin aylık ortalama gelir durumuna, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, annenin mesleğine, babanın mesleğine, öğrencinin kitap okuma sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey İlçesinde seçkisiz örneklem yöntemiyle devlet okullarında öğrenim gören 450 öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri Batmaz (2017) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, Balcı(2019) tarafından geliştirilen “Matematik Dersi Başarı Testi” ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik dersi başarı puanı arasında; cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Ailenin aylık ortalama ekonomik gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleki durumu, öğrencinin yıl boyunca okuduğu kitap sayısına ilişkin elde edilen veriler dağılımın homojen olduğu için tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere Tukey HSD testi, okuduğunu anlama testi başarı puanının yıl boyunca kitap okuma sayılarına ve anne eğitim durumuna göre dağılımın homojen olmadığı için farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere Tamhane testi uygulanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu

anlama becerisi ve matematik başarısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ailenin aylık ortalama geliri, öğrencinin kitap okuma sayısı, anne- baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin matematik ve okuduğunu anlama testinden elde ettikleri başarı puanı da yükselmiştir. "Okuduğunu Anlama" ile "Matematik Başarı Testi" puan ortalamaları arasında olumlu yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, Matematik başarısı, İlkokul dördüncü sınıf, Sonuç değerlendirme



ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE READING COMPREHENSION AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN MATHEMATICS OF FOURTH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abdullah KAPLAN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Department of Basic Education Master's Thesis

Advisor: Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

01/25/2024, 79

In this research, the relationship between fourth grade primary school students' reading comprehension and academic achievement in mathematics; It was tried to determine whether there were significant differences according to gender, average monthly income of the family, mother's education level, father's education level, mother's profession, father's profession and the number of books read by the student.

In this study, the research was conducted with 450 students studying in public schools in Şehitkamil and Şahinbey districts of Gaziantep province in the 2021-2022 academic year with the random sampling method. Descriptive and relational scanning model was used in the research. Research data were collected with the "Reading Comprehension Achievement Test" developed by Batmaz (2017), the "Mathematics Lesson Achievement Test" developed by Balcı (2019) and the personal information form developed by the researcher. SPSS 26.0 package program was used to analyze the data obtained. Between students' reading comprehension and mathematics achievement scores; Independent groups t test was applied according to the gender variable. The data obtained regarding the family's average monthly economic income level, mother and father's educational status, mother and father's occupational status, and the number of books read by the student throughout the year were used according to one-way analysis of variance (ANOVA) to determine which dimensions the difference is between. test, the Tamhane test was applied to determine which dimensions the difference was between, since the

distribution of reading comprehension test achievement score according to the number of book readings throughout the year and the mother's education level was not homogeneous. Pearson Product Moment Correlation Coefficient was calculated to determine the relationship between students' reading comprehension skills and mathematics achievement. As a result of the analysis, there is no significant difference according to the gender variable. As the average monthly income of the family, the number of times the student read books, and the education level of the parents increased, the success scores of the students in mathematics and reading comprehension tests also increased. It has been determined that there is a positive and highly significant relationship between "Reading Comprehension" and "Mathematics Achievement Test" score averages.

Keywords: Reading comprehension, Mathematics achievement, Primary school fourth grade, Result evaluation

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sayıtlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Okuma.....	10
2.1.1. Sesli Okuma.....	12
2.1.2. Sessiz Okuma.....	13
2.1.3. İçten Okuma.....	13
2.1.4. Hızlı Okuma.....	13
2.1.5. Seçmeli Okuma.....	13
2.1.6. Etkili Okuma.....	14
2.2. Okuduğunu Anlama.....	14
2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	18

2.3.1. Okuma Öncesi Stratejiler.....	18
Gözden Geçirme Stratejisi.....	18
Okuma Amacını Belirleme.....	18
Ön bilgileri Harekete Geçirme.....	19
Sorular Oluşturma.....	19
Tahminde Bulunma/Hipotez Oluşturma.....	19
2.3.2. Okuma Sırasında Stratejiler (Anlamı Yapılandırma Stratejileri)	
Sözcükleri Tanımlama.....	20
İlişki Kurma.....	20
Zihinde Canlandırma.....	20
Sorulara Yanıt Arama Ve Yeni Sorular Oluşturma.....	20
Hedefe Odaklanma.....	20
Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme.....	21
Not Alma.....	21
Karmaşık Noktaları Belirleme.....	21
Akıcı Okuma.....	21
2.3.3. Okuma Sonrası Stratejiler (Düzeltilme Ve Anlamlandırma Stratejileri)...	22
Özetleme.....	22
Soruları Yanıtlama.....	22
Sentez Yapma.....	23
Metni Görsel Öğelerle İfade Etme.....	23
Değerlendirme.....	23
2.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	23
2.5. Matematik Dersi Öğretim Programı.....	24
2.6. Matematik Dersi İle Türkçe Dersi Öğretim Programı Ortak Becerileri.....	24
2.7. Matematik Eğitimi.....	25
2.8. Matematik Eğitiminin Amaçları.....	26
2.9. Matematik Başarısını Etkileyen Faktörler.....	27
2.9.1. Tutum.....	27
2.9.2. Öğrenme- Öğretme Metodları.....	28
2.9.3. Öğretmen.....	29
2.9.4. Aile.....	29
2.9.5. Öğrenme Ortamları.....	30

2.10. Okuduğunu Anlama Matematik Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki....	31
2.11. İlgili Araştırmalar.....	34

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	39
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları.....	42
3.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	42
3.3.2. Matematik Başarı Testi.....	43
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	44
3.4. Verilerin Analizi.....	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Öğrencilerin Okuduğuna Anlama Başarı Puanlarına İlişkin Sonuçları.....	45
4.2. Öğrencilerin Matematik Dersi Akademik Başarı Durumuna İlişkin Sonuçları...	45
4.3. Öğrencilerin Okuduğuna Anlama Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	46
4.4. Öğrencilerin Okuduğuna Anlama Başarı Puanlarının Ailenin Aylık Ekonomik Gelir Duruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	47
4.5. Öğrencilerin Okuduğuna Anlama Başarı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	48
4.6. Öğrencilerin Okuduğuna Anlama Başarı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	49
4.7. Öğrencilerin Okuduğuna Anlama Başarı Puanlarının Anne Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	50
4.8. Öğrencilerin Okuduğuna Anlama Başarı Puanlarının Baba Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	51
4.9. Öğrencilerin Okuduğuna Anlama Başarı Puanlarının Kitap Okuma Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	52

4.10. Öğrencilerin Matematik Dersi Akademik Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	53
4.11. Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Puanlarının Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	54
4.12. Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	55
4.13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	56
4.14. Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Puanlarının Anne Mesleki Duruma Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	57
4.15. Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Puanlarının Baba Mesleğine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	58
4.16. Öğrencilerin Matematik Başarı Puanlarının Kitap Okuma Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	59
4.17. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama İle Matematik Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	60

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	61
5.2. Öneriler.....	66
5.2.1. Eğitimcilere Öneriler.....	66
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	67
KAYNAKÇA	68
EKLER.....	I
Ek 1: Araştırma İzni.....	I
Ek 2: Etik Kurul İzni.....	II
Ek 3: Matematik Başarı Testi İzni.....	III
Ek 4: Okuduğunu Anlama Başarı Testi İzni.....	IV
Ek 5: Kişisel Bilgiler Formu.....	V

SİMGELER VE KISALTMALAR

IEA	Uluslar Arası Eğitim Başarılarını Belirleme Kurulu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NRP	National Reading Panel
NCTM	National Council of Teachers of Mathematics
NCTM	Amerikan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PIRLS	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
TTKB	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
ÖSS	Öğrenci Seçme Sınavı
vd	Ve diğerleri
yy	Yüzyıl

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri	41
Tablo 2	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğuna Anlama Başarılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçlar	45
Tablo 3	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Matematik Dersi Akademik Başarı Puanına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	45
Tablo 4	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmakta Durumları T Testi	46
Tablo 5	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Aile Aylık Ortalama Gelir Duruma Göre ANOVA ve Tukey HSD Sonuçları	47
Tablo 6	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA ve Tamhane Sonuçları	48
Tablo 7	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA ve Tukey HSD Sonuçları	49
Tablo 8	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Anne Mesleğine Göre ANOVA ve Tukey HSD Sonuçları	50
Tablo 9	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Baba Mesleğine Göre ANOVA ve Tukey HSD Sonuçları	51
Tablo 10	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Kitap Okuma Sayısına Göre ANOVA ve Tamhane Sonuçları	52
Tablo 11	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Matematik Dersi Akademik Başarı Puanları Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu T Testi Sonuçları	53

Tablo 12	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Puanları Ailenin Aylık Ortalama Gelir Durumuna Göre ANOVA ve Tukey HSD Sonuçları	54
Tablo 13	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Puanları Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA ve Tukey HSD Sonuçları	55
Tablo 14	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Puanları Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA ve Tukey HSD Sonuçları	56
Tablo 15	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Puanlarının Anne Mesleki Duruma Göre ANOVA Ve Tukey HSD Sonuçları	57
Tablo 16	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Puanlarının Baba Mesleğine Göre ANOVA ve Tukey HSD Sonuçları	58
Tablo 17	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Matematik Başarı Puanlarının Kitap Okuma Sayısına Göre ANOVA Vetukey HSD Sonuçları	59
Tablo 18	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama İle Matematik Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	60

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Hayatın birçok alanında becerilerimizi sergilerken matematik ile okuma, anlama ve yorumlama becerisini birlikte kullandığımız bir gerçektir. Bu gerçeklik günlük hayatla sınırlı kalmayıp eğitim öğretim hayatında da yerini almıştır. Eğitim hayatımızda da günlük yaşamdaki gibi matematik ile Türkçe dersi birlikteliği vardır.

Birinci sınıfta öğrenim hayatına başlayan bir öğrenci Türkçe ve Matematik birlikteliği ile öğrenime başlamaktadır. Türkçe dersinde karşılaştığı ilk öğrenmeler; dinleme eğitimi, parmak el ve kas becerisi ve çizgi çalışmasının ardından okuma- yazma öğretimiyle ilerlemektedir. Bireyin bu denli önemli olan bu beceriyi kazanması gelecek öğrenmelerinin temeli durumundadır. Bireyin birçok öğrenmesinin temelini oluşturan okuma yazma becerisinin kazanılması gerekmektedir. Okuma becerisi; anlama için, okuduğunu anlama da diğer öğrenmeler için önkoşul beceridir. Okuma ve yazma öğrenimini başarıyla tamamlayan birey eğitim hayatının getirdiği süreçte okuma yazma becerisinin kendisine kazandırdıklarına ek olarak anlama ve yorumlama da yapabilecektir. Böylelikle yeni öğrenmeler elde edebilecektir. Bireyin yeni öğrenmeler elde edebilmesi, yeni anlamlar kurabilmesi dolayısıyla yeni öğrenmeleri gerçekleştirebilmesi için okuma ve anlama becerisini kazanması gerekmektedir.

Bireyin; okuma, yazma ve matematik eğitimini başarı ile tamamlamasına ek olarak bu becerilerini yalnızca öğrenmekle kalmayıp geliştirmesi de gerekmektedir. Birey bu becerileri kazanırken temel matematiksel becerileri de öğrenmesi için matematik dersi ile okuma yazma öğretimi beraberinde ilerlemektedir. Okuma yazma öğretimi neticesinde öğrencinin matematiksel ifadeleri anlaması, kendisine yöneltilen problemleri okuması ve anlamlandırması beklenmektedir. Bu noktada matematik dersinde sunulan problemin anlaşılması, yorumlanması ve çözüme ulaştırılması noktasında okuma ve anlama becerisi önem kazanmaktadır. Bununla birlikte Light ve De Fries (1995), matematiksel problemlerin çözüme ulaşılmasında ve çözüme ulaşılmasında karşılaşılan zorlukların okuma yeteneğinin gelişmişliği arasında ilişki olduğunu saptamıştır. Nitekim Vilenius-Tuohimaa, vd., (2008) yaptığı araştırmasında bireylerin kendisine yöneltilen matematiksel problemleri anlama, çözüme ulaştırmasındaki başarıları ile okuduğunu

anlama başarısı arasında olumlu yönde, Gürsoy ve Çeliköz (2022) de okuduğunu anlama ile problem çözme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Polya (1997) yaptığı araştırmasında problemin çözümünde belirli basamaklar sıralamıştır. Bu basamakların ilki olan problemin anlaşılması aşamasının nitelikli olabilmesi için bireyin öncelikle okuma becerisini kazanmış olmakla kalmayıp akıcı okuma becerisini de kazanmış olması gerekmektedir. Problemi anlayabilmenin yolu soruyu bütün olarak okuma ve ardından da okuduğunu anlamaktan geçmektedir. Problem çözme ile okuduğunu anlamayı bir bütün olarak ele alacak olursak bu durum bir zincirin halkasına benzetilebilir. Başlangıçtan sona kadar bir baklada oluşabilecek kusur zincirin kopmasına neden olabilecektir. Nitekim bireyin sözel bir problemi çözebilmesi için problemi okuyabilmesi, problemi anlaması, ardından okuduğundan bir anlam çıkarması, çözüm için stratejiler geliştirmesi mümkün olacaktır. Bu süreçleri başarı ile tamamlayan kişi probleme dair stratejisini uygulamaya koyabilir ve çözüme ulaşabilir. Buradan hareketle Fuchs, vd. (2015) sözel olarak yönetilen problemin çözüme ulaştırılması için bireylerin; birtakım bilişsel süreçlerden geçtiği ve bu süreçte bireyin okuduğunu anlama becerisini kullanması gerektiğini belirtmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireyler eğitim yoluyla yaşamlarını şekillendirir, kendi dünyalarını zenginleştirir, bilgi birikimini artırır ve ülkeyi çağdaş uygarlık seviyesine ulaştırma noktasında misyon üstlenir. Bu misyona dayalı olarak bireyin gelişimi toplumu da istenen çağdaş uygarlık düzeyine ulaştıracağı için politika yapıcılar eğitim sisteminin kendi süreci içerisinde bireyleri; topluma faydalı, gelişmelere açık, sürekli gelişen ve öğrenen bireyler olarak yetişmesini amaç edinir.

Eğitim sürekli kendini yenileyen ve gelişen bir sistemdir. Bu sistem kendini oluşturan diğer sistemlerle sürekli ilişki ağı içerisindeydir. Eğitim kendini oluşturan bu sistemlerden bağımsız düşünülemez. Eğitim diğer sistemlerden aldığı bilgi ve birikimi ancak toplumsal öğelerle ortaya koyabilir. Eğitim toplumda vücut bulur. Onunla şekillenir, ilerler ve kendini var eder. Toplumu oluşturan bireyler eğitimin amacına ulaşması için sürece dahil olurlar. Toplumun yapıtaşı olan insana sunulan eğitim de yüzyıllar boyunca devinimsel olarak ilerleme kaydetmiş ve gelişmiştir. Nitekim Sanayi Devrimi ile okullarda

verilen eğitim kurumsal bir şekilde sunulmuştur. Sanayi Devrimi' nin esas alındığı ve sanayinin istediği insan profili ancak eğitim kurumları aracılığıyla işgücünde yer alacağı için kişilerin üretim potansiyeline sahip bireyler olabilmesi maksadıyla belirli zümreye sunulan eğitim tüm herkese verilmeye başlanmıştır. Bu süreçte bireylere üretim kapasitesini arttırmaya dayalı bilgi ve beceriler sunulmuştur. Ardından ekonomik refahın artması, teknolojinin ilerlemesi, toplumda yer edinmesi ile eğitim yeniden şekillenmiş; ülkeler eğitim programlarını ve politikalarını yeniden gözden geçirmişler, revize etmişler yada yeni eğitim programları ortaya koymuşlardır. Türkiye'de sunulan eğitim bireylerin nitelikli insan ve iş gücü potansiyelini geliştirmeyi istemiştir. Geliştirilen eğitim programları toplumun ihtiyaç duyduğu bireyleri topluma kazandırmayı ilke edinmiştir. Gelişen dünyada bireyin merkeze koyulduğu yeni eğitim felsefelerinin eğitim- öğretim programlarını şekillendirmesi ile birey daha ön plana çıkmıştır. Kişilerin gelişim alanlarını, kişisel özelliklerini, ilgi, yetenek, zeka özellikleri gibi bireysel farklılıklarını da ön planda tutan müfredatlar oluşturulmuştur. Türkiye'de de yeni eğitim- öğretim anlayışına uygun birçok program geliştirilmiş veya revize edilmiştir. Son olarak 2023 Eğitim Vizyonu' nun da temel dayanağı insandır. 2023 Eğitim Vizyonu' nda da yer verildiği gibi kişilerin kazandığı becerileri hayatına yansıtması ve bu becerileri sergilemesi esastır. Geliştirilen 2018 Türkçe ve Matematik eğitim programımız da bireylere kazandırılacak birtakım beceriler ışığında; geçmişin kültür ve bilgi birikimi ile geleceği şekillendirebilen ve yöneten bireylerin olması ilke edinilmiştir. Bu becerilerin kazandırılması için bireylerin dilini öğrenmesini bir bütün olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarını geliştirmeyi esas almıştır. Hazırlanacak tüm içeriklerin lise son sınıfa kadar da bu öğrenme alanlarını desteklemesi istenmektedir. Dil kişilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmede, çevresi ile iletişim kurabilmesinde en temel araçtır. Dil toplumu birbirine bağlayan, kültürel ve sosyal birikimi geçmişten günümüze taşıyan ve gelecek nesillere aktaran köprüdür. Anadilde eğitim bu birikimini yeni nesillere aşılar. Onların topluma ait olduğunu hissettirir. Demir (2009)' e göre; anadilde eğitim okuduğunu anlama ve anladığını yazılı veya dilsel olarak anlatma becerisinden oluşmaktadır.

İlköğretimde sunulan Türkçe eğitimi; dinleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlara ulaşmayı hedeflemektedir. Bireylerin ilköğretim düzeyinde okuma becerisinin kazandırılması, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesini sağlama çalışmaları anlama yeteneğinin gelişimini de destekleyebilir. Okuduğunu anlama

becerisinin geliştirilmesini sağlama çalışmalarında eleştirel düşünme, kendisine sunulan metni veya görseli anlama ve anlamlandırma, kendi düşünceleri ile anladıklarını ifade edebilme becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. İşte bu yönüyle bireyler süreç içerisinde aktif olarak görev almakta ve sürecin bir parçası olmaktadır. Karadağ (2001)' e göre; birey okuduğunu anlama sürecinde kendisine sunulan metni okuma, , anlamlandırma, okuduklarını hatırlama, edindiği ön bilgiler ile metinden elde ettiği bilgiler arasında ilişki kurma, metni tasnif etme, okuduğundan anlam çıkarma ve ihtiyacı olan bilgiyi seçip alma süreçlerini içinde barındırır. Okuma ve okuduğunu anlama bir süreç becerisidir. Bu süreç birbirinin tamamlayıcısıdır, her birey için biriciktir ve her bireyin sahip olduğu bilgi yükü farklıdır. Okuma becerisi, anlama becerisi ile değer kazanır. Salt okuma çalışmasının metni seslendirme çalışması yapmaktan farkı yoktur. Bireylerin okuma eylemini gerçekleştirme sürecinde aktif olarak rol alır. Kendisine sunulan bilgiyi anlamaya ve anlamlandırmaya çalışır. Okuma fiilini gerçekleştirirken kendisine sunulan metni okuyan birey bilinçli bir okuma yapıyorsa metni çözümlemeyi, anlamlandırmayı ve geçmiş öğrenmeleri ile ilişki kurmak isteyecektir. Bu süreçler birbiri içerisinde ve ilişkili olarak süreç içerisinde devam eder ve okuma eylemi anlam kazanır. Okuma ve anlama becerisi yalnızca eğitim kademelerinde kazanılan ve sergilenen birer beceri değildir. Süreklilik gerektirir. Bireylerin ilköğretimden başlayıp meslek sahibi olmalarına kadar uzanan eğitim- öğretim sürecinde okuma ve anlama becerisini kazanması ve sergilemesi beklenir. Okuma becerisi yaşamın ayrılmaz bir parçası ve eğitimin tamamlayıcısıdır. Bu beceri kazanılamazsa bireyin akademik yaşamında başarısızlar meydana gelebilir. Hayatın hazırlayıcısı olan eğitim kurumlarında bireylere bu becerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine gayret gösterilmelidir. Öyle ki; Altun (2009) akademik açıdan başarısız olan öğretmen ve öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yetersiz olduğunu saptamıştır.

OECD (2015) raporunda 2015'te PISA da okuma alanında Türkiye 428 puan almıştır. 72 ülkenin katıldığı sınavın sonuçlarına göre; ülkemiz Fen okur yazarlığında 54.; matematik okuryazarlığında ve okuma becerisinde 50. sıradadır. Özellikle OECD ortalamasının 493 olduğu bir sınavda ülkemiz öğrencilerinin okuma becerisinde yetersizlikleri olduğu söylenebilir. PISA 2018 Türkiye Ön Raporu (2019)' na göre; katılımcı 79 ülke arasından; Türkiye okuma becerisi alanında 466 puan alarak sınava katılan ülkelerin puan ortalamasından daha yüksek bir ortalama elde etmişken OECD ortalamasının altında kalmıştır. Katılımcı 79 ülkenin okuma beceri puanı ortalaması 453,

37 OECD ülkesinin ortalaması ise 487 olmuştur. PISA sınavının amacına bakılınca öğrencilere yöneltilen metinler aracılığıyla ön bilgileri kullanarak; anlama, ilişki kurma, çıkarım yapma değerlendirme ve çok boyutlu düşünmeyi sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yüzden PISA sınavlarında elde edilecek başarıda okuduğunu anlama da önem kazanmaktadır. Bireyin okuduğunu anlaması başarıya ulaşmada ön koşul olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Okuma eylemini gerçekleştiren birey okuduklarından bir anlam çıkarma çabası gösterir. Sahip olduğu bilgiler ile elde ettiği yeni bilgileri karşılaştırır. Sunulan metin ile ön öğrenmeler arasında bağ kurar, düşünür, yorumlar ve değerlendirmeler yapar. Nihayetinde yeni bilgiler elde eder. Bu veriler ışığında bireylerin okuma becerilerini geliştirmek ve anlamaya katkı sağlamak için 2018 öğretim programına yaratıcı okuma eklenmiştir Yaratıcı okuma; bireyin okuduklarını yorumlaması, kendi yaşamı ile ilişkilendirmesi, metin içi çelişkili ve örtüşen fikirleri irdemesi, benzer ve farklı yönleri bulması, metnin bireyin kendi yaşamı ile ilişkili olduğu noktaları ortaya çıkarması beklenmektedir.

Okuma eyleminin okuduğunu anlama becerisini de desteklemesi, ön bilgileri işe koşması beklenir. Tabii bu beceriyi çeşitli faktörler de etkileyebilmektedir. Ateş(2006)' e göre; bireylerin okuduğunu anlama eyleminde önkoşul öğrenmeler önem arz etmektedir. Okuduğunu anlama sürecinde anlama düzeyini etkileyen faktörler; bireyin yaşadığı sosyal çevreye, yaşına, okuma eylemini gerçekleştirirken sahip olduğu motivasyona, kültürel gelişmişlik seviyesine, okunan materyalin özelliğine, öğrenme ortamının sahip olduğu özelliklere göre değişiklik göstermektedir. Sunulan metni salt şekilde okumak bireye pek bir şey kazandırmayacaktır. Okuduklarından anlam çıkarması ve okuduklarına da anlam yüklemesi mümkün olmayacaktır.

National Reading Panel (2000) raporunda ilkokul düzeyinde ABD' de yapılan araştırmada; okuma başarısına etki eden faktörler ses farkındalığı, kelime tanıma, kelime haznesinin gelişmişliğine bağlanmaktadır. Bu etkenlere ek akıcı okuma ve okuduğunu anlamının da etki ettiği saptanmıştır. Okuduğunu anlama ilkokul yıllarında okuma yazma öğretimiyle kazanılıp gelişmeye başlamasına rağmen sadece Türkçe dersi ile sınırlı değildir. Bireylerin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi diğer derslerle de yakından ilişkili ve akademik başarı üzerinde etkilidir. Bloom (1995) okuduğunu anlamının matematik, fen bilimleri, dil ve edebiyat dersi arasında, Singer ve Strasser (2017)

tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında aritmetik ve okuma performansı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki ortaya konulmuştur. Kanmaz (2012) okuduğunu anlama becerisinin kişinin eğitim hayatını ve meslek edinmeye yönelik çabalarını da etkileyebileceğini belirtmiştir.

Samuels (1979) başarılı okuyucuların kelime tanıma becerisinin yüksek olduğunu, kelime tanıma ile vakit kaybetmeyerek akıcı ve seri okumayı gerçekleştirdiğini, metni akıcı okuyabildiklerini belirtmiştir. Okuma eylemini gerçekleştirirken kelime tanıma becerisinin düşük olması sebebiyle birey okuduğu kelimeleri yanlış veya eksik okuyabilir bu yüzden birey okuma esnasında enerjisini kelimeyi tanımaya sarf edecek ve bireyin okuduğunu anlama becerisini eksik kalacaktır. Yılmaz (2008) ilköğretim I. kademedeki okuma faaliyetlerinin ardından, sıra okuduğunu anlama çalışmalarına gelince birçok öğrencinin; metni anlamadığını, metne dair soruları hiç cevaplayamadığını ya da eksik cevapladıklarını, ev ödevlerini yaparken de ailesinden yardım istediğini saptamıştır. Bu durumun da öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan sınavlarda başarısız olmalarına neden olabileceğini belirtmektedir.

İlkokul seviyesinde (Borlat, 2018; Boz, 2018; Boz ve Ulusoy, 2020) tutum, (Gürsoy ve Çeliköz, 2022; Memnun ve Kambur, 2020; Yurtbakan ve İskenderoğlu, 2022) problem çözme, Kızgın ve Baştuğ (2020) okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıya etkisi ve Göktaş (2010) 5. sınıf düzeyinde okuduğunun anlamının matematik başarısına etkisi üzerine araştırma yapmıştır. Alanyazında ilkokul özelinde okuduğunu anlamının matematik başarısına etkisi üzerine yapılan araştırmaya pek az rastlanmaktadır. Bu araştırma ile alana katkıda bulunulması, matematik dersi akademik başarının artırılması noktasında okuduğunu anlamının önemine dikkat çekilmesi, alana katkıda bulunulması, bu alanda yapılacak yeni çalışmalara ışık tutması, bu çalışmanın bu konuda ilgililere yeni bir bakış açısı kazandırması amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları, matematik dersi akademik başarıları, okuduğunu anlamının matematik dersi akademik başarısına etkisini ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile matematik

başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ve matematik dersi akademik başarı puanları çeşitli değişkenlere göre araştırılmıştır. Yukarıda ifade edilen amaca yönelik olarak bu araştırmanın araştırma soruları şunlardır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin durumları nedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarı durumları nedir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanları; cinsiyete, öğrencilerin ailelerinin aylık ekonomik gelir durumuna, annenin ve babanın eğitim durumuna, mesleğine, öğrencilerin kitap okuma sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarı puanları; cinsiyete, öğrencilerin ailesinin aylık ekonomik gelir durumuna, annenin ve babanın eğitim durumuna, mesleğine, öğrencilerin kitap okuma sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile matematik dersi akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özdemir ve Sertsöz (2013)' e göre; günümüzde öğrenci seçme amacıyla yapılan sınavlardaki matematik soruları öğrencilerin okuduğunu anlama, problemi anlama, problemi çözmeye dair fikir üretme gibi becerileri ölçmeye çalışmaktadır. Ayrıca matematik dersinin zor olduğu ve matematik dersini zeki ve çalışkan bireylerin yapabileceği bir ders olarak görülmektedir. Dolayısıyla matematikte başarılı olanların sınavlardaki başarısının daha yüksek olacağı algısı oluşmuştur. Nitekim Güleç ve Alkış (2003) araştırmasında ilkokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile

matematik dersi akademik başarıları arasında anlamlı ilişki saptamıştır. Güleç ve Alkış (2003) Türkçe ve Matematik dersi arasındaki ilişkiyi incelemiş, birinci sınıftaki korelasyonu $r = .87$ olarak belirlemiştir. Türkçe ve Matematik dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin en yüksek olduğu sınıf seviyesini birinci sınıf olarak belirlemiştir. Jordan vd. (2002) yılında yaptığı araştırmasında matematik öğretim sürecinde zorluk yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlamada zorluk yaşadıklarını belirlemiştir. Anlama ve kavrama yeteneği bireylerin matematik dersinde kendisine yöneltilen problemleri anlama, kavrama ve çözüme ulaşma noktasında da katkı sağlayabilir. Öğrencilerin problemi çözme aşamalarını uygulayabilmesi için problemi okuma ve anlama noktasında sorun yaşamaması gerekir. Knopik ve DeFries (1999) okuma ve matematik birlikteliğini vurgulamış ve birinde oluşan eksikliğin diğerini etkilediğini ortaya koymuştur. Bu açıklamalar ışığında bu araştırma bireylerin okuduğunu anlama becerisini geliştirme ve matematik başarısını artırma noktasında öğrenciler için yardımcı olabilir. Ayrıca; (Akay, 2004; Boz, 2018; Boz ve Ulusoy, 2020; ; Gürsoy ve Çeliköz, 2022; Sezgin vd., 2020; Ulu, 2017; Yurtbakan ve İskenderoğlu, 2022) ilköğretim düzeyinde yaptıkları araştırmalarında okuduğunu anlamamanın problem çözme üzerindeki etkisini araştırmıştır. (Deniz, 2013; Göktaş, 2010) okuduğunu anlama becerisinin matematik dersi başarısına etkisini ortaokul seviyesinde araştırmıştır. İncelenen araştırmalar ışığında ilkokul seviyesinde okuduğunu anlama başarısının matematik başarısına etkisinin incelendiği araştırma sayısı azdır. Bu çalışma ile okuduğunu anlama başarısının matematik ders başarısına etkisini saptamak ve alana katkı sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca bu alanda yapılacak yeni araştırmalara ve alanda çalışan kişilere ışık tutacağına inanılmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada, örneklemin evreni temsil ettiği , öğrencilerin ölçme araçlarını içten ve dürüst kişisel bilgi formundaki bilgileri de doğru bir şekilde cevaplandırdıkları varsayılmıştır. Başarı testi ile ilgili görüşlerini dile getiren uzmanların yansız bir şekilde görüşlerini belirttiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2021- 2022 eğitim - öğretim yılında, Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçesindeki ilköğretim okullarından seçilen okullar, izin alınan ilköğretim okullarının 4. sınıf öğrencileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş teste dair sorular, öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik geliştirilen bilgi formu, araştırmacının zaman yönünden erişilebilirliği, maddi imkânlar açısından yeterliliği ve ulaşılabilen araştırmaya dair erişilebilen kaynaklar ile sınırlıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Okuma

Okuma salt seslendirme veya sessiz okuma faaliyeti değildir. Okuma işi; sürecin başından sonuna kadar bir öğrenme faaliyetidir. Birey öğrenme yolculuğunda ilk olarak okumayı öğrenir. Okumayı öğrenen birey okudukları aracılığıyla yeni bilgiler, yeni beceriler edinir. Okuma aracılığıyla beceride süreklilik geliştirebilir. Bireyin beceri gelişimini sağlayabilmesi, bir metinden anlama çıkarabilmesi, gazeteyi okuyabilmesi gibi davranışları gösterebilmesinin yolu okuma becerisinden geçmektedir. Bireylerin kendisine sunulan kaynak veya kaynaklardan bilgi edinebilmesi, yeni bilgiye ulaşabilmesi, edindiği bilgiyi anlayabilmesi, kavrayabilmesi ve sentezleyebilmesi için okuma becerisi ilkokulda mutlaka kazanması gerekmektedir. Birey burada yalnızca kelimeleri seslendirmez, kelimelerin çağrıştırdığı anlama ulaşma ve derin anlamı yorumlama becerisini de sergilemesi gerekmektedir. 2019 Türkçe Eğitim Programı' ndaki becerilerin kazanımlara ve okuma öğrenme alanına bakıldığı zaman öğretimin okumaya hazırlık ile başladığı görülmektedir. Kişi bu aşamada varolan bilgileri sergiler, kendisine sunulan materyalin bölümlerini tanıtır. Ardından seslerden hecelere, hecelerden kelimeye, kelimeden basit ve kısa cümleleri seslendirerek kısa metinleri okumaya ardından da akıcı ve seri okumaya kadar devam eden süreci takip eder. Bu evreleri takip ederken okumanın bütüncül ilerlediği süreçte seslendirdiği kelimeleri anlamı uygun, cümleleri ise vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur. Kişi görselleri ayırt etme görsel içerikli mesajı anlamlandırma, yorumlama ve sunulan görsel ile verilmek istenen mesajı ilişkilendirmesi beklenmektedir.

Okuma becerisini kazanamamış ya da beceriyi sergileme noktasında yetersizliği olan bireyin anlama becerisinde de sorun yaşayabilir. Dolayısıyla okuma becerisini kazanamamış ve yeterince geliştirememiş birey eğitim hayatının ve yaşamının ilerleyen sürecinde yüzeysel okuma yapabilecek ve okuduğunu anlamada da sorun yaşayabilecektir. Hernandez (2011) yaptığı araştırmasında üniversiteden mezun olamayan bireylerin % 14 ' ünün yetersiz okuma becerisine sahip olduğunu, %4 ' ünün ise okuma becerisinin yüksek olduğunu belirlemiştir.

Okuma becerisinin kazanılmasında temel eğitim önem arz etmektedir. Güneş (2007)' e göre; barındırdığı süreçle zihin gelişimine en büyük katkıyı okuma becerisi sunmaktadır. Temel eğitim ile başlayan bu öğrenme alanı yalnızca ilköğretim birinci sınıfta okuma yazma öğretimi ile sınırlı kalmayıp süreklilik isteyen bir eylemdir. Sadece temel eğitim sürecinin sağlayıcısı olan okulda bu becerinin kazanılması ve ileriye iletilmesi zor olabilir. Okuma becerisi kazanıldığı gibi geliştirilmesi gereken de bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesi, alışkanlığa dönüştürülmesi ancak okuma davranışının sürekli hale getirilmesi ile mümkün olabilir. Kişi okudukça gelişecek, kelime haznesini geliştirecek, akıcı okuma seviyesine ulaşabilecek ve dolayısıyla okuduğunu anlama noktasında kendini ilerletecektir. Okuma becerisi gelişmiş bir birey anadilini etkili ve etkin kullanabilir. Kelime haznesinin getirdiği zenginlikle kendini rahatlıkla ifade edebilir. Topluluk önünde rahatlıkla konuşabilir. Bu yönüyle süreç isteyen bir beceridir denilebilir. Aile, öğretmen, arkadaş ve bireyin kendisi bu süreçte etkilidir. Ancak bireyin kendisi bu beceriyi kazanmayı istemesi gerekmektedir. Bireyin ailesi bu sürecin bir parçasıdır. Çünkü doğru rol model bireyin başarıya ulaşmasında rol oynayacaktır. Okuma saati veya etkinliği yapan bireylerin daha başarılı olabileceği söylenebilir. Sever (2003)' e göre; IEA; Türkiye'de ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin ve ailelerinin katılımıyla yaptığı yürüttüğü projesinde ailelerin okuma alışkanlığını sergilemesi ve okuma faaliyetinde bulunmasının çocukların okuma becerisinin gelişmesine katkıda bulunduğunu saptamıştır.

Okullarda sunulan eğitim kişi için okuma yazma öğretimi ile başlayan diğer derslerle ilgili öğrenmeleriyle devam eden ayrıca öğrenilen bilgileri mevcut bilgiler ışığında anlama ve anlamlandırmayı sağlayan bilgi yuvasıdır. Bireylerin sevmediği bir şeyi öğrenmesi ve bu öğrenmede pekiştirme yapması zordur. Okuyan bireyin okuma eylemini zorla değil isteyerek yapması gerektiği bir gerçekliktir. Bireye isteksiz yaptırılan bir iş onun için eziyet olabilir. Yapılan araştırmalarda ilköğretim dördüncü sınıfta okuma eylemine yönelik eylemi yetersizdir. Mullis, vd., (2003)' e göre; IEA, (PIRLS) çerçevesinde, 2001 yılında 35 ülkede, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma yeterliliklerini tespit eden araştırmada Türkiye 28. olmuştur. Çiftçi (2007)' e göre; okullar öğrenme ve öğretme noktasında bireylerin okuma sevgisine katkıda bulunması gerekmektedir. İlköğretim programında yer aldığı gibi araştıran, sorgulayan, özümseyen ve çıkarımda bulunabilen bireyler olma yolunda ilerleyebilmenin temel taşı okuma ve okuma alışkanlığını kazanabilmekten geçmektedir. Birey okudukça gelişir, yeni bilgiler edinir, okuduğunu

anlar, anlamlandırılabilir ve eski bilgileri ile entegre edebilir. Okuma becerisi bireyin sosyal ve psikolojik gelişimine de katkıda bulunabilir. Ayrıca okuma becerisi ile bireyler önce kendisini geliştirir ardından da toplumu çağdaş uygarlık seviyesine ulaştırabilir.

Bireyin fikren zenginleşmesi yada fakirleşmesi, hayata kullanılabilecek birtakım becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesine okuma eylemi yardımcı olmaktadır fakat bireyin de okuduğunu anlaması kendisinden beklenen bir durumdur. Okuduğunu anlayan birey herhangi bir sorun ile karşı karşıya kaldığı zaman çözüm yolu veya yolları geliştirebilir. Bilgiler arasında geçiş yapabilir ve kendi içinde eleme yoluyla alternatifler arasından en doğru seçenekte karar kılarak sorunun üstesinden gelebilir.

Okuma eylemi kişiden kişiye değişiklik arz etmektedir. Kimi için eğlence, boş zamanlarını verimli değerlendirme, farklı bakış açıları kazanmayı sağlayan etkinlik iken kimisi için zorunlu olarak katılım gerektiren bir eylem, sıkıcı bir etkinlik gibi işlevi vardır.

Okuma çeşitleri ise şunlardır:

2.1.1. Sesli Okuma

Bireylerin okumayı öğrenmelerinde, okuma becerisini sergilemelerinde ve kullanmalarında sesli okuma önem arz etmektedir. Kavcar (1995)' e göre; güzel bir seslendirme dinleyen; estetik anlayışını etkiler, coşkulandırır, duygulandırır, kulağa hoş gelir, dinleme isteğine katkıda bulunur ve kişinin vermek istediği mesajın doğru ve etkili anlaşılmasını sağlar.

Türkçe öğretimi ve okuma yazma öğretiminde sesli okuma becerisini kazandırırken dikkat edilmesi gereken noktalar da vardır. Özden (2009)' e göre; bireylerin okuma yazma öğretiminde metni seslendirme faaliyetinde bulunurken seçilen metinler seviyesine uygun, ilgi ve motivasyonu canlı tutan, Milli manevi değerlere uygun, İstanbul Türkçesi' ni kullanmayı sağlayan türde olmalıdır.

2.1.2. Sessiz Okuma

Bireyin yaşamında en çok kullandığı, göz ve zihin ikilisinin aktif olarak kullanıldığı gözle yapılan bir okuma şeklidir. Sessiz okumada çocuk yalnızca içinden okuma yaptığı hissine kapılmamalı anlamayı amaç edinerek gözle okuma yapmalıdır. Sessiz okuma sesli okumaya kıyasla daha hızlı okuyabilme, kendi kendine öğrenebilme, zamanı etkin kullanma, odaklanmayı artırma, avantajı sağlar. 2. sınıftan itibaren ilgi ve motivasyonu canlı tutan, seviyeye uygun, öğretmen gözetiminde, metni gözle takip etmelerini sağlayarak sessiz okuma yaptırılabilir.

2.1.3. İçten Okuma

Dökmen (1994)'e göre; karşıdaki kişi okuyanın ne okuduğunu bilmez sadece dudak, dil ve gırtlak hareketini görür. Öğretmen yada öğrenci metni seslendirirken seslendirilen metnin karşıdaki kişi veya kişiler tarafından seslendiren kişinin ardından metni kendileri sesiz bir biçimde okur. Bu okuma biçimi bireyin kazanması beklenen bir okuma biçimi değildir.

2.1.4. Hızlı Okuma

Göz, bellek ve kısa zamana daha fazla kelimeyi okumaya dayanır. Zamanın az ve okunması gereken materyalin fazla olduğu durumlarda bu okuma biçimi tercih edilir. Çelenk ve Çalışkan (2004)' a göre okuyucunun sözcük dağarcının kapasitesine dayalı göz, zihin ve dil paralel olarak çalışır ve anlama düzeyini de artırır. Kısa zamanda daha fazla kelimeye ve cümleye ulaşma imkânı tanır. Kişilerin algılama, zihinde tutma ve süreyi etkin kullanma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

2.1.5. Seçmeli Okuma

Metne dair her bilginin değil sadece metin içi bilgiden ulaşılmak istenilenin okunduğu bir biçimdir. Bu okuma biçimi ile genel metni tanıma ve içerik ile ilgili bilgiye ulaşma amaçlanır. Okuyucu bu yöntemle bilgiyi seçebilmeyi, ulaşılmak istenen bilgiye kısa sürede varabilmeyi, zamanı etkin kullanabilmeyi sağlar.

2.1.6. Etkili Okuma

Aynı zamanda istenilen bilgiye ulaşmayı, seçici olmayı, zamanı etkin kullanmayı isteyen bir okuma biçimidir.

2.2. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama için öncelikle bir okuyucu, bu okuyucuya sunulmuş bir metin ve okuyucu tarafından okuma eyleminin gerçekleştirilmesi yoluyla verilmek istenen mesajın irdelenip yorumlanması esastır. Bireylerin kendisine sunulan bir metni salt okuması yeterli değildir. Okuma anlamanın merkezinde yer almaktadır fakat tek başına yeterli değildir. Anlama boyutunda ise kişi öğrenme inşasına başlar. Birey kelime ve cümleleri seslendirmenin ötesinde metinde verilmek istenen mesajı anlama ve anlatma, kendisine sunulan içerik hakkında farklı yorumlarda bulunma, içeriğe uygun başlıklar belirleyebilme, çıkarımlar yapabilme becerilerini sergilemesi beklenir. Böylelikle birey salt okuma yapmayarak hafızasındaki bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirir ve anlamlandırmayı güçlendirir. Çünkü bireyden beklenen salt okuma değil okumayı anlamlandırma ve bu anlamı farklı beceri alanları ile entegre bir şekilde kullanmasıdır. Okuma anlama ile anlam kazanır. Çelenk (2004)' e göre bireye sunulan metinler anlamaya katkıda bulunurken, yeni ufuklara yelken açar, kişiler arası bağ kurar, insanları birbirine bağlar, toplumu şekillendirir ve kültürlü bireylerin yetişmesine katkıda bulunur. Sidekli(2005)' e göre; okuma esnasında kelimeler sadece seslendirilmez, bilgi ve düşünce süzgecinden geçirilerek kelimeler bireyde yeni anlamlar kazanır. Birey metindeki her cümleden farklı bir anlam çıkarır. Metinde verilmek istenen mesaja ulaşırken sürekli bir dinamizm ve öğrenme faaliyeti yoluyla katılım gösterir.

Dolayısıyla okuduğunu anlama bireyin okunan metni daha iyi anlamasına ve anlamlandırmasına yardımcı olacak, birey metni yorumlayacak ve verilmek istenen mesajı kavrayacaktır. Böylece kişi yığınla bilgi arasından işlevsel ve istediği bilgiye rahatlıkla ulaşabilir. TTKB (2005)' e göre; bireysel farklılıkları bir yana bırakırsak; günümüz koşullarında bulaşılacak yığınla bilgi arasından araştırma- sorgulama yaparak sahip olduğu bilgiye eleştirel yaklaşabilen, gerekli olanı seçebilmek için doğru karar verebilen, çağın yeniliklerini takip edebilen, yeniliklere ayak uydurabilen, karşılaştığı sorunlara karşı

doğru ve etkin çözümler geliştiren ve problem çözebilen gelişmiş birer birey yetiştirmeyi amaç edinmiştir. İşte bu noktada bireyin okuduğunu anlama becerisini de geliştirmesi gerekmektedir. Göğüş (1987)' e göre; okuduğunu anlama becerisi bireyden; metni yorumlamayı, yazarın metinde sunduğu ana fikre ulaşmasını, metinde doğrudan yer almayıp arka planda kalan farklı düşünceleri keşfetmesini, metinde sunulan içeriğe ilişkin eleştirel bir tavırla bakarak içeriğin; doğruluğunu, geçerliğini, kapsamını ve hangi toplumsal değeri işlediğini irdelemelidir. Bireyin metni bir bütün olarak ele alması ve verilmek istenen mesajı gündelik yaşamında uygulaması beklenmektedir.

Bireylerin metinde verilmek istenen mesaja ulaşırken metni dilbilgisi kurallarına uygun okuması veya seslendirmesi, kelimeleri doğru telaffuz etmesi, bir bütün olarak ele alması, metinde işlenen konuya ulaşması, metinde işlenen konunun sınırlarının çizilmesi ve mesajın kavranılması esastır. Birey verilmek istenen mesaja ulaşırken yazarın eserindeki fikirleri kendi fikir tartışında ölçecek, katıldığı veya katılmadığı noktaları belirleyecek nihayetinde kendi fikirlerine ulaşabilecektir. Böylelikle bireyin okuduğunu anlamlandırmasında etkin ve kalıcılık mümkün olacaktır.

Okuma ve anlama birbirini tamamlayan önemli birer süreçtir. Demirel (2000)' e göre; okuma anlama yetisi kendi içerisinde neden sonuç ilişkisini de barındırır. Birey okuma eylemini gerçekleştirir ve okuduğunu sadece seslendirmekle kalmaz. Dikkatli ve bilinçli okuma eylemi gerçekleştirdiği zaman okuduğunu da anlamak isteyecektir. Dikkatli okuyan birey okumanın ilk aşamasını gerçekleştirecek ardından okuduğunu anlama aşamasına geçerek okuduğu ile anlam kurma çabası sarf edecektir.

Şengül ve Yalçın (2004) okuduğunu anlama; kişiye sunulan metni seslendirmeden veya ezberlemeden oluşmamaktadır. Birey belirli bir zaman dilimi içerisinde kendisine sunulan metni seslerden başlayarak hecelere, kelimelere ve cümleleri seslendirirken aynı zamanda kendisine sunulan bu metni bir dizi düşünce ve duygu süzgecinden geçirip kendince bir anlam yüklediği düşünsel bir süreçtir.

Yılmaz (2008)' e göre; bireyin okuduğunu anlama ve kavrama noktasında sözcük bilgisinin de yeri büyüktür. Kelime tanıma becerisi gelişmiş bireyin kelime bilgisi ve kelime dağarcığının da gelişmiş olması beklenir. Böylelikle birey okumayı daha akıcı bir

şekilde gerçekleştirebilecek, okuduğu kelimenin telaffuzu ve anlamı üzerine çok fazla çaba sarf etmeyecektir. Akıcı okumayı gerçekleştirebilecek ve enerjisini okuduğunu anlama noktasında kullanacaktır.

Güneş (2000)' e göre; bu bilgilere ek olarak birey metni anlama ve anlamlandırma çabası içerisinde bulunurken birtakım zihinsel süreçleri de kullanması gerekmektedir. Metne dair fikirler edinilirken; varolan bilgilerle kelimelerden anlam çıkarma, ana fikri ve mesajı düşünme, değerlendirme yapma ve davranışa dönüştürme de gereklidir.

Robinson ve Good (1987)' a göre okuduğunu anlama basit anlama, yorumlayıcı anlama ve sorgulayıcı anlamadır olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Bunlar;

1. Basit anlama: Metni okuyunca anlatılana ulaşma, 5N1K sorularıyla anlatılan ile kendi hayatı arasında bağ kurmaktır.
2. Yorumlayıcı anlama: Okuyucunun metnin içeriği ile ilgili fikirler edinmesi, bu fikirlere ilişkin özetleme, anlam çıkarma, tahminde bulunma uygulama yapma, değer yargısı oluşturma, yazım ve noktalama kurallarına uygun metni okuma ve deneyimleri ile edindiği bilgileri birleştirmektedir.
3. Sorgulayıcı anlama: Okunanı akıl süzgecinden geçirme, sahip olduğu bilgiler ışığında yazarı ve eserini eseri ve yazarı eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeyi gerektirmektedir.

Anlama; metinde sunulan bilginin ön bilgiler ışığında anlamlandırılması üzerine kurulu zihinsel bir süreçtir. Birey metni okur ve okuduğu metnin dünyası ile kendi dünyası arasında bağ kurar. Bu bağ kurma süreci içerisinde birey metni kaleme alan yazarın dünyası ile kendi dünyası arasında benzerlik ve farklılıkları irdeler. Kendinden bir parça bulur ve bu parçalar ışığında metne yeni anlamlar yükler. Süreç boyunca okuyucu aktiftir, verilen mesaja ulaşmaya çalışır ve çıkarımda bulunur.

Okuduğunu anlama Güneş (2000)' e göre üç aşamalıdır ve kendi içerisinde barındırdığı süreçler şunlardır:

- a- Anlamı bulma aşamasında kelime ve dil bilgisi açısından inceleme, kelimenin anlamına ulaşma, yazım ve noktalama kurallarının önemini kavramaktır. Bu evre anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelini oluşturmaktadır.
- b- Anlamı kavrama düzeyi ilk olarak anlamı çevirmeden oluşmaktadır. Burada okuyucu metni kendince resmeder, şekil ve sembollerle ifade eder. Ardından anlamı yorumlama evresi gelir. Bu evrede metinden yeni anlamlar çıkarır. Kendi sözcükleriyle bunu ifade eder. Son olarak ötelemede ise okuyucu yüklediği anlama uygun özetleme yapar ve okuduğuna yeni anlamlar yükler.
- c- Anlamı değerlendirme aşaması okuduğunu anlamada nihai aşamadır. Anlam deliller ışığında analiz edilir. Ardından sentez yapılır son olarak da değerlendirme evresi ile düşünceler karşılaştırılır ve sonuca varılır.

Okuduğunu anlamamanın gelişmesine katkıda bulunan bir diğer etken de işbirlikli okumadır. Bireylerin birbirlerine yardımlaşarak ve teşvik ederek okumaları onların öğrenmelerini de yapılandıracak ve anlamlandırmayı hızlandırabilecektir. Sosyal öğrenme sayesinde bireylerin birlerinin öğrenmelerine yapacağı etki zayıf öğrencilerin de gelişimine katkıda bulunacaktır. Bilmediği kelimelerin anlamlarını öğrenebilecek seslendirmede ve telaffuzda akranlarından yardım alabilecektir. Yapılandırmacı yaklaşım esasında olduğu gibi okuma sırasında ve sonrasında elde ettiği bilgileri paylaşan bireylerin metni ele alış biçimleri farklılık göstereceğinden sunulan metne bireylerin yüklediği anlamlar da farklı olacaktır. Böylelikle bireylerin de olaylara ve durumlara bakış açıları gelişebilecektir.

2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama stratejileri okuma öncesinde, esnasında, sonrasında ve okuma eylemini gerçekleştirirken işe koşulan bütüncül stratejiler olarak sınıflandırılmıştır.

Birey okuma yoluyla yalnızca salt seslendirme yapmaz, metni anlamlandırır, ilişki kurar, sentezde bulunur ve kendi süzgecinden geçirdiği metnin içindeki anlamı yeniden yapılandırır. Bireylerin okuma fiilini gerçekleştirirken bir okuma amacı vardır. Metni sesli veya sessiz okur. Okunan metin ile ilgili fikirler üretir. Fikirlerini karşılaştırır, metni bir bütün olarak alır fakat bazı kısımların altını çizebilir, birden fazla kez okuyabilir, metinle ilgili notlar tutabilir. Metni okuduktan sonra da eleştirel olarak yaklaşır ve metnin kendisine vermek istediği mesajla kendi ulaştığı mesajı karşılaştırır. Metni dilbilgisi ve anlatım yönünden de niteliği bakımından inceler. Okuyuculara beceri kazandırılırken eğitimciler rol model olmalı, aşamalar halinde ilerlenmeli, bolca metin okuma inceleme çalışması yaptırılmalıdır.

Okuduğunu anlama becerileri geliştirilirken birtakım kurallara da dikkat etmek gerekir. Bunlar:

2.3.1. Okuma Öncesi Stratejiler

Gözden Geçirme Stratejisi

Bu strateji bireyin kendisine sunulan metni okuma amacını belirlemesine, metnin düşüncesi ile ilgili çıkarımda bulunmasına, okuyucuya metnin ana fikrine ulaşmada katkı sağlar. Bireyin metni genel hatlarıyla incelemesine ve metin hakkında tahminde bulunmaya yardımcı olmaktadır. Birey bu aşamada; başlığı, varsa alt başlıkları ve içeriği okur. Yazıda koyu ve italik noktaları inceler, görsellerle metin arasında ilişki kurar ve anlam çıkarır. Görsellerle metni ilişkilendirir ve anlamlandırmaya çalışır.

Okuma Amacını Belirleme

Okuma ve anlamamanın nitelikli olabilmesinin önkoşulu okuma eyleminin amacının olmasıdır. Birey bu amaca özel plan hazırlar. İyi bir plan; hem okuma hedefine kolay

ulaşılmasını, gereksiz bilgilerin ayıklanmasını, metnin bütün olarak ele alınıp kolaylıkla anlamlandırılmasını sağlar. Okuma eyleminde metnin kendisine vermek istediği mesaj ile kendisi için gerekli olan bilgileri ayırt eder. Birey amaca ulaşmak için bilişsel stratejileri işe koşar.

Önbilgileri Harekete Geçirme

Okuma amacını belirleyen bir bireyin okuduğu metinde elde edeceği bilgileri, geçmiş yaşantısında elde ettiği bilgilerle ilişkilendirmesi okuduğunu anlamasına katkıda bulunacaktır. Bu noktada birey okuma amacına ulaşma ve okuduğunu anlamak için kurguladığı plana sadık kalacak, elde etmek istediği bilgiye odaklanacak ve anlamayı kısa sürede gerçekleştirebilecektir.

Sorular Oluşturma

Bireyin okuma eylemine başlamadan ve okuma eyleminin sonunda varılmak istenen hedefe ulaşınca ya kadar hedefe yönelik sorular oluşturur. Bu soruların cevaplarını metnin kendisine vermek istediği mesajla karşılaştırır ve sorularına cevaplar arar.

Tahminde Bulunma/Hipotez Oluşturma

Birey okuma eylemine başlamadan önce içerik ile ilişkili tahminde bulunur. Güneş (2007)' e göre; metinde ne aradığını bilme, verilmek istenen mesaj ile kendi ulaşmak istediği bilgi arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışma, metne ilişkin sorular hazırlama, metni bir bütün olarak ele alma tahminde bulunmaya katkı sağlar. Okuma esnasında birey metne ilişkin oluşturduğu soruları ve soruların cevaplarını arar ve aradığı bilgiye ulaşmak için ilerler.

2.3.2. Okuma Sırasında Stratejiler (Anlamı Yapılandırma Stratejileri)

Sözcükleri Tanımlama

Birey metni okurken bilmediği sözcüklerin anlamını metinden bulmaya çalışır, metni okurken bilmediği kelimenin anlamını kelimenin, paragrafın veya metnin bütününden bulmaya çalışır. Birey anlamını bilmediği kelimeler nedeniyle metni anlamayabilir. Gerekirse sözlükten bakma yoluna gidebilir. Brown ve Miller (1996)' a göre ise; sözlük kullanımı anlamayı geciktirebilir, sekteye uğratabilir, metnin anlaşılmasında kelimenin birden fazla anlamı olması dolayısıyla karmaşıklığa yol açabilir.

İlişki Kurma

Güneş (2000)' e göre; okuma öncesinde okuma amacını belirlemiş, önbilgilerini harekete geçirmiş bir bireyin okuduğu metin ile ilişki kurabilir. Birey elde ettiği bilgi ile var olan bilgilerini karşılaştırır. Kıyas yapar, bilginin doğruluğunu tartar. Deneyimlerini işe koşarak sorduğu soruların cevaplarına ulaşmaya çalışır. Böylelikle etkili bir okuyucu olabilir ve nitelikli bir öğrenme gerçekleşebilir.

Zihinde Canlandırma

Etkin bir okuyucu metinle ilişki kurarken zihinde canlandırma da yapar. Birey zihinde canlandığı bilgiler vasıtasıyla kendisine sunulan metni daha rahat anlamlandırabilir. Hayal gücünü geliştirebilir. Elde edeceği bilgiye dair düşüncelerini daha somut hale getirebilir.

Sorulara Yanıt Arama Ve Yeni Sorular Oluşturma

Birey metne ilişkin oluşturduğu sorulara cevap ararken bir yandan da metne dair yeni sorular oluşturabilir. Bu sorular metni okudukça çeşitlenebilir. Kendi bilgileri ve elde etmek istediği bilgilerin niteliğini ve doğruluğunu tartmaya yardımcı olacağı gibi daha fazla bilgi elde etmeye, konuyu farklı bakış açısı ile ele almaya ve daha fazla soruya cevap aramaya da katkı sağlayabilir.

Hedefe Odaklanma

Birey yönelttiği sorulara cevap alma ve elde etmek istediği bilgiye ulaşma noktasında çaba gösterir. Bireyin okuma eylemini gerçekleştirirken hedefi elde etmek istediği bilgiye ulaşmaktır. Böylelikle okumayı daha anlamlı hale getirmektedir. Ne istediğini ve ne aradığını bilmek, aradığını bulmayı da kolaylaştıracaktır.

Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme

Birey okuma öncesi birtakım hipotezler kurar, içerik ile ilişkili sorular kurgular ve bu hipotezleri de okuma sırasında açığa kavuşturur. Hipotezlerinin doğruluğunu ve yanlışlığını test eder.

Not Alma

Birey okuma sırasında ve sonrasında kendisi için önemli ve gerekli noktaları not alır. Bu notlar anlamaya ve aradığını bulmaya katkı sağlayacaktır. Birey aldığı notlar ile metni zihinde kurgular, aradığı bilgiye daha kolay ulaşır. Önbilgileri harekete geçirir ve elde ettiği bilgileri daha kolay ilişkilendirir, fikirlerini kıyaslayabilir ve farklı fikirler geliştirebilir,

Karmaşık Noktaları Belirleme

Okuyucunun bir metnin okurken okuma amacının olması o metni anlamayı kolaylaştıracaktır fakat bireyin metni okurken anlamlandıramadığı, anlayamadığı noktalar olabilir veya cevap aradığı sorular karşısına çıkabilir. İşte bu sorulara cevap bulunamadığı zaman birey birtakım cümleleri veya metnin tamamını birçok kez okuyacak metni anlamaya çalışacaktır. Bu noktada bireyin öğrenmesine katkı sağlama ve nitelikli öğrenmeyi gerçekleştirebilme adına soruların cevaplarına bireyin ulaşması gerekmektedir. Öğrenme ancak bu şekilde gerçekleşecektir.

Akıcı Okuma

Akıcı okuma bireyin metni anlamasına, anlamlandırmasına, motivasyonuna da katkıda bulunacaktır. Akıcı okuma için ilk olarak kelimenin doğru seslendirilmesi gerekmektedir. Doğru seslendirilen bir kelime cümlenin anlamlandırılmasını sağlayacaktır. Bireyin okuma eylemini sanki konuşurcasına gerçekleştirmesi, kelimeleri doğru ve ses tonuna uygun telaffuz edebilmesi gerekmektedir. Artık bireyin kelimeleri hızlı tanınması ve otomatik seslendirmesi yoluyla akıcı okuma gerçekleştirilebilir. Böylelikle metin de okuyucu ve varsa dinleyici tarafından rahatlıkla anlaşılabilir.

2.3.3. Okuma Sonrası Stratejiler (Düzeltilme Ve Anlamlandırma Stratejileri)

Özetleme

Birey okuduğu veya dinlediği vasıtasıyla elde ettiği bilgileri kendi zihninde oluşan fikirler ışığında konu dışına çıkmadan cümlelere döker. Garcia ve Michaelis (2001) özetleme aracılığıyla bireyin kendisine sunulan bilginin kendisi açısından önemli olan noktalarını ayıklar, paragraflarda verilmek istenen mesajı belirler, bilgiyi sadeleştirir, kendi fikirleri ile birleştirir. İş yazıya dökme aşamasına gelince de özetleme stratejisi; konuyu daha iyi kavramayı sağlama, kişinin; kendi zihinsel şemalarını oluşturma, yazının özünü uygun fikirler üretmesi, anladığını kendi cümleleri ile ifade etmesi bakımından önemlidir.

Kişi özetleme yaparken aslında metni kısaltma amacı gütmeyiz. Kendisine ihtiyaç olan bilgiye ulaşmak için kısaltmalar yapar. Ana ve yardımcı düşünceye ulaşma, bilgiyi sınıflandırma, değerlendirme, yeni bilgiler ışığında ön bilgileri birleştirme, anladığını yazıya dökme noktasında yazıyı sınırlandırma gibi birçok bilişsel beceriyi bir arada kullanmak gerekmektedir. Özetleme ile birey kendi cümleleri ile sunulan metni yeniden inşa edecek uzun süreli bellekte de bilgileri saklayabilecektir.

Soruları Yanıtlama

Birey metnin içeriğine yönelik oluşturduğu sorulara cevaplar arar. Metni incelerken ve cevaplara ulaşmaya çabalarken eleştirel bir tavır ile metni ele alır. Okuyucu metnin içeriğine, metnin kişide bıraktığı izlenime, metinde sunulan fikir ile kişinin kendi fikirleri

arasındaki benzerlik ve farklılıkları saptamaya yönelik birtakım sorular sorarak bilgiyi açığa çıkarmaya çalışır. Okuyucunun yönelttiği sorular aracılığıyla kişinin metne ait değer yargısını belirleme amacından öte metne ilişkin farklı fikirleri açığa çıkarma amacıyla hareket etmelidir.

Sentez Yapma

Birey metne ait elde ettiği bilgiler ışığında yeni bir bilgi veya bilgiler elde eder. Bireyin okuduğunu anlaması ve kendi cümleleri ile bu fikirleri ifade etmesine ek olarak metinde verilen bilgilere alternatif bilgiler ekleyebilir, sorunlara çözümler geliştirebilir. Böylelikle düşünme yetisi ve düşüncelerini ifade etme becerisi de gelişecektir.

Metni Görsel Öğelerle İfade Etme

Görsel uzamsal zeka aracılığıyla birey kalıcılığı arttırabilir. Birey metne ilişkin resim, şekil şema gibi farklı görsel semboller kullanabilir. Anladığını ifade etme aracı olarak görsel öğeler çizerek hatırd tutma süresini arttırabilir.

Değerlendirme

Bir değer yargısına varma amacı taşıyan değerlendirme basamağında birey yazıya ilişkin bir karara varır. Beğenme veya beğenmeme amacından çok eleştirel yaklaşmak amaçtır. Metnin satır boşluklarına uygun olup olmama, dil ve yazım kurallarına uyma, verilmek istenen mesajın ele alınışına, elde ettiği bilgilerin işlevselliğine, fikirleri benimseme veya reddetme, doğruluğunu kabul etme veya reddetme noktasında yazıyı eleştirel tavırla inceler ve karar verir.

2.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı

MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin dilimizin zenginliklerine ulaşabilen, kişisel ve sosyal yönden gelişime açık, dilini etkin kullanan, okuma ve yazma becerilerini sergileyebilen, anadilini diğer öğrenme alanları, becerilerle bütünleştiren ve kişisel, sosyal ve mesleki beceri elde edinmeyi ön koşul olarak kabul etmektedir.

2.5. Matematik Dersi Öğretim Programı

MEB (2018)' a göre; matematiksel becerileri, kavramları, dili ve terminolojiyi tanıma ve anlamayı sağlama ve yaşamda kullanma. Matematiği sevmek, araştırma, sorgulama, kendisine sunulan matematiksel bilgiye dair fikirler üretme, çıkarımda bulunma, matematiğin anlam diline uygun olarak verilen bir problem duruma dair fikirler üreterek, fikrini paylaşma ve fikrini diğer fikirlerle karşılaştırarak kendi fikir algısını oluşturma ve matematiksel işlem yapma becerisini kazanmaları beklenmektedir.

2.6. Matematik Dersi İle Türkçe Dersi Öğretim Programı Ortak Becerileri

21. yy. eğitim felsefesine uygun hazırlanan eğitim programlarımızın bazı becerileri de ortak ve beceriler birbirini destekler niteliktedir. Bu ortaklık Türkçe ve Matematik öğretim programında da yer bulmuştur. Semerci ve Yelken (2010)' a göre; birey karşılaştığı problem durumuna karşı eleştirel düşünme becerisini kullanır, problemin çözümüne ulaşabilmek için şüphe ile yaklaşır ve durumu sorgular, problemin çözümü için olası yollar geliştirir, hipotezler kurar, hipotezlerin tutarlılığına bakar ve test eder. Birey yaşadığı bu dengesizlik durumuna karşı araştırma ve inceleme becerisini kullanır, elde ettiği bilgilerin doğruluğunu ve çözüme ilişkin elde ettiği verileri sorgular. Birey yeni, fikirler üretme, zamanı ve eldeki imkânları etkin kullanma, çözüme ulaşma noktasında yaratıcı düşünme ve düşünceleri uygulama gerektirir. Birey problemin çözümüne ulaşma noktasında sözel sembolleri kullanır, bilginin transferini kolaylaştırır, kalıcı belleğe yönlendirir. tüm bu süreçlerde anadili doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini de sergiler. Bireyin anadili çözümleme ve anadili ile kendini ifade etme becerisinde ortaya çıkabilecek sorun araştırma, sorgulama, kendini ifade edebilme, çözüme ulaşma noktasında da problem yaşamasına yol açabilecektir. Bu yüzden bütün beceriler birbiri ile ilişkili ve kullanımı sırasında ardışıklık ve sıra yoktur.

2.7. Matematik Eğitimi

Aldığımız eşyadan, sattığımız eşyaya, adım sayımızdan, boyumuza kısacası hayatın her alanında matematik ile karşılaşmaktayız. Bu da hayatımızda matematiğin hayat ile ilişkisini gözler önüne sermektedir. Matematik; sayı ve sembolleri kullanarak matematiksel beceriler ışığında hayatı anlamaya, anlamlandırmaya ve hayattaki problemlerin üstesinden gelmeye yardımcıdır. Matematik bireyler için bir korku, anlaması ve anlaşılması zor bir ders veya alan olarak algılanabilir. Bu algı matematik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Oysa matematik hayatımızın her noktasında karşımıza çıkan ve kullandığımız bir alan olabilmektedir. Matematiği hayatımızda kimi insanlar daha işlevsel olarak kullanmakta kimisi ise kendisine yetecek kadar, kimisi ise zaruri düzeyde ve zorla kullanmaktadır. Bu yüzden zaruri düzeyde temel bilgiyi edinen insanlar üstüne yeni bilgiler ekledikçe sahip oldukları bilgi birikimi artabilir, edinilen yeni öğrenmeler bireyin matematiğe karşı oluşan algısının değişmesine yol açabilir. Ersoy (2013)' e göre; matematik; soyut bir yapıya sahip, hayatı kolaylaştıran ve hayata yardımcı olan, bireylere uygun öğrenme ve öğretme yöntemleri ile sunulursa sevillebilecek bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Matematik dersi salt formül ezberlemek değil, yorumlamak ve düşündürmektir. Matematik; düşünme, düşünmeyi öğrenme, çözüm için ezberlediği formülü uygulama, alternatif çözümler geliştirme ve sonucu kestirebilme gerektirir. Bu yönüyle matematik dersi günlük yaşamla ilişkilendirilmeli, derste teknolojik araç gereçler öğrenmelerde kullanılmalıdır. Bireylerin bu yolla öğrenmesi kolaylaşmaktadır. Günümüz matematik eğitimi bireylerin kendisine sunulan kavram ve stratejileri uygulamaktan ziyade kendi öğrenme biçimlerini oluşturdukları, öğrendiklerini genişlettikleri, bilgiyi transfer ederek yeni öğrenmelere yelken açtıkları, bilişsel becerileri ile süreçleri kullandıkları ve bilgiyi yapılandırdıkları bir matematik eğitimini kapsamaktadır.

Presley (1995) matematik eğitiminin nitelikli olabilmesi için; öğrenciye sunulan durum günlük yaşamla bağlantılı, öğrenciyi düşünmeye sorgulamaya ve araştırmaya yönelten, zihinsel süreç becerilerini kullanmayı sağlayan, alternatif çözüm yolu bulunan ve kendi içerisinde tutarlı olup merak duygusunu da diri tutan özellikte olmalıdır. Çözüme dair matematiksel ifadeler ve metotlar da doğru kullanılıp uygulanmalıdır.

MEB matematik dersi öğretim programında da yer verdiği üzere bireylerin günlük yaşamda kullanabilecekleri birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar temel düzeyde matematik bilgisinden ileri düzey matematik bilgisine kadar öğretim basamağının her sınıf düzeyinde matematiksel bilgi ve beceriler yer almaktadır. Matematik dersi öğretim programı bireylerin ön bilgilerinden yola çıkarak yeni bilgiler edinmelerini, matematiksel sembol ve becerileri kullanmalarını ve geliştirmelerini, matematiksel düşünme yetilerini ilerletmelerini, günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumlarını kendilerine sunarak onların sorgulamalarını, araştırmalarını, tıpkı bir bilim adamı gibi problem durumuna yaklaşmalarını, deneyimleri ile matematik bilgilerini birleştirmelerini, problemin üstesinden gelebilmelerini, problemin üstesinden geldikçe kendisine güvenen ve matematiği seven bireylerin yetişmesini ve elde ettiği bilgileri paylaşan bireyler olmalarını istemektedir.

2.8. Matematik Eğitiminin Amaçları

MEB (2018) Matematik Dersi Öğretim Programında ise amaçlar matematiksel; okuryazarlık becerileri, kavramları, dili kavrayan ve kullanan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin problem çözmesi, akıl yürütmesi, matematiksel muhakeme becerilerini kazanması, fikir yürütmesi, uygulaması, milli ve manevi değerlere uygun olarak matematik öğretim becerilerine ulaşması beklenmektedir.

Matematik eğitiminin amaçlarını incelemek için matematiğin ne amaç edindiğine bakmak bize yardımcı olacaktır. Altun (2006)' a göre günlük hayatın yardımcısı olarak problemlerin çözümü ve birtakım becerilerin kullanılmasını sağlayan matematik; insanların yaşamı boyunca kendisine yardımcı olması, bilgi ve beceri kullanımı, hayatı kolaylaştırması itibarıyla araç; kişilerin yaşamında birtakım ihtiyaçlarını karşılaması, matematik aracılığıyla düşünmesi, karşılaştığı sorunun çözümüne ulaşma noktasında da bir amaç olarak nitelendirmektedir. Matematik eğitiminde amaç bireylerin yaşamında karşılanabilecekleri bir durumdan yola çıkarak gelişim seviyelerine uygun olarak organize edilmiş bir problem ışığında; öğrenmelerini kolaylaştırma, zihinsel süreçleri ve becerileri kullanarak problemin çözümünde etkili, işlevsel yolu bulan ve uygulayan matematik okuryazarı bireyler olmalarıdır.

Türkiye PISA sınavında matematik okuryazarlığı puanlarının yıllara göre 2003 yılı 423 puan, 2006 yılı 424 puan, 2009 yılı 445 puan, 2012 yılı 448 puan, 2015 yılı 420 puan, 2018 yılı 454 puan olduğu görülmektedir (MEB, 2019). Bu veriye göre 2003 yılından 2012 yılına kadar uygulanan PISA sınavlarında Türkiye'nin matematik ortalamasının OECD ülkelerinden düşük olsa da bir miktar arttığı, 2015 yılında 42. sıraya düştüğü matematik okuryazarlığında, 2018 yılında 2015 yılına göre 34 puanlık artışla 454 puana yükseldiği görülmüştür. PISA 2015 araştırmasında Türkiye 50. sırada iken PISA 2018 de 42. sıraya yükseldiği görülmüştür (MEB PISA 2018 Türkiye Raporu, 2019).

2.9. Matematik Başarısını Etkileyen Faktörler

Amerikan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM) tarafından; Amerikalı öğrencilere sunulan matematik eğitiminin ve matematik programının geliştirilmesi için yapılan araştırmalarda matematik dersinde yetersiz performansın ortaya çıkması nedeniyle matematik dersinin etkililiğini sağlama, rehberlik yapma, öğrenci başarısını arttırmak amacıyla çeşitli yollar aranmaya ve uygulanmaya başlanmıştır. Matematik başarısını etkileyen faktörler: Matematiğe karşı bireyin tutumu, sunulan öğrenme- öğretme metotları, öğretmen faktörü, öğrencinin aile ve öğrenme ortamları daha önce yapılmış çalışmalar incelendiğinde belirgin faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu faktörlerle ilgili olarak ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.9.1. Tutum

Bireylerin kimisi matematiği öğrenilmesi zaruri bir ders olarak görürken kimisi de hayatın bir gerekliliği görebilir. Kimi insan da keyifle matematiğe yaklaşabilir ve matematik dersine bu şekilde çalışabilir. Böylelikle yeni öğrenmeler gerçekleşebilir. Öğrenme süreklilik gerektirir. Gelişmesi için sürekli beslenme ve yaşam boyu öğrenme ister. Bu uzun süreçte bireyin karşısına çıkan zorluklarla mücadele etmesi ve zorlukların üstesinden gelmek için çaba göstermesi gerekir. Öğrenmeye karşı olumlu tutum içerisinde olmalı, karşılaştığı zorluklar karşısında olumsuz duygular pekiştirmemelidir. Bireyin öğrenme yolculuğunda (Bråten ve Strømsø, 2006; Duarte, 2007; Özden, 2009) öğrenmeye karşı beslediği olumlu tutumları öğrenilen bilgiye ait performansını olumlu yönde etkilemektedir. Boz ve Ulusoy (2020) bireyin derse olan tutumu; derse karşı isteksiz

olmasına, uzak durmasına ve başarısız olacağı korkusuna veya duygusuna kapılmasına neden olmaktadır.

Kağıtçıbaşı (1988), bir tutumun ortaya konması için kişinin ilgili objeye dair bilgisi olması gerekmektedir. Bu bilgi düşünceye, düşünce de duygu ve davranışlarına yansımaktadır. Bu süreç kendi içinde birbirleriyle uyumlu olduğunu bunun da tutumuna yansıdığını belirtmektedir. Buna ek olarak dersi başaramadıkça oluşan olumsuz düşünceler bireyleri etkileyebilmektedir.

2.9.2. Öğrenme- Öğretme Metodları

Eğitim öğretim yuvası olan okulların nitelikli bir eğitimde yapı taşı olduğu muhakkaktır. Bu noktada öğrencilere sunulan eğitimin niteliği ve kalitesi de öğrenme becerisinin sergilenmesi noktasında önem kazanmaktadır. Geleneksel eğitim metodunda bireyin sorgulama ve araştırmasına gerek duymadan kullanacağı bilgiler kendisine sunulmuştur. Günümüzde matematiği ve matematiksel becerileri kullanan bireylerin eğitim hayatında geleceği şekillendirebilme noktasında alternatifleri daha fazla olabilmektedir. Bu yönüyle eğitim felsefesinde bireyin araştıran, sorgulayan, hipotezler geliştirerek onları test eden, bilgiye ulaşma noktasında çaba gösteren bireyler olmaları istenmektedir. Günümüz matematik dersinin içeriği ve bireylerden istediği de öğrenilen bilginin transferinin sağlanması, günlük hayatta kullanılması ve elde ettiği bilgiler aracılığıyla yeni bilgiler edinmesi amaçlanmaktadır. MEB (2018) Matematik Öğretim Programı' na göre; klasik bir metodun uygulanmasından ziyade bireylerden istenilen özelliklere uygun bir metodun kullanılmasıdır. Programımız; matematiksel okuryazar, bilgiye ulaşma noktasında aktif katılım sağlayan, araştıran, inceleyen, sorgulayan, 21. Yy. becerileri ile örülmüş birey olmalarını istemektedir. Program yapısı itibariyle bilinenden yola çıkarak bilinmeyene, yaşamı destekleyen ve yaşamın içinden seçilmiş örneklerle ilerlenmesini temel almaktadır. Bireyin merak duygusunu pekiştirmekte, öğrenmeyi öğrenme üzerine ilerlemektedir. Bireyin salt bilgiyi alması yerine kendine uygun yöntem ile bilgiye ulaşması esas alınmaktadır. Bireyin kendi matematik anlayışını oluşturması ve uygulaması esas alınmaktadır. Bireye sunulan öğrenme metotları da bu becerileri destekler nitelikte olmalı ve geliştirmelidir. Bireylerin matematik dersine karşı olan duygularını da kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri etkileyebilmektedir.

2.9.3. Öğretmen

Eğitim için; sınırsız imkân, uygun öğrenme ortamı, materyal çeşitliliği ne kadar bol olursa olsun iyi bir eğitimci ile öğretilmek istenen konu ele alınmamışsa istenilen başarıya ulaşmak zor olabilir. Demirel (2000)' e göre etkili öğretmenin temel özellikleri; öğrencilerinin gözünde bilgili, öğrencilerine coşkuyla ve içtenlikle yaklaşan, yüksek başarı odaklı bir öğretim sürdüren, bilgiye ulaşma noktasında esneklik sağlayan ve işbirliğini esas alan kılavuzlar olarak nitelendirmektedir. Teknolojik imkânlar ve araçlar ne kadar gelişirse gelişsin yine de öğretmenin yerini alacak konuma ulaşamamıştır. Bu yüzden ki öğretmen; eğitim sisteminin önemli yapıtaşlarından. Nitelikli ve kaliteli eğitimin sağlayıcıları olan öğretmenler nitelikli bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için öncelikle alana hâkim olmalıdır. İstendik davranışların kazandırılmasında etkili bir öğrenme ortamı tasarlayabilir ve bu tasarısını hayata geçirebilir. İnsan davranışlarını şekillendirme görevi olan öğretmenin her insanın bir dünyası olduğu varsayımı ile hareket eder. Zor ve karmaşık olan bu süreci de yönetmek de bir o kadar zor olabilmektedir. Öğretmenin bireye yaklaşımı, bireyin davranışlarını şekillendirirken kendisinin sergilediği davranışları, rol model olma çabası bireyin derse olan ilgi ve tutumunu da etkileyebilmektedir. Öğretmenin davranışları ve sahip olduğu nitelikleri öğrencinin davranış ve niteliklerini etkileyebilmektedir.

Öğretmen bilgiye ulaşma noktasında kılavuzluk yaparken bireyleri motive edebilmeli, pekiştireç sunmalı, öğrenilen konuya farklı bakış açıları ile bakabilmeyi sağlamalı, öğrenme ortamını ve kaynakları çeşitlendirebilmelidir. Başarı ya da başarısızlığa değil süreç ve sonuç birlikteliğine bakabilmelidir. Bireylerin yapabildiklerinden yola çıkarak onları güdülemeli, olumsuzluk durum ve davranışları ise ortamdan ve ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerde bulunmalıdır.

2.9.4. Aile

Anne ve babalar evlatlarının ilk öğretmenleri olduğu kadar örgün eğitim sürecinde öğretmenlerin de en önemli yardımcılarıdır. Aileler bireylerin okulda öğrendiklerini hayatta uygulayabilmelerini sağlama, davranışını şekillendirme, öğrenmeyi pekiştirme ve öğrencinin akademik başarısını artırma noktasında birer köprü görevi üstlenmektedirler.

Akademik başarının arttırılması çok yönlü ilerleyen bir süreçtir. Bu noktada ailenin de sürecin bir parçası olduğu bilinen bir gerçektir. Okul aile işbirliği ile öğrencinin bilinçli yönlendirilmesi, aile ve öğretmenlerin sürekli iletişimde bulunması bireyin; akademik durumunu, süreç içerisinde ilerleme düzeyini etkileyecektir. Dünyanın birçok ülkesi ailenin öğrenme sürecine katılımını desteklemektedir. Aileyi öğrenme- öğretme sürecine dahil edecek çalışmalar yapmaktadır. Bir bireyin davranışlarının istenilen yönde olabilmesi için ailenin de aynı davranışı sergilemesi ve pekiştirmesi gerekmektedir. Kasatura (1991) yaptığı araştırmasında başarılı bireyler; başarıya ulaşma noktasında öncelikle kendi çalışmalarının önemli olduğunu, yardımcı etkenler olarak aile, okul ve sosyal çevrenin başarıya ulaşma noktasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Başarısız olan bireyler ise başarısızlıklarında en önemli etkenin anne ve babının sert bir mizaca sahip olması yüzünden aile içi huzursuzluğun akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada ise Elmacıoğlu (2001) %42 gibi bir çoğunluğun başarısızlıklarına neden olan etmenin aile olduğunu belirtmiştir. Diaz (1989) yaptığı çalışmada aile ilgisi yetersiz öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla düşük akademik başarıya ve sınıfta kalma olasılığına sahip öğrenciler olduklarını belirlemiştir.

Ailenin bireye karşı tutum ve davranışları; öğrencilerin derse karşı olan ilgi ve tutumunu, akademik başarısını etkilemektedir. Anne ve babaların bireye yaklaşımları yıkıcı değil yapıcı, öğrenmeye ket vuran değil öğrenmeyi destekleyen ve pekiştiren yapıda olmalıdır. Evladının yapabildiklerine odaklanarak onu desteklemeli, kıyaslama ve yarışma davranışından uzak olmalıdır.

2.9.5. Öğrenme Ortamları

Öğrencilerin matematik dersi akademik başarısında öğrenme ortamı da etkilidir. Öğrenme ortamının değişkenlerini; ortamın sahip olduğu değişkenler; alan, ısı , ışık, ses, temizlik durumu, öğrenci sayısı ve öğrenme ortamının sahip olduğu donanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Edwards (2006)' a göre; eğitim öğretim faaliyetinin gerçekleştirildiği okulun sahip olduğu fiziki koşullar ile okulda gerçekleştirilen eğitimin öğrenci performansı üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak rol oynadığı saptanmıştır.

Bireylere sunulan farklı öğrenme ortamları ve öğrenmenin çeşitliliği öğrenme düzeyini etkileyebilmektedir. Klasik eğitim anlayışından 21. Yy. eğitim anlayışına doğru uzanan eğitim hayatında öğrenme ortamları da değişiklik göstermiştir. Öğrenmenin sınıf ve okul ile sınırlı olmadığı hayatın her noktasında öğrenmenin gerçekleşebileceği göz önünde bulundurulmaktadır. Birey okul dışı öğrenmelerde sorumluluğu daha fazla üstlenir ve risk alır. Okul ortamlarında kendisine sunulan bilgiyi öğretmeni tarafından aktarım yoluyla edindiği bilinmektedir. Bu yüzden okulda kullanılan materyallerde çeşitliliğe gidilmekte ve öğrenme ortamları zenginleştirilmektedir. Bireylerin etkili bir öğrenme ortamına sahip olması ve Dale' nin öğrenme kuramı' nda olduğu gibi birden fazla duyu organına hitap etmesi esas alınmaktadır. Matematik öğretim Programı her bireyin öğrenme stilinde farklılıklar olduğunu esas almaktadır. Öğrenme ortamları bireysel farklılıklara göre düzenlenirse daha fazla verim alınabilir. Öğrenme ortamları yapılandırmacı yaklaşım esasında ne kadar şekillendirilir ve çeşitlendirilirse öğrenme düzeyi artabilir, bireyin derse karşı olan ilgi, motivasyon ve tutumu da bu durumdan etkilenebilir. Bireyin öğrenme oranı arttıkça derse olan korkusu da azalabilir. Böylelikle her öğrencinin karşılaştığı problemi ele alış biçimi, yorumlama şekli ve alternatif çözümler üretmesi farklı olacağından bireylerin bilgi düzeyleri de artabilir. Bu durum da başarıyı etkileyebilir.

2.10. Okuduğunu Anlama Matematik Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki

Bireyin iyi bir okuyucu olması onun anlama yeteneğini geliştirebilir. Diğer derslerde de okuduğunu anlama, muhakeme, sorgulama, anlamlandırma becerisine katkıda bulunacağından diğer dersleri de daha iyi bir şekilde kavraması ve anlaması beklenir. Bireyin anladığını uygulaması beklenen yönde davranış sergilemesini daha da kolaylaştıracaktır. Güneş (2000)' e göre; analiz sentez, değerlendirme gibi üst düzey becerileri sergileme, yeni bir ürün ortaya koyma ancak anlama becerisinin sergilenmesi sonucu gerçekleşecektir. Böylelikle tüm derslerde başarılı olmanın yolu anlamadan geçmektedir. Anlama okul çağında üzerinde durulması ve kazanılması gereken önemli bir beceridir. Çiftçi (2007) bireyler okuduğunu anlama başarısının düzeyi diğer derslerdeki başarısını etkilediğini, Gallik (1999) okuduğunu anlamının eğitimdeki akademik başarı için gereklilik olduğunu belirtmiştir.

Okuma yazmada başarı hayatta başarıyı getirebilir. Birey hayatı boyunca okuma yazmayı öğrenme başarısının akademik başarıya etkisinin olacağı söylenebilir. Okuma ve yazma becerisini geliştiren bireylerin süreç içerisinde kültürel birikimi ilerleyecek, düşünce yapısı gelişecek, farklı bakış açıları kazanabilecek, olaylara farklı yaklaşabilecek, kişisel kimliğini de oluşturabilecektir. Böylelikle diğer derslerde de başarılı olabilecektir.

Çiftçi (2007) öğrencilerin ilköğretim seviyesinde; okuma ve okunan metne dair mesajı anlama, anlam çıkarma, yeni anlamlar yükleme, farklı açıdan bakabilme ve eleştirel yaklaşabilme noktasında yetkinliğe ulaşmalarını beklemektedir. Dolayısıyla bireyin ilköğretim çağından itibaren başarılı olabilmesinin yolu okuduğunu anlamadan geçmektedir. Birey ilköğretim birinci sınıftan itibaren okuma yazma çalışmalarına başlar bununla birlikte rakamların ve sayıların yazılışı ve okunuşunu öğrenerek devam eder. Bloom (1995)' e göre okul çağında kazanılan dil yeteneği bireylerin, okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile ilişkilidir. Dili etkin kullanabilme, okuduğunu anlama becerisi aracılığıyla gelişebilir. Bireyin ilerleyen yıllardaki bilişsel yetileri okuduğunu anlama yoluyla desteklenebilir eğitim hayatındaki akademik başarısı da yükselebilir. Bilgi basamağında yer alan bir bilginin elde edilmesinde bireyin kendisine sunulan metni okuması ve okuduğunu anlaması beklenir. Okuduğunu anlayamayan bireyin bilgiyi yorumlaması, metne yeni anlamlar yüklemesi, çıkarımda bulunması zor olacaktır. Bu yüzden bireyin okuduğunu anlaması bir gerekliliktir (Gallik, 1999).

Sallinger (2003)' e göre; okuma becerisi zayıf bireylerin anlama becerilerinde de problem olduğunu saptamıştır. Okuma becerisi düşük bireylerin anlama becerisinden önce kelimeyi okumaya fazla vakit harcadıklarını anlama noktasında bu yüzden yetersiz kaldıklarını neticede de metni anlama ve anlamlandırma noktasında başarısız olduklarını ortaya koymaktadır. Birey bu yüzden okumayı akıcı gerçekleştirmeli, kelime kavramayı hızlı yapabilmeli, metni de hızlı anlamlandırabilmelidir. Okuyucu okuma süresi içerisinde kelimeyi anlama ve telaffuz ile fazla vakit geçirdikçe metinden kopacak metnin başı ve sonu arasındaki ilişkiyi kurmakta zorluk yaşayacaktır. Neticede metni anlayamayacak ve okuduğunu anlama noktasında yetersiz kalacaktır. Güneş (2000) 100 kelimelik metnin; ilköğretimde 70' ini, lisede 50' sini, üniversitede öğrenim görenler de 35 'ini ikinci defa okuduklarını belirtmiştir. Buradan işaretle kişiler anlayamadıkları kelimeleri tekrar okumaya gerek duymaktadır. Bu da birey için zaman kaybı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu durum anlama noktasında yetersizlik oluşturabilir ve başarıyı etkileyebilir. Bloom (1979) okuduğunun anlamının; 6-8 sınıf seviyesinde matematik ders başarısında; 0.72 ve 9-12 sınıf düzeyinde .54, dil ve edebiyatta .70 düzeyinde, 6-8 sınıfta fen bilimlerine .62, matematik başarısına .72 düzeyinde ilişki saptamıştır. Oluk ve Başöncül (2009) 8. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerinin Fen-Teknoloji ve Türkçe dersi başarısına etki ettiğini belirlemiştir. Keşan vd. (2008)' a göre; yapılan tüm etkinliklerin, çalışmaların, araştırmaların mutlaka bir noktası okuma- yazma ve anlamaya dayanmaktadır. Akademik başarı da okuma anlama önem arz eden bir gereklilik olduğu sonucuna buradan ulaşılabilir.

Okuma becerisi salt okuma ile sınırlandırılmamış anlama ve anlamlandırmanın da gerçekleşmesi, okuduklarına ilişkin üst düzey düşünme becerilerini de kullanması beklenmektedir. Flick ve Lederman (2002)' a göre; matematik de okuma ve becerisinde olduğu gibi önceki bilgiler yeni bilgiler ile harmanlanır, bu bilgiler ışığında çıkarımda bulunulur ve yeni bilgi yapılandırılır.

Matematik ve Türkçe ilişkisine bakılacak olursa standart testlerde birey kendisine yöneltilen soruyu öncelikle okumalıdır. Okuma bireylerin kendisine sunulan bilgiyi anlamasını sağlayacaktır. Matematik problemini anlamayan bir bireyin soruyu doğru cevaplandırabilmesi de zor olabilir. Soruyu anlayan birey önbilgileri ışığında cevaba ulaşabilmek için ise yorumlama yapmalı ve çözüm için yollar geliştirmelidir. Albayrak ve Erkal (2003)' e göre birey problemi kendi anlamlandırmaları doğrultusunda veya öğretmen aracılığıyla anlamlandırabilirse problemi çözmesi de rahat olacaktır. Bu durumda başarıyı etkileyebilmektedir. Özdemir ve Sertsöz (2013)' e göre; ilköğretim çağında öğrencilere okuma yazma öğretimi ile birlikte bolca okuma anlama çalışması yapılırsa bireylerin okuma ve anlama becerileri gelişecektir. Göçer (2000) bu gelişen beceriler sayesinde hızlı okuyan, okuduğunu çabuk anlayan, yazılı ve sözlü anlatımını da geliştirmiş bireyler hayatlarında daha başarılı olabileceklerdir. Ayrıca bu becerilerin gelişimi öğrencilerin diğer dersleri de anlamasına yardımcı olacaktır. Bu nedenle Türkçe dersi ilköğretim programında ders saati olarak fazla yer almaktadır.

Jordan vd (2002) okuma ve anlamada zorluk yaşıyan bireyin matematik öğretim sürecinde diğer öğrencilere göre matematik dersi başarısının daha düşük olduğunu saptamıştır.

Keşan vd (2008)' e göre; matematik dersinde ulaşmak istenen kazanımlar Türkçe dersinin bireye kazandırdıkları beceriler aracılığıyla desteklenmelidir. Kazanımlara ulaşma hedefine ilerlerken müfredat bireyin okuma, anlama yorumlama ve muhakeme yapabilme gibi becerilerini desteklemelidir. Bu noktada Türkçe dersi matematik dersini destekler niteliktedir. Bu birliktelik bireyin başarısını arttırmaya yardımcı olacaktır.

Yılmaz (2012) okumayı seven bunu alışkanlık haline getiren kişilerin ders başarısının da yüksek olduğunu belirtmiştir. Ceran ve Deniz (2015)' e göre; yaptıkları araştırmada öğretim programında yer alan kazanımlara dayalı TEOG sınavında yer alan soruları incelediğinde sınavda öğrencilere yöneltilen soruları cevaplayabilme noktasında okuduğunu anlama becerisinin olumlu etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Alan yazında yapılan çalışmalar da Matematik dersinde başarılı olmanın okuduğunu anlama ile ilişkisi olduğu yönündedir (Imam, Abas-Mastura ve Jamil, 2013; Tatar ve Soylu, 2006; Ural ve Ülper, 2013).

2.11. İlgili Araştırmalar

Albayrak ve Erkal (2003) Türkçe ve matematik derslerindeki başarının birbirine paralel olduğunu, Türkçe dersi öğrenme alanlarından olan, okuma, anlama, sözlü ve yazılı anlatımın önemli olduğunu ayrıca okumanın anlama ile birleşmesinin bireyin matematik dersi akademik başarısını da olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

Soylu ve Soylu (2006) öğrencilerin matematik derslerindeki başarısında kendisine yöneltilen problemi anlamayla, problemi anlamının da okuduğunu anlama becerisi ile yakından ilişkili olduğunu saptamıştır.

Gürsoy ve Çeliköz (2022) ilkokulların ikinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme becerilerine etkisini çeşitli değişkenler açısından ele aldığı araştırmasında pozitif yönde ve anlamlı bir

ilişki olduğu belirlemiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu, kitap okuma sayısının artmasının başarıya olumlu katkı sağladığını, sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin puanlarının da anlamlı düzeyde yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Akay (2004) öğrencilerin anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Deney grubundaki öğrencilerle soru çözümü ve haftada dört saat okuduğunu anlama çalışması yapmıştır. Deney grubundakilerin açık uçlu veya çoktan seçmeli soruların olduğu testten aldıkları puan problem çözmeye olumlu katkı sağladığını ayrıca okuduğunu anlama becerisini kullanan bireyin problemi anlama, yorumlama, problemi kendi cümleleri ile ifade edebilme becerisi, çözüm yolları üretme, verilen- istenen ilişkisini kurabilme ve problemi ifade edebilme başarısını arttırdığı saptanmıştır.

Ulu (2017) çalışmasında akıcı okumanın (hız, okuma doğruluk yüzdesi, prozodik okuma), anlamaya (gerçek okuma) ve problem çözme stratejilerinin problem çözmeye yüksek ve düşük başarısı olan öğrencileri sınıflandırmaya etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın sonunda akıcı okuma becerilerinin öğrencileri sınıflamada herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Problem çözme başarısı yüksek ve düşük olan öğrencileri sınıflandırmada problem çözme stratejilerinin etkili olduğunu bulmuşlardır. Matematiksel cümle yazma stratejisinde problem çözme başarısı yüksek ve düşük olan öğrencileri sınıflandırırken en önemli stratejidir. Bu stratejinin kullanım oranındaki artış, bireylerin problem çözme başarısı düşük olan grupta yer almasının benzerliğini artırmıştır.

Boz (2018) ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama düzeyi ile matematik dersinde problem çözme başarısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Can (2020) sözel problem çözme, mantıksal akıl yürütme, çıkarım yapma ve okuduğunu anlama becerileri değişkenleri arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Göktaş (2010) tezinde cinsiyet ve kitap okuma sıklıklarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve matematik başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirlemiştir. Okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasında; soruları cevaplarken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına, okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu, okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Deniz (2013) araştırmasında; beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik akademik başarı puanları arasında doğrusal ve anlamlı bir ilişki saptamıştır. Kızların matematik dersindeki başarıları ve okuduğunu anlama becerileri erkeklerden daha iyi olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin matematik başarıları ve okuduğunu anlama becerileri; soruları cevaplarken okuduğunu anlamada zorluk çekme durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okuduğunu anlama başarı puanları, kitap okuma sıklığı arasında ilişki saptanmamıştır. Sosyo-ekonomik durum yükseldikçe matematik ve okuduğunu anlama başarı puanları da yükselmektedir.

Akbaşlı, vd., (2016) okuduğunu anlamanın matematik ve fen başarıları üzerindeki etkilerini, bu derslere yönelik sahip oldukları motivasyonları ve araştırma sonunda da en son PISA sonuçlarından elde edilen verilere, ortaokul öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşlerine göre başarı durumlarını araştırdığı çalışmada okuma derslerinde yüksek performans gösteren ülkelerin matematik ve fen derslerinde de yüksek performans gösterdiğini, ortalamaya yakın performans gösteren ülkelerin matematik, fen ve okuma arasında istatistiksel bir ilişki göstermediği saptamıştır.

Erdem (2016) çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme ve okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Türkçe dersinde, okuma ve anlama çalışmalarının öğrencilerin matematik dersi performansına ve ders başarısına katkı sağladığını belirlemiştir. Bu çalışmaları yapanların not ortalamalarının daha yüksek olduğunu, matematik dersini anlama düzeyini de olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

Sezgin vd., (2020) okuduğunu anlama seviyesi düşük olan öğrenciler problem çözmenin tüm basamaklarında sorun yaşarken, seviyesi yüksek olanların bu aşamalarda başarılı olduğunu belirtmiştir. Fakat okuduğunu anlama seviyesine göre öğrencilerin problemin çözümüne ulaşma ve çözümü kontrol etmede sorun yaşadıkları görülmüştür.

Boz ve Ulusoy (2020) araştırmasında okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gomez, vd., (2020) araştırmasında okuduğunu anlama becerisi gelişmiş öğrencilerin derse ait ödevleri daha rahat yapabildiği matematiksel akıl yürütme becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ve matematik dersinin aslında okuma becerisi ile kendini bütünlediğini öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve olumsuz yargılarının kırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Grimm (2008) araştırmasında; erken okuduğunu anlama ile matematik başarısını problem çözme ve veri yorumlama, matematiksel kavramlar ve tahmin, matematiksel hesaplama bileşeninde üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar gerçekleşen değişiklikleri boylamsal olarak incelediği çalışmasında erken okuduğunu anlamanın, matematiksel işlemleri gerçekleştirmenin aksine matematiğin kavramsal olarak daha iyi anlaşılması ve matematiksel bilginin uygulanması noktasında ilişkili olduğunu saptanmıştır. Üçüncü sınıfta okuduğunu anlama düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin matematik başarısı ve öğrenci özellikleri kontrol edildiğinde, problem çözme ve veri yorumlama becerilerinde, üçüncü sınıfta okuma başarısı daha düşük olan öğrencilere göre daha hızlı değişme eğiliminde olduğunu saptamıştır. Üçüncü sınıf okuduğunu anlama becerilerinin matematiksel hesaplamadaki değişiklikler üzerinde küçük ama olumlu etkilediğini, okuduğunu anlama ile üçüncü sınıf matematik becerileri arasında güçlü bir ilişki saptanırken, okuduğunu anlamanın matematiksel kavramlar ve tahminlerdeki değişiklikler üzerinde küçük ama olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Yurtbakan ve İskenderoğlu (2022) çalışmasında elde ettiği bulgular ışığında; organizasyon becerileri ile problem çözme ve kurma becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu, okuduğunu anlama başarıları ile problem kurma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir.

Gürsoy ve Çeliköz (2022) araştırmasında elde ettiği verilere göre; ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve problem çözme becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olmakla birlikte kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu, sosyoekonomik düzeyin yükselmesiyle ve kitap okuma sıklığının artmasıyla öğrencilerin başarı puanlarının da anlamlı düzeyde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öztop ve Toptaş (2022) araştırmasındaki bulgulara göre matematik dersindeki başarı ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 . Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada; her biri için okuduğunu anlama başarı puanı ve matematik dersi başarı testi puanının analizinde; cinsiyet, anne mesleği ve eğitim durumu, baba mesleği ve eğitim durumu, aile aylık ortalama gelir ve kitap okuma sayısı değişkenlerine göre analiz yapılırken betimsel tarama modeli, Türkçe ve Matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki açısından genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma modellerinin belirlenmesinde en önemli etken seçilen modelin araştırmaya uygunluğudur. Karasar (2008)'e göre tarama modelinde; araştırma konusu durumlara ait değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, var olan durumu da değiştirmeksizin kendi koşulları içinde, yalın haliyle tanımlanmaya ve betimlenmeye çalışılır. Karasar (2008)' e göre ilişkisel tarama iki veya daha fazla değişkenin kendi içerisindeki değişiminin varlığını ve derecesini belirlemekte kullanılmaktadır. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012) Bu araştırmada da öğrencilerin demografik, sosyoekonomik durumlarının belirlenmesi ve ortaya koyulması sebebiyle betimsel tarama modeli seçilmiştir.

Araştırmada kişisel bilgi formu, okuduğunu anlama başarı testi ve matematik başarı testi aracılığıyla araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

3.2. Araştırma Evreni Ve Örneklemi

Bu çalışmada 2021- 2022 eğitim öğretim Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçesindeki araştırma izni alınan devlet okullarında öğrenim gören farklı sosyoekonomik özelliklere sahip öğrencilerle araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada evrenin tamamına ulaşabilme olasılığı oldukça düşüktür. İzin alınan okulların listesine göre her iki ilçeden de olmak kaydıyla her okula eşit seçilme şansı vererek rastgele örnekleme yoluyla okullar seçilmiştir. Örnekleme testler uygulanmış ve veriler elde edilmiştir. Araştırmaya en uygun örnekleme yöntemlerinden biri olan basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Dilullo (1997) araştırmada maliyet ve evrene dair örnekleme ulaşılabilirlik, araştırmaya dair kısıtlılıklar sebebiyle araştırmaya uygun bir örneklem büyüklüğü seçilmelidir. Sencer ve Sencer (1978)' e göre; örnekleme ait kişi sayısı belirlenirken evreni temsil etme düzeyi göz önüne alınmaktadır. Evrenin barındırdığı kişi sayısına göre örneklem belirlenir ve kararlılığı verir. Örnekleme ait istatistiki açıdan güven derecesi göz önüne alınmaktadır. Güven derecesi %68, %95 veya %99 olabilir (Sencer ve Sencer, 1978). Araştırmada uygun örneklem büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla Anderson (1990) “Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri Tablosu”ndan yararlanılmıştır (Anderson, 1990; Akt. Balcı, 2010). %95 güven düzeyinde 10000 kişilik evrende ise 385 kişi, 100000 kişilik evrende hesaplanmıştır. Bu araştırmamızda. öğrencilere dağıtılan testlerden 155 tanesi hatalı veri olduğu için araştırmadan çıkarılmıştır. Bunun sonucunda örneklem büyüklüğü 450 kişi olmuştur.

Tablo 1
Öğrencilerin özellikleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kız	215	47.8
	Erkek	235	52.2
	Toplam	450	100
Anne eğitim durumu	İlkokul	97	21.6
	Ortaokul	102	22.7
	Lise	140	31.1
	Lisans ve üstü	111	24.7
	Toplam	450	100
Baba eğitim durumu	İlkokul	51	11.3
	Ortaokul	80	17.8
	Lise	153	34
	Lisans ve üstü	166	36.9
	Toplam	450	100
Anne mesleki durum	Ev hanımı	133	29.6
	İşçi	93	20.7
	Memur	75	16.7
	Yönetici	39	8.7
	Sağlık çalışanı	45	10
	Serbest meslek	65	14.4
	Toplam	450	100
	Çalışmıyor	39	8.4
	İşçi	89	19.8
	Memur	45	10
Baba mesleki durum	Yönetici	38	8.4
	Sağlık çalışanı	30	6.7
	Serbest meslek	97	21.6
	Mühendis	41	9.1
	Esnaf	72	16
	Toplam	450	100
	1- 10 arası	80	17.8
Okunan kitap sayısı	11- 20 arası	156	34.7
	21- 30 arası	117	26
	31 ve fazlası	97	21.6
	Toplam	450	100
	5000 liradan az	56	12.4
Aile ekonomik geliri	5001- 16000 arası	238	52.9
	16001 ve fazlası	156	34.7
	Toplam	450	100

Tablo 1' e göre öğrencilerin %47.8' i kız; %52.2' si ise erkektir. Anne eğitim durumları; % 21.6 ilkokul, %22.7 ortaokul, %31.1 lise, lisans ve üstü %24.7 mezunudur. Baba eğitim durumları; % 11.3 ilkokul, %17.8 ortaokul, %34 lise, lisans ve üstü %36 mezunudur. Annelerin %29.6 ev hanımı, %20.7 işçi, %16.7 memur, 8.7 yönetici, %10 sağlık çalışanı, %14.4 serbest meslek sahibidir. Babası çalışmayan %8.4, işçi %19.8, memur %10, yönetici %8.4, sağlık çalışanı %6.7, serbest meslek %21.6, mühendis %9.1, esnaf %16 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerden 1- 10 arası kitap okuyan %17.8, 11- 20 arası kitap okuyan %34.7, 21- 30 arası kitap okuyan %26, 31 ve fazlası kitap okuyan %21.6 olarak hesaplanmıştır. Aile ekonomik geliri 5000 liradan az %12.4, 5001 ile 16000 arası %52.9, 16001 ve fazlası %34.7 gelir dağılımına sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerekli izinler alınmıştır. Uygulama yapılacak okulların idareci ve öğretmenler ile uygulama öncesi tek tek görüşmeler yapılmış ve izinlerin alındığı okullarda veri toplama aracı olarak "Okuduğunu anlama başarı testi" ve "Matematik başarı testi" uygulanmıştır. Uygulanan testler sonrası testi cevaplayan öğrencilerin; testin tamamını cevaplamamış, birden fazla cevabın işaretlemiş veya sadece bir tane başarı testine katılmış olması sebebiyle 155 tanesinden elde edilen veriler hatalı veri olarak belirlenmiştir ve çıkarılmıştır. Bu hatalı veriler çıkarıldıktan sonra 450 öğrenciden elde edilen veriler paket veri aracılığıyla incelenmiştir. Öğrencilerin demografik yapılarını belirleme adına da "Kişisel bilgi formu" kullanılmıştır. Veri toplama araçları aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

3.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini saptamak için TTKB tarafından kabul edilmiş ve özel bir yayınevine ait “İki Fare” adlı hikâye edici metin ve “Ekmek” adlı bilgilendirici metin yer almaktadır. Okuduğunu anlama başarı testinde kullanılan kazanımlar MEB Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlara uygun olmasına dikkat edilmiştir. Betimsel araştırmalarda uygulama imkânı olmayan kazanımlara yer verilmemiştir. İlk testte 40 soru bulunmakta iken testteki her bir sorunun madde ayırt

edıcılık ve madde güçlük indeksi SPSS.26 istatistik programı kullanılarak hesaplanmış ve kapsam geçerliliği göz önüne alındığında madde ayırt ediciliği .30 altında olan 15 soru testten çıkarılmış ve nihai test 25 sorudan oluşmuştur. Elde edilen başarı testinin güvenirliğini belirlemek üzere Kuder – Richardson 20 güvenirlik analizi yapılmış ve KR-20 değerinin 0,82 olduğu bulunmuştur. Yapılan uygulama da öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”in 33. maddesinde belirlenen puanlama derecesine göre aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Batmaz, 2017).

Puan Aralığı	Derece
85 - 100	Pekiyi
70 – 84	İyi
55 – 69	Orta
45 – 54	Geçer
0 – 44	Başarisız

3.3.2. Matematik Başarı Testi

Balcı (2019) ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için geliştirdiği matematik başarılarını belirlemeye yönelik, geçerli, güvenilir ve birbirine eş değer olan 3. sınıfta öğrenim göreler için 2 tane 4. sınıfta öğrenim görenler için de 2 tane, toplamda dört test geliştirmiştir. Madde ayırt edicilik değerlerine uygun olmak kaydıyla kritik kazanımlara testte yer verilmiştir. Elde edilen veriler ışığında yapılan düzeltmeler doğrultusunda başarı testinin nihai halinde; ilkokul 3. sınıf testlerine 28’er soru, 4. sınıf testlerine 22’şer soru yer almaktadır. İlkokul 3. sınıf testlerinin KR-20 güvenirlik katsayıları sırasıyla .834 ve .814; ortalama güçlük değerleri sırasıyla .627 ve .628 bulunmuştur. İlkokul 4. sınıf testlerinin KR-20 güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .841 ve .828; ortalama güçlük değerleri sırasıyla .610 ve .625 bulunmuştur. İlkokul 3. sınıf testleri arasındaki Spearman korelasyon katsayısı .880, 4. sınıf testleri arasındaki Spearman korelasyon katsayısı .829 olarak hesaplanmıştır (Balcı, 2019).

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Öğrenciler ve aileleri ile ilgili demografik bilgileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcıların problem durumuna ilişkin değişkenlerin istatistiki açıdan anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla: cinsiyet, anne-baba mesleki ve eğitim durumu, ailesinin aylık ortalama geliri ve okuduğu kitap sayısına ilişkin betimleyici ifadeleri cevaplamaları istenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Başarı testlerinden elde edilecek puanları hesaplamak için verilen cevaplar kodlanmış ve puanlar bilgisayar ortamında tek tek hesaplanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik testi başarı puanının analizinin yapılmasında cinsiyet için dağılımın homojen olduğu durumda bağımsız gruplar t- testi uygulanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik dersi başarı puanı arasında; ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleki durumu, ailenin aylık ortalama gelir durumu, öğrencinin yıl boyunca okuduğu kitap sayısına ilişkin elde edilen verilerin dağılımın homojen olduğu durumda tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere Post Hoc testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Okuduğunu anlama testi başarı puanının yıl boyunca kitap okuma sayılarına ve anne eğitim durumuna göre dağılımın homojen olmadığı durumda ise farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere Post Hoc testlerinden Tamhane testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi ($p < .05$) olarak alınmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanı ve matematik başarı testi puanı arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen veriler tablolandırılmış ve yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmaya katılan öğrencilerin; cinsiyet, anne baba mesleki ve eğitim durumlarına göre okuduğunu anlama ve matematik başarılarının farklılaşma durumu, ailesinin aylık ortalama gelirine göre farklılaşma durumu, okuduğu kitap sayısına göre farklılaşma durumu ve okuduğunu anlama ile matematik dersi arasındaki korelasyon paket program ile incelenmiş ve bulgular kısmında açıklanmıştır.

4.1. Öğrencilerin Okuduğuna Anlama Başarı Puanlarına İlişkin Sonuçları

Tablo 2

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğuna anlama başarı puanına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t
Okuduğunu Anlama Testi Başarı Puanı	450	56,249	24,94	1,17	24,9437

Tablo 2' ye göre araştırmada okuduğunu anlama testi başarı puanı $\bar{x}$ = 56.249 olarak hesaplanmıştır.

4.2. Öğrencilerin Matematik Dersi Akademik Başarı Durumuna İlişkin Sonuçları

Tablo 3

Çalışmaya katılan öğrencilerin matematik dersi akademik başarı puanına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

	Frekans	$\bar{x}$	SS	Sd	t
Matematik dersi Başarı Puanı	450	55,42	25,8	1,21	45,57

Tablo 3' e göre araştırmada matematik dersi başarı puanı $\bar{x}= 55.42$ olarak belirlenmiştir.

4.3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumlarını belirlemek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4' da verilmiştir.

Tablo 4

Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumları t testi

	N	$\bar{x}$	SS	df	T	p
Erkek	215	57,716	25,3318	448	1,194	0,808
Kız	235	52,591	24,1518			

$p>0.05$

Tablo 4'e göre öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testinden elde ettiği başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunun belirlenmesine yönelik uygulanan bağımsız gruplar t testi sonucunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}= 57.716$) iken kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=52.591$) olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel olarak anlamsız olmakla birlikte erkek öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı puanı ortalaması kız öğrencilerin ortalama puanından daha yüksektir.

4.4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Ailenin Aylık Ekonomik Gelir Duruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 5

Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının aile ekonomik gelirine göre Anova ve Tukey HSD sonuçları

	Aile ortalama gelir	N	Ort	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlılık
Okuduğunu anlama testi başarı puanı	5000 liradan az	56	44,375	20,76	Gruplar arası	39899,274	2	19949,637	37,24	.000	2>1
	5001- 16000 arası	238	50,769	23,25	Grup içi	239462,851	447	535,711			3>1
	16001 ve fazlası	156	68,872	23,76	Toplam	279362,124	449				3>2
		450	56,24	24,9							

P<0.05

Tablo 5 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanının ailenin ekonomik gelirine göre farklılaşma durumlarına yönelik yapılan ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçlarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı puanı ile ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (F= 37.24 ; p<.05). Tukey sonuçlarına göre; okuduğunu anlama testi başarı puanı; ailenin aylık geliri 16001 ve fazlası ($\bar{x}$ = 68.87) olan kişilerin geliri 5000 liradan az olan ($\bar{x}$ = 44.37) ve 5001 ile 16000 lira arasında ($\bar{x}$ = 50.76) olan kişilerden, ailenin aylık geliri 5001 ile 16000 lira ($\bar{x}$ = 50.76) olan kişilerin geliri 5000 liradan az olan ($\bar{x}$ = 44.37) olan kişilerden daha yüksektir. Ailenin aylık ortalama geliri yükseldikçe öğrencinin Türkçe testi başarı puanı da yükselmektedir.

4.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 6

Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının anne eğitim durumuna göre Anova ve Tamhane sonuçları

	Anne eğitim durumu	N	Ort	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlılık
Okuduğu nu anlama testi başarı puanı	(1)İlkokul	96	43,93	22,66	Gruplar arası	43552,659	3	45517	27,458	,000	3>1
	(2)Ortaokul	101	49,78	20,46	Grup içi	235809,465	446	528,721			4>1
	(3)Lise	142	57,54	25,12	Toplam	279362,124	449				4>2
	(4)Lisans ve lisansüstü	111	71,11	22,58							4>3
		450	56,24	24,94							

p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi puanının anne eğitim durumuna göre farklılaşma düzeyini belirlemeye yönelik yapılan ANOVA ve Tamhane sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı puanı ile anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F= 27.458; p<.05). Tamhane sonuçlarına göre anne eğitim durumu lisans ve lisansüstü mezunu ($\bar{x}$ = 71.11) olan kişilerin okuduğunu anlama testi başarı puanı anne eğitim durumu; ilkokul ($\bar{x}$ = 43.93), ortaokul ($\bar{x}$ =49.78) ve lise ($\bar{x}$ = 57.54) mezunu olan kişilerin okuduğunu anlama başarı testi puanından daha yüksektir. Annesi lise ($\bar{x}$ = 57.54) mezunu olan kişilerin okuduğunu anlama başarı puanı annesi ilkokul ($\bar{x}$ = 43.93) ilkokul mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı puanından daha yüksektir.

4.6. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 7

Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının baba eğitim durumuna göre Anova ve Tukey HSD sonuçları

	Baba eğitim durumu	N	Ort	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlılık
Okuduğunu anlama testi başarı puanı	(1)İlkokul	50	42,74	19,11	Gruplar arası	43637,020	3	14545,673	27,52	.000	3>1
	(2)Ortaokul	81	46,18	22,57	Grup içi	235725,105	446	528,532			4>1
	(3)Lise	153	52,81	24,07	Toplam	279362,124	449				4>2
	(4)Lisans ve lisans üstü	166	68,39	23,22							4>3
		450	56,24	24,94							

p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi puanının baba eğitim durumuna göre farklılaşma düzeyini belirlemeye yönelik yapılan ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçlarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı puanı ile baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (F= 27.52 ; p<.05). Baba eğitim durumu lisans ve üstü ($\bar{x}$ =68.39) olan kişiler ile baba eğitim durumu; ilkokul ($\bar{x}$ = 42.74), ortaokul ($\bar{x}$ =46.18) ve lise ($\bar{x}$ = 52.81) mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı puanları arasında babası lisans ve üstü ($\bar{x}$ =68.39) eğitim durumuna sahip olanların lehine ve babası lise mezunu ($\bar{x}$ = 52.81) olan kişiler ile babası; ilkokul mezunu ($\bar{x}$ = 42.74) olan öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı puanları arasında babası lise mezunu ($\bar{x}$ =52.81) olanların lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Buna göre teste katılan öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı puanı babası, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanlardan babası lisans ve lisans üstü mezunu olanların lehine ve babası ilkokul, mezunu olanlardan babası lise mezunu olanların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

4.7. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Anne Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 8

Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının anne mesleğine göre ANOVA ve Tukey HSD sonuçları

	Anne mesleki durumu	N	Ort	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlılık
Okuduğunu anlama testi başarı puanı	(1)Ev hanımı	133	48,53	24,34	Gruplar arası	23856,785	5	4771,357	8,291	0,000	3>1
	(2)İşçi	93	52,36	22,96	Grup içi	255505,340	444	575,462			3>2
	(3)Memur	75	63,52	23,20	Toplam	279362,124	449				4>1
	(4)Yönetici	39	63,79	26,00							5>1
	(5)Sağlık çalışanı	45	69,82	23,32							5>2
	(6)Serbest meslek	65	55,27	24,94							5>6
		450	56,24	24,94							

p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi puanının anne mesleki durumuna göre farklılaşma düzeyini belirlemeye yönelik yapılan ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçlarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı puanı ile anne mesleki durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (F= 8.291; p<.05). Anne mesleği memur ($\bar{x}$ =63.52) olan kişiler ile anne mesleği; ev hanımı ($\bar{x}$ =48.53) ve işçi($\bar{x}$ =52.36) olan öğrencilerin Türkçe testi başarı puanları arasında anne mesleği memur ($\bar{x}$ =63.52) olanların lehine, anne mesleği yönetici ($\bar{x}$ =63.79) olan kişiler ile anne mesleği;ev hanımı ($\bar{x}$ =48.53) olan öğrencilerin Türkçe testi başarı puanları arasında anne mesleği yönetici ($\bar{x}$ =63.79) olanların lehine, anne mesleği; sağlık çalışanı ($\bar{x}$ =69.82) olan kişiler ile anne mesleği ev hanımı ($\bar{x}$ =48.53), işçi ($\bar{x}$ =52.36) ve serbest meslek ($\bar{x}$ =55.27) olan öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı puanları arasında anne mesleği sağlık çalışanı ($\bar{x}$ =69.82) olanların lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

4.8. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Baba Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 9

Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının baba mesleğine göre ANOVA ve Tukey HSD sonuçları

	Baba mesleki durumu	N	Ort	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlılık
Okuduğunu anlama testi başarı puanı	(1)Çalışmıyor	42	45,78	21,30	Gruplar arası	13477,917	6	2246,32	3,743	0,001	5>1
	(2)İşçi	96	52,91	23,18	Grup içi	265884,207	443	600,19			5>2
	(3)Memur	59	58,13	24,74	Toplam	279362,124	449				5>6
	(4)Yönetici	50	60,40	23,63							
	(5)Sağlık çalışanı	55	66,94	24,85							
	(6)Serbest meslek	70	56,75	24,96							
	(8)Esnaf	78	53,89	27,19							
		450	56,24	24,94							

p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi puanının baba mesleki durumuna göre farklılaşma düzeyini belirlemeye yönelik yapılan ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçlarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı puanı baba mesleki durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (F= 3.743; p<.05). Baba mesleği sağlık çalışanı ($\bar{x}$ =66.94) olan kişiler ile baba mesleği; çalışmıyor ($\bar{x}$ =45.78), işçi ($\bar{x}$ =52.04) ve serbest meslek ($\bar{x}$ =53.89) olan öğrencilerin Türkçe testi başarı puanları arasında baba mesleği sağlık çalışanı ($\bar{x}$ =73.86) olanların lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

4.9. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Kitap Okuma Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 10

Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının kitap okuma sayısına göre ANOVA ve Tamhane sonuçları

	Kitap okuma sayısı	N	Ort	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlılık
Okuduğunu anlama testi başarı puanı	(1) 1- 10 arası	80	32,42	20,51	Gruplar arası	120993,998	3	40331,333	113,582	0,000	2>1
	(2) 11- 20 arası	156	46,92	19,29	Grup içi	158368,126	446	355,085			3>1
	(3) 21- 30 arası	117	65,94	18,30	Toplam	279362,124	449				3>2
	(4) 31 ve fazlası	97	79,18	17,23							4>1
											4>2
											4>3
		450	56,24	24,71							
p<0.05											

Tablo 10 incelendiğinde ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi puanının kitap okuma sayısına göre farklılaşma düzeyini belirlemeye yönelik yapılan ANOVA ve Tamhane testi sonuçlarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı puanı kitap okuma sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($F= 113.582$; $p<.05$). Tamhane sonuçlarına göre kitap okuma sayısı 11- 20 arası ($\bar{x}=46.92$) olanlardan kitap okuma sayısı 1- 10 arası olanlar ($\bar{x}= 32.42$) arasında Türkçe testi başarı puanı kitap okuma sayısı 11- 20 arası ($\bar{x}=46.92$) olanların lehine, kitap okuma sayısı 21- 30 arası ($\bar{x}=65.94$) olanlardan, 1- 10 arası olanlar ($\bar{x}= 32.42$) ile 11- 20 arası ($\bar{x}=46.92$) olanların Türkçe testi başarı puanı kitap okuma sayısı 21- 30 arası ($\bar{x}=65.94$) olanların lehine, kitap okuma sayısı 31 ve fazlası (79.18) olanlardan, 21- 30 arası ($\bar{x}=65.94$), 11- 20 arası ($\bar{x}=46.92$) veya 1- 10 arası ($\bar{x}= 32.42$) olanların okuduğunu anlama testi başarı puanı kitap okuma sayısı 31 ve fazlası ($\bar{x}=79.18$) olanların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre kitap okuma sayısı arttıkça okuduğunu anlama testi başarı puanının arttığı görülmüştür.

4.10. Öğrencilerin Matematik Dersi Akademik Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 11

Çalışmaya katılan öğrencilerin matematik dersi akademik başarı puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu t testi sonuçları

	Frekans(N)	$\bar{x}$ (ort)	Std(std sapma)	Serbestlik derecesi sd (df)	t	p
Erkek	215	57,07	26,02	448	1,299	0,804
Kız	235	53,91	25,55			
	450	55,42	25,80			

$p>0.05$

Araştırmanın alt problemine yönelik teste katılan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik testinden elde ettiği başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunun incelenmesidir. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarı testi puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve istatistiksel değerler Tablo 11' de verilmiştir. Tablo 11' de sunulduğu üzere öğrencilerin matematik dersi başarı testi puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir($p>.05$). Erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}= 57.07$) iken kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=53.91$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular ışığında istatistiksel olarak anlamsız olmakla birlikte erkek öğrencilerin matematik testi başarı puanı ortalaması kız öğrencilerin ortalama puanından daha yüksektir.

4.11. Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Puanlarının Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 12

Çalışmaya katılan öğrencilerin matematik dersi başarı puanlarının ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre ANOVA ve Tukey HSD sonuçları

	Aile aylık ortalama gelir	N	Ort	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlılık
Matematik dersi başarı testi puanı	(1)5000 liradan az	56	38,68	21,48	Gruplar arası	48657,950	2	24328,975	43,46	.000	2>1
	(2) 5001-16000 arası	238	50,66	23,43	Grup içi	250215,981	447	559,767			3>1
	(3) 16001 ve fazlası	156	68,71	24,71	Toplam	298873,931	449				3>2
		450	55,42	25,80							

p<0.05

Tablo 12 incelendiğinde ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin öğrencilerin matematik dersi başarı testi puanının ailenin aylık gelir durumu değişkenine göre farklılaşma durumlarına yönelik yapılan ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin matematik dersi başarı testi puanının ailenin aylık gelir durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir (F= 43.46; p<.05). Tukey sonuçlarına göre; matematik dersi başarı puanı; aile ekonomik geliri 5001 ile 1600 arası ($\bar{x}$ = 50.66) olanlardan aile ekonomik geliri 5000 liradan az ($\bar{x}$ = 38.68) olanlar arasında aile ekonomik geliri 5001 ile 1600 arası ($\bar{x}$ = 50.66) lehine, matematik dersi başarı puanı; aile ekonomik geliri 16001 ve fazlası ($\bar{x}$ = 68.71) olanlardan, ekonomik geliri 5001 ile 16000 lira ($\bar{x}$ = 50.66) veya 5000 liradan az ($\bar{x}$ = 38.68) olanlar arasında aile ekonomik geliri 16001 ve fazlası ($\bar{x}$ = 68.71) olanların lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre aile ekonomik geliri yükseldikçe matematik başarı puanı da yükselmektedir.

4.12. Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 13

Çalışmaya katılan öğrencilerin matematik dersi başarı puanlarının anne eğitim durumuna göre ANOVA ve Tukey HSD sonuçları

	Anne eğitim durumu	N	Ort	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlılık
Matematik dersi başarı testi puanı	(1)İlkokul	96	42,30	23,01	Gruplar arası	48066,707	3	16022,236	28,49	.000	3>1
	(2)Ortaokul	101	47,42	21,47	Grup içi	250807,224	446	562,348			3>2
	(3)Lise	142	58,58	25,57	Toplam	298873,931	449				4>1
	(4)Lisans ve üstü	111	70,02	23,76							4>2
											4>3
		.50	54,24	22,56							

p<0.05

Tablo 13 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarı testi puanının anne eğitim durumuna göre farklılaşma düzeyini belirlemeye yönelik yapılan ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçlarına göre, öğrencilerin matematik dersi başarı puanı ile anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (F= 28.49; p<.05). Tukey HSD sonuçlarına göre annesi lise mezunu ($\bar{x}$ =58.58) olanlardan; annesi ilkokul mezunu ($\bar{x}$ = 42.30) veya ortaokul mezunu ($\bar{x}$ =47.42) olanlar arasında annesi lise mezunu ($\bar{x}$ =58.58) olanların lehine, anne eğitim durumu lisans ve üstü mezunu ($\bar{x}$ =70.02) olanlardan; annesi ilkokul mezunu ($\bar{x}$ = 42.30), ortaokul mezunu ($\bar{x}$ =47.42) veya lise mezunu ($\bar{x}$ =58.58) olanlar arasında annesi lisans ve üstü mezunu ($\bar{x}$ =70.02) olanların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p<.05). Analiz sonuçlarına göre anne eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencinin matematik dersi başarı testinden elde puan da yükselmektedir.

4.13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 14

Çalışmaya katılan öğrencilerin matematik dersi başarı puanlarının baba eğitim durumuna göre ANOVA ve Tukey HSD sonuçları

	Baba eğitim durumu	N	Ort	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlılık
Matematik dersi başarı testi puanı	(1)İlkokul	50	41,32	18,80	Gruplar arası	53157,854	3	17719,285	32,162	.000	3>1
	(2)Ortaokul	81	42,74	22,62	Grup içi	245716,077	446	550,933			3>2
	(3)Lise	153	52,45	24,92	Toplam	29,8873,931	449				4>1
	(4)Lisans ve lisansüstü	166	68,60	23,74							4>2
											4>3
		450	55,42	25,80							

p<0.05

Tablo 14 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarı testi puanının anne eğitim durumuna göre farklılaşma düzeyini belirlemeye yönelik yapılan ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçlarına göre, öğrencilerin matematik dersi başarı puanı ile baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F= 32.16$; $p<.05$). Tukey HSD sonuçlarına göre baba lise mezunu ($\bar{x}=52.45$) olanlardan, ilkokul mezunu ($\bar{x}= 41.32$) veya ortaokul mezunu ($\bar{x}=42.74$) arasında baba eğitim durumu lise mezunu ($\bar{x}=52.45$) olanların lehine, baba eğitim durumu lisans ve lisansüstü mezunu ($\bar{x}=68.60$) olanlardan babası ilkokul mezunu ($\bar{x}= 41.32$), ortaokul mezunu ($\bar{x}=42.74$) veya lise mezunu ($\bar{x}=52.45$) olan kişiler arasında baba eğitim durumu lisans ve üstü mezunu ($\bar{x}=68.60$) olanların lehine matematik dersi başarı puanı açısından anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencinin başarı testinden elde ettiği puan da yükselmektedir.

4.14. Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Puanlarının Anne Mesleki Duruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 15

Çalışmaya katılan öğrencilerin matematik dersi başarı puanlarının anne mesleki duruma göre ANOVA ve Tukey HSD sonuçları

	Anne mesleki durumu	N	Ort	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlılık
Matematik dersi başarı testi puanı	(1) Ev hanımı	133	47,09	24,18	Gruplar arası	27329,440	5	5465,848	8,397	.000	3>1
	(2) İşçi	93	50,32	24,07	Grup içi	271544,691	444	611,587			3>2
	(3) Memur	75	64,45	23,66	Toplam	298873,931	449				4>1
	(4) Yönetici	39	61,79	28,38							5>1
	(5)Sağlık çalışanı	45	68,69	24,91							5>2
	(6)Serbest meslek	65	56,35	25,51							
		450	55,42	25,80							

p<0.05

Tablo 15 incelendiğinde ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarı testi puanının anne mesleki durumuna göre farklılaşma düzeyini belirlemeye yönelik yapılan ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçlarına göre, öğrencilerin matematik dersi başarı puanı ile anne mesleki durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir (F= 8.397; p<.05). Tukey sonuçlarına göre annesi memur ($\bar{x}$ =64.45) olanlardan, annesi ev hanımı ($\bar{x}$ = 47.09) veya işçi ($\bar{x}$ =50.32) olanlar arasında annesi memur ($\bar{x}$ =64.45) olanların lehine, annesi yönetici ($\bar{x}$ = 61.79 olanlarla annesi ev hanımı ($\bar{x}$ =47.09) olan kişiler arasında annesi yönetici ($\bar{x}$ = 61.79) olanların lehine, annesi sağlık çalışanı ($\bar{x}$ =68.69) olanlardan, annesi ev hanımı ($\bar{x}$ = 47.09) veya işçi ($\bar{x}$ =50.32) olanlar arasında annesi sağlık çalışanı ($\bar{x}$ =68.69) olan öğrencilerin lehine matematik dersi başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır (p<.05).

4.15. Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Puanlarının Baba Mesleğine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 16

Çalışmaya katılan öğrencilerin matematik dersi başarı puanlarının baba mesleğine göre ANOVA ve Tukey HSD sonuçları

	Baba mesleki durumu	N	Ort	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlılık
Matematik dersi başarı testi puanı	(1)Çalışmıyor	42	40,83	22,93	Gruplar arası	27329,240	5	5465,848	8,937	0,000	5>1
	(2)İşçi	96	49,89	23,89	Grup içi	271544,691	444	611,587			5>2
	(3)Memur	59	59,41	25,75	Toplam	298873,931	449				5>7
	(4)Yönetici	50	60,90	24,06							
	(5)Sağlık çalışanı	55	66,95	26,17							
	(6)Serbest meslek	70	56,84	23,88							
	(7)Esnaf	78	54,18	27,43							
		450	55,42	25,80							

p<0.05

Tablo 16 incelendiğinde ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarı testi puanının baba mesleki durumuna göre farklılaşma düzeyini belirlemeye yönelik yapılan ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçlarına göre, öğrencilerin matematik testi başarı puanı ile baba mesleki durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=8.937$; $p<.05$). Baba mesleği sağlık çalışanı ($\bar{x}=66.95$) olan kişiler ile baba mesleği; çalışmıyor ($\bar{x}=40.83$), işçi ($\bar{x}=49.89$) ve serbest meslek ($\bar{x}=56.84$) olan öğrencilerin matematik dersi başarı testi başarı puanları arasında baba mesleği sağlık çalışanı ($\bar{x}=66.95$) olanların lehine anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p<.05$).

4.16. Öğrencilerin Matematik Başarı Puanlarının Kitap Okuma Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 17

Çalışmaya katılan öğrencilerin matematik başarı puanlarının kitap okuma sayısına göre ANOVA ve Tukey HSD sonuçları

	Kitap okuma sayısı	N	Ort	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlılık
Matematik dersi başarı testi puanı	(1) 1-10 arası	80	32,58	20,57	Gruplar arası	112196,277	3	37398,759	89,351	0,000	2>1
	(2) 11-20 arası	156	46,47	20,99	Grup içi	186677,655	446	418,560			3>1
	(3) 21-30 arası	117	64,47	20,24	Toplam	298873,931	449				3>2
	(4) 31 ve fazlası	97	77,75	19,72							4>1
											4>2 4>3
		450	55,42	20,80							

p<0.05

Tablo 17 incelendiğinde ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarı testi puanının kitap okuma sayısına göre farklılaşma düzeyini belirlemeye yönelik yapılan ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçlarına göre, öğrencilerin matematik testi başarı puanı ile kitap okuma sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (F= 89.351; p<.05). Tukey HSD sonuçlarına göre kitap okuma sayısı 11- 20 arası ($\bar{x}$ =46.47) olanlardan kitap okuma sayısı 1- 10 arası olanlar ($\bar{x}$ = 32.58) arasında matematik testi başarı puanı kitap okuma sayısı 11- 20 arası ($\bar{x}$ =46.47) olanların lehine, kitap okuma sayısı 21- 30 arası ($\bar{x}$ =64.47) olanlardan, 1- 10 arası olanlar ($\bar{x}$ = 32.58) ile 11- 20 arası ($\bar{x}$ =46.47) olanların matematik testi başarı puanı kitap okuma sayısı 21- 30 arası ($\bar{x}$ =64.47) olanların lehine, kitap okuma sayısı 31 ve fazlası (77.75) olanlardan, 21- 30 arası ($\bar{x}$ =64.47), 11- 20 arası ($\bar{x}$ =46.47) veya 1- 10 arası ($\bar{x}$ = 32.58) olanların matematik testi başarı puanı kitap okuma sayısı 31 ve fazlası ($\bar{x}$ =77.75) olanların lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (p<.05). Buna göre kitap okuma sayısı arttıkça matematik dersi başarı puanının arttığı görülmektedir.

4.17. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama İle Matematik Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Tablo 18

Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama ile matematik dersi akademik başarıları arasındaki ilişki

	N	r	p
Okuduğunu Anlama			
Başarı testi	450	0,877	.000
Matematik dersi			
Başarı testi			

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile matematik başarı testi puan ortalamaları arasında olumlu yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = .877$, $p < .05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar bölümünde araştırmanın bulguları genel hatlarıyla açıklanmış ve bulgulardan çıkarılabilecek sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersi başarı puanı kullanılan testler aracılığıyla belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ve ailelerinin demografik özelliklerini belirlemek adına kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Test puanları ve kişisel bilgi formundan elde edilen veriler ışığında öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve matematik dersi başarı puanı çeşitli değişkenlerle incelenerek araştırmaya dair önemli bulguların elde edilmesini sağlamıştır. Değişkenlerin frekans dağılımı incelenerek katılımcı profili hakkında önemli fikirlere ulaşmak mümkün olmuştur. Öneriler kısmında ise tezle ilgili çalışmalar neticesinde ulaşılan görüşler yardımıyla sonraki araştırmalara yol göstermesi hedeflenen yorumlara yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucumuzda okuduğunu anlama başarı puanı ile cinsiyet değişkeni arasındaki cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemektedir. İlgili literatür incelendiğinde okuduğunu anlama ile problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı ilişki bulunmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Akay, 2004; Baştuğ, 2012; Göktaş, 2010; Sabak, 2007). Dede ve Dursun (2008)'un çalışmasında matematik öğretmenlerine göre öğrencilerin matematik dersi başarısında en az etkili olan değişkenin cinsiyet olduğunu belirtmişlerdir.

Ailenin aylık ortalama gelir durumu yükseldikçe okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanların ortalaması da yükselmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde (Baştuğ, 2012; Çiftçi, 2007) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe akademik başarıları da yükselmektedir. Bu araştırma bu bulguları desteklemektedir. Ayrıca; Kartal ve Özteke (2010) ise alt sosyoekonomik özelliklere sahip bireylerin okuduklarını anlama ve anladıklarını yazılı ifade etmede üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha geride olduğunu saptamıştır. Ekonomik şartları daha iyi olan aile bireyleri temel ihtiyaçlarını rahatlıkla karşılar ve evlatlarını sosyal

ve duygusal yönden gelişmesi için katkıda bulunur. Ekonomik ölçülerine göre evladına akademik ve sosyal yönden katkı geliştirecek farklı etkinliklere katılmasını sağlayabilir. Dinçer ve Kolain (2009)' e göre; sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin evladı için ayırdığı zaman daha fazla olabilir. İmkanları ölçüsünde evladının daha iyi bir eğitim alabilmesine fırsat verebilir. Bu durumlar da evladının başarısına katkıda bulunmaktadır.

Anne eğitim durumu ile okuduğunu anlama arasında olumlu yönde fark olduğunu saptamıştır. Anılan (2004) Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerileri incelendiğinde; anne eğitim durumu yüksek olanların aritmetik ortalaması da yüksektir. Bu çalışma bu bulguları desteklemektedir. Anne eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin okuduğu anlama başarı puanları da artmaktadır. Anne eğitim düzeyi yükseldikçe kültür ve bilgi seviyesi de artmaktadır. Anne de eğitim seviyesine dayalı bilgi birikimi ve tecrübesini evladına yansıtabilir. Evladının davranışlarına yaklaşımında daha bilinçli olabilir, akademik açıdan başarısına katkıda bulunabilir ve evladına kılavuzluk yapabilir (Sabak, 2007; Köseoğlu 2011; Sert, 2010).

Yapılan araştırmalarda okuduğunu anlama başarı puanı baba eğitim düzeyleri yüksek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bu araştırma da bu sonucu destekler niteliktedir. Babanın eğitim seviyesinin yükselmesi sonucu evladına akademik açıdan destek olabilir. Baba evladının çeşitli sosyal, bilimsel ve kültürel etkinliklere katılmasını destekleyebilir ve bu etkinliklerden faydalanmasını sağlayabilir. Akademik açıdan eksik veya yetersiz olduğu noktalarda ona kılavuzluk yapabilir ve eksiklerini tamamlada destekte bulunabilir. Önceki çalışmalar incelendiğinde okuduğunu anlama ve matematik başarısı ilişkisi tutum ve kaygı alanında çalışmalara rastlanmaktadır (Köseoğlu, 2011; Sert, 2010).

Derin (2006) ilköğretim ikinci kademedeki öğrenciler üzerine yaptığı araştırmasında anne mesleği ile akademik başarı arasında farklılaşma olduğunu belirlemiştir. Annesi memur olanlardan annesi ev hanımı ve işçi olanların arasında annesi memur olanların lehine anlamlı sonuç çıkmasında ise annelerin evladının da kendisi gibi memur olmasını sağlayabilme çabası gösterdiği için böyle bir sonuç ortaya çıkmış olabilir. Sağlık çalışanları evlatlarını iyi bir eğitim almasında ve meslek sahibi olabilmesinde yönlendime yapmış olabilir. Annesi işçi olan bireylerin ise evlatlarına

bırakacakları bir meslek olması sebebiyle akademik başarısı düşük olabilir. Annesi çeşitli kurum ve kuruluşlarda yönetici olanların ise sahip olduğu sosyal statü dolayısıyla evlatlarını akademik anlamda yönlendirdiği düşünülebilir.

Öğrencinin baba mesleği durumları ile akademik başarısı arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Derin (2006) SBS puanları ile baba mesleği arasında anlamlı farklılık olduğunu, İpek (2011) başarı puanlarının babası memur olanların lehine anlamlı ilişki olduğunu, Kalender (2007) ise araştırmasında hema anne hem babanın eğitim düzeyi öğrencinin ÖSS başarısında etkisinin olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada ise babası sağlık çalışanı olanlardan babası çalışmayan, işçi ve serbest meslek sahibi olanların arasında babası sağlık çalışanı olanların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Teste katılan öğrencilerden babası sağlık çalışanı olanlar birçok sınavı başarı ile tamamlayıp bu mesleğe sahip olmuştur. Evlatlarının da ders çalışmaya teşvik etmiş, ders çalışma noktasında destek olmuş veya destek almalarını sağlamış olabilirler (Derin, 2006; İpek, 2011; Kalender, 2007).

Öğrencinin okumaya ayırdığı zaman fazla olanların Türkçe başarısında da artış olduğunu belirtmişlerdir (Güngör, 2009; Kutlu vd., 2011). Güvendir (2014) bireyin okuduğu kitap sayısı fazla olanların Türkçe dersi başarısının da yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu araştırma da bu bulguları destekler niteliktedir. Kitap okuma sayısı fazla olan bireylerin süreç içerisinde kendisinden birtakım becerileri geliştirmesi ve bu becerilerini sergilemesi beklenmektedir. Kitap okuyan bireyin anlama, yorumlama, çıkarımda bulunma becerisi gelişmiş olabilir, okuma hızı ve sorulara cevap verme hızı artmış olabilir.

PISA sınavında sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin alt seviyede, genellikle başarılarının da düşük olduğu belirlemiştir. Sarıer (2010) PISA ve ortaöğretime giriş sınavlarındaki başarı ile sosyoekonomik durum arasında anlamlı bir düzeyde farklılıklar oluşturabileceğini belirtmiştir. (Çavuşoğlu, 2010; Deniz, 2013; Gökteş, 2010) öğrencilerin okullarındaki sosyoekonomik düzey ile okuduğunu anlama becerileri ve matematik başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Araştırmamızdaki bulgular da bu durumu destekler niteliktedir. Ailenin temel ihtiyaçları karşıladıktan sonra aile bütçesi için belirlediği parada eğitim için ne

kadarlık kısım ayırdığı önemlidir. Ekonomik olarak seviye yükseldikçe; aileler evlatlarının farklı etkinliklere katılmasını sağlayabilir, eğitime daha fazla bütçe ve zaman ayırabilir, eğitim materyallerini çeştlendirebilir. Bu da başarıya ulaşmada etkili olabilir (Fındık ve Kavak: 2013).

Öğrencilerin matematik basarisını etkileyen faktörler, annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öksüzler ve Sürekçi (2010) annesi üniversite mezunu olanların ders başarısında en büyük pozitif ve anlamlı etkisi olduğunu saptamıştır. Bu araştırmada alanyazını destekler niteliktedir. Gürsakal (2012) matematik beceri puan ortalamalarının anne eğitim seviyesi yükseldikçe arttığını saptamışlardır. Derin (2006) anne mesleğine göre anlamlı fark bulamamıştır. Bozkurt (2012) annesi memur olanlarla annesi işçi, serbest meslek sahibi, emekli ve ev hanımı olanlar arasında annesi memur olanların lehine anlamlı fark saptanmıştır. Annenin eğitim durumu yükseldikçe evladına sağladığı imkânlar çeşitlenebilir, eğitim öğretim noktasında derslerine daha fazla yardımcı olabilir ve eksik olan noktalarda yardım almasını sağlayabilir. Bu da öğrenci başarısını etkileyebilir.

Öğrencilerin matematik basarisını etkileyen faktörler, babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Yenilmez ve Duman (2008) aile eğitim durumu yükseldikçe öğrenci başarısının da yükseldiğini, Bozkurt (2012) PISA 2006 başarısında baba eğitim durumu faktörünün önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. İpek (2011) babası memur olanların diğer meslek gruplarına göre daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bireye yol gösterme ve destek olmada eğitim durumu yüksek olan ailelerin katkıda bulunma yeterlilikleri daha yüksek olabilir. Aileler destekleyici bir tutum içinde olabilir. Bu araştırmada aba mesleği sağlık çalışanı olan kişiler ile baba mesleği; çalışmıyor, işçi ve serbest meslek olan öğrencilerin matematik dersi başarı testi başarı puanları arasında baba mesleği sağlık çalışanı olanların lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde; Şimşek, vd., (2017) matematik başarısında bireylerin annesinin ve babasının mesleğinin öğrencinin derse olan tutumunu veya matematik dersine dair sınav kaygısını saptamaya yönelik çalışmalara ait bulgulara rastlamıştır.

Okumanın akademik başarıyı olumlu etkilediğini, (Beal ve arkadaşları, 2010; Lerkkanen vd., 2005; Özcan, 2016) okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Özsoy vd., (2015) okuma düzeyi yüksek olan öğrencilerin matematik problemlerini çözmede zorlanmadığını fakat okuma seviyesi düşük olan bireylerin ise zorlandığını saptamıştır. Literatür incelendiğinde bu araştırmadaki sonuçlar alanyazını destekler niteliktedir. Kitap okuma; akıcı okuma ve okuduğunu anlamada bireye katkıda bulunmaktadır. Bu da kişinin soruları anlamasına, hızlı cevap vermesine ve bağlantıları kurmasına, yorumlama yeteneğinin gelişmesine ve bilgiyi transfer edebilmekte bireye katkıda bulunabilir. Böylelikle soruları cevaplayabilme ve sorulara cevap verme süresi de kısalabilir. Alanyazın incelendiğinde farklı bulgulara ulaşılmış sonuçlar da vardır. Karakılıç ve Arslan (2019)' ın araştırmasında yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kitap okuma düzeylerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisine dair anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Proudfoot (2016) kitap okuma düzeyindeki artışın öğrencinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisinin olmadığını belirlemiştir. Alanyazında ayrıca Göktaş (2010) ve Göktaş ve Gürbüzürk (2012) okuduğunu anlamayla matematik başarı puanlarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediğine dair çalışmalar da mevcuttur (Owusu-Acheaw ve Larson: 2014).

Araştırmada okuduğunu anlama ile matematik başarı testi puan ortalamaları arasında olumlu yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar da alanyazını destekler niteliktedir. Alanyazında Singer ve Strasser (2017) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında aritmetik ve okuma performansı arasında, Öztop ve Toptaş (2022) metaanaliz araştırmasında makalelerin ve lisansüstü tezlerin etki büyüklüklerinin okuduğunu anlama ile matematik başarıları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğunu belirlemiştir.

Alanyazında okuduğunu anlama ile matematik başarısının inceleyen araştırmalara az sayıda rastlanmaktadır. Alanyazında okuma stratejileri ve problem çözme başarıları üzerine araştırmalara sıkça rastlanmaktadır. Okuduğunu anlama ve problem çözme başarısını konu alan araştırma sonuçları incelendiğinde olumlu yönde ilişki mevcuttur (Aksoy, vd., 2020; Boz, 2018; Boz ve Ulusoy, 2020; Çavuşoğlu, 2010; Glenberg, vd., 2011; Kocadağ, 2019; ; Memnun ve Kambur, 2020; Yılmaz, 2020).

5.2. Öneriler

5.2.1. Eğitimcilere Öneriler

Öğrencilerin öğrenim hayatına başladıkları birinci sınıftan itibaren Türkçe ve matematik dersi akademik başarısında; okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarının önemi öğrencilere anlatılmalıdır.

Öğrencilerin matematik okuryazarı olabilmesine ve matematik başarısının yükselmesine katkı sağlayacak etkinliklere derslerde yer verilmelidir.

Öğretmenler rol model olarak sınıfta okuma ve okuduğunu anlama çalışmaları yapmalı ve öğrencileri de bu noktada teşvik edilmelidir.

Öğrencilere sunulan metinlerin belirli sürede amaca dayalı olarak okunması sağlanmalı ve ardından okuduğunu anlamının gelişmesi için de metnin irdelenerek ve sorular sorarak tartışıldığı çalışmalar yapılmalıdır.

Okuma alışkanlığını kazanmada okuma ve matematik birlikteliğini göz önünde tutmalıdır.

Okuma alışkanlığı kazanmanın önemi ve okuduğunu anlamının matematik ders başarısına etkisi üzerine ailelere eğitim verebilir.

Öğrencilerin okula başladıkları andan itibaren rehber öğretmen ve sınıf öğretmenleri öğrencilerin okuma ve yazma seviyelerini sürekli takip edilebilir.

Sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda destek yapılarak kütüphanedeki kitap sayısı ve kütüphane kullanımını arttırılabilir, öğrencilerle kütüphanede veya sınıflarda kitap okuma saati düzenlenebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırmada okuduğunu anlama ile matematik başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen yeni çalışmalar yapılabilir.

İlkokul kademelerinde okuduğunu anlama ve matematik başarısını inceleyen çalışmaların az olması nedeniyle araştırmacılara ışık tutması için bu kademedeki çalışmaların sayısı arttırılabilir.

Okuldaki sosyoekonomik düzey farklılıklarından dolayı okuma ve anlamının geliştirilmesi ve matematik başarısındaki farklılığın giderilebilmesi için araştırmalar yapılabilir.

Anne- baba eğitim durumun, anne- baba mesleki durumun başarıya etkisi üzerine yeni araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalar; araştırmacılara, eğitimcilere ve ailelere yol gösterici olabilir.

KAYNAKÇA

- Akay, A. (2004). İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaşlı, S., Şahin, M., ve Yaykiran, Z. (2016). "The effect of reading comprehension on the performance in science and mathematics". *Journal of Education and Practice*, 7(16), 108–121. DOI: <https://doi.org/10.26466/opus.639152>
- Albayrak, M., ve Erkal, M. (2003). "Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (Türkçe-Matematik) birlikteliği". *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 77-80. DOI: <https://doi.org/10.34056/aujef.1296597>
- Altun, M. (2006). "Matematik öğretiminde gelişmeler". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 223-238
- Altun, S. A. (2009). "İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi". *İlköğretim Online* , 8 (2) , 567-586
- Balcı, O. (2019), İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik matematik başarı testi geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ordu.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Batmaz, O. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bayburt.

- Beal, C. R., Adams, N. M., and Cohen, P. R. (2010). "Reading proficiency and mathematics problem solving by high school English language learners". *Urban Education*, 45 (1), 58- 74. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085909352143>
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Ali Özçelik (çev.). Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- Bloom, B. S.(1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Ali Özçelik (çev.). Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Boz, İ. (2018). "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi". *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 40-53.
- Boz, İ., ve Ulusoy, M. (2020). "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 13-24.
- Bozkurt, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bråten, I., and Strømsø, H. I. (2006). "Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of Internet-based learning activities". *Computers in Human Behavior*, 22 (6), 1027-1042. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.026>
- Brown, S. A., and Miller, D. E. (1996). *The active learner*. Roxbury Publishing Company: Los Angeles.
- Can, D. (2020). "The mediator effect of reading comprehension in the relationship between logical reasoning and word problem solving". *Participatory Educational Research*. 7(3), 230-246. DOI: <https://doi.org/10.17275/per.20.44.7.3>
- Çavuşoğlu, E. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ceran, D., ve Deniz, K. (2015). "TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109. DOI: <https://doi.org/10.16916/aded.62200>
- Çelenk, S. (2004). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Anı yayıncılık: Ankara.
- Çelenk, S., ve Çalışkan, M. (2004). "Bazı sosyo-ekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi". *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 309, 24-33.
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dede, Y., ve Dursun, Ş. (2008) "İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312.
- Demir, S. C. (2009). "Dinleme / İzleme eğitimi ve 2005 Türkçe dersi programındaki yeri", *Millî Eğitim*, 181, 53-64.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Pegem A Yayınları: Ankara.
- Deniz, M. (2013). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama Becerisi İle Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Derin, R. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Diaz, S. L. (1989). "The Home environment and puerto rican children's achievement: A researcher's diary", *The National Association for Education Conference*, Hulston, April-May 1989.
- Dilullo, L. K. (1997). A Post Hoc Power Analysis of Inferential Research Examining The Relationship Between Mathematic Anxiety and Mathematic Performance. Doctoral Dissertation, Auburn University, Alabama, USA.

- Duarte, A. M. (2007). "Conceptions of learning and approaches to learning in portuguese students". *High Educ.* 54, 781 – 794. DOI:10.1007/s10734-006-9023-7
- Edwards, N. C. (2006). School Facilities And Student Achievement: Student Perspectives On The Connection Between The Urban Learning Environment And Student Motivation And Performance. Doctorate Thesis, Philosophy Department Of The Ohio State University, Ohio, America.
- Elmacioğlu, T. (1998). *Başarıda Aile Faktörü*. Hayat Yayıncılık: İstanbul.
- Erdem, E. (2016). "Relationship between mathematical reasoning and reading comprehension: The case of the 8th grade". *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 10 (1), 393–414. DOI:10.17522/nefmed.31802
- Ersoy, E. (2013). Gerçekçi Matematik Eğitimi Destekli Öğretim Yönteminin 7. Sınıf Olasılık ve İstatistik Kazanımlarının Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Fındık, L. Y., ve Kavak, Y. (2013). "Türkiye’deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (2), 249-273.
- Flick, L. B., and Lederman, N. G. (2002). "The value of teaching reading in the context of science and mathematics". *School Science and Mathematics*, 102 (3), 105-107. DOI: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.3p.271>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Hamlett, C. L., and Wang, A. Y. (2015). "Is word- problem solving a form of text comprehension?" *Scientific Studies of Reading*, 19 (3), 204– 223. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1005745>
- Gallik, J. D. (1999). "Do they read for pleasure? Recreational reading habits of collage students". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42 (6), 480-489.
- Garcia, J., and Michaelis, J.U. (2001). Social Studies for Children A Guide to Basic Instruction. Needham Heights: Allyn and Bacon A Pearson Education Company. USA.

- Glenberg, A., Willford, J., Gibson, B., Goldberg, A., and Zhu, X. (2011). "Improving reading to improve math". *Scientific Studies of Reading*, 16 (4), 316–340.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). "İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeylerinin birbiri ile ilişkisi". *İlköğretim Online* , 2 (2), 19- 27
- Güneş, F.(2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları: Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Güngör, E. (2009). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gomez, A., Pecina, E., Villanueva, S. A., and Huber, T. (2020). "The undeniable relationship between reading comprehension and mathematics performance". *Issues in Educational Research*, 30 (4), 1329–1354.
- Göçer, A. (2000). "İlköğretim öğretmeni adaylarına ilk okuma-yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler". *Millî Eğitim Dergisi*, 148, 67-68
- Göktaş, Ö. (2010). Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Göktaş, Ö., ve Gürbüzürk, O. (2012). "Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi". *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 52-66.
- Grimm, K.J. (2008). "Longitudinal associations between reading and mathematics". *Developmental Neuropsychology*, 33 (3), 410–426. DOI: <https://doi.org/10.1080/87565640801982486>.
- Gürsakal, S. (2012). "PISA 2009 Öğrenci Başarı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi". *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 441-452.

- Gürsoy, S. E., ve Çeliköz, N. (2022). "İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerilerinin matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi". *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 58-76. DOI: <https://doi.org/10.20860/ijoses.1084867>
- Hernandez, D. J. (2011). Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation, *Annie E. Casey Foundation*.
- Imam, O. A., Abas-Mastura, M., and Jamil, H. (2013). "Correlation between reading comprehension skills and students' performance in mathematics". *International Journal of Evaluation and Research in Education(IJERE)*,2 (1), 1-8.
- İpek, C. (2011). "Velilerin okul tutumu ve eğitimine katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları üzerindeki etkisi". *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (2), 69-79. DOI: <https://doi.org/10.14527/C1S2M7>.
- Jordan, N.C., Kaplan, D. ve Hanich, L.B. 2002. "Achievement growth in children with learning difficulties in mathematics: Finding of a two-year longitudinal study". *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 586-597. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.586>.
- Kalender, G. (2007), Genel Liselerin ÖSS Alt Sınırı Başarısını Belirlemede Etkili Olabilecek Bazı Aile Okul ve Öğrenci Yeterliliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kanmaz, A. (2012), Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karadağ, M. (2001). *Kuram Yöntem Bağlamında Yazılı Sözlü Anlatım*. Kanyılmaz Matbaası: İzmir.
- Karakaya, İ. (2012). "Bilimsel araştırma yöntemleri". A. Tanrıöğen (Ed.) içinde *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (s. 59). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık: Ankara.

- Kasatura, İ. (1991). *Okul Başarısından Hayat Başarısına*, Altın Kitaplar Yayınevi: İstanbul.
- Karakılıç, S., ve Arslan, S. (2019). "Kitap okumanın öğrencilerin matematik başarıları ve problem çözme becerisi üzerine etkisi". *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 10 (2), 456-475. DOI: <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.497143>
- Kartal, E., ve Özteke, H. Ç. (2010). "İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi". *Journal of International Social Research*, 3 (11), 372- 380 DOI: <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.497143>
- Kavcar, C. (1995). *Türkçe Öğretimi*, Reklam Basımevi: Ankara.
- Keskin, D. M. (2013). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama Becerisi İle Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Keşan, C., Kaya, D., ve Yetişir, Ş. (2008). "Türkçe-Matematik birlikteliğinin öğrenci başarılarını etkileme gücü üzerine bir araştırma". *Üniversite ve Toplum*, 8 (2), 1-8.
- Kızgın, A., ve Baştuğ, M. (2020). "Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi". *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 601-612. DOI: <https://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Kocadağ, N. G. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Okuduğunu Anlama Becerileri İle Matematik Dersindeki Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Köseoğlu, (2011). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö. and Bilican, S. (2011). *Theoretical and applied researches on Turkish language teaching*. Uzun, L. and Bozkurt, Ü. (Ed.), Chapter: The factors that predict reading and listening comprehension skills of elementary level 5th grade Turkish students. Essen: Copyright Verlag DIE BLAUE EULE.

- Lerkkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., and Nurmi, J. E. (2005). "Mathematical performance predicts progress in reading comprehension among 7-year olds". *European Journal of Psychology of Education*, 20 (2), 121-137. DOI:10.1007/BF03173503
- Light, G.J., and DeFries, J.C. (1995). "Comorbidity of reading and mathematics disabilities: Genetic and environmental etiologies". *Journal of Learning Disabilities*, 28, 96– 106. DOI: 10.1177/002221949502800204
- Memnun, D. S., ve Kanbur, N. İ. (2020). "Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine göre problem çözme başarıları ve çözüm sürecinde karşılaştıkları güçlükler". *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (22), 927-965. DOI: <https://doi.org/10.26466/opus.639152>
- MEB (2018). Türkçe Öğretim Programı (s. 4- 15). Erişim: 09.11.2022 <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- MEB (2019). Türkçe Öğretim Programı. (s. 3- 50) Erişim: 09.11.2022, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- MEB (2019). Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Erişim: 10.02.2022, https://meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- National Reading Panel. (2000). *The report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature*. Washington, D.C. (4-119) Erişim: 28.12.2023, <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

- Mullis, Ina V.S., Martin, Michael O., Gonzalez, Eugenio J. and Ann M. (2003). *PIRLS 2001 International Report. International Study Center, Lynch School of Education*.
- Obalı, B. (2009). Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Akademik Başarısıyla Türkçede Okuduğunu Anlama ve Matematik Başarıları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Tezi. Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- OECD (2015). PISA 2015 Results in Focus, <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> adresinden 22.10.2022; 01:30 tarihinde erişilmiştir.
- Oluk, S., ve Başöncül, N. (2009). “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen-teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 183-194.
- Owusu-Acheaw, M., and Larson, A. G. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: A study of students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice*, 1-22. from <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1130>.
- Özcan, Y. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi İle Matematik Dersinde Problem Çözme Başarısı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özdemir, A. Ş., ve Sertsöz, T. (2013). “Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23 (23), 237-257.
- Öksüzler, Ö., ve Sürekçi, D.(2010). “Türkiye’de ilköğretimde başarıyı etkileyen faktörler: bir sıralı lojit yaklaşımı”. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 47 (543), 79- 89.
- Özden, M. (2009). “An investigation of some factors affecting attitudes toward chemistry in university education”. *Essays in Education, Special Edition*, 24 (1), 90-99.
- Özsoy, G., Kuruyer, H. G., ve Çakiroğlu, A. (2015). “Evaluation of students' mathematical problem solving skills in relation to their reading levels”. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8 (1), 113-132.

- Öztop, F., ve Toptaş, V. (2022). "Matematik başarısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması". *Yıldız Journal of Educational Research*, 7 (1) , 12-21.
- Polya, G. (1957). *Nasıl Çözmeli?* Çev. Feryal Halatçı, İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Robinson, R. and Good T. L. (1987). *Becoming On Effective Reading Teacher*. New York: Harper And Row Publishers.
- Sabak, K.E. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Sarıer, Y. (2010). "Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Semerçi, N., ve Yelken, T. Y. (2010). "İlköğretim programlarındaki ortak temel becerilere ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği)". *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 47-54.
- Sert, A. (2010). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sever, O. (2003). *Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırma Projesi*, Bilge Kültür Sanat: İstanbul.
- Sencer, M., Sencer, Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim*. Doğan Basımevi: Ankara.
- Sezgin, M. D., ve Kanbur, N. İ. (2020). "Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine göre problem çözme başarıları ve çözüm sürecinde karşılaştıkları güçlükler" . *OPUS International Journal of Society Researches*, 15 (22), 927-96 DOI: <https://doi.org/10.26466/opus.639152>
- Sidekli, S. (2005). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Singer, V. and Strasser, K. (2017). "The association between arithmetic and reading performance in school: A meta- analytic study". *School Psychology Quarterly*, 32 (4), 435–448. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000197>
- Şengül, M., ve Yalçın, S. K. (2004), "Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi", *Millî Eğitim Dergisi*, 164.
- Şıvkın, S., Aksoy, V. C., ve Gür, E.D. (2020). "LGS’de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi". *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 148-159.
- Şimşek, H., Şahinkaya, N., ve Aytekin, C. (2017). "İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygılarının ve matematik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi". *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11 (2), 82-108. DOI: <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.373143>
- Tatar, E., ve Soylu, Y. (2006). "Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma". *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 14 (2), 503-508.
- TTKB (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf programları tanıtım el kitabı*, Ankara: TC MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ulu, M. (2017). "The effect of reading comprehension and problem solving strategies on classifying elementary 4th grade students with high and low problem solving success". *Journal of Education and Training Studies*. 4(6), 44-63 DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2391>
- Ural, A., ve Ülper, H. (2013). "İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi". *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 214-241.
- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K., and Nurmi, J. E. (2008). "The association between mathematical word problems and reading comprehension". *Educational Psychology*, 28(4), 409-426. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410701708228>

- Yenilmez, K., ve Duman, A. (2008). "İlköğretimde matematik başarısına ilişkin öğrenci görüşleri", *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 251- 268
- Yılmaz, M. (2008). "Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları/ The developing methods of reading comprehension skills in Turkish". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 131-139.
- Yılmaz, B. (2012). *Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma*. Külcü, Ö., Çakmak. T., Özel, N. (Editörler), Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan (210-218). Özyurt Matbaacılık: Ankara.
- Yılmaz, H. (2020). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Düzeyi İle Okuduğunu Anlama Ve Rutin Olmayan Problem Çözme Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Yurtbakan, E., ve Aydoğdu, İ. T. (2022). "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin organizasyon ve okuduğunu anlama becerilerinin matematiksel problem çözme ve kurma becerilerine etkisi". *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (3), 958-972 .

EKLER

EK-1: Araştırma İzni



T.C.
ŞEHİTKAMİL KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-49644679-605.01-45075730
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Abdullah KAPLAN)

07.03.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi " İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama İle Matematik Dersi Akademik Başarısının İncelenmesi" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik Anket Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteğiyle ilgili Valilik Makamının 25.02.2022 tarihli ve 44419653 sayılı olur örneği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 03.03.2022 tarih ve 44883581 sayılı yazıları ile bildirilmiş olup, Gereğini ekli yazı doğrultusunda yapılması hususunda;

Bilginize ve gereğini rica ederim.

EK 2: Etik Kurul İzni



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2200017233
Konu : Başvuru İncelenmesi

20.01.2022

Sayın Abdullah KAPLAN

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2022-YÖNP-0050 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 20.01.2022 tarih ve 02/12 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR:12- Abdullah KAPLAN'ın sorumlu yürütücülüğünü yaptığı "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ile Matematik Dersi Akademik Başarısının İncelenmesi" başlıklı araştırmasının, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

EK 3: Matematik Başarı Testi İzni



Kime: Siz

16.09.2021 Per 11:14

Hayırlı günler hocam. Hazırlamış olduğum "İlkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine yönelik matematik başarı testi geliştirilmesi" adlı tezimdeki soruları atıf yaparak kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

14 Eylül 2021 Salı tarihinde Abdullah KAPLAN · yazdı:

Merhaba hocam. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama İle Matematik Dersi Akademik Başarısının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezi çalışmamda tarafınızca geliştirilen "3. ve 4. Sınıf Öğrencileri için Geliştirilen Matematik Başarı Testi" isimli testinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim.



EK-4: Okuduğunu Anlama Başarı Testi İzni

Kimden:

Gönderme tarihi: 15 Eylül 2021 Çarşamba 10:08

Kime: [Abdullah KAPLAN](#)

Merhaba Abdullah, başarı testini ilgili yayına atıfta bulunarak kullanabilirsin.
Kolay gelsin, başarılar.

Abdullah KAPLAN

, 14 Eyl 2021 Sal, 20:49

tarihinde şunu yazdı:

Merhaba hocam. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama İle Matematik Dersi Akademik Başarısının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezi çalışmamda tarafınızca geliştirilen "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" isimli testinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim.



EK- 5: Kişisel Bilgiler Formu

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Değerli öğrenciler,

Aşağıda sizinle ve ailenizle ilgili bazı sorular yer almaktadır. Lütfen soruların tamamını cevaplayın. Cevaplarınızı benden başkası göremeyecektir. Size sorulan bu sorular; sadece araştırma amacıyla sorulduğu için, soruları açık yüreklilikle cevaplamanız çok önemlidir.

Araştırmama katkılarınız için teşekkürler...

Yüksek Lisans Öğrencisi

Abdullah KAPLAN

Aşağıda numaralandırılmış soruların cevabı için parantezlerde belirtilen numaralardan size uygun olanını işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek

2. Anneniz: (2) Sağ (1) Ölü

3. Babanız: (2) Sağ (1) Ölü

4. Annenizin Öğrenim Durumu:

(1) İlkokul (2) Ortaokul (4) Lise (5) Lisans ve üstü

5. Babanızın Öğrenim Durumu:

(1) İlkokul (2) Ortaokul (3) Lise (4) Lisans ve üstü

6. Annenizin Mesleği:

(1) Ev hanımı (2) İşçi (3) Memur (4) Yönetici (5) Sağlık çalışanı (6) Serbest meslek

7. Babanızın Mesleği:

(1) Ev hanımı (2) İşçi (3) Memur (4) Yönetici (5) Sağlık çalışanı (6) Serbest meslek (7) Esnaf

8. Ailenizin ortalama aylık geliri :

(1) 5000 liradan az (2) 5001-16.000 lira (3) 16.001 ve üstü

9. Bir yıl içinde okuduğunuz kitap sayısı:

(1) 1- 10 (2) 11- 20 (3) 21- 30 (4) 31 ve üzeri

4. Sınıf okuduğunu anlama başarı testi

EKMEK

Tarlaya tohumu çiftçi atınca
Çimlenen taneler başak oluyor.
Biçilip, dövülüp ayıklanınca
Harmanda çuvala ekin oluyor.

En iyi tahıllar yıkanır, kurur,
Değirmene gider, öğünür durur.
Elekten un geçer, kepek ayrılır,
Teknenin içinde hamur karılır.

Fırında çeşitli ekmekler pişer,
Tartılıp satılır, birer iştir.
Soframıza gelir bir besin verir, yenerek.

Boş yere sarf etme ekmeği asla,
Onun kıymetini var sen kıyasla...

(1-3. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1) Yukarıdaki şiire göre çiftçi tarlaya tohum atınca aşağıdakilerden hangisini **daha önce** elde etmiştir?

- A) Ekin B) Tahıl C) Başak D) Buğday

2) Yukarıdaki şiire göre "Boş yere sarf etme ekmeği asla." cümlesinden aşağıdakilerden hangisi çıkarılabilir?

- A) İhtiyacımız kadar ekmeği tüketmemiz gerektiği B) Ekmeği fazla tüketmemiz gerektiği
C) Ekmeğin diğer besinlerden daha önemli olduğu D) Hiç ekmeği yemememiz gerektiği

3) Okuduğunuz şiirde anlatılanların sırası aşağıdaki görsellerde karışık olarak verilmiştir. Verilen görselleri şiirde anlatılanlara göre sıralayınız.



- A) 5 - 2 - 1 - 3 - 4
C) 5 - 3 - 2 - 1 - 4

- B) 2 - 5 - 1 - 4 - 3
D) 2 - 5 - 1 - 3 - 4

4) "Roman yazarları eserlerinde mutlaka ya kendilerini ya da düşlerini anlatırlar." cümlesinde altı çizili kelimelerden hangisi cümlelin anlamını bozmaktadır.

- A) yazarları B) ya C) düşlerini D) mutlaka

4. Sınıf okuduğunu anlama başarı testi

EKMEK

Tarlaya tohumu çiftçi atınca
Çimlenen tarlalar başak oluyor.
Boşluğa, dövülüp ayrılınca
Harmanda çavala ekim oluyor.

En iyi tahıllar yıkanır, kurur,
Değirmene gider, öğünür durur.
Elekten un geçer, kepek ayrılır,
Teknenin içinde hamur karılır.

Fırında çeşitli ekmecekler pişer,
Tartılıp satılır, birer ikiser,
Soframıza gelir bir besin verir, yenerek.

Boş yere sarf etme ekmeği asla,
Onun kıymetini var sen kıyasla.

(Ali Osman ATAK)

(1-3. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1) Yukarıdaki şiire göre çiftçi tarlaya tohum atınca aşağıdakilerden hangisini **daha önce** elde etmiştir?

- A) Ekin B) Tahıl C) Başak D) Buğday

2) Yukarıdaki şiire göre "Boş yere sarf etme ekmeği asla," cümlesinden aşağıdakilerden hangisi çıkarılabilir?

- A) İhtiyacımız kadar ekmeği tüketmemiz gerektiği B) Ekmeği fazla tüketmemiz gerektiği
C) Ekmeğin diğer besinlerden daha önemli olduğu D) Hiç ekmeği yemememiz gerektiği

3) Okuduğunuz şiirde anlatılanların sırası aşağıdaki görsellerde karışık olarak verilmiştir. Verilen görselleri şiirde anlatılanlara göre sıralayınız.



- A) 5-2-1-3-4
C) 5-3-2-1-4

- B) 2-5-1-4-3
D) 2-5-1-3-4

4) "Roman yazarları eserlerinde mutlaka ya kendilerini ya da diğerlerini anlatırlar." cümlesinde altı çizili kelimelerden hangisi cümlenin anlamını bozmaktadır.

- A) yazarları B) ya C) diğerlerini D) mutlaka

Güneşli bir yaz günü, bir tarlanın üzerinde bir çift turuncu-siyah kanat havada yol alıyor. Bunlar bir kral kelebeğin **göz alıcı** kanatları. Kral kelebeği çiçekten çiçeğe uçar. Çiçeğin üzerinde çok kısa bir süre durur, sonra yine havalanır.

5) Yukarıda okuduğunuz metinde koyu renkle yazılan ifade ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) çok değerli B) göze zarar veren C) çok dikkat çekici D) görülmeyecek kadar küçük

“Gelin tanış olalım,

İşi kolay kılalım

Sevelim sevelelim

Bu dünya kimseye kalmaz.” (Yunus EMRE)

6) Yukarıdaki dizelerde aşağıdaki kavramlardan hangisine yer **verilmemiştir**?

- A) Sevgi B) Başarı C) Birlik ve beraberlik D) Kardeşlik

7) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde nesnel bir yargı vardır?

- A) Akşam yağmur yağdıktan sonra etrafı güzel bir toprak kokusu sardı.
B) Hafta sonu piknik için gittiğimiz köyün suyu çok soğuktu.
C) Hayatımda gördüğüm en iyi insan Ahmet Öğretmen’di.
D) Okulumuzda, 15 Temmuz Demokrasi Zaferi ve Şehitleri Anma Programı düzenlendi.

8) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “abartma” **yapılmamıştır**?

- A) Yıllarca bize saçını süpürge etti.
B) Şiddetli fırtınadan dolayı birçok evin çatısı uçtu.
C) İki dakika da evin bütün işlerini bitirdi.
D) Haberi duyunca kalbi yerinden çıkacak gibiydi.

(I) Mısır Müzesi’nden sonra Doğa Müzesi’ne gidildi.

(II) Mısır’ın dünü ve bugününü, çeşitli eşyalardan izleme fırsatı buldular.

(III) Çocuklar ilk kez gittikleri Mısır Müzesi’ni ilgiyle dolaştılar.

(IV) Çeşit çeşit taşıt, hayvan, iskelet ve değerli taş koleksiyonlarını çocuklar ilgiyle inceledi.

9) Yukarıda verilen cümlelerle anlamlı bir paragraf oluşturulmak istendiğinde sıralama nasıl olur?

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

10) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma yapılmıştır?

- A) Bu hikâyenin kahramanlarının hepsi kız idi.
B) Öğrencilerin başarısı geçen yıla göre daha yüksekti.
C) Akıllı çocuk annesini sessizce dinliyordu.
D) Sınıfın içindeki gürültüden dersi anlayamıyordu.

11) Aşağıdakilerden hangisinde gerçek dışı olan bir ifade bulunmaktadır?

- A) Yaşlı adamın gözyaşları sel oldu aktı.
B) Öğrenciler günde bin soru çözüyordu.
C) Fillerin kocaman kulakları vardı.
D) İki leylek kocaman kanatlarını çırparak ovaya indi.

İKİ FARE

İki fare oyun oynarlarken içi yarıya kadar sütle dolu bir küpün içine düşmüşler. Küpün, iç yüzeyi kaygan, ağzı da yüksekmiş. Bu nedenle fareler çok uğraştıkları halde sıçrayıp dışarı çıkamamışlar. Sütün yüzeyinde kalabilmek için yüzmeye başlamışlar. Bir süre sonra farelerden biri çok yorulmuş. Kurtuluş çaresi olmadığını düşünmüş. Çaresiz olduğunu düşünmek moralini bozmuş. Bu durum umudunu yitirmesine sebep olmuş. Yüzmekten vazgeçmiş. Çok geçmeden küpün dibine batmış. Bir daha da yukarı çıkamamış. Diğer fare ise hiç umutsuzluğa kapılmamış. Buradan çıkmanın mutlaka bir yolu vardır, diye düşünmüş. Hiç durmadan yüzmeye devam etmiş. Ayaklarını çırpmış.

Bir süre sonra fare, ayağının çırpıntısıyla çalkalanan sütün yavaş yavaş katılaştığını ve yağ bağladığını hayretle görmüş. Bu durum cesaretini daha da artırmış. Her çırpınıştta, katılan kısmın biraz daha arttığını görmüş. Az sonra sütün üzerinde kalın bir yağ tabakası oluşmuş. Yağ tabakasına basan fare bir sıçrayışta küpten dışarı çıkmış.

(12-15. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

12) Okuduğunuz metinle ilgili aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?

- A) Umudunu kaybetmeyen fare kurtulmuştur.
- B) Farelerden bir tanesi kurtulmuştur.
- C) Süt çalkalandıkça üzeri yağ tutmuştur.
- D) Umudunu kaybetmeyen fare arkadaşının yardımıyla kurtulmuştur.

13) Aşağıdakilerden hangisi küpün dibine batan fare için **söylenemez**?

- A) Kurtulmak için çok fazla çaba göstermiştir.
- B) Moralini bozmadan sürekli ayaklarını çırpmıştır.
- C) Çabuk yorulup yüzmeyi bırakmıştır.
- D) Çalışkan bir fare olduğu için kurtulmuştur.

14) Okuduğunuz metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı **yoktur**?

- A) Fareler sütün yüzeyinde kalmak için ne yapmışlar?
- B) Kurtulan fare küpten nasıl çıkmış?
- C) Süt nasıl yağ bağlamış?
- D) Fareler nerede oynamışlar?

15) Okuduğunuz parçanın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bir süre çabaladıktan sonra pes etmeliyiz.
- B) Arkadaşımız çalışırken biz dinlenmeliyiz.
- C) Umudumuzu kaybetmeden çaba göstermeliyiz.
- D) Çaresiz kaldığımız durumlarda moralimizi bozmalıyız.

16) “İnsanları, onları anlamaya İyi arkadaşlıklar kurabiliriz.”
Cümlesindeki boşluklara sırasıyla hangi sözcükler getirilmelidir?

- | | |
|-------------------------------|------------------------|
| A) gözlemleyerek – çalışmadan | B) sevmeli – uğraşmalı |
| C) görmüş – çabalamış | D) dinler – çalışırsak |

17) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde duygusal ifadeye yer **verilmemiştir**?

- A) Seni sevdiğim kadar onu da severim, bilirsin.
- B) Çocuğun sesini duyunca öyle korktum ki aklım başımdan gitti.
- C) Küçük kardeşim Osman, koca bir şehirde kaybolmuştu.
- D) Öğrenciler 23 Nisan günü çok heyecanlanmıştı.

“ Her gün kitapçıya uğrar,
Yeni kitaplar sorarım.
Yüzüm gibi temiz tutar,
Kirlenmesinden korkarım.”

18) Yukarıda okuduğunuz şiirde yazar neyin kirlenmesinden korkmaktadır?

- A) Kıyafetlerinin B) Yüzünün C) Ellerin D) Kitaplarının

- (I) Ali karneyi aldığı gün sinema veya tiyatroya gider.
(II) Dolabın içinde hiçbir şey yoktu, bu yüzden alışverişe gitti.
(III) Arkadaşı için her şeyi yapmayı göze almıştı.
(IV) Kardeşine yardım ettiği için çok mutlu olmuştu.

19) Yukarıda verilen cümlelerin hangilerinde **neden-sonuç** ilişkisi vardır?

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

- (I) Nasrettin Hoca herkesi hayranlık ve şaşkınlığa düşüren bir kişidir. (II) 1208’de Sivrihisar’ın Hortu köyünde doğmuştur. (III) Babasından dersler alarak Arapça ve dinî bilgiler öğrendi. (IV) Akşehir’de imamlik yaptı ve buraya yerleşti.

20) Yukarıdaki paragrafta numaralandırılmış cümlelerin hangisinde öznel bir ifadeye yer verilmiştir?

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

“Zor bir çocukluğum oldu. Maddi imkansızlıklar içinde boğuşuyordum. Değil kitap almak, yiyecek bir şeyler alacak paramız bile yoktu. Hayatın bütün yükü, küçük yaşma rağmen omuzlarıma binmişti. Ancak her şeye rağmen.....”

21) Yukarıdaki paragrafın anlamlı bir bütün oluşturması için aşağıdaki cümlelerden hangisi ile tamamlanması gerekmektedir?

- A) Geleceği düşünmek beni daha da korkutuyordu.
B) Azimle çalışmaktan hiçbir zaman vazgeçmedim.
C) Birçok kez ümitsizliğe düşmüştüm.
D) Hayatın acı yönleri beni derinden yaralıyordu.

Günlük yaşantımızda bazı insanların bize tuhaf gelen davranışlarını görebiliriz. Kimi duvara dayalı merdivenin altından geçmez bunu uğursuzluk olarak nitelendirir. Kiminin karşısına bir kara kedi çıkarsa o günün kötü geçeceğine inanır. Fakat bunların ne bilimsel ne de sağlam bir dayanağı vardır.

22) Yukarıdaki paragrafın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İnsan ilişkileri
B) Toplumun yanlış inanışları
C) Bilimin dayanağı
D) Toplumdaki hatalar

Günaydın tavuklar, horozlar
Artık memnunum yaşamaktan.
Sabah erkenden kalktığım zaman
Siz varsınız:
Gündüz işim var, arkadaşlarım
Gece yıldızlar var
Günaydın tavuklar, horozlar!

23) Yukarıdaki şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yaşama sevinci B) Doğa sevgisi C) Geçmişe özlem D) İnsan sevgisi

Gezmek, yeni yeni ülkeler görmek, çeşitli doğa olayları, bitki türleriyle karşılaşmak; farklı insan ırklarıyla, akla gelmedik yaşam biçimleriyle tanışmak kısacası dünyayı tanımak öyle güzel ki... Atalarımız, "Çok yaşayan değil çok gezen bilir." demişlerdir. Gerçekten geziler insana kısa sürede çok şey öğretiyor. Geziler sadece eğlenip dinlenilerek hoşça vakit geçirmeye yaramıyor...

(24 - 25. soruları paragrafa göre yanıtlayınız.)

24) Yukarıda okuduğunuz metnin başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Yeni Ülkeler Keşfedelim mi?
B) Çok Yaşayan mı Bilir, Çok Gezen mi Bilir?
C) Yeni Ülkeler mi Farklı İnsanlar mı?
D) Bilmek mi Farklı Gezmek mi?

25) Yukarıdaki metne göre aşağıdakilerden hangisi, yazarın gezmekten hoşlanmasının nedenlerinden biri **olamaz**?

- A) Farklı yaşam biçimleriyle tanışmak
B) Yeni ülkeler görmek
C) Dünyanın çeşitli ülkelerini tanımak
D) Yeni kurulan ülkeleri incelemek

4. Sınıflar için geliştirilen 2. Başarı testi

Yönerge: Bu testte toplam 22 soru bulunmaktadır. Lütfen soruları dikkatli okuduktan sonra doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Bu test sadece araştırma amacıyla kullanılacak olup verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır. Destekleriniz için çok teşekkürler!!!

1. "Üç yüz üç bin otuz üç"

Yukarıda okunuşu verilen sayı ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Binler bölümünde 3'den başka rakam yoktur.
- B) Yüzler basamağında 3 rakamı vardır.
- C) On binler basamağındaki rakamın basamak değeri 0'dır.
- D) Beş basamaklı bir sayıdır.

2.



Yukarıda verilen sayı örüntüsü ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) İkinci terimi 230'dur.
- B) Sayı örüntüsü 200'den başlayıp otuzar artarak devam ediyor.
- C) Artan bir sayı örüntüsüdür.
- D) İkinci terimi ile dördüncü teriminin toplamı 520'dir.

3.



Bir tiyatroyu cumartesi 546 ve pazar günü 472 kişi izlemiştir.

Buna göre Ali, bu iki gün boyunca tiyatroyu toplam kaç kişinin izlediğini sayıları en yakın onluğa yuvarlayarak tahmin ediyor.

Ali'nin tahmini aşağıdakilerden hangisidir?

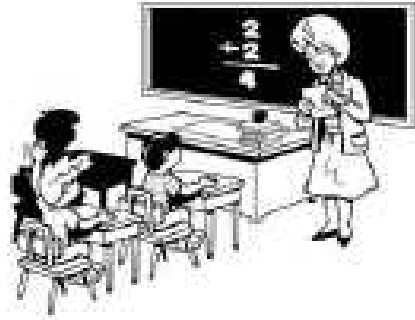
A) 1030

B) 1020

C) 1010

D) 1000

4.



Cumhuriyet İlkokulunda 688 kız öğrenci ile 594 erkek öğrenci okumakta ve 75 erkek öğretmen ile 88 bayan öğretmen görev yapmaktadır.

Buna göre bu okuldaki öğrenci sayısı öğretmen sayısından kaç fazladır?

A) 1009

B) 1019

C) 1109

D) 1119

5. Veli, her ay ev kirasına 625 lira ve apartman aidatına 60 lira ödemektedir.

Buna göre Veli bir yılda ev kirasına ve apartman aidatına toplam kaç lira öder?

A) 6850

B) 685

C) 8220

D) 4795

6. Bir manav halden aldığı 12 kasa portakala toplam 144 lira ödemiştir.

Her kasada 6 kg portakal olduğuna göre 1 kg portakal kaç liradır?

- A) 2 B) 3 C) 4 D) 5

7. $32 \div \bigcirc = 13 - 5$

Yukarıdaki eşitliğin sağlanması için “ $\bigcirc$ ” yerine hangi sayı yazılmalıdır?

- A) 16 B) 12 C) 8 D) 4

8. $48 \div 6 \neq 12 \times 4$

Yukarıdaki ifadede eşitlik durumunun sağlanabilmesi için aşağıdaki işlemlerden hangisi yapılmalıdır?

- A) $\times$ işareti yerine $+$ işareti gelmelidir.
B) $\div$ işareti yerine $+$ işareti gelmelidir.
C) $\times$ işareti yerine $-$ işareti gelmelidir.
D) $\div$ işareti yerine $-$ işareti gelmelidir.

9. Bir okuldaki 240 öğrencinin $\frac{3}{5}$ 'ü erkektir.

Buna göre bu okulda kaç kız öğrenci vardır?

- A) 144 B) 96 C) 80 D) 48

10. Aşağıdaki kesirlerden hangisi $\frac{6}{4}$ kesrinden büyüktür?

- A) $1\frac{3}{4}$ B) $1\frac{2}{4}$ C) $\frac{5}{4}$ D) $\frac{4}{4}$

11. Ayşe harçlığının $\frac{2}{9}$ 'si ile elbise almış, $\frac{5}{9}$ 'ini ise kumbarasına atmıştır.

Buna göre Ayşe'nin kalan parası harçlığının kaçta kaçtır?

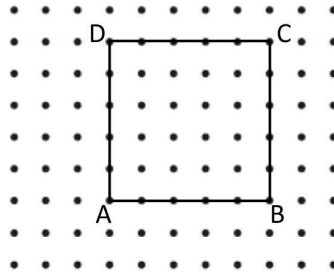
A) $\frac{7}{9}$

B) $\frac{5}{9}$

C) $\frac{2}{9}$

D) $\frac{1}{9}$

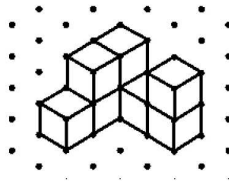
12.



Yukarıdaki noktalı kâğıt üzerinde verilen geometrik şekil ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

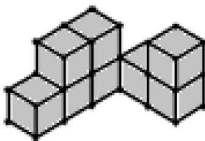
- A) 3 kenarı vardır.
- B) Tüm kenar uzunlukları birbirine eşittir.
- C) Karşılıklı kenarları kesişir.
- D) Kenarlarından biri AC kenarıdır.

13.

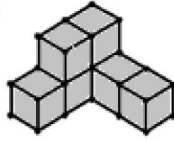


Aşağıda eş küplerle oluşturulan yapılardan hangisi yukarıdaki izometrik kâğıtta çizilen şekle uygun yapıdır?

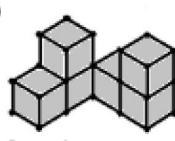
A)



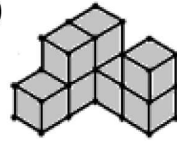
B)



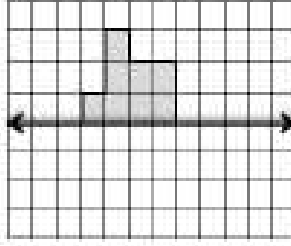
C)



D)

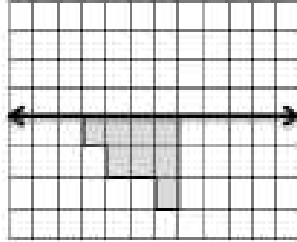


14.

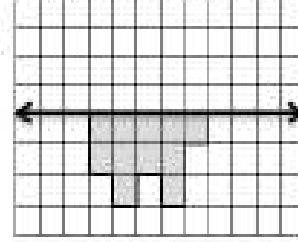


Yukarıdaki kareli kâğıtta verilen şeklin doğruya göre simetriği aşağıdakilerden hangisidir?

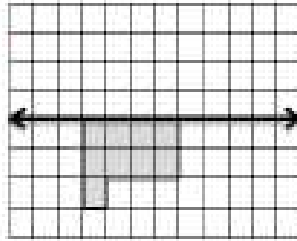
A)



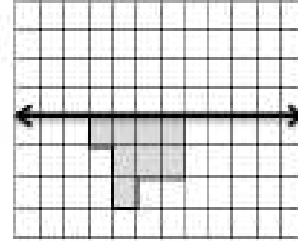
B)



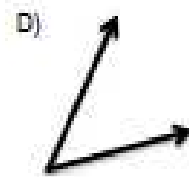
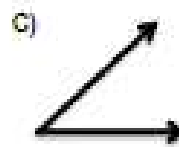
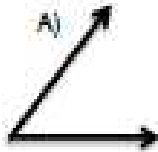
C)



D)



15. Aşağıdaki açılardan hangisinin ölçüsü diğerlerinden farklıdır?
(Bu soruda açıölçer kullanınız.)



16. Bir terzi 2 m'lik kumaştan 40'ar cm'lik parçalar kesiyor ve kestiği her parçayı 12 liradan satıyor.

Buna göre terzi bu satışlardan kaç lira gelir elde etmiştir?

A) 5

B) 12

C) 60

D) 200

17.

6 m



m

Bir kenarının uzunluğu 8 m olan kare şeklindeki bir bahçenin çevre uzunluğu, yukarıda verilen dikdörtgen şeklindeki bahçenin çevre uzunluğuna eşittir.

Buna göre "" yerine aşağıdaki sayılardan hangisi gelmelidir?

A) 10

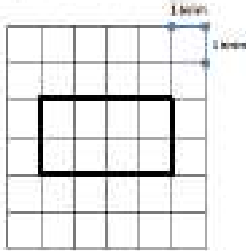
B) 12

C) 14

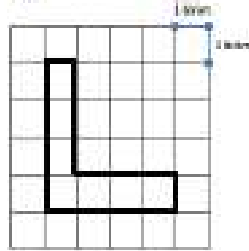
D) 16

18. Aşağıda kareli kâğıt üzerinde verilen şekillerden hangisinin alanı en küçüktür?

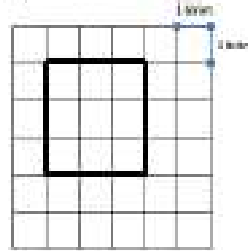
A)



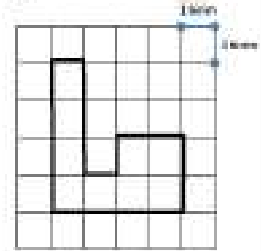
B)



C)



D)



19. 2008 yılında oynanan Türkiye Hırvatistan Maçı'nda, hakem maçı 5 dakika 20 saniye uzatmıştır.

Buna göre hakem maçı kaç saniye uzatmıştır?

A) 320

B) 300

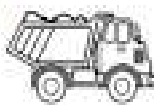
C) 120

D) 52

20. Sakarya şehrimizde 07.00 ile 21.00 saatleri arasında yüküyle birlikte toplam ağırlığı 3 t 500 kg'dan fazla olan araçların şehir merkezine girmeleri yasaklanmıştır.

Buna göre yüküyle birlikte toplam ağırlıkları aşağıda verilen araçlardan hangisi saat 10.00'da Sakarya şehir merkezine giriş yapamaz?

A)



3420 kg

B)



3030 kg

C)



3435 kg

D)



3320 kg

21.



Yukarıdaki 6'lı pakette bulunan kutu sütlerin her biri 200 mL'dir.

Buna göre bu paketteki süt miktarı toplam ne kadardır?

- A) 2 L B) 1 L 200 mL C) 1 L 400 mL D) 1 L 600 mL

22. Aşağıdaki çetele tablosu bir teknoloji mağazasının dört ayda sattığı bilgisayar miktarını göstermektedir.

Tablo: Satılan Bilgisayarlar

Aylar	Bilgisayar Sayısı
Ocak	+++ + + + +
Şubat	+++ + +
Mart	+++ + + + +
Nisan	+++ + + +

Bu mağazada yönetici olan Mevlüde, yukarıda bulunan çetele tablosundaki verileri yapacağı sunumda sütun grafiği ile gösterecektir.

Buna göre Mevlüde'nin sunumda kullanacağı sütun grafiği aşağıdakilerden hangisi olabilir?

