

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM
ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
KULLANDIĞI ÖĞRENME VE OKUMA
STRATEJİLERİNİN SEVİYE BELİRLEME SINAV
SONUÇLARIYLA KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL

HAZIRLAYAN
Mümine Güher ÖZERCAN

ELAĞİĞ–2010

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kullandığı Öğrenme Ve
Okuma Stratejilerinin Seviye Belirleme Sınav Sonuçlarıyla
Karşılaştırılması

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL

HAZIRLAYAN
Mümine Güher ÖZERCAN

Bu tez, 30/12/2010 aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

1. Doç. Dr. Burhan AKPINAR
2. Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL
3. Yrd. Doç. Dr. Mehmet TURAN
- 4.
- 5.

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... Tarih ve ... sayılı kararıyla onaylanmıştır

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kullandığı Öğrenme ve Okuma
Stratejilerinin Seviye Belirleme Sınav Sonuçlarıyla Karşılaştırılması****Mümine Güher ÖZERCAN****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı****ELAZIĞ-2010, Sayfa: XIV+94**

Bilimin hızla ilerlediği bu çağda bireye, bilgiyi aktarmaktan ziyade onu nasıl elde edebileceği öğretilmelidir. Aynı zamanda bireylerin seri bir şekilde okuyan ve okuduğunu anlayan kişiler haline getirilmesi gerekmektedir. Bireyin bilgiyi elde edebilmesi, öğrenmeyi öğrenmesiyle gerçekleşir. Öğrenmeyi öğrenme, kişinin kendi öğrenme özelliklerini tanıması ve kendine uygun stratejiyi bilip uygulamasıdır. Öğrenme stratejileri, kişinin nasıl ve hangi yolla öğreneceği konusunda kullanılan araçlardır.

Öğrenim hayatındaki en temel unsurlardan olan okumanın etkin bir şekilde yapılması, kişinin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Etkin okumanın gerçekleşmesi kişinin okuduğunu anladığı anlamına gelir. Bu okuma ve anlama sürecini kolaylaştırmak için çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Okuma stratejilerini kullanmak, okumadan ne anlaşıldığının ve okuma esnasında yapılan yanlışların nasıl düzeltileceğinin bulunması konusunda yardımcıdır.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuma ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin SBS sonuçlarıyla ilişkisini belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılında Elazığ ilinde öğrenim gören 6170 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Örneklemi ise, Elazığ ilindeki 1689 VI. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın belirlenen amaca ulaşması için gerekli olan veriler “Okuma Stratejileri Ölçeği” ve “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” olmak üzere iki

III

ayrı ölçek ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin 2010 yılında girmiş oldukları SBS sonuçları kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmesi bilgisayarda SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) kullanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde % ve frekans alınmış, bağımsız gruplar t testi ve varyans analizi uygulanmıştır. Okuma stratejilerinin, öğrenme stratejilerinin ve SBS sonuçlarının ikili ilişkilerini incelemek amacıyla Pearson Moment Korelasyon uygulanmıştır. Okuma stratejileri ve öğrenme stratejilerinin SBS sonuçlarını yordaması durumunu araştırmak amacıyla regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir. Korelasyonlardaki anlamlılık düzeyi .01 düzeyindedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, yapılan regresyon analizi sonucunda, öğrenme stratejilerinin, okuma stratejilerine göre SBS'yi daha fazla yordadığı tespit edilmiştir. Öğrenme stratejileri, okuma stratejileri ve SBS sonuçları arasındaki ikili ilişkilere bakıldığında, aralarında önemli ölçüde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Çeşitli değişkenler açısından bakıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma stratejisi ve öğrenme stratejisini daha fazla kullandıkları ve kız öğrencilerin SBS ortalamalarının, erkek öğrencilerin SBS ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, dershaneye giden öğrencilerin, dershaneye gitmeyen öğrencilere göre okuma-öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve SBS sonuçları daha yüksektir. Evinde kendisine ait odası bulunan öğrencilerin okuma stratejileri ve öğrenme stratejileri ile SBS sonuçları, odası olmayan öğrenciye göre daha yüksek düzeydedir. Anne- baba eğitim düzeyinin ve anne- baba meslek durumunun, öğrencilerin başarılarında önemli bir etken olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuduğunu Anlama, Öğrenme, Öğrenme Stratejileri

ABSTRACT

Master Thesis

**The Comparison of Reading and Learning Strategies Which Primary School 6th
Grade Students Use With The Results of SBS**

Mümine Güher ÖZERCAN

Firat University

The Institute of Social Sciences

The Department of Educational Curriculum and Instruction

ELAZIĞ-2010, Page: XIV+94

In this era, when science is advancing rapidly, the individual should be taught how to obtain knowledge rather than transferring it. At the same time , it is necessary for the individuals to read fast and understand what they read. That an individual obtains knowledge come true with his /her learning to learn. Learning to learn is that the individual know his /her own learning feature and find an appropriate strategy and apply it. Learning strategies are tools which are used about how and in what way a person learns.

That reading,one of the most fundamental agents in education life, is carried out effectively facilitates self to learn. The realization of effective reading means the self understands what s/he reads. Variou strategies have been developed to facilitate this reading and understanding process.Using learning strategies is helpful for finding what is understood from reading and how mistakes made during reading is corected.

The aim of this study is to determine the relations of reading and learning strategies Primary School 6th Grade students use with the results of SBS. 6170 students attending 2009-2010 instruction term in the province of Elazığ make up the population of the research. The sample is made up of 1689 6th grade students in Elazığ. The datum, necessary for the research to attain its aim, have been collected through a data collecting

tool consisting of two different scales called “Reading Strategies Scale” and “Learning Strategies Form”. In addition, the results of SBS that Students entered in 2010 have been used.

The statistical analysis of research datum have been done, using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) on computer. In the analysis of datum, percentage (%) and frequency have been taken and “t test” and variance analysis have been carried out. Pearson Moment Correlation have been applied to examine the relation between reading and learning strategies and SBS results. Regression analysis has been utilized with the aim of investigating reading and learning strategies’ predicting level about the results of SBS. In the statistical analysis made in the research, the level of meaningfulness has been accepted 05. The level of meaningfulness in correlations is 01.

According to the results of the study, in the regression analysis, learning strategies predicted SBS more, compared with reading strategies. When the relationship between learning and reading strategies and the results of SBS is examined, it can be said there is an important relationship. From view of different variations, it has been seen that girls . used reading and learning strategies more than boys. Besides, it has been found that girls’ SBS results are also higher than boys’. Further, reading and learning strategies and SBS results of students attending any course are higher compared with the students not going to course. Reading and learning strategies and SBS results of students having a private room in their houses are higher compared with the students not having a room. It has been seen that parents’ education level, their occupations is an important factor in student’s success.

Key Words: Reading, Reading Comprehension, Learning, Learning Strategies,

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
TABLOLAR LİSTESİ	XI
EKLER LİSTESİ	XIII
ÖNSÖZ	XIV

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
1.7. Kısaltmalar	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ LİTERATÜR	6
2.1. Öğrenme	6
2.2. Öğrenme Kuramları	7
2.2.1. Davranışçı- Çağrışımsal Kuramlar	8
2.2.2. Bilişsel Alan Kuramları	9
2.2.2.1. Bilgiyi İşleme Kuramı	10
2.3. Öğrenme Stratejileri	14
2.4. Okuma Kavramı	17
2.5. Okuduğunu Anlama	20
2.5.1. Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etki Eden Faktörler	23
2.6. Okuma Stratejileri	24
2.7. Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yapılan Çalışmalar	34
2.8. Okuma Stratejileri İle İlgili Yapılan Çalışmalar	38

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Araştırmanın Evreni.....	44
3.3. Araştırmanın Örneklemi.....	44
3.4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler.....	46
3.4.1. Okuma Stratejileri Ölçeği.....	46
3.4.2. Öğrenme Stratejileri Ölçeği.....	48
3.5. Verilerin Elde Edilmesi.....	50
3.6. Verilerin Çözümlemesi	50

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	52
4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	52
4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	52
4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Genel Dağılım	52
4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Genel Dağılımları	53
4.1.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Meslek Durumuna Göre Genel Dağılımları	53
4.1.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Meslek Durumuna Göre Genel Dağılımları	54
4.1.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dershaneye Gidip Gitmeme Durumlarına Göre Genel Dağılımları.....	54
4.1.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olup Olmaması Durumuna Göre Genel Dağılımları	55
4.2. Öğrenme Stratejileri Maddelerine İlişkin Genel Dağılımlar.....	55
4.3. Okuma Stratejilerine İlişkin Maddelerin Genel Dağılımları.....	58

VIII

4.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin SBS Puanlarının, Okuma	
Stratejilerinin ve Öğrenme Stratejilerinin İkili İlişkileri.....	61
4.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullanmış Oldukları Öğrenme	
Stratejilerinin, Okuma Stratejilerinin ve SBS Sonuçlarının	
Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	62
4.5.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin	
Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	62
4.5.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Parametrik Olmayan Öğrenme Stratejilerine	
İlişkin Sonuçlar.....	63
4.5.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullanmış Oldukları Okuma	
Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	63
4.5.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin SBS Sonuçlarının Cinsiyet Değişkenine	
Göre Karşılaştırılması	64
4.5.3.1. Parametrik Olmayan SBS Sonuçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre	
Dağılım Sonuçları.....	65
4.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullanmış Oldukları Öğrenme	
Stratejilerinin, Okuma Stratejilerinin ve SBS Sonuçlarının	
Dershaneye Gidip Gitmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması	65
4.6.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin	
Dershaneye Gidip Gitmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	65
4.6.1.1. Parametrik Olmayan Öğrenme Stratejilerinin Dershaneye	
Gidip Gitmeme Durumuna Göre Dağılım Sonuçları.....	66
4.6.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Okuma	
Stratejilerinin Dershaneye Gidip Gitmeme Değişkenine Göre	
Karşılaştırılması.....	67
4.6.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları SBS	
Sonuçlarının Dershaneye Gidip Gitmeme Değişkenine Göre	
Karşılaştırılması.....	67
4.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullanmış Oldukları Öğrenme	
Stratejilerinin, Okuma Stratejilerinin ve SBS Sonuçlarının	
Odalarının Olup Olmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması	68
4.7.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin	
Odalarının Olup Olmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması	68

IX

4.7.1.1. Parametrik Olmayan Öğrenme Stratejilerinin Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Odalarının Olup Olmaması Durumuna Göre Dağılım Sonuçları.....	69
4.7.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejilerinin Odalarının Olup Olmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	70
4.7.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin SBS Sonuçlarının Odalarının Olup Olmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	70
4.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullanmış Oldukları Öğrenme Stratejilerinin, Okuma Stratejilerinin ve SBS Sonuçlarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	71
4.9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullanmış Oldukları Öğrenme Stratejilerinin, Okuma Stratejilerinin ve SBS Sonuçlarının Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	73
4.10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullanmış Oldukları Öğrenme Stratejilerinin, Okuma Stratejilerinin ve SBS Sonuçlarının Babalarının Mesleki Durumlarına Göre Karşılaştırılması	75
4.11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullanmış Oldukları Öğrenme Stratejilerinin, Okuma Stratejilerinin ve SBS Sonuçlarının Annelerinin Mesleki Durumlarına Göre Karşılaştırılması	76
4.12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejileri ve Öğrenme Stratejilerinin SBS Sonuçlarını Yordayıp Yordamadığı	78

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
5.1. SONUÇLAR	81
5.2. ÖNERİLER	82
KAYNAKÇA	84
ÖZGEÇMİŞ.....	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Okuduğunu Anlama Etkinliğini Oluşturan Bileşenler	21
Şekil 2. SBS Puanlarına İlişkin Doğrusallık Dağılımını Gösteren Grafik	79
Şekil 3. SBS Puanlarına İlişkin Normallik Dağılımını Gösteren Grafik	79

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Duyusal Kayıt, Kısa Süreli Bellek ve Uzun Süreli Bellek.....	14
Tablo 2. Örneklemi Oluşturan Okullar, Öğrenci Sayıları ve SBS sonuçları	45
Tablo 3. Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örneklemi	46
Tablo 4. Araştırmanın Örneklemi.....	46
Tablo 5. Okuma Stratejileri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri	48
Tablo 6. Öğrenme Stratejileri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri	50
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	52
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Genel Dağılımı.....	53
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Genel Dağılımı.....	53
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Meslek Durumuna Göre Genel Dağılımı.....	54
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Meslek Durumuna Göre Genel Dağılımı	54
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dershaneye Gidip Gitmeme Durumlarına Göre Genel Dağılımları	55
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olup Olmaması Durumuna Göre Genel Dağılımları	55
Tablo 14. Öğrenme Stratejilerine İlişkin Maddelerin Genel Dağılımları.....	56
Tablo 15. Okuma Stratejilerine İlişkin Maddelerin Genel Dağılımları.....	59
Tablo 16. Katılımcı Öğrencilerin Kullandıkları Okuma ve Öğrenme Stratejileri ile SBS Puanlarının Birbirleriyle İlişkisi	61
Tablo 17. Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	62
Tablo 18. Cinsiyet Değişkenine Göre Parametrik Olmayan Öğrenme Stratejilerine İlişkin Sonuçlar.....	63
Tablo 19. Okuma Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	64
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin SBS Sonuçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	64
Tablo 21. Parametrik Olmayan SBS Sonuçlarının Cinsiyet Değişkenine	

Göre Dağılım Sonuçları	65
Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Dershaneye Gidip Gitmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması	66
Tablo 23. Parametrik Olmayan Öğrenme Stratejilerinin Dershaneye Gidip Gitmeme Durumuna Göre Dağılım Sonuçları	66
Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejilerinin Dershaneye Gidip Gitmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması	67
Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin SBS Sonuçlarının Dershaneye Gidip Gitmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması	68
Tablo 26. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Odalarının Olup Olmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması	69
Tablo 27. Parametrik Olmayan Öğrenme Stratejilerinin Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Odalarının Olup Olmaması Durumuna Göre Dağılım Sonuçları	69
Tablo 28. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejilerinin Odalarının Olup Olmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması	70
Tablo 29. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin SBS Sonuçlarının Odalarının Olup Olmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması	71
Tablo 30. Araştırmaya Katılan Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre SBS Sonuçları, Öğrenme Stratejileri ve Okuma Stratejileri.....	71
Tablo 31. Araştırmaya Katılan Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre SBS Sonuçları, Öğrenme Stratejileri ve Okuma Stratejileri.....	73
Tablo 32. Araştırmaya Katılan Babalarının Mesleki Durum Değişkenine Göre SBS Sonuçları, Öğrenme Stratejileri ve Okuma Stratejileri.....	75
Tablo 33. Araştırmaya Katılan Annelerinin Mesleki Durum Değişkenine Göre SBS Sonuçları, Öğrenme Stratejileri ve Okuma Stratejileri.....	77
Tablo 34. SBS Puanlarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	80

EKLER LİSTESİ

Ek.1. Uygulama Ölçekleri	88
Ek.2. Uygulama İzin Belgesi	90

XIV

ÖNSÖZ

Öğrenme genellikle kalıcı, izli davranış değişikliği olarak tanımlanmakla birlikte, bilişselci ve yapısalcı yaklaşıma dayalı bilim insanları tarafından bu tanım sürekli sorgulanmaktadır. Öğrenmenin zihinsel bir süreç olduğunu savunan bilişselciler ile öğrenmeyi bireyin kendisinin zihninde inşa ettiğini savunan yapısalcı yaklaşıma dayalı bilim insanlarının savının yerine göre bir realitesi bulunmaktadır. Buna dayalı olarak öğrenme ve öğrenme stratejileri sürekli tartışılan, sorgulanan ve psikologlar ile eğitimbilimciler tarafından çalışılan bir konu alanı olmuştur.

İnsanoğlu öğrendiği birçok bilgi ve deneyimi çevre ile etkileşiminden edinir. Çevre ile bu etkileşim daha çok yaşamsal olmakla birlikte, bazı etkileşim ve deneyimleri insanoğlunun okuma ile kazandığı bir gerçektir. İleri düzeydeki ve genellikle teorik bilgileri insanoğlu daha çok okuma ile kazanır. Bu kazanım formal olarak okul ortamında gerçekleşmektedir.

Okuma okul ortamını işlevsel hale getiren önemli bir unsurdur. Bu yönüyle çocuğun okuması ve çeşitli okuma stratejilerini kullanması daha etkili ve verimli bir öğrenme-öğretme süreci açısından önemlidir.

Bu çalışmada okuma ile öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmayı hazırlamamda çok büyük emeği geçen, bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, sonsuz desteğini gördüğüm danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek Lisans eğitimim süresince desteğini gördüğüm TÜBİTAK'a çok teşekkür ederim. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Mehmet TURAN ve Hatice KUMANDAŞ'a, ayrıca desteklerini üzerimden hiç eksik etmeyen aileme ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Mümine Güher ÖZERCAN
ELAZIĞ 2010

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Bilim ve teknoloji başta olmak üzere tüm alanlarda gerçekleşen sürekli değişme ve yenileşmeyle beraber bu bilgiden yoğun biçimde yararlanılması “bilgi toplumu” kavramını ortaya çıkarmıştır. İnsanın yaşadığı tüm zamanlarda bilgi sürekli ön planda olmuştur; ancak, hiçbir dönemde bu kadar öneme sahip olmamıştır. Artık, gelişmişliğin ölçü birimi sahip olunan bilgi, bilginin etkinliği de yeni bir bilgi üretimi olmuştur (<http://ekutup.dpt.gov.tr>).

Çok hızlı değişimlerin yaşandığı çağımızda karmaşık hale gelen yaşam koşullarına ve bu hızlı değişime ayak uydurabilecek, sosyal yaşamda etkili bir biçimde yer alabilecek, karşılaştığı sorunlarla baş edebilecek bireylerin yetiştirilmesi, tüm dünya ülkelerinin sorunu haline gelmiştir. Buna çözüm bulmak da eğitim sistemlerine düşmektedir. Çünkü değişimler eğitimin hem ürünüdür, hem de eğitimin geliştirilmesini gerekli kılan önemli bir etkidir.

Bu sorunlara çözüm bulma amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda öğrenenin pasif alıcı konumundaki eski öğrenme amacının yerini, bireyin öğrenme sürecinde aktif olduğu bir öğrenme anlayışı benimsemiştir.

Yaşamın her boyutunu etkileyen ve geliştirilebilen okuma ve okuduğunu anlama, öğrenmeyi öğrenen bireylerin özelliklerinden biridir. Öğrenmeyi öğrenen bireylerden olma, çağımızın etkili insan özelliğidir.

İnsan yaşamı için çok önemli bir yere sahip olan okuma ve okuduğunu anlama süreci okullarda verilen eğitimle kazanılmaktadır. Çocuklarımızın bu becerileri en iyi şekilde kazanabilmeleri için öğretmenlerimizin çeşitli okuma stratejilerini de çocuklara öğretmek onlara eğitim vermeleri gerekmektedir. Çünkü ilköğretim öğrencilerinden okuduğunu anlama becerisi güçlü olanların derslerindeki başarısı okuduğunu anlama becerisi zayıf olan öğrencilere göre daha fazladır (Erginer, 1999; 1).

Stratejik öğrenen öğrenciler, öğrenme hedeflerine ulaşmak için belirli stratejileri bilinçli olarak kullanırlar. Bu tip öğrencileri, kendi öğrenme biçim ve süreçleri hakkında bir üst bilise sahip olan öğrencilerdir. (Oluk ve Başöncül, 2009; 184).

Sever (2004) okumayı, kişilerin geniş bir bilgi evrenine açılması, düşünce duyarlılığını geliştirmesi, toplumla sağlıklı bir iletişime gitmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme yolu olarak tanımlamaktadır. Okuma, kör inançları ve bilgisizliği

yenen bir güçtür. Bu gerçeği Voltaire şöyle dile getirmiştir: “ insanlığı yönetebilecek olanlar, okuma ve yazma gücüne sahip olanlardır” (Ünal, 2006; 32).

Bu bölümde problem durumu ortaya konmuştur, araştırmanın amacı, amaca bağlı olarak yanıt aranacak alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanların kişisel gelişimlerini tamamlamaları için güncel yaşamda belirli aktiviteler yapmaları gerekmektedir. Bunlardan sadece bir tanesi olan okuma, kişinin bilgilenmesini, gelişmesini ve eğlenmesini sağlayan bir eylemdir (Aslanoğlu, 2007; 1). Okumak insanın, zamanı yakalamasını, çağa ayak uydurmasını, akıl ve fikir dünyasının gelişmesini, bilimin sunduğu en geniş sınırlar arasında gezinmesini ve en önemlisi kimsenin yardımı olmadan kendi ayaklarının üzerinde durabilmesini sağlar (<http://www.mumsema.com>).

Hızlı değişikliklerin olduğu dünyamızda, hıza ayak uydurabilmek için öğrenmek gerekmektedir. Öğrenme yoluyla birey dünyayı ve kendi kapasitesini genişletebilmektedir. Öğrenme, bireyin sunulan bilgiyi pasif olarak alması yerine, bireyin içinde meydana gelen ve birey tarafından etkilenebilen aktif bir süreç olarak görülmektedir. Hangi bilginin sunulduğunun yanı sıra bireyin bu bilgiyi nasıl bir süreçten geçirdiği de önemlidir. Bireyin sunulan materyali örgütlemesi ve analiz etmesi olan öğrenme stratejileri bu süreci etkileyen etkinliklerdendir (Derman, 2002; 1). Günümüzde öğrenme stratejisi önem kazanmakta, değişim, yenilik, yaratıcılık, büyüme ve kendini gerçekleştirme gibi kavramları da kapsamaktadır (<http://www.donusumkonağı.net>).

Artan ihtiyaçlar ülkelerin eğitim sistemlerindeki sorunları ve gelişmeleri sadece ulusal düzeyde değil uluslar arası düzeyde de değerlendirme gereksinimleri ortaya çıkarmaktadır. Okumanın eğitim için temel oluşturması ve okuma eğitiminin okulda verilmesinin gerekliliği, öğrencilerin mevcut okuduğunu anlama becerisinin ne durumda olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmasını da beraberinde getirmiştir. Bu alanda ulusal olarak ÖBBS ve uluslar arası PIRLS, PISA, projeleri yapılmıştır. Ülkemiz 1999 yılından itibaren üyesi olduğu kuruluşlar tarafından uluslar arası karşılaştırmalı projelere Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi (EARGED) aracılığı ile katılmaktadır (Öğretmen, 2006; 1).

Bu projeler öğrencilere yönelik standart başarı testleri ile öğrenci, öğretmen ve okul anketleri uygulanmakta, buralardan elde edilen bilgilerle, temel eğitimi tamamlayan öğrencilerimizin neler bildiği, hangi becerileri ne derece kazandıkları, eksikliklerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Böylece eğitim sisteminin mevcut durumu tespit edilmekte; özellikle temel eğitimde, eğitim politikaları, öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin yeterlilikleri, ders araç-gereç ve materyalleri gibi unsurların gözden geçirilmesine yönelik bilimsel veriler elde edilmektedir, diğer ülkelerin eğitim sistemiyle de karşılaştırmalar yapılmaktadır (PISA 2003).

PIRLS çalışması, PIRLS testindeki okuduğunu anlama becerisine ek olarak, okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili birçok faktörün belirlenmesini amaçlayan anketlerden oluşmaktadır. PIRLS’de teste katılan öğrencilere, bu öğrencilerin ailelerine, okuma öğretmenlerine ve okul müdürlerine ayrı ayrı olmak üzere dört farklı anket uygulanmıştır. PIRLS anketleri, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya karşı tutumlarına ilişkin okuma çıktıları ilgili olan kavramsal bir modele dayanmaktadır. PIRLS çocukların okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri ev, okul ve toplum arasındaki ilişkileri temel alarak araştırmıştır (Aslanoğlu, 2007; 5).

PIRLS ve PISA proje sonuçları, okuma becerileri açısından Türk öğrencilerin, uluslar arası ölçülerden düşük düzeyde olduklarını göstermektedir. Yapılan çalışmalar, okuma stratejilerini ve öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin başarılarının arttığını göstermektedir.

Bu araştırmada, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin ve okuma stratejilerinin öğrencilerin sınav başarılarıyla ilişkisinin olup olmadığına bakılmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularının ilgili literatüre katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kullanmış oldukları öğrenme ve okuma stratejilerinin seviye belirleme sınav sonuçlarıyla karşılaştırılmasıdır. Araştırmada bu genel amaca dayalı olarak şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba meslek durumu, dershaneye gidip gitmeme durumu, kendisine ait odasının olup olmaması durumu) öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?
2. Çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba meslek durumu, dershaneye gidip gitmeme durumu, kendisine ait odasının olup olmaması durumu) öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?
3. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejileriyle 2010 SBS puanları arasındaki ilişki nedir?
4. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileriyle 2010 SBS puanları arasındaki ilişki nedir?
5. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejileri, öğrenme stratejileri ve 2010 SBS puanları arasındaki ilişki nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimin etkililiğini belirleyen en önemli göstergelerden biri akademik başarıdır. Akademik başarı ise öğrencilerin yaşamını üst düzeyde etkilemektedir. Bu yüzden eğitimin temel amaçlarından birisi, öğrencinin akademik başarısını geliştirmek olmalıdır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesinde ve sınavlarda başarı elde etmesinde okuma stratejilerinin ve öğrenme stratejilerinin önemli olduğu görülmektedir. Bu araştırma, öğrencilerin okuma stratejilerini ve öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullanabildiklerini, kullanmış oldukları okuma stratejileri, öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu ve bu stratejileri kullanmalarının öğrencinin akademik başarılarını ne derece yordadığını belirlemesi açısından önem taşımaktadır.

Aynı zamanda çalışma, öğrencilerin okuma stratejilerini ve öğrenme stratejilerini kullanmalarının ne gibi değişkenlerden etkilendiğini belirlemesi açısından önemlidir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların; okuma stratejisi ve öğrenme stratejisi ile ilişkili olduğu düşünülen faktörlerin kontrol edilmesi ve düzenlenmesi açısından Türk Eğitim sistemine katkı getireceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlılar

1. Seçilen örneklem grubu, evreni temsil niteliğine sahiptir.
2. Araştırmada kullanılan okuma stratejileri ölçeğinin, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yeterlidir.
3. Araştırmada kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yeterlidir.
4. Öğrenciler okuma stratejileri ölçeğinin maddelerini içtenlikle yanıtlamışlardır.
5. Öğrenciler öğrenme stratejileri ölçeğinin maddelerini içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2009-2010 öğretim yılında Elazığ ilinde ilköğretime devam eden altıncı sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Öğrenme: Yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliğidir (Ertürk, 1972; 78).

Öğrenme Stratejileri: “Öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler” (Weinstein ve Mayer, 1986; Akt. Ulusoy, 2005; 282)

Okuma: Okuma, öğrencinin çevresindeki yazıları görmesi, algılaması, zihinsel işlemlere tabi tutarak anlamlandırması ve anlaması etkinliği olarak tanımlanabilir (Güleryüz, 2004; 14).

Okuma Stratejileri: Okuma esnasında karşılaşılan sorunların giderilmesinde kullanılan tekniklerdir (Baker ve Brown, 1980; 4).

1.7. Kısaltmalar

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

ÖSÖ: Öğrenme Stratejileri Ölçeği

OSÖ: Okuma Stratejileri Ölçeği

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Öğrenme

Canlıların temel gereksinimlerini karşılamak için çevresinden nasıl yararlanacağını öğrenmeden uzun süre yaşaması olanaksızdır. Yaşamın devamı için, çevreye uyum sağlamada etkin olmak ve çok değişken çevrelerde gereksinimleri giderebilmek gerekmektedir. Organizma çevresindeki hangi öğelerin yaşamını sürdürebilmek için olumlu, hangi öğelerin olumsuz ya da engelleyici olduğunu öğrenmeye mecburdur (Ulusoy, 2005; 139).

Bireyin yaptığı davranışların çoğu öğrenme ürünüdür. Bireyin çevreye uyumunda temel bir araç olan öğrenmenin çeşitli filozoflar ve psikologlar tarafından değişik tanımları yapılmıştır. Fakat tüm psikologlar tarafından kabul edilen bir tanımlı yoktur.

Öğrenme, yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Ancak her yaşantı ürünü değişme, öğrenme değildir. Çünkü söz konusu değişimin öğrenme olabilmesi için nispeten kalıcı izli olması gerekmektedir (Ertürk, 1972).

Öğrenme hangi yolla olursa olsun, sonucunda bireyde davranış değişmesi meydana gelir. Öğrenme ürünü olan davranış hemen ortaya çıkabileceği gibi yeri ve zamanı geldiğinde ya da birey istediği zaman da ortaya çıkabilir.

Yaşantı, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda bireyde kalan izlerdir. Yaşantı kazanmak için bireyin çevresiyle etkileşimde bulunması gerekir. Öğrenmede bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda meydana gelmektedir. Her bireyin çevresiyle etkileşim kurması farklı olduğundan öğrenme bireyseldir.

Organizmanın gözlenebilen ya da gözlenemeyen, açık ya da örtük etkinliklerin tümüne davranış denmektedir. Öğrenme ürünü olan davranışlar sonradan kazanılan davranışlardır. Öğrenmenin olabilmesi için bireyin gösterdiği davranış değişikliğinin sürekli olması gerekir (Ulusoy, 2005; 142).

Türk Dil Kurumu (1988) ise öğrenmeyi bilgi edinmek, bellek olarak tanımlamaktadır.

Gagne (1983)'ye göre öğrenme, sadece büyüme sürecine atfedilmeyen, insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan bir değişimdir (Akt: Senemoğlu, 2004: 88).

Öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir (Senemoğlu, 2004; 88).

Senemoğlu (2004; 89) yapılan öğrenme tanımlarının ortak özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Davranışta gözlenebilir bir değişme olması
- Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması
- Davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması
- Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç olma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi
- Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmamasıdır.

Öğrenenle, öğrenme yöntemleriyle, öğrenilecek malzemenin türü ve öğrenme ortamıyla ilgili olan öğrenmeyi kolaylaştıran ve zorlaştıran etkenler vardır. Bunlardan bazıları; türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, yaş, zeka, güdülenme, genel uyarılmışlık hali ve kaygı, fizyolojik durum, önceden kazanılan yaşantılar, bireysel ayrılıklar, konunun zorluk derecesi, ortamın fiziksel durumudur (Ulusoy, 2005; 143-146).

2.2. Öğrenme Kuramları

Öğrenme ile ilgili birçok kuram ortaya konmuştur. Öğrenmenin hangi koşullarda oluşacağını ya da oluşamayacağını açıklayan öğrenme kuramının tüm organizmalarda, okul içindeki ve dışındaki tüm öğrenme durumlarında öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklaması beklenir. Ancak hiçbir öğrenme kuramı tüm öğrenme türlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm sorunları açıklamaya ve çözmeye yeterli değildir.

Sönmez, öğrenme kuramlarını altı başlık altında toplamıştır:

- Bağdaşımcı Kuram
- Bilişsel Alan- Gestaltçı Kuram
- Güdüleme, Kişilik, Toplumsal Ağırlıklı Kuram
- Bilgi İşlem Süreci Kuramı
- Tam Öğrenme
- Biyo-teknolojik Kuram (Sönmez, 2008; 88)

Hass (1980), öğrenme kuramlarını dört gruba ayırmıştır. Bunlar;

- Uyarıcı-tepki koşullama kuramları
- Gestalt alan kuramı
- Psikodinamik Kuram
- Sosyal Öğrenme Kuramı (Akt: Senemoğlu, 2004: 94).

Bazı psikologlar ve eğitimciler öğrenme kuramlarını iki ana grupta toplamaktadırlar. Bunlar;

- Öğrenmeyi doğrudan gözlenebilen uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağla açıklamaya çalışan davranışçı kuramlar
- Öğrenenin doğrudan gözlenemeyen algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama ve akıl yürütme gibi içsel süreçleri ve bu süreçlerin bireyin davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen bilişsel kuramlardır.

Bu iki grupta yer alan kuramlar birbirine karşıt gibi görünmekle birlikte, öğrenmenin farklı boyutlarını açıklayarak birbirlerini tamamlamaktadırlar (Ulusoy, 2005; 146).

2.2.1. Davranışçı- Çağrışımsal Kuramlar

Ürünü ele alıp anlamaya çalışan davranışçılık 1919 yılında J. B. Watson'la başlamıştır. Pavlov, E. C. Tolman, Thorndike, Guthrie, Skinner ve Hull gibi önde gelen isimlerde bu kurama giren düşünür ve bilim adamlarıdır.

Öğrenmeyi, uyarıcı ile davranım arasında bir bağ kurma olarak ele almaktadırlar (Sönmez, 2008; 88). Süreci ise mevcut olan ancak gözlenemeyen hazırlayıcı süreç gibi görmüşlerdir (Ertürk, 1972; 79). Davranışçılara göre öğrenme, gözlenebilir davranışlardaki değişikliklerdir. Bireyin ne düşündüğü değil ne yaptığı önemlidir (Ulusoy, 2005; 150).

Davranışçı kuramda öğrenci, öğrenme ortamına etkin bir biçimde katılmalıdır; çünkü öğrenci yaparak öğrenir. Tekrar, uyarıcı ve davranım arasındaki bağ kuvvetlendirir. Bu yüzden öğrenmede tekrarın önemi büyüktür. Davranışçı kuramcılar doğru davranışın pekiştirilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bazıları ise cezanın etkili olduğunu savunmuştur. Fakat olumlu pekiştireç vermenin öğrenmede daha etkili olduğu görüşü ağırlık taşımaktadır. Öğrenme ortamına ve koşullarına önem vermişlerdir. Güdülemenin öğrenmeyi önemli derecede etkilediğini savunmuşlardır. Davranışçı kuramcılara göre genelleme ve ayırt etmeyle kazanılan davranımın geçerliği ve güvenilirliği arttığından dolayı bu davranımların değişik ve çeşitli durumlarda öğrenilmesi ve kullanılması gerekmektedir (Hilgart, Bower 1966: 607, 618; Fidan 1985: 22, 23; Sönmez 2008: 88).

Davranışçı kuramlarda hissetme, üzüntü, düşünme, karar verme, problem çözme gibi bilişsel öğeler açıklanamamaktadır. Ancak her öğretmenin davranışçı öğrenme kuramı ile ilgili bilgilere sahip olması gerekir (Ulusoy, 2005; 150).

2.2.2. Bilişsel Alan Kuramları

Davranışçı kuramların bazı durumları açıklayamaması, psikologları insan öğrenmesini yeniden tanımlamaya yöneltmiş ve bilişsel alan kuramları ağırlık kazanmaya başlamıştır.

Bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanan bilişsel açıdan öğrenme, bireyin davranışlarındaki değişmeyi ya da yeni davranışlar kazanmasını sağlar (Eggen, Kauchak, 1992; Senemoğlu, 2004; 265). Bilişsel öğrenme araştırmaları öncelikle, anlamlı sözel öğrenmede içsel bilişsel süreçleri anlamaya ve tanımlamaya çalışır (Ulusoy, 2005; 260). Bilişsel alan kuramcıları, gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrenenin beyninde olup bitenleri araştırmaya çalışmışlardır.

Öğrenmede bilişsel yaklaşımın davranışçı yaklaşımdan ayrıldığı başlıca yönler şöyle sıralanabilir (Özer, 2001; Akt. Güven, 2004: 6):

- Davranışçı yaklaşıma göre davranış öğrenilirken; bilişsel yaklaşıma göre bilgi öğrenilir. Bilgideki değişmeler davranışların değişmesini sağlar.
- Her iki yaklaşım için de önemli olan pekiştirme, davranışçı yaklaşımda davranışı güçlendirici özellik taşır ve öğrenme için gereklidir. Bilişsel yaklaşımda ise, öğrenmeden bağımsız ve davranışın doğruluğuyla ilgili dönüt sağlayan bir kaynaktır.
- Davranışçı yaklaşımda, öğrenen bireylerin uyarıcılarla etkileşimde bulunması ve pekiştireç alması için etkin olması gerekirken; bilişsel yaklaşımda, öğrenen bireyin etkin olması, öğrenme sürecinde dikkatini toplaması, uyarıcıları seçmesi, seçtiği uyarıcıları kullanması gerekmektedir. Yani her iki yaklaşımda da bireylerin etkin olması gerekmektedir.
- Davranışçı yaklaşımda birey sorunları, daha önce karşılaştığı sorunlarla benzerliklerinden dolayı veya deneme yanılmayla çözerken; bilişsel yaklaşımda birey sorunu kavrayıncaya kadar düşünür.
- Davranışçı yaklaşımda çalışmalar genellikle hayvanlar üzerinde ve laboratuvar ortamında yapılmıştır. Bilişsel yaklaşımda çalışmalar, insanlarla ve doğal ortamlarda yapılmıştır.

- Davranışçı yaklaşımda, bütün organizmalara yönelik birkaç öğrenme ilkesinin bulunması amaçlanırken; bilişsel yaklaşımda, kavram ve ilke öğrenme, sorun çözme, eleştirel düşünme gibi bilişsel ağırlıklı karmaşık davranışların öğrenilmesine ilişkin açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır.

Öğrenmeyi zihinsel süreç olarak açıklayan bilişsel yaklaşımı temel alan çeşitli kuramlardan biri de Bilgiyi İşleme Kuramıdır.

2.2.2.1. Bilgiyi İşleme Kuramı

Bilgiyi İşleme Kuramı temel olarak dört soruyu cevaplandırmaya çalışmaktadır (Senemoğlu, 2004; 266):

1. Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?
4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?

Bilgiyi işleme kuramının birinci adımı bireyin duyu organlarıyla çevreden gelen uyarıcıları alması ile başlar. Çevredeki uyarıcılar, öğrenme süreçlerini büyük ölçüde etkiler. Duyusal kayda gelen bilginin çoğu atılır. Bir kısmı da çok kısa bir süre tutularak algılanır ve tanınır. Duyular, dikkat ve algı süreçleri aracılığı ile kısa süreli belleğe geçirilir. Depolama kapasitesi çok sınırlı olan kısa süreli bellek aynı zamanda çalışan bellektir. Çünkü burada bilgi etkindir ve işlenir. Bilgi bazı süreçlerin yardımı ile uzun süreli belleğe geçer. Bilgi, gereksinim olduğunda uzun süreli bellekten araştırılır ve geri getirilir. Bu işlem bilinçli olarak yapıldığı gibi otomatik olarak da yapılır. Uzun süreli bellekteki bilgi, kısa süreli bellekten gelen bilgi ile birleşir. Yürütücü kontrol ise tüm sisteme rehberlik ve yönetim görevini yüklemiştir (Ulusoy, 2005; 262).

Bilgiyi işleme kuramına göre üç tür bellek vardır. Bunlar;

1. Duyusal Kayıt
2. Kısa Süreli Bellek
3. Uzun Süreli Bellek

Duyusal Kayıt: Çevreden gelen uyarıcılar, öğrenenin alıcılarını yani duyu organlarını etkiler. Duyu organlarının her birine gelen uyarıcıların ilk algılanmasından duyusal kayıt sorumludur (Senemoğlu, 2004; 269). Bazı bilim adamları bilginin duyusal kayıta kalış süresinin yarım saniye olduğunu söylerken, bazıları ise bilginin, duyusal kayıta bir ile dört saniye arasında kaldığını düşünmektedirler.

Bilginin duyusal kayıta kalış süresinin çok sınırlı olmasının yanı sıra duyusal kayıttan kapasitesi sınırsızdır. Kapasitenin sınırsız olmasına karşın gerekli bilgiler

işlenmezse kaybolur ya da varolan bilgi yeni bilgi tarafından itilir. Birey, dikkat ve algı süreçleri yoluyla bu bilgiyi işleme şansına sahiptir. İşlenen bilgi bir sonraki sistem olan kısa süreli belleğe geçer. Kısa süreli belleğin kapasitesi sınırlıdır. Bundan dolayı işlenemeyen bilgi, duyuşsal kayıttan kaybolacaktır (Ulusoy, 2005; 264).

Bireyin çevreden gelen uyarıcılardan bazılarını seçmelerine algıda seçicilik denir. Duyusal bellekte uyarıcıların kaydedilmesinde bireyin ilgi ve gereksinimleri, seçici algı kapasitesi önemlidir. Birey ancak ilgi duyduğu ve ihtiyacı olan uyarıcıları seçici algı kapasitesi ölçüsünde algılayabilir (Fleming, 1987: 236-237; Ülgen, 1995: 141; Arslan, 2000: 11; Güven, 2004: 7). Aralıksız olarak üst üste gelen bilgiler, bireyin algı alanına giremediğinden kısa süreli belleğe geçmeden kaybolmaktadır.

Kısa Süreli Bellek / İşleyen Bellek: Kısa süreli belleğin birbiriyle ilişkili iki temel fonksiyonu vardır. Bundan dolayı hem kısa süreli bellek hem de işleyen bellek olarak adlandırılmaktadır.

Bilgi işleyen belleğe geldiğinde üç olay gerçekleşir:

1. Bilgi çabuk bir şekilde unutulabilir veya kaybolabilir.
2. Bilgi tekrar edilerek işleyen bellekte kalma süresi uzatılabilir.
3. Bilgi, özel öğrenme stratejileri kullanılarak uzun süreli belleğe gönderilebilir (Dembo, 2000; Karalar, 2006; 4).

Kısa süreli bellek, çevremizden sayısız uyarıcı toplayan reseptörler ile geniş bir bilgi ve bilgi deposu olan uzun süreli bellek arasındadır. Kapasitesi sınırlı olmasına karşın önemi diğer herhangi bir bellek sisteminden fazladır; çünkü kısa süreli bellek, çevreyle ilgili uyarıcıları ilk işlediğimiz yerdir (Solso, Maclin ve Maclin, 2009; 198). Kısa süreli bellekte depolanan bilgi miktarı, uzun süreli bellekte depolanan bilgi miktarından azdır. Kısa süreli belleğin kapasitesiyle ilgili ilk çalışmalar Sir William Hamilton tarafından yapılmıştır. Hamilton: “Eğer elinizdeki bilyeleri yere atarsanız bir kerede altıdan ya da yediden fazla sayıdaki bilyeyi karıştırmadan gözlemlemeniz zordur” demiştir (Miller, 1956; Akt. Solso, Maclin ve Maclin, 2009; 204). Anlık bellek yaklaşık yedi birimle sınırlı gibi görünmektedir. Süre sınırlılığı zihinsel tekrar yoluyla giderilebilmektedir. Bilgilerin gruplandırılması yoluyla da depolanan bilgi miktarı artırılabilir.

Kısa süreli belleğin ikinci önemli fonksiyonu, zihinsel işlemleri yapmaktır. Bu nedenle bu belleğe, işleyen bellek adı da verilmektedir. Kısa süreli bellekte depolanan şey, sunulan şeyin tam olarak aynısı değildir. Bu belleğe gelen bilgi anlamlandırılarak

doğrudan tepki üreticilere gönderilebileceği gibi, kodlanıp uzun süreli belleğe de gönderilebilir (Senemoğlu, 2004; 272).

Kısa süreli belleğe bilgi, duyuşsal kayıt ve uzun süreli bellekten gelir. Genellikle her ikisi de aynı anda olur. Örneğin; birey bir kuş ile karşılaştığında, kuşun imgesi kısa süreli belleğe geçer, aynı anda uzun süreli bellekten kuşlara ilişkin bilgi araştırılır ve kuşun hangi tür olduğu belirlenir. Kısaca, tanımlama aynı anda gelir, çünkü, kuşa ilişkin tüm bilgiler uzun süreli bellekte depolanmıştır (Slavin, 1988; 150; Ulusoy, 2005; 265).

Uzun Süreli Bellek: Anlık var oluşumuza anlam veren bilgi deposu uzun süreli bellektir. Geçmiş ile uğraşma ve bu bilgiyi *şu anı*, *şimdiyi* anlamak için kullanma yeteneğimiz uzun süreli belleğimizin bir işlevidir. Bir anlamda uzun süreli bellek aynı anda geçmişte ve şu anda yaşamamızı ve kesintisiz anlık deneyim selini anlamamızı sağlar. Uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsız, süresi de hemen hemen sonsuzdur (Solso, Maclin ve Maclin, 2009; 218). Uzun süreli bellekte bilgiyi, istediğimiz uzunlukta ve miktarda depolar ve asla unutmayız. Sorun, gerektiği zaman doğru bilgiyi bulabilmektir. Bilgi uygun biçimde kodlanmamış ve uygun yere yerleştirilmemişse, geri getirmede zorluklarla karşılaşılır (Ulusoy, 2005; 266). Uzun süreli bellekte bilgi, kısa süreli bellekte olduğu gibi hızla görmez, biraz zaman ve güç gerekir. Bilgiler ne kadar iyi kodlanırsa, organize edilirse, tekrar kısa süreli belleğe çağrılmaları o kadar kolay ve hızlı olur (Özer, 2001; Karalar, 2006; 5).

Uzun süreli belleğin anısal, anlamsal ve işlemsel olmak üzere üç temel bölmesi vardır. Anısal bellek, kişisel yaşantılarımızın depolandığı bölmedir. Burada bilgi, ne zaman oluştuğuna, nerede meydana geldiğine göre organize edilmiş imajlar halinde depolanır. Anlamsal bellekte, konu alanlarının kavramları, olguları, genellemeleri, kuralları depolanır. Okul öğrenmelerimizin çoğu bu bellekte depolanır. Martindale (1991)'e göre, anısal ve anlamsal bellek arasındaki fark şudur: Anlamsal bellek bilginin temel öğelerini, kavramları içerir. Tıpkı bir sözlük gibi bildiğimiz imajların ve sözcüklerin anlamlarını kapsar. Anısal bellekteki bilgi ise, anlamsal belleğin kapsadığı bilgiyi kullanarak oluşmuş bir roman, bir film gibidir (Akt: Senemoğlu, 2004; 279). Herhangi bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin, işlemlerin depolandığı bellek ise işlemsel bellektir. Bu belleğin oluşumu çok zaman alıcıdır, fakat bir kez meydana geldiğinde de güçlü bir kalıcılığa, hatırlanma özelliğine sahiptir. Uzun süreli belleğin en önemli ayırt edici özelliği, onun kodlama, bilgiyi soyutlama, yapı, kapasite ve süreklilikteki çeşitliliğidir (Solso, Maclin ve Maclin, 2009; 219).

Bilgiyi işleme kuramının ikinci ögesi, bilginin alınmasını ve duyuşal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılmasını sağlayan bilişsel süreçlerdir. Bu süreçler, bilginin duyuşal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılması için dikkat ve algı; bilginin kısa süreli bellekte saklanması için sürekli tekrar ve gruplama; bilginin uzun süreli belleğe aktarılması için açık ve örtük tekrar, kodlama ve uzun süreli bellekten geri getirme süreçleridir (Senemoğlu, 2004; 286).

Bilgiyi işleme süreci dikkat ile başlar. Dikkat, hangi bilginin kısa süreli belleğe geçip geçmeyeceğini belirler. Dikkat, uyarıcıya ve uyarıcı tepkiye yönelmedir. Dikkatin yönelmediği uyarıcılar kaybolur. Algı, duyuşal bilginin yorumlanması ya da anlamlandırılması işlemidir. Algı büyük ölçüde geçmiş yaşantılara dayalıdır. Çünkü, bir uyarının anlamlandırılabilmesi için öncelikle bireyin, o uyarana ilgili bilgilerinin olması gerekir. Bireyin karşılaştığı uyarana ilişkin hiçbir bilgisi yoksa, uyarıcıya anlam vermesi olanaksızdır. Algıyı etkileyen bir başka etkende beklentilerdir (Ulusoy, 2005; 269-270).

Kısa süreli bellekte bilgiyi saklama sürekli tekrar ve gruplama ile mümkündür. Sürekli tekrar bilgiyi aktif hale getirecek ve bellekte varolan bilginin kullanılmasını sağlayacaktır. Gruplama sayesinde ise karmaşık ve uzun bilgi birimleri az sayıda bilgi birimlerine dönüştürülebilir. Bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında açık ve örtük tekrar, kodlama ve geri getirme süreçleri kullanılmaktadır. Bilgi yeterli sıklıkta tekrarlanırsa uzun süreli belleğe geçer. Aralıklı tekrar sürekli tekrardan daha etkilidir. Bilgiyi işleme kuramında en önemli süreç olan kodlama, uzun süreli bellekte varolan bilgi ile kısa süreli bellekteki bilginin ilişkilendirilerek transfer edilmesidir. Kodlamanın etkili olması anlamlandırma ile olanaklıdır. Birey yeni gelen bilgiyi ne kadar fazla ilişkilendirir, bilgiyi bulmada ne kadar fazla çağrışımlar yaratırsa öğrenme etkili olduğu gibi geri getirme de kolaylaşır. Geri getirme, uzun süreli bellekten, bilginin aranıp bulunarak etkin duruma getirilmesidir. Geri getirmede rol oynayan etmenler vardır. Bunlar; uygun kodlama, ortam, yetenek ayrılıkları ve tutumlardır (Ulusoy, 2005; 271-279).

Tablo 1: Duyusal Kayıt, Kısa Süreli Bellek ve Uzun Süreli Bellek

Bellek Türleri Özellikleri	Duyusal kayıt	Kısa Süreli Bellek	Uzun Süreli Bellek
Bilgi girişi	Çevredeki tüm alıcılar	Dikkat ve seçici algı süzgecinden geçen bilgi	Kısa süreli bellekte tekrar edilen ve kodlanan bilgi
Bilginin kalış süresi	Yarım saniyeden dört saniyeye kadar	Tekrar edilmediği takdirde en fazla 20 saniye	Sürekli olarak kaldığı düşünülmektedir.
Kapasitesi	Sınırsızdır	Çok küçüktür (7 ± 2 birim olduğu ifade edilmekle birlikte üç birim olduğu da savunulmaktadır)	Sınırsız olduğu düşünülmektedir
Bilginin biçimi	Alınan uyarıcının aynısı, kopyasıdır	Sözel, görsel ve muhtemelen anlamsal	Büyük ölçüde anlamsal, görsel ve sözel şemalar, önerme ağları
Geriye getirme	Mümkün değil	Tekrar etme ve otomatik olarak anında geriye getirme	Geriye getirme ipuçları, temsil etme ve örgütlemeye dayalıdır.

Kaynak: Senemoğlu (2004; 305)

Bilgiyi işleme kuramının üçüncü bileşeni bilişbilgisidir. Bilişbilgisi, öteki bileşenler olan bilgi depoları ve bilişsel süreçlerin bir bütünlük içinde işlemesini sağlar. Dikkat, algı, yinleme, kodlama ve geri getirme gibi bilişsel süreçleri denetler ve yönlendirir (Özer, 2001; Akt. Karalar, 2006; 5).

Yürütücü biliş, bireylere öğrenme durumlarında öğrenip öğrenmediklerini sınamalarına yardımcı olur. Eğer öğrenme gerçekleşmezse yürütücü biliş, duruma uygun doğru süreçleri işe koşar. Özetleme, ekleme, şematize etme, düzenleme gibi. Yürütücü biliş, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini sürekli izler (Ulusoy, 2005; 280).

2.3. Öğrenme Stratejileri

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenci, öğrenme sürecine etkin olarak katılan ve kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen kişidir (Ulusoy, 2005; 282). Bilgiyi işleme kuramının uygulanabilmesi için çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Bu stratejiler, dikkati yoğunlaştırmayı, bilgiyi kısa süreli bellekte daha uzun süre saklayabilmeyi, daha kolay hatırlamayı, önceki ve sonraki bilgiler arasında anlamlı bağlar kurmayı ve öğrenme düzeyini kontrol etmeyi hedeflemektedir. Öğrenme stratejileri kavramı bir stratejiler grubunu ifade etmektedir. Bu stratejilerden her birinin kullanılma amacı, kazandırılması

istenilen öğrenme ürünlerine göre farklılık gösterir (Öztürk, 2003: 27; Temizkan, 2007; 42).

Bilgiyi işleme kuramına göre bilişbilgisi yeterince gelişmiş bir birey, neyi, nasıl ve ne hızda öğrenebileceğini bilir ve kendisi için en uygun öğrenme stratejisini seçip kullanabilir (Güven, 2004; 12). Woolfolk (1998; 307) öğrenme stratejisini, öğrenme amaçlarını başarmak için kullanılan bir çeşit plan olarak tanımlarken, Derry ve Murph'ye (1986; 1) göre, öğrenme stratejisi, bilgi ve becerinin kazanılmasını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda birey tarafından kazanılan zihinsel taktiklerin bir bileşkesidir (Güven, 2004; 45).

Arends (1997)'e göre öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Ulusoy, 2005; 283).

Weinstein ve Mayer (1985) öğrenme stratejilerini, öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, belleğe kodlama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşünceler olarak tanımlamışlardır (Güven, 2004; 45).

Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılan öğrenme stratejileri sınıflaması günümüzde en yaygın olarak kullanılan sınıflamadır (Temizkan, 2007; 43).

Bu sınıflama beş ana kategoriden oluşmaktadır. Bunlar:

1. Tekrar Stratejileri
2. Anlamlandırma Stratejileri
3. Örgütlenme Stratejileri
4. Anlamayı İzleme Stratejileri
5. Duyuşsal Stratejiler

Gagne ve Driscoll' un (1988; 134-138) yapmış olduğu beşli öğrenme stratejileri sınıflaması şu şekildedir:

1. Dikkat Stratejileri: Öğrenenin zihinsel süreçlerini bilgi üzerinde yoğunlaştırdığı stratejiler.

2. Kısa Süreli Belleği Geliştirme Stratejileri: Yineleme, gruplama ve şekille göstermenin oluşturduğu bu stratejiler, bilginin kısa süreli bellekte tutulma süresini artıran stratejilerdir.

3. Kodlamayı Artırma Stratejileri: Bilginin, öğrenenin belleğine yerleştirilmesine yönelik stratejiler.

4. Geri Getirmeyi Artırma Stratejileri: Bilginin, uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri getirilmesine yönelik stratejilerdir. Zihinsel canlandırma, Not tutma vb. stratejiler bu grubu oluşturur.

5. İzleme- Yönetme Stratejileri: Öğrenenin kendi öğrenme ve bilişsel süreçleri hakkında bilgi, öğrenme ve hatırlamayı arttırmak için bu süreçleri değerlendirmesini sağlayan stratejilerdir. Soru sorma stratejisi bu gruptadır (Belet, 2005; 24-25).

Öztürk (2003; 27; Akt: Temizkan, 2007; 43) çeşitli öğrenme stratejileri sınıflamalarını incelemiş ve şu şekilde etkili bir öğrenme stratejisi sınıflaması yapılabileceğini belirtmiştir.

1. Dikkat Stratejileri: Zihnin bir odaklaşma faaliyeti olan dikkat, zihinsel mekanizmalarda meydana gelen bilinçli ve kontrollü bir çabadır. Metindeki öğelerden hangilerinin önemli hangilerinin önemsiz olduğuna karar verme, önemli öğeler üzerinde odaklaşma, önemli öğeleri öğrenme bu stratejide uygulanmaktadır. Öğrenme durumunda gerekli bilgilerin işleme sürecine girebilmesi için öğrencilerin dikkat stratejilerini bilip bunu öğrenme sürecinde kullanabilmeleri önemlidir.

2. Tekrar Stratejisi: Bilgiyi kısa süreli bellekte tutma süresini arttıran stratejidir. Bu strateji, olguları defalarca sözlü olarak tekrar etme, yazılı metnin tümünü veya önemli cümlelerini aynen kopya etme, okurken düzenli aralıklarla durup zihinde cümleleri tekrar etme, bir fikri değişik şekillerde söylemeye çalışmadır.

3. Anlamlandırma Stratejisi: Aynı zamanda hatırlamayı arttırma işlemidir. Bilginin mevcut haliyle değil de anlamlı bir bütün haline getirilerek kazanılmasıdır. Bu stratejiyle öğrenci yeni öğrendiği bilgilerle eski bilgileri arasında bağlantı kurar. Burada amaç, öğrenen kişinin bilgiyi kendine mal etmesini sağlamaktır.

4. Zihne Yerleştirme Stratejisi: Bilginin, bellekte anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde depolanmasını sağlar.

5. Hatırlama Stratejisi: Hatırlama, bilginin uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri getirilmesidir. Bilgi, uzun süreli belleğe ne kadar güçlü bir şekilde kodlanarak ve anlamlandırılarak gönderilirse hatırlama da o kadar kolay olur.

6. Bilişi Yönetme Stratejisi: Bilişsel faaliyetleri düzenlemenin bilinçliliğini ifade eder. Öğrenenin kendi öğrenme ve bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi, öğrenme ve hatırlamayı arttırmak için bu süreçleri değerlendirmesidir. Öğrencinin bir metni okurken anlayıp anlamadığını kontrol edip, anlamadığı zamanlarda ne yapması gerektiğine karar verip bunu uygulayabilmesi bu stratejiyle ilişkilidir.

7. Duyuşsal Stratejiler: Bilişsel stratejilerin etkili kılınmasında rol oynar. Öğrenenin, kendi öğrenme kontrolünü gerçekleştirmesi için duyuşsal stratejileri etkin bir şekilde kullanmaları gerekir.

Öğrenme stratejileri, öğrenenin kendi kendine etkili bir biçimde öğrenebilmesi için kullandığı davranış ve düşünme biçimleridir. Bu stratejilerden dikkat stratejileri, dikkati önemli noktalara çekmek için kullanılır. Metinde önemli düşüncelerin altını çizme, inceleme soruları oluşturma, metin kenarına not alma gibi. Tekrar stratejileri, önemli bilginin kısa süreli bellekte kalıcılığını artırmak ve uzun süreli belleğe daha uygun işlenmesi için kullanılır. Tekrar stratejileri bilgiyi olduğu gibi yineleme ya da bilginin anlamlı kılınması için eklemeli tekrar kullanılarak uygulanır. Anlamlandırmayı arttıran stratejiler bilginin uzun süreli bellekte anlamlı bir bütün olarak yerleşmesi amacıyla kullanılır. Eklemleme stratejisi, yeni bilgi ile var olan bilgi arasında ilişki kurulmasına dayanır. Örgütlenme stratejisi, materyalin yeniden düzenlenmesini sağlar. Özetleme ana düşüncelerin yazılması yoluyla konunun anımsanmasını kolaylaştırır. Yürütücü biliş stratejileri bireyin belli bir öğrenme durumunda kullandığı çeşitli öğrenme stratejilerine ve kendi öğrenme sürecine ilişkin anlayışa sahip olmalıdır. Duyuşsal stratejiler ise, bireyin duygusal ya da güdüsel etmenlerden kaynaklanan engelleri ortadan kaldırmak için kullanılır (Ulusoy, 2005; 303).

Öğrencilerin öğrenmelerinde kolaylığın yanı sıra öğrenme stratejileri bir takım işlevleri de yerine getirir. Bunları Özer (2002) şöyle sıralamaktadır:

- Öğrenciyi bilinçli öğrenci durumuna getirir.
- Öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırır.
- Öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır.
- Öğrencinin daha çok isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım eder.
- Öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar (Yıldız, 2003; 10).

2.4. Okuma Kavramı

İnsanın var olmasından beri bilgi edinmenin en önemli yollarından olan okumanın önemi, günümüzdeki hızlı değişimler ve yeniliklerle beraber daha çok artmıştır. İçerisinde bulunduğumuz çağ işlevsel okuryazarların yetişmesini zorunlu kılmıştır. İşlevsel okuryazarlar; seri bir şekilde okuyup, okuduğunu anlayabilen ve bunu yaşamında kullanabilen bireylerdir.

Okuma eylemi ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır:

Yılmaz (2008; 132), okumanın hem kelime tanıma becerisine hem de okuduğunu anlama becerisine bağlı olduğunu söylemiştir.

Göğüş'e göre (1978: 60) “okuma bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır” (Akt: Temizkan, 2007; 16). Okuma etkinliğinin gerçekleşmesi için duyu organları ve zihin arasında etkili bir bağlantının olması gerekir.

Demirel (2005: 89), okumayı, bir yazıyı görüp izleyerek anlamını kavrama olarak tanımlamaktadır.

Okuma, yazıdaki görsel öğelerden anlam çıkarma işidir. İnsanın içinde yaşadığı dünyayı daha iyi algılamasını sağlar. İnsan okuma eylemini etkin bir şekilde gerçekleştirdiğinde yalnızca çevresini algılamakla kalmaz, kendini gerçekleştirerek, içinde yaşadığı toplumun değişme ve gelişmesine katkıda bulunur (Aşılıoğlu 2007; 37-40).

Akyol'a göre (2006: 29) ise okuma, yazar ve okur arasında aktif iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Okuma öğretiminin temel amacı çocuğun yazıyla sağlanan iletişimi etkin bir şekilde kullanmasını sağlamaktır

Kavcar ve arkadaşları (1997: 41) okumayı, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci olarak tanımlamışlardır (Akt: Çelenk, 2007; 134).

Okuma, “yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek” (TDK, 1988).

Yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliği olan okuma, algısal yönü çok yüksek, motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceridir. Göz ve beyinin ortaklaşa çalıştığı bir eylemdir. Beyin, okuduklarını anlamak için hem zihinsel hem dilsel hem de dil dışı örüntüleri kullanmak üzere beyin hücrelerinin bir çoğunu harekete geçirir. Dil sembollerinin anlamlandırılması, yeni düşüncelerin üretilmesi, var olan problemlere çözümler üretilmesi gibi etkinlikler göz ve beyinin ortaklaşa gerçekleştirdikleri etkinliklerdir (Yangın, 1999; Tosunoğlu, 2002; Aslanoğlu, 2007; 10).

Çiftçi ve Temizyürek (2008; 110) okumayı, yazılı metinlerde verilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamak olarak tanımlamışlardır. Bir metin anlaşılacak

için okunur. Eğer çözümleme ve anlama gerçekleşmemişse okuma amacına ulaşmamış demektir.

Demirel'e (1999:50) göre okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla gerçekleşir. Okuma, bilişsel davranışlar ve psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bağ kurulur (Akt: Arzu, 2006; 12).

Odabaş ve arkadaşları (2008; 433) bireysel bir faaliyet olan okumayı, bireyin dil kullanım becerisini artıran, daha derin düşünmesi ve daha doğru kararlar alabilmesi için gereksinim duyulan önemli bir araç olarak tanımlamışlardır.

Okuma bireyin (Koç ve Müftüoğlu, 2008: 62; Akt: Odabaş ve diğerleri, 2008; 433);

- başkalarıyla ilişkilerini ve davranışlarını yönlendirir,
- iç dünyasını zenginleştirip bakış açısını genişletir,
- düşünme ve yaratma özgürlüğü ile değerlendirme alışkanlığı kazanmasını sağlar,
- beğeni düzeyini artırır,
- çevresine önyargısız, yansız ve hoşgörülü bakmasını sağlar.

Cunningham ve arkadaşları (1995) okuma sürecini aynı zamanda bir düşünme süreci olarak tanımlamışlardır. Okuma eyleminde kullanılan dokuz düşünme süreci olduğunu söylemişlerdir. Bunlar; hatırlama, bağlantı kurma, organize etme, hayal kurma, tahmin, izleme, genelleme, uygulama ve değerlendirmedir (Çelenk, 2007; 136-138).

Greenall ve Swan (1986: 2)'a göre okuma, “amaca ulaşmak için ihtiyaç duyulan en fazla bilgiyi parçadan elde edebilme yani öğrenmeyi gerçekleştirmedir” (Güneyli, 2008; 20).

İyi bir okuma eğitimi öğrencilere şu yönlerden fayda sağlamaktadır:

- Söz dağarcığını artırır.
- Yazılı ve sözlü anlatım gücünü geliştirir.
- Dil bilgisi kurallarını daha iyi kavramasına yardım eder.
- Yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanılmasına yardım eder.
- Ders kitaplarının kolayca okunup anlaşılmasına yardım eder.
- Kaynak kitaplardan daha iyi yararlanabilmeyi sağlar.
- Eleştirme ve değerlendirme alışkanlığı kazandırır (Temizkan, 2007; 21).

2.5. Okuduğunu Anlama

Okuma, duyu organlarıyla sözcüklerin alınıp, anlamlandırılması, kavraması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okuduğunu anlama gücüyle desteklenmeyen bir okumanın zaman kaybindan başka bir anlamı yoktur (Çelenk, 2007; 136).

Okuduğunu anlama, metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir (Yılmaz, 2008; 133)

Bloom (1979: 48)'a göre, “genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmı okuduğunu anlama gücünü içermektedir”. İlkokul yıllarındayken kazanılan okuduğunu anlama gücünün daha sonraki yıllarda gerçekleşen okul öğrenmelerinin çoğunu etkilemesi beklenir (Erginer, 1999; 1).

Smith ve Dechant (1961), okuduğunu anlamayı, kelime bilgisi ve organize etme olarak iki bölümde ele alırlar ve bu sınıflamanın bir uzantısı olarak, okuduğunu anlama becerisinin şu öğelerden oluştuğunu belirtmektedirler:

- Grafik sembollerle bunların anlamları arasında ilişki kurabilme,
- Metnin taşıdığı anlamı küçükten büyüğe doğru hiyerarşik bir şekilde anlama, gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,
- Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama
- Okuduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme (Akt.Dökmen, 1990; 396).

Gray ve Rogers'a göre okuma, bir yazıyı anlamak, yorumlayabilmektir. Yorumu ise;

- Yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşüncayı kavramak,
- Yazarın doğrudan anlatmadığı düşünceleri kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirleyebilmek,
- Okuduğunu doğruluk, geçerlilik, değer yönlerinden ölçebilmek,
- Anladığını, duyduğunu yaşamında uygulayabilmektir (Göğüş, 1978:72; Yılmaz, 2008:134).

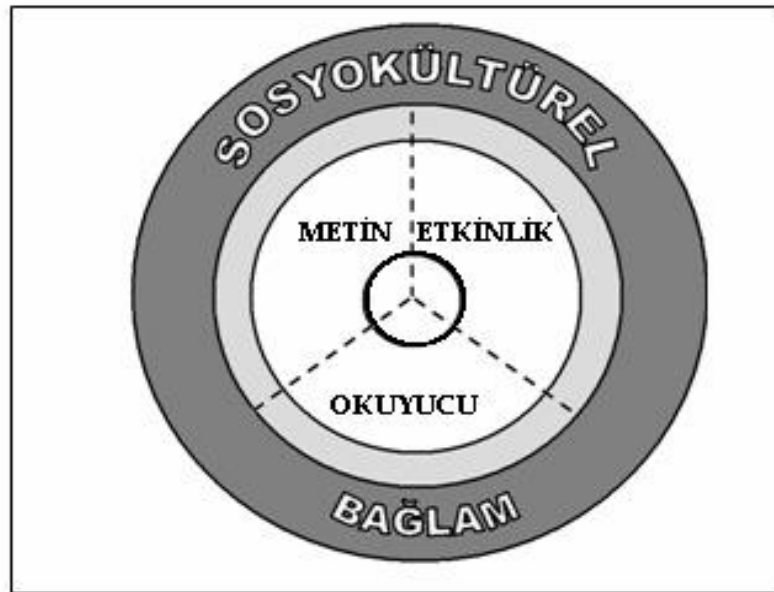
Okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin yazılı bilgiyi günlük hayatta karşılaştıkları durumlarda kullanma becerisi üzerine odaklanmıştır. PISA' da okuduğunu anlama becerisi bireyin amacına ulaşmak, bilgisini ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için yazılı metinleri anlaması, kullanması ve metinlere yansıtma yapması

olarak tanımlanır. Bu tanımdan anlaşıldığı gibi bireyden yazılı metindeki bilgileri birebir çözümleyip yorumlamasından ziyade onları yaşamında uygulayabilmesi beklenmektedir (OECD, 2007).

Okuduğunu anlama, okuyucuya kendiliğinden işlem yapma, çıkarımda bulunma ve anlam yapılandırılması gibi birkaç unsorda yardım eder. Birçok araştırmacı bu üç unsurun okumayı anlama sürecini etkilediği görüşüne katılmaktadır. Bu süreç aynı zamanda okuyucu, metin ve içerik gibi faktörler ile de ilişkilidir (Chen, 2009; 6).

Güneş (2004: 60)'e göre anlama, metnin anlamını bularak onlar üzerinde düşünme, sebeplerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmedir (Temizkan, 2007; 29).

Rand Okuma Çalışma Grubu'nun (2002) raporunda, okuduğunu anlamının üç parçadan oluştuğu belirtilmektedir:



Şekil 1: Okuduğunu Anlama Etkinliğini Oluşturan Bileşenler

- Anlamayı gerçekleştiren okuyucu
- Kavranılan metin
- Anlamanın içinde yer aldığı etkinlik

Okuyucu, bireyin okuma eylemine beraberinde getirdiği kapasitelerini, bilişsel becerilerini, çeşitli bilgi ve deneyimlerini, güdüsünü kapsamaktadır. Metin, her türlü yazıyı kapsamaktadır. Etkinlik ise, okuma eylemiyle ilişkili olan amaçları, süreçleri ve sonuçları içermektedir. Bu üç unsur, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında sürekli değişiklik göstermekle beraber sürekli etkileşim halinde olduğu sosyo-kültürel bağlamdan etkilenmektedir (RAND, 2002; 14).

Pressley (2000), öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek için şunları önermektedir:

- Sözcük öğretilmesi
- Çözme becerilerinin öğretilmesi
- Okumayla öğrencilerde yaşam bilgisinin oluşturulmasının ve okudukları ile bildiklerinin ilişkilendirilmesinin desteklenmesi
- Tahminde bulunma, öyküleri analiz etme, soru sorma, imge oluşturma ve özetlemeyi içeren aktif anlama stratejilerinin kullanımının öğretilmesi
- Çözümlenen sözcüklerin anlamlı olup olmadığına, metnin kendisinin anlamlı olup olmadığına açıkça dikkat edilerek öğrencilerin anlamalarını denetlemelerinin desteklenmesi (Akt: Koç, 2007; 30).

Okuduğunu anlama, metnin vermek istediği mesajı kavrama olarak tanımlanabilir. Metnin tam olarak anlaşılması için bireylerin yapması gereken bazı davranışlar vardır. Bu davranışlar:

- **Metnin yapısını çözümleme:** Metnin bütünlüğünü görme ve belirleme okuduğunu anlamamanın ana yönlerinden biridir.
- **Metnin içeriğini anlama ve yorumlama:** Metnin yapısal yönünü tanımadır. Yazarın vermek istediği mesajı anlayabilmek gerekir. Bunun içinde dilsel birimlerin iyi tanınması gerekir.
- **Metni eleştirme:** Kişinin, okuduğu metin üzerinde düşünmesi, onu çeşitli açılardan gözden geçirmesidir. Okuyucu, yazarın söylediği tüm fikirlere katılmak zorunda değildir (Temizkan, 2007; 30).

Okullardaki öğretme-öğrenme sürecinde okuma büyük bir yere sahiptir. Okuma sürecinde ürünün, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine bağlıdır. Bu durumda okuduğunu anlama gücü yüksek öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olanların öğrenmesi ise zorlaşmaktadır. Okumaya büyük ölçüde bağlı süreçlerde, okuduğunu anlama gücü sonucu belirleyen tek etken durumuna bile gelebilmektedir (Özçelik, 1987: 102; Erginer, 1999; 1).

Moffet ve Wagler (1976: 127-129) okuduğunu anlayabilmenin başlıca şartlarını şu şekilde açıklamaktadır:

Dikkati Yoğunlaştırma: Metinde birbirini takip eden kelimelerin anlamlarına yoğunlaşmakla ilgilidir. Bu yeteneği geliştirebilmek için sınıfta karşılıklı tartışmalar,

metni oyunlaştırma, canlandırma ve metinle ilgili hazırlıksız konuşma yapma gibi etkinlikler düzenlenebilir.

Yeniden Yapılandırma: Önceden öğrenilmiş bilgilerin metinde öğrenilen bilgilerle ilişkilendirilip güncellenmesidir. Bilginin yeniden yapılandırılması, o andaki dikkate ve daha sonra bilgiyi yeniden elde etmek için harcanan çabaya bağlıdır.

Zihinde Canlandırma: Okunanların anlamları üzerinde düşünme ve bunları zihinde canlandırmadır. Düşüncenin oluşması için okunanlara yoğunlaşmak gerekir.

Çıkarımlarda Bulunma: Bir metindeki sebep-sonuç ilişkilerinin, şart ifadelerinin, durumlar, olaylar vb. arasındaki kıyaslamaların tespit edilmesini gerektirir.

Anlama Nüfuz Etme: Çıkarımda bulunma ile birlikte yapısal ipuçları, ton, vurgu ve metnin odak noktası da kullanılır. Bütün bunlar metnin kelime seçimini ve yapısını ilgilendirmektedir (Akt: Temizkan, 2007; 31).

2.5.1. Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etki Eden Faktörler

Öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olan en önemli faktörün öğrenci özellikleri olduğu görülmektedir. Öğrenci özelliklerinden olan öğrencilerin okuma ilgisi, öğrenci özellikleriyle ilişkisi en yüksek olan faktördür. Bunu daha sonra sınıf dışında yapılan okuma etkinlikleri, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, ödev yapma sıklığı ve okumayla ilgili yapılan sınıf içi etkinlikler izlemektedir.

Moffet ve Wagler (1976) bazı öğrencilerin anlamada yeterli yaşantı geçirmediikleri için metinleri anlayamadıklarını veya yanlış anladıklarını belirtmişlerdir. Okuduğunu anlamada deneyim sahibi olmayan öğrenciler metni oluşturan kelimelerin anlamı üzerinde tek tek durmaktadırlar. Bu yüzden metnin genel anlamını çözümlemeye sıkıntı yaşamaktadırlar.

Okuduğunu anlayamamanın başlıca sebepleri şunlardır:

Motivasyon Eksikliği: Öğrencinin okumaya olan ilgisizliğidir. Bu öğrenciler genellikle kitaplardan ve okuma etkinliğinden sağlayacakları kazancın farkında değildirler. Öğretmenlere bu konuda büyük görevler düşmektedir. Çeşitli etkinliklerde öğrencinin okumaya ilgisi arttırılmalıdır.

Deneyim Eksikliği: Öğrencinin kitapta okuduğu metinle ilgili daha önceden sahip olduğu bir bilginin olmaması durumudur.

Benmerkezcilik: Öğrenci metinde geçen kelime ve kelime gruplarından kendi duygusallığına bağlı olarak farklı anlamlar kurar. Böylece metnin asıl vermek istediği bilgi anlaşılmamış olur (Akt. Temizkan, 2007; 34).

2.6. Okuma Stratejileri

Strateji, önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yoldur (TDK, 1988). Okuma stratejisi düşünmeyi, metni kavramayı geliştirmek için kullanılan bilişsel yöntem olarak tanımlanmaktadır (Sheorey & Mokhtari, 2002; 2).

Okuma stratejilerini kullanmak, okurların okuduklarını anlamada yaptıkları yanlışların farkına varmalarını, yapmaları gerekene karar vermelerini ve bunu düzeltmek için düzeltici ve önleyici etkinlikler içine girmelerini sağlar (Baker & Brown, 1980).

Okuma stratejilerini kullanmak, bireylerin okuduğunu anlamalarını kolaylaştırdığı için okuma stratejilerinin önemli noktaları öğrencilere öğretilmelidir. Bu nedenle, öğrencilerin okuma stratejilerini nerede, ne zaman, nasıl kullanacağını bilerek tecrübe kazanması başarıyı arttıran önemli bir faktördür (Oluk ve Başöncül, 2009; 185).

Okuma stratejileri, okuyucunun okuduklarını nasıl anladığına ve anlamadığında ne yaptığına işaret eder (Temizkan, 2007; 47). Bu stratejiler okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında farklılık göstermektedirler.

Okuma stratejilerinin asıl amacı bireydeki okuma potansiyelini en yüksek seviyeye çıkarmaktır. Gürses (2002; 20) okuma stratejilerinin amaçlarını üç ana başlık altında toplamıştır:

Okuma öncesinde uygulanan stratejilerin amaçları;

- Öğrencinin okumaya istekli hale gelmesi,
- Öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmek,
- Metnin parçalarını anlamak için ön hazırlık yapmak,
- Nerede? ve Nasıl? sorularının cevabını bulmak,
- Ön bilgileri harekete geçirebilmek için öğrencide güven duygusu oluşturabilmek,
- Daha önceden bilinen kelimelerle yeni öğrenilen kelimeler arasında ilişki kurmak,
- Metne karşı daha anlamlı ve amaçlı bir yaklaşım sergilemeleri konusunda öğrencilere yardımcı olmak,
- Ön inceleme yoluyla öğrencilerin metne karşı ilgilerini yükseltmek,

- Öğrencilerin metnin başlığı hakkında konuşmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin dikkatini metindeki yeni kelimelere çekmek.

Okuma sırasında uygulanan stratejilerin amaçları;

- Sorular ve yönlendirmelerle öğrencilerin metinle etkileşimini sağlamak,
- Öğrencilerin, yazarın amacını anlamalarını sağlamak,
- Metnin yapısını anlamak için öğrencilere yardımcı olmak,
- Metnin bağlamını açıklamak ve anlamak,
- Metinle ilgili çıkarım yapma ve yargıda bulunma konusunda öğrencilere yardımcı olmak,
- Öğrencilere, anlamını bilmedikleri kelimeleri metnin genel anlamından çıkarabilmeleri konusunda yardımcı olmak,
- Okuma sırasında öğrencilere kültürel farklılıkları keşfetme konusunda yardımcı olmak,
- Öğrencilere, metnin ana düşüncesini çıkarabilmeleri konusunda yardımcı olmak,
- Metin içindeki özel bir bilgiyi aramak,
- Metni okumaya başlamadan önce verilen soruların cevaplarını bulmak,
- Metinle ilgili olarak verilen diyagram veya haritaları tamamlamak,
- Metinde verilen mesajlarla ilgili notlar almak

Okuma sonrasında uygulanan stratejilerin amaçları;

- Metnin analizini yapmak,
- Metnin planından yararlanarak yazma etkinliklerinde öğrencilere deneyim kazandırmak,
- Metinden yapılan çıkarımların birleştirilmesini sağlamak,
- Okuma deneyimini genişletmek,
- Öğrencilerin okuduklarını özetlemelerini sağlamak,
- Öğrenilenlerin değerlendirilmesini sağlamak,
- Eski bilgilerle yeni öğrenilen bilgileri birleştirmek,
- Metindeki bilgilerin gerçek hayatta kullanılabilirliğini değerlendirmek,
- Metinle ilgili sorulara cevap vermek,
- Metindeki önemli yerlerin altını çizmek,
- Metinle ilgili olarak sınıf içi etkinliklere katılmak,

- Metnin bazı bölümlerini tartışmak (Akt. Temizkan, 2007; 48).

Thorndike'nin okuduğunu anlamayla ilgili çalışması bu konuyla ilgili yapılan en eski çalışmalardandır. Thorndike (1986), çalışmasındaki basamaklarda birebir okuma stratejisini ele almamıştır; fakat çalışma, bugün kullanılan stratejilerin temelini atması bakımından önemlidir.

Thorndike okuduğunu anlamayı üç aşamada incelemiştir. Bu aşamalar;

1. Kelimesi kelimesine okuduğunu anlama: Yazarın, duygu ve düşüncelerini açıkça ortaya koyduğu metinlerde yapılan çalışmalardır. Bu aşamanın alt basamakları:

- Metinde yer alan tüm kelimelerin anlamını bilme.
- Metni okuduktan sonra kendi kelimeleriyle tekrar etme.
- Metindeki ana fikri bulma.
- Metni bir bütün olarak kavrama.

2. Okuduğunu yorumlayarak anlama: Yazarın, duygu ve düşüncelerini açıkça vermediği metinlerdeki anlama çalışmalarıdır. Bu aşamanın alt basamakları:

- Yazarın amacını anlama
- Yazarın konuyla ilgili tutumunu anlama
- Metnin ana fikrini anlama
- Metindeki karşılaştırmaları bulma
- Metindeki sebep- sonuç ilişkilerini tespit etme
- Metni özetleme

3. Eleştirel okuma ve değerlendirme: Okuyucunun metindeki duygu ve düşüncelerle ilgili kendi kendine değerlendirmeler yapmasıdır. Bu aşamanın alt basamakları:

- Metni analiz etme.
- Yazarın amacını ve tutumunu değerlendirme.
- Metne karşı bireysel tepkisini ortaya koyma (Akt. Temizkan, 2007; 52).

Aksoy (2006; 30) da okumayı üç aşamada ele almıştır. Bunlar okuma öncesinde yapılabilecekler, okuma sırasında yapılabilecekler ve okuma sonrasında yapılabileceklerdir. Bu aşamalar;

1. Okuma öncesinde yapılabilecekler:

- Göz Gezdirme
- Okuma için amaç oluşturma
- Ön bilgileri okuma ortamına getirme
- Tahminler yapma

2. Okuma sırasında yapılabilecekler:

- Akıcı bir şekilde okuma
- Anlamayı kontrol etme
- Yardımcı stratejileri kullanma

3. Okuma sonrasında yapılabilecekler:

- Okunanları özetleme
- Okunanları değerlendirme

Aksoy (2006; 30-31)'a göre göz gezdirme okumanın tüm aşamalarıyla kullanıldığı için çok önemli bir stratejidir. Göz gezdirme stratejisi, okuyucunun amaç oluşturmaya, ön bilgilerini okuma ortamına aktarmasına, anlaşılmayan kısımları açığa kavuşturmasına ve özet yapmasına katkı sağlamaktadır. Okuma amacı ise okuyucunun kullanacağı stratejiyi seçmesini ve metinden ne öğrenmek istediğini etkilemektedir. Amaç oluşturmada kullanılabilecek temel sorulardan bazıları şunlardır:

- Metnin türü nedir?
- Konusu nedir?
- Neden bu metni okuyorum?

Okuduğunu anlamayı etkileyen en önemli faktör ön bilgileri harekete geçirmektir. Eğer öğrencinin konuyla ilgili daha önceden hiçbir bilgisi yoksa konuyu anlaması zorlaşacaktır. Bu stratejide önemli olan bireyin konuyla ilgili eski bilgilerini harekete geçirmesidir. Okuma öncesinde yapılabileceklerin sonuncusu tahminler yapmadır. İyi okuyucular, okuma süresince tahminler yapmakta ve tahminlerin doğruluğunu kontrol etmektedirler.

Okuma sırasında yapılacakların çok önemli olduğunu ve bu süreçte ne olup bittiğinin ve kontrolün tesadüflere bırakılmaması gerektiğini söyleyen Aksoy (2006; 34), bu süreçte yapılacakları da üç başlık altında toplamıştır. Akıcı okuma, metni uygun bir hızda okuyabilmedir. Metnin uygun hızda okunması okuyucuya zaman kazandırmaktadır. Anlamayı kontrol etme stratejisi ise bireyin okuduğunun anlamlı olup

olmadığını sürekli kontrol etmesidir. Bu strateji okuyucunun sürekli kendisini sorgulamasını sağlar. Sorgulama sürecinde kullanılabilecek farklı tekniklerden bahsedilmiştir.

Bunlardan bazıları:

- Tahminleri gözden geçirme
- Kendi kendini sorgulama
- Zihinsel imajları kullanma
- Anlam üniteleri oluşturma
- Açıklığa kavuşturma

Okuma süresince kullanılan bir çok yardımcı strateji de vardır. Bunlardan bazıları:

- Okuma hızını materyale göre ayarlama,
- Karşılaşılan küçük problemler üzerinde durmayıp okumaya devam etme,
- Yargılamada aceleci olunmama,
- Kelimeler, cümleler veya paragraflarla ilgili hipotezler oluşturma,
- Anlaşılmayan kısmın yeniden okunması, kaynaktan yararlanılması gibi stratejilerdir.

Okuma sonrasında yapılacak çalışmalar iki başlık altında incelenmiştir. Bunlar özetlemeler yapma ve metni değerlendirmedir. Özetleme, hem okunanı anlamayı hem de anladığını kendi kelimeleriyle ifade etmeyi gerektirmektedir. Değerlendirme ve yargıda bulunma ise metinle okuyucu arasındaki iletişimin en son hedefidir. Değerlendirme de dikkat edilecek bazı hususlar şunlardır:

- Gerçekleri ve kurguları ayırt etme
- Fikirlerin geçerliliğini belirleme
- Edebi niteliği yargılama
- Yazarın amacını ve bakış açısını belirleme.

Temizkan (2007; 98-100) yapmış olduğu çalışmasında, bir çok okuma stratejisi sınıflamasını inceleyerek yeni ve ayrıntılı bir strateji aşaması hazırlamıştır. Türkçe bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamak üzerine hazırlanan bu strateji adımları şöyledir:

A. Okuma Öncesinde Uygulanan Stratejiler

1. Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Ön Bilgileri Harekete Geçirirken,

- Konu hakkındaki düşüncelerimi not eder, konuyla ilgili eski bilgilerimi yazarım.

2. Metnin İçeriğini Tahmin Etme

Metnin İçeriğini Tahmin Ederken,

- Metindeki resimlerden yola çıkarak içerik hakkındaki tahminlerimi not ederim.
- Metinle ilgili verilen kelimelerden hangilerinin okunacak metinde kullanılabileceğini tahmin ederim.
- Metinle ilgili verilen cümlelerden hangilerinin okunacak metinde kullanılabileceğini tahmin ederim.
- Kendimi metnin yazarının yerine koyup, o metinde neler anlatabileceğimi düşünürüm.

3. Okumanın Amacını Belirleme

B. Okuma Sırasında Uygulanan Stratejiler

Metni Birinci Defa Okuma Sırasında

1. Anlamını bilmediğim kelimeleri belirleyip bunların anlamlarını öğrenmeye çalışırım.
2. Metindeki sebep-sonuç, karşılaştırma gibi anlamlar bildiren bağlantıları belirler ve metne kattığı anlamları çözmeye çalışırım.
3. Metnin konusunu bulurum.

Metnin konusunu bulurken,

- Metnin ilk cümlesini okurum ve bu cümlede yazarın ne üzerinde durduğunu belirlerim.
- Metnin son cümlesini okuyup yazarın bu cümlede ne üzerinde durduğunu belirlerim.
- Metnin her paragrafının ilk cümlesini okuyup bu cümlelerde yazarın ne üzerinde durduğunu belirlerim.
- Metnin giriş paragrafını okuyup yazarın bu paragrafta ne üzerinde durduğunu belirlerim.
- Metinde en çok kullanılan kelimeleri belirlerim.

Metni İkinci Defa Okuma Sırasında

1. Metindeki önemli bölümlerin altını çizerim.
2. Metnin anahtar kelimelerini belirlerim.

3. Metindeki önemli bölümlerden notlar alırım.
4. Her paragrafta yazarın ele aldığı düşünceyi belirleyerek metnin yardımcı düşüncelerini bulurum.
5. Daha önceden yapmış olduğum tahminlerle metnin içeriğindeki düşünceleri karşılaştırırım.
6. Metinde durumlar, kavramlar, nesneler vb. arasında yapılan karşılaştırmaları belirlerim.
7. Metindeki açık veya örtük olarak yapılan tanımlamaları belirlerim.
8. Metinde durumlar, kavramlar, nesneler vb. arasında kurulan benzerlikleri belirlerim.
9. Metindeki şart ifadelerini belirlerim.
10. Metindeki sebep- sonuç ilişkilerini belirlerim.
11. Metinde durumlar, kavramlar, nesneler vb. arasında kurulan eşleştirmeleri belirlerim.
12. Metnin ana fikrini bulurum.

Metnin Ana Fikrini Bulurken,

- Metnin altı çizili bölümlerini gözden geçirip bir cümlede toplarım.
- Metinde alınan notları gözden geçirip bir cümlede toplarım.
- Metnin anahtar kelimelerini yeniden gözden geçirip bir cümlede birleştiririm.
- Metnin yardımcı düşüncelerini yeniden gözden geçirip bir cümlede toplarım.
- Metnin içerik haritasını çıkarırım

C. Okuma Sonrasında Uygulanan Stratejiler

1. Yazarın metni yazma amacını belirlerim,
2. Yazarın konuya karşı geliştirdiği bakış açısını belirlerim.
3. Metnin uygun başlıklar öneririm.
4. Metinden anladıklarımı kendi cümlelerimle sesli olarak anlatırım.
5. Metinden anladıklarımı kendi cümlelerimle yazılı olarak özetlerim.
6. Metne yönelik hazırlanmış olan soruları cevaplandırırım.

Baker ve Brown'un hazırlamış oldukları anlamayı denetleyen okuma stratejilerinin listesi şöyledir:

- Okuma amaçlarını belirleme; bu, açık ve örtülü iş taleplerini anlamadır;
- Bir mesajın önemli yanlarını saptama;

- Dikkati önemsiz içerik yerine temel içeriğe odaklama;
- Anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini saptamak için süren etkinlikleri denetleme;
- Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için öz-sorgulama;
- Anlamada hatalar bulunduğunda doğru eylemde bulunma (Yang, 2006; Akt.Koç, 2007; 31).

Ulusal Okuma Paneli'nin (A National Reading Panel) raporunda altı okuduğunu anlama stratejisi tanımlanmaktadır:

- Anlamayı düzenleme,
- Grafik ve anlamlı örgütleyiciler kullanma
- Soruları yanıtlama,
- Sorular oluşturma,
- Öykü yapısını tanıma ve özetleme (Berkeley, 2007; Akt. Koç, 2007;31).

Fender (1998), birkaç okuma stratejisini şu şekilde tanımlamıştır:

Göz Gezdirmek: Öncelikle metne niçin göz gezdirdiğinin ve hangi özel şeyleri aradığının bilinmesi gerekir. Özel bilgileri edinmek, genel fikirleri taramak, okunması gerekmeyen şeyleri okumaktan kaçınmak, zamandan tasarruf etmek için göz gezdirilir. Bu yöntemde her sözcük okunmaz, sadece ana başlıklar ve alt başlıklar okunur, paragraflardaki özel isimlere, tarihlere, listelere vb. bakılır, grafiklere, şemalara göz atılır, bölüm sonlarındaki sorulara bakılır veya paragrafın ilk ve son cümleleri okunur. Göz gezdirmek, kısaca metinle ilgili çabucak fikir edinmektir.

Ana Fikri Yakalamak: Ana fikirler tüm paragrafların ya da bölümlerin konularıdır. Destekleyici ayrıntıları fark etmeye ve hatırlamaya yardımcı olur. Genellikle ilk ya da son cümlelerde veya paragraflarda olur, fakat metin içinde herhangi bir yerde de olabilir. Ana fikri yakalamaya çalışırken; öncelikle paragrafın konusu saptanır sonra kavramlar hakkında yazarın ne dediği saptanır daha sonra bu ayrıntıları kapsayacak şekilde bir ana fikir cümlesi oluşturulur.

Sinyal Sözcükler: Bir metne göz gezdirirken ve ya tararken sinyal sözcükleri görmek hemen o cümlede dikkati yoğunlaştırır ya da arkadan nasıl bir cümlenin geleceğinin işaretini verir. Sinyal sözcükler; bir özet, bir ana fikir, bir başlangıç ve ya bir sonu haber verebilir. Sinyal sözcüklere örnek verecek olursak; “ve, daha, aynı şekilde, bir başka, kaldı ki, ilkin vb..” gibi sözcükler cümlenin devamının, daha

fazlasının geleceğine işaret eder. “ böylece, son olarak, bundan böyle, dikkate değer ki, sonuncusu vb.” sözcükler sonuç ve ya özeti işaret eder. Bir cümlede örnek vermek için “ örneğin, diyelim, gibi vb. “ sözcükler kullanılır. Bir düşünceyi tersine çevirmek için “ yine de, benzer biçimde, rağmen, ...se bile, yerine vb.” gibi sözcükler kullanılır. Önem belirten faktörler için “ daha iyi, öncelikle, başlıca, bazı, hepsi vb..” gibi sözcükler kullanılır. Neden- sonuç bildirileceği zaman “çünkü, bunun nedeni, sonuç, eğer, ...medikçe vb.” gibi sözcükler kullanılırken karşılaştırma yapılacağı zaman “ ...den daha, yoksa, benzer, buna rağmen vb..” gibi sözcükler kullanılır. “ demektir, eşanlamlısı, ...dır, ...yle aynı vb.” gibi sözcüklerde cümledeki tanımlayıcı sözcüklerdir.

Metni Taramak: Metni taramak, yeni bir metinle karşılaşıldığında, bu kitabın bazı bölümlerini tanımayı sağlar. Tarama yapıldığı zaman, kitap kim tarafından ne zaman yazılmış?, nasıl düzenlemeler yapılmış?, yazılmış olduğu tarih itibariyle kitabın içindeki bilgiler sorulan sorulara cevap verecek nitelikte mi yoksa başka kaynaklara da ihtiyacımız var mı ?, metni okurken ne tür notlar alınması gerekiyor?, bölümler kolayca maddelendirilebilir mi? gibi sorulara cevap aranır.

Bir Metin Ödevine Önceden Bakmak: Bir metne önceden bakmak metinle ilgili daha genel bir resme sahip olmamızı ve ana fikirlere takılıp kalmayacak şekilde konudan ayrılmamamızı sağlayabilir. Metnin başlığı bize metinle ilgili en kısa özeti verir. Konuyla ilgili daha önceden bildiklerimizi hatırlamamızı sağlar. Başlıkları ve alt başlıkları okumak, bunlar arasındaki ilişkiye bakmak, paragrafların ilk ve son cümlelerini okumak, italik ya da bold harflerle yazılan sözcüklere dikkat etmek, maddeleri, resimleri, grafikleri saptamaya çalışmak metin hakkında önceden genel bir fikir edinmemizi sağlar.

Metni İşaretlemek: Eğer kitap bize ait ise en iyi yöntem metnin üzerinde doğrudan işaretler koymaktır. Çok fazla cümlenin altını çizmeye gerek yoktur. Okuduğumuzun %10'unu çizmek yeterli olur. Önemli olan okuma metninin içeriğini yansıtacak şekilde ve doğru miktarda bilginin altını çizmektir. Ayrıca boşluklara çeşitli işaretler bırakılarak kısa notlar alınabilir.

SQ3R: İlk olarak Francis P. Robinsen tarafından geliştirilen yöntem metin okuma da en iyi çalışma becerilerinden birisi olarak araştırılmış, test edilmiş ve çoğunlukla kabul görmüştür.

Survey : Taramak
 Question : Soru Sormak
 Read : Okumak
 Recide : Anlatmak
 Review : Yeniden gözden geçirmek

Survey (Tarama): Metin gözden geçirilir. Başlıklar- alt başlıklar okunup aralarındaki ilişki saptanmaya çalışılır. İtalik veya boldla yazılmış sözcüklere dikkat edilir. Konunu ana fikri saptanır. Şemalara, grafiklere ve diğer görsel araçlara dikkat edilir. Özet kısmı okunur. Sorular varsa sorular okunur.

Question (Soru Sorma): Ana ve alt konularla ilgili sorular hazırlanır (kim, ne zaman, nerede, nasıl gibi). Metnin kaç kere okunacağı belirlenir.

Okumanın her aşamasında kullanılan soru sorma stratejisi, okuyucunun eleştirel düşünmesini sağlayarak okuduğundan anlam çıkarmasına yardımcı olan önemli bir stratejidir. Sorular, farklı amaçlarla okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında sorulabilmekte ve yanıtlanabilmektedir. Öğrenciler, okumadan önce, genellikle soruları önceki bilgilerini harekete geçirmek, tahminlerde bulunmak ve metinde yanıtlanmayan büyük görüşler üzerinde düşünmek için kullanmaktadırlar.

Okuma sırasında sorulan sorular, karşılaştırma ve genelleme yapmak, konuyu belirlemek ve anlamı netleştirmek için sorulmaktadır. Okuma sonrasında sorulan sorular ise, bilgiyi belirlemek, olayları ve karakterleri anlamak ve hatırlamak için sorulmaktadır.

Soruların dört türü bulunmaktadır:

- “Hemen burada” soruları, yanıtı metinde hazır olan sorular.
- “Düşün ve araştır” soruları, yanıtı metinde gizli olan sorulardır. Öğrenci yanıtlamak için sentezlemek, çıkarsamak ya da özetlemek zorundadır. Düşün ve araştır soruları daha çok açık uçlu sorulardır.
- “Okuyucu ve yazar” sorularının yanıtlanması için okuyucunun, metnin vurguladığı yani yazar tarafından sunulan bilgiyle kendi deneyimlerini birleştirmesi gerekmektedir.
- “Kendi kendime” soruları için okuyucunun yanıtı eski bilgilerinden çıkarması gereklidir. Bu tür soruları yanıtlamak için okuyucunun metni okuması gerekmeyebilir, ancak metni okuduktan sonra yanıt tamamen farklı şekillenebilir. (<http://www.literacymatters.org/adlit/questioning/intro.htm>).

Read (Okumak): Bu bölümde soruları yanıtlayabilmek için kişi kendini vererek okur. Ayrıntılara, örneklere dikkat edilir. Önemli yerlerin altı çizilir. Okurken zihinde canlandırmalar yapılır.

Recite (Anlatmak): Bölümleri okudukça en başta sorulan sorular yanıtlanmaya çalışılır. Kişi kendi sözcüklerini kullanarak okuduğu parçayı yüksek sesle anlatır, bu daha uzun vadede anlamayı sağlar. İpuçları varsa kaydedilir. Çalışmanın sonunda kişi kendisini sınar.

Review (Yeniden Gözden Geçirmek): Eğer yeteri kadar ana fikirler ayrıntılar aktarılamıyorsa bölüm yeniden okunur. Bölümler diğer bölümlerle ilişkilendirilmeye çalışılır. Ana fikirler de dahil edilmek üzere bir özet kaleme alınır.

Okuma stratejileri öğrenmek, bu stratejileri uygulamak ve bunlarda ustalaşmak hem çalışma zamanını daha etkin hale getirir hem de kısa zamanda daha çok şey öğrenilmesini sağlar (Fender, 1998).

2.7. Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Weinstein ve arkadaşları (1979) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları ve strateji kullanımının öğrencilerin eğitim düzeyine göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Çalışmada, bir yüksek lisans, bir lise ve bir ortaokul mezunu gruba öğrenme stratejilerini ne derece kullandıkları sorulmuştur. Yüksek lisans ve lisans öğrencileri bu stratejilerin bir çoğunu sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Yüksek lisans öğrencilerinin %83'ü ve lisans öğrencilerinin %41'i öğrenmelerinde anlamlandırma stratejisini kullandıklarını söylerken, lise mezunlarının %27'si ve ortaokul mezunlarının %24'ü anlamlandırma stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Yüksek lisans ve lisans öğrencileri yinleme stratejilerini çok az kullandıklarını belirtirken, lise ve ortaokul mezunu öğrenciler bu stratejiyi sıklıkla kullandıklarını açıklamışlardır (Akt.Karalar, 2006; 23).

Somuncuoğlu (1996), Orta Doğu Teknik Üniversitesinde Eğitim Psikolojisi dersi alan 189 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında, yüzeysel bilişsel, anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici stratejilerin kullanımı ile çeşitli değişkenler ve başarı algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Değişkenler olarak öğrencilerin cinsiyeti, bölümü, sınıfı, not ortalaması, anne ve baba eğitim düzeyi, mezun oldukları lise türü, derse karşı ilgileri, ders öğretmenine olan algıları, çalışma planı yapıp yapmadıkları, sınavlara nasıl hazırlandıkları ve çalışmanın başarı üzerindeki etkisi

konusundaki düşünceleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, yüzeysel bilişsel stratejilerin değişkenlerden bağımsız olarak tüm öğrenciler tarafından kullanıldığı, ancak, anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici stratejilerin kullanımının değişkenlere göre farklılaştığı saptanmıştır (Akt. Karalar, 2006).

Sünbül (1998), yaptığı araştırmada öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma 1997-1998 öğretim yılının II. yarısında, Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi 1. sınıflarındaki öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. 139 öğrenci ÖSS giriş puanları dikkate alınarak biri kontrol üçü deney olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Deneyin başında tüm gruplara Psikoloji dersi konularına ait bir erişim testi ile öğrenme stratejileri tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Deney gruplarından A grubuna “anlamlandırma”, B grubuna “örgütlenme”, C grubuna “anlamlandırma + örgütlenme”, kontrol grubunda ise geleneksel (tekrar) öğrenme stratejileri uygulanmıştır. Sonuçta çıkan bulgulara göre, deney grupları ile kontrol grubu arasında, deney grupları lehine erişim testinde anlamlı bir fark bulunmuştur. En yüksek başarı ise anlamlandırma ve örgütlenme stratejisinin birlikte öğretildiği gruptadır. Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat anlamlandırma ve anlamlandırma + örgütlenme stratejilerini kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları son testte ön teste göre anlamlı bir yükselme göstermiştir. Öğrenmenin kalıcılığı açısından ise en kalıcı öğrenmeyi anlamlandırma +örgütlenme stratejisi sağlamıştır ve diğer deney grupları da kontrol grubuna oranla daha yüksek hatırlama göstermiştir(Akt: Usan 2006; 36).

Gil ve Labar (2001) öğretmenlerin içerik alanlarında küresel öğrenme stratejileriyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, Eğitimde değişim için, ulusal olarak tanınan araştırma-tabanlı Stratejik Öğrenme ve Okuma Projesi modelini kullanan orta okul öğretmenlerinden, dünyaca kabul edilen 5 strateji; üst bilişsel, önceki bilgiler, çıkarım, kelime anlamı ve metin yapısı, üzerine kendi öğretim uygulamaları ve deneyimlerine dayanarak görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Öğretim planından her bir içerik alanında 5 stratejinin hepsini öğretilmesi yeralıyordu ve her bir departman yıl boyunca ayda bir dönüşümsel olarak bir öğrenme stratejisine önem veriyordu. Stratejik Öğretme ve Okuma Projesi öğretmenlerin öğrenme sürecinde stratejik kolaylaştırıcıya dönüşmelerine yardımcı oluyordu. Bununla ilgili bulgular, öğretmenlerin kendi öğretme uygulamalarında daha etkili bir duruma geldiklerini

gösteriyordu. Öğretmenler ders içeriğini verme yollarını tekrar gözden geçirmişler, kuvvetli ve zayıf yönlerini belirlemişler, 5 stratejinin uygulanabileceği yolların daha fazla farkına varmışlar, ders planlarının bilişsel çatısını oluşturacak bir iskelet geliştirmişler ve bu 5 stratejiyi günlük öğretme uygulamalarında kullanmakla ilgili başlangıçta gösterdikleri direnci ortadan kaldırmışlardır.

Güven'in (2004) yaptığı çalışmada hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarını belirleyerek öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Tekil ve ilişkisel tarama modellerinden yararlanılarak gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini 2002-2003 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki dokuz ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 880 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin, cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, öğrenim gördükleri alanlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin anlamlandırma stratejilerini ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullandıkları, duyuşsal stratejileri, yineleme stratejilerini ve örgütleme stratejilerini daha az kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin, cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine ve öğrenim gördükleri alanlara göre kullandıkları öğrenme stratejilerinin değiştiği ortaya çıkmıştır. Buna karşılık, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre kullandıkları öğrenme stratejilerinde bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini öğrenmelerinde öğretmenlerinin ve kendi çalışma alışkanlıklarının önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, özellikle anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Karalar' ın (2006) yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri araştırılmıştır. 2005-2006 eğitim- öğretim yılında Bursa ili Yenişehir ilçesine bağlı ilköğretim okullarının ikinci kademesinde okuyan öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersinde en çok duyuşsal stratejileri kullandıkları, bunu tekrar stratejilerinin izlediği, en az da örgütleme stratejilerini kullandıkları bulunmuştur. Strateji kullanımının öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıf

düzeyine, anne-babalarının eğitim düzeyine ve fen bilgisi başarılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stratejilerini en çok dersane öğretmenlerinden, anne babalarından ve kendi kendilerine öğrendikleri belirlenmiştir.

Belet ve Yaşar'ın (2007) yapmış oldukları çalışmada, öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, 2004-2005 öğrenim yılında Ahmet Olcay İlköğretim Okulu'na devam eden 22'si deney, 21'i kontrol grubu olmak üzere toplam 43 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrenme stratejilerini kullanmanın okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlar geliştirmeleri yönünde etkili olduğu bulunmuştur.

Tunçer (2007)'in yaptığı çalışmada öğretimde öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Araştırma deneme modellerinden öntest – sontest kontrol gruplu modele uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak İlköğretim 5.sınıf “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesi başarı testi, Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği, öğrenme stratejilerinin öğretilmesi amacıyla hazırlanan ders planları ve ünite ile ilgili metinler kullanılmıştır. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ve İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin derse ilişkin tutumları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Kırıcı (2009)'nın yaptığı çalışmada Biyoloji dersi alan ortaöğretim fen bölümü öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili merkezinde bulunan beş Genel Lise ile iki Anadolu Lisesi ve bir Fen Lisesi oluşturmaktadır. Toplam sekiz lisede fen bölümünde okuyan 454 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Veri toplama amacıyla Çoklu Zeka Ölçeği ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise, öğrencilerin matematiksel

ve içsel zeka alanını, grup çalışmasına dayalı öğrenme stratejisini daha çok kullanma eğilimleri olduğu görülmüştür. Öğrencilerinin zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin zeka alanlarını ve öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerinkine göre daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre çoklu zeka ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Nordell (2009) yaptığı çalışmada öğrencilere öğrenme stratejilerini öğretmek için bir model geliştirmiştir. Bu model öğrencilere doğru öz-değerlendirmede yardımcı olacak bir takım teknikler sunar ve bu da öğrencilerin öğrenme stratejileri değiştirmelerinde öneriler elde etmesini sağlar. Bu model, biyolojiye giriş dersinde kullanılmıştır ve bu öğrenme stratejileri eğitimlerine katılan öğrenciler, yapılan sınavda, katılmayan öğrencilere göre belirgin bir şekilde daha başarılı olmuşlardır. Nordell çalışmasında eğitimin ve öğrenme stratejileri değiştirmenin ana hatlarını sunmuştur ve birinci sınıf öğrencileri üzerine geniş ölçekli öğrenme stratejisileri eğitimlerini birleştirmedeki farklılıkları irdelemiştir.

2.8. Okuma Stratejileri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Hoskisson ve Krohm (1974), yaptıkları çalışmada ikinci sınıf öğrencilerine birlikte okuma merkezinde kasete kaydedilmiş bir seri hikâye sunmuşlardır. Kasetler birkaç kitap için hazırlanmış, okuma seviyesi ve hızlı okuma sorunu olan öğrencilerin bireysel okuma becerilerine göre ayarlanmıştır. Öğrenciler hikâyeleri kasetten dinleyerek okumuşlardır. Öğrencilere haftalık olarak bu hikâyeleri bir arkadaşına okuma fırsatı verilmiştir. Çocuklar hem aynı okuma seviyesinde hem de farklı okuma seviyelerindeki öğrencilerle eşleştirilmiştir. Bu süreçte öğrenciler seçilen metinleri okumuşlar ve okumada zorlandıkları kelimelerde eşlerinden yardım almışlardır. Uygulama sonunda yavaş okuyucuların okuma hızlarında ve dinleme becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Öğrenciler okuma sırasında kendilerini daha emin hissetmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin kelime tanımlama becerilerinde ilerleme olduğu ve kendi okumalarından daha çok zevk aldıkları tespit edilmiştir(Akt.Yılmaz, 2006; 44).

Eldredge (1990) yaptığı çalışmada ‘grup destekli okuma’ nın öğrenci okuma başarısındaki etkilerini incelemiştir. Bu çalışmada zayıf okuyuculara zor gelen bir materyali okumalarında, öğretmenin bir grup öğrenciye, doğru okumaya, tonlamaya,

perdeye önem vererek hep birlikte okuma yapmalarına yardım ettiği bir öğretme stratejisi tasarlanmıştır. Bu çalışmaya katılan öğrenciler, sosyo-ekonomik bakımdan düşük olan Utah bölgesindeki bir ilkokuldaki 3. sınıf öğrencilerinden random seçim yapılarak belirlenmiştir. 18 öğrenciye, grup destekli okuma ve kontrol grubu (yine 18 öğrenci) yardımsız okuma uygulanmıştır. Bir öğretmen 8 haftalık dönemde (40 okul günü, her gün 15 dk) her iki grubun öğrencilerine de öğretim yapmıştır. Öntest- son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Okuma anlama ve kelime; Gates-MacGinite Okuma Testi, Seviye C, Form 1 kullanılarak ölçülmüştür. Sonuçlar grup destekli okuma deneyine katılan öğrencilerin yardım verilmeyen öğrencilere oranla okuma anlama ve kelimedede daha büyük başarı elde ettiklerini ortaya koymuştur.

Zhang'ın (1993) yaptığı okuma stratejisi araştırmaları literature taramasında o zamana kadar belirlenen ve önerilen stratejiler dört gruba ayrılmıştır. Bunlar; bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, hafıza stratejileri ve test stratejileridir. Araştırmalar, uygun stratejilerin kullanılmasının anlamayı arttırabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca, okuyucuların okuma stratejilerini öğrenmek ve kullanmak için eğitilebileceğini vurgulamışlar ve bu da okul müfredatına okuma stratejisi eğitiminin dahil edilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Okuma stratejisi öğretiminin işbirlikçi öğrenme ile entegrasyonu, bireysel bir aktivite olan geleneksel okuma şeklini değiştirmiştir. Grup çabaları, akran işbirliği ve öğretmen öğrenci etkileşimi, yeni okuma stratejisi öğretimi yaklaşımının önemli bir parçası haline gelmiştir.

Dökmen'in (1990), lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerilerini, okuma ilgilerini, kütüphane ve okuma alışkanlıklarını belirlemek ve bazı demografik faktörlerle karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: lise ve üniversite öğrencilerinin okuma hızları ve okuduklarını anlama düzeyleri düşük çıkmıştır. Öğrenciler, batı ülkelerindeki öğrencilere kıyasla daha az kitap okumaktadırlar. Öğrenciler, kütüphaneden nasıl yararlanacaklarını yeterince bilmemekte, kütüphanelerdeki çeşitli kaynakları kullanmak yerine kendi ders notlarına çalışmayı tercih etmekte, yani kütüphaneyi okuma salonu olarak kullanmaktadırlar.

Hamman ve diğerlerinin (1997) okuma strateji eğitimini gerçek zamanlı etkilerinin incelenmesi amacıyla yapmış oldukları deneysel çalışmada, okuma stratejisi eğitiminden kaynaklanan bilişsel, üstbilişsel ve motivasyondaki gerçek zamanlı değişiklikler sesli düşünme yönetimiyle irdelenmiştir. Çalışma süresinde, 8. sınıf öğrencileri sosyal bilimler sınıflarında uygulanan 4 haftalık okuma stratejisi eğitimine

katılmıştır. Eğitim sırasında öğrenciler kendi sosyal bilimler metinlerini kullanmış ve katılımcılardan 14'ü strateji eğitiminden önce ve sonra sesli düşünme protokolu ve anlama ödevleri yapmıştır. Katılımcıların özetleme stratejisi kullanmalarında ciddi oranda artış görülmüştür ve anlama stratejilerinin hepsini birden karışık olarak kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin, eğitimde verilen stratejileri kullanma kabiliyetleri ve anlama performansları ciddi bir şekilde artış göstermiştir. Bu belirgin bulgular az sayıda öğrencide görüldüğü için, verilen strateji eğitiminin etkisi sınırlı olarak sınıflandırılabilir.

Jackson ve Madison (1998), öğrencilerin akademik ödevleri yaparken onların davranışlarının ve okuma problemlerinin gözlemlenmesine dayandırılarak geliştirilmiş olan Oku, Hayal et, Karar ver, Yap (RIDD) stratejisini tanımlamışlardır. Bu stratejinin etkinliğini belirlemek amacıyla Nebraska' nın kuzeyindeki köylerde bulunan dört ilkokul öğretmenine RIDD stratejisi öğretilmiştir. 5 hafta sonra, 4 öğretmenden üçü araştırmayı tamamlamıştır. Sonuçlara göre, her bir öğretmen, bu stratejinin, öğrencilerin verilen ödevleri yaparken odaklanmalarına yardımcı olmada yararlı olduğunu bildirmiştir. Öğretmenlerin tamamı, bu stratejinin, öğrencilerinin kendi problemlerini çözmek için kendi yollarını bulmalarında, zor bir öğrenme durumunda streslerinin azalmasında, öğrencileri görsel canlandırmaya alıştırmada, yeni bilgilerini önceki bilgilerinin üzerine katmada ve öğrencilerin anlama düzeylerini artırmada yardımcı olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerden ikisi, stratejinin, öğrencilerinin alıştırmaların nasıl yapılacağına dair açıklamaları okumada çok yararlı olduğunu söylemiş ve öğretmenlerin tamamı stratejinin kelime problemlerinde çok yararlı olduğunu bildirmişlerdir. Fakat öğrencilerin akademik performansını artırmada, strateji yararlı ve yararsız arasında değişiklik göstermiştir. Stratejinin, hem özel hemde genel eğitimdeki öğrenciler için yararlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Erginer (1998) yapmış olduğu çalışmada, İlköğretim 3.,4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışma, 146 ilköğretim okulu öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin becerileri öğrenme düzeyleri %28-74 olarak gerçekleşmiştir. Ön koşulluluk ilişkilerinin sağlam kurulduğu durumlarda, öğretimin etkili olmadığından söz edilebilir. Öğretimdeki başarısızlık, öğretmenlerin okuduğunu anlama eğitimine ihtiyaç duyduklarının işareti olabilir.

Morgan, Wilcox ve Eldredge (2000), tarafından yapılan araştırmada zayıf okuma becerisine sahip okuyucuların okuma seviyelerini, kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için eşli okuma yönteminin etkililik derecesi incelenmiştir. Eşli okumada öğretmenin yerine bir öğrenci geçmekte, o öğrenci okuması zayıf öğrenciyle birlikte ilgili metni yüksek sesle okumaktadır. Araştırma ilköğretim 2. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. 3 deney grubu oluşturulmuştur. Her bir grup 17 kişiden oluşturulmuştur. 3 grubun da okuma seviyesi öğretimsel düzeydedir. Bütün gruplar bir alt seviyedeki materyallerle çalışmışlardır. 3 gruba da en az 15 günlük öğretim verilmiştir. Araştırma sonucunda, deneklerin okumalarının düzeltilmesinde eşli okumanın etkili olduğu görülmüştür. Eşli okumada materyalin güçlük düzeyinin kişinin okuma durumuna göre farklılık gösterebileceği belirtilmiştir(Akt. Yılmaz, 2006; 58).

Yılmaz (2000), yaptığı araştırmada okuma hatalarının okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırma, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında 1999-2000 öğretim yılında öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerinden seçilen 30 öğrenci üzerinde yapılmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken en sık yaptıkları okuma hataları; tekrar hatası (%52.36), yanlış okuma hatası (%22.6), atlama hatası (%8.82) ve tekrar düzeltme hatası (%8.41) olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sesli okuma hatalarının, okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Cinsiyete göre sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama arasında manidar bir farklılığa rastlanmamıştır.

Aslanoğlu (2007) yaptığı çalışmada Türkiye'deki 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörlerin PIRLS 2001 verilerine dayalı olarak modellenmesini incelemiştir. Bu amaçla öncelikle PIRLS 2001 çalışmasında kullanılan öğrenci, öğretmen, okul, aile anketlerinden yararlanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerle, ilgili alan yazın da göz önünde bulundurularak, bir model öne sürülmüştür. Öğrenci özelliklerinden sonra okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili en önemli değişkenin öğretmen özellikleri olduğu görülmüştür. Öğretmen özelliklerinden öğretmenin kıdemi arttıkça öğretmen özellikleri olumlu etkilenirken, öğretmenin eğitim düzeyi arttıkça öğretmen özelliklerinin olumsuz etkilendiği görülmektedir. Aile özellikleri, öğrenci ve öğretmen özelliklerinden sonra okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili diğer bir değişkendir. Aile özellikleri değişkeni incelendiğinde evdeki kitap sayısının aile özellikleriyle ilişkili en önemli değişken olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla babanın eğitim düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve

ailenin okumaya ayırdığı zaman izlemektedir. Okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili diğer değişken ise okul özellikleridir. Okul özelliklerinden bir okul kütüphanesine sahip olma değişkeninin okul özellikleriyle ilişkili en önemli değişken olduğu, bunu okulun bulunduğu bölge değişkeninin izlediği görülmüştür.

Karatay (2007)'ın yaptığı çalışmasında Türkçe öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi incelenmiştir. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yansız seçilen 350 öğrenci, araştırmada örneklem olarak kullanılmıştır. Okuduğunu anlama başarısını ölçmek için metin türlerine dayalı 75 soruluk bir Okuduğunu Anlama Testi; okuma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemek için de 33 maddelik bir Okuma Stratejileri Ölçeği geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu metin türü şiir, en düşük olduğu metin türü ise öyküleyici metin olduğu görülmüştür. Metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu yapı, kelime-kelime grubu ve paragraflardır. Metinlerin tamamıyla ilgili okuma sonrası süreçte metnin tamamına ilişkin büyük yapıda anlama başarısı, kelime-kelime grubu ve paragraflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, metin okuma sonrası süreçlerde okuduğunu değerlendirmede yeterli bir donanıma sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi genel olarak orta seviyededir. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi, okuma süreçleri arasında farklılaşmakta, okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru bir düşüş göstermektedir. Erkek öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığı, kızlara göre daha yüksek ve anlamlıdır

Aydoğan'ın (2008) yapmış olduğu çalışmada, okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Betimsel bir model niteliğinde olan araştırmanın örneklemi, 137 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, okumaya karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini, okumaya karşı olumsuz tutuma ve orta düzeyde tutuma sahip olan öğrencilere göre daha sık kullandıklarını göstermiştir. Okumaya karşı tutum ile kullanılan okuduğunu anlama stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okumaya karşı tutumlarına göre öğrencilerin yaratıcılıkları arasında önemli bir farka rastlanmamıştır.

Oluk ve Başöncül'ün (2009) yapmış oldukları çalışmada, İlköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerinin Türkçe ve Fen-Teknoloji alanlarındaki ders başarılarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışma, Manisa ili Demirci ilçesindeki iki ilköğretim okulunun 8. sınıfında öğrenim gören 89 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin herhangi bir ders materyalini okurken belirli bir strateji kullandıkları göstermiştir. Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin, bu stratejiyi etkili bir şekilde kullandıkları, Genel Okuma Stratejisini orta düzeyde, Destekleyici Okuma Stratejisini ise düşük düzeyde kullanma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin başarısında okurken kullanılan okuma stratejisi etkili bir faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Womack ve Hanna (2010) yapmış oldukları çalışmada, ön-okuma stratejilerinin eğitimsel araştırma sınıfında öğrencilerin sınavlarda daha yüksek not almalarına yardımcı olup olmadığını ve bu stratejilerin öğrencilerin, hocalarının test hazırlama stiline çabuk uyum sağlamasını ve dolayısıyla da sınavın içeriğine daha fazla yoğunlaşmalarına yardımcı olup olmadığını araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda yapmış oldukları eylem çalışmasında, bir öğretmen notların iyileşip iyileşmeyeceğine yönelik ön-okuma stratejisi uygulamıştır. Söz konusu strateji, öğrencilerin sınava girmeden önce, sınavı okumalarına imkan tanıyan bir gözetme metodunu içerir. Çalışma, sınava daha önceden göz atan ve gözetmeyen öğrencilerin notlarını kıyaslamıştır. Çalışma sonucunda, sınav notlarının ortalamasında bir artışın olduğu görülmüştür. Daha sonra, çalışmayı yapan öğretmen benzer sonuçların ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek için, aynı stratejiyi aynı sınıf için bir sonraki dönemde tekrar uygulamıştır. Her iki durumda da, stratejiyi kullanan öğrencilerin not ortalamasında bir artış tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında, genellikle okuma veya öğrenme stratejileri bireylere öğretilmiş ve stratejilerin bireyde ne gibi etkilerinin olduğuna bakılmıştır. Bu çalışmada ise, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuma ve öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarına bakılmıştır. Stratejileri kullanabilen öğrencilerin akademik başarılarında diğerlerine göre fark var mıdır sorusuna cevap aranmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin stratejileri kullanırken çeşitli değişkenlerden etkilenip etkilenmedikleri de araştırılmıştır. Bu çalışma sonucunda, öğretmenlerimizin de stratejileri öğrencilere ne derece öğrettikleri ortaya çıkmış olacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak amacıyla kullanmış oldukları okuma stratejileri ve öğrenme stratejileri ile öğrencilerin SBS başarılarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarının amacı, genellikle araştırma konusuyla ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimlenme yapmaktır. Bu amaca yönelik olarak tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009; 227). İlişkisel tarama modelleri, araştırmada iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerindendir. İlişkisel tarama modelleri, korelasyon ve karşılaştırmadır (Karasar, 1998; 81). Bu araştırmada, öğrencilerin okuma stratejileri ve öğrenme strateji kullanım düzeylerinin, kendi aralarındaki ilişkileri ile birlikte, bazı değişkenlere göre karşılaştırma sonuçları incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın genel evrenini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının altıncı sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise, 2009-2010 öğretim yılında Elazığ il merkezindeki 63 ilköğretim okulunda öğrenim gören 6170 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmanın Örneklemi

Çalışma evreninin büyüklüğü ve araştırma için gerekli verilerin toplanma güçlüğü nedeni ile araştırmada, evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde, çalışma evrenindeki okulların, bölgelerine ve Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 2009 Yılı, Altıncı Sınıflar, Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Ortalamalarına Göre Okul Başarı Sıralarına dikkat edilmiştir. Her eğitim bölgesinden iyi, orta ve düşük seviyelerde birer okul alınmaya çalışılmıştır. Her eğitim Bölgesinden iyi seviyede okul olmasını sağlamak amacıyla SBS'den 300'ün üzerinde puan alanlar iyi, 270-300 arası puan alanlar orta, 269,999 ve aşağısı düşük olarak kabul edilmiştir.

İyi seviyenin bu kadar aşağıda tutulmasına rağmen her eğitim bölgesinde iyi düzeyde okul bulunamamıştır.

Okullar, eğitim bölgelerine ve 2009 SBS ortalamalarına göre sınıflandırıldıktan sonra, bu sınıflandırmalardan rastgele seçilmişlerdir. Araştırmaya, özel ilköğretim okulları dahil edilmemiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan okulların adları, öğrenci sayıları ve SBS sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde Karşıyaka Eğitim Bölgesinde iyi seviyede okul olmadığı görülmektedir. Fırat Eğitim Bölgesinden iyi ve orta seviyelerde ikişer okul örnekleme alınmıştır. Bahçelievler Eğitim Bölgesinden de orta seviyede iki okul örnekleme alınmıştır.

Tablo 2. Örneklemi Oluşturan Okullar, Öğrenci Sayıları ve SBS sonuçları

Okullar	Öğrenci Sayıları	2009 SBS Sonuçları	Düzye
Karşıyaka Eğitim Bölgesi			
Doğukent İ.Ö.O	196	284.918	Orta
60. Yıl İ.Ö.Ö	242	269.916	Düşük
Mehmet ve İfakat Gülaçtı İ.Ö.O	31	255.324	Düşük
Fırat Eğitim Bölgesi			
Evrenpaşa İ.Ö.O	142	338.608	İyi
Namık Kemal İ.Ö.O	245	309.931	İyi
Vali Saim Çotur İ.Ö.O	25	275.820	Orta
Esentepe İ.Ö.O	21	270.887	Orta
Cemal Gürsel İ.Ö.O	44	267.427	Düşük
Harput Eğitim Bölgesi			
Yıldızbağları İ.Ö.O	51	305.409	İyi
Kıbrıs Şehitleri İ.Ö.O	141	272.228	Orta
Harput Ekrem Uzel İ.Ö.O	6	259.357	Düşük
Hazar Eğitim Bölgesi			
Aziz Gül İ.Ö.O	106	309.936	İyi
Şair Hayri İ.Ö.O	189	283.070	Orta
Şehit Öğretmen Rüstem Şen İ.Ö.O	23	265.298	Düşük
Bahçelievler Eğitim Bölgesi			
Bahçelievler İ.Ö.O	126	332.188	İyi
Salim Hazardağı İ.Ö.O	29	295.077	Orta
50. Yıl İ.Ö.O	33	283.337	Orta
Barbaros Hayrettin Paşa İ.Ö.O	39	266.051	Düşük
Toplam	1689		

Araştırmanın evreni ve örneklemini ile ilgili sayısal veriler Tablo 3 ve Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örneklemi

<i>Okul Sayısı</i>	<i>Okullardaki 6. sınıf öğrenci sayısı</i>	<i>Örneklem İçin Seçilen Okul Sayısı</i>	<i>Örneklem İçin Seçilen Okullardaki 6. Sınıf Öğrenci Sayısı</i>
63	6170	18	1689

Tablo 4. Araştırmanın Örneklemi

<i>Örnekleme Seçilen</i>	<i>Araştırmaya Katılan</i>	<i>Değerlendirme Dışı Bırakılan</i>	<i>Değerlendirmeye Alınan</i>
1689	1364	143	1221

Tablo 3 ve Tablo 4’de görüldüğü gibi, araştırmanın örneklemi 1689 öğrenci oluşturmuştur. Ancak okula devamsızlık yapan öğrencilerin olması nedeniyle çalışmaya katılan öğrenci sayısı 1364 olmuştur. Yapılan incelemeler sonucu öğrencilerden 143’ü soruları tam ve gerektiği biçimde doldurmadığı için veya 2010 yılı Seviye Belirleme Sınavına girmediği için değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmada, 1221 öğrenci değerlendirilmeye alınmıştır.

3.4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

3.4.1. Okuma Stratejileri Ölçeği (OSÖ):

Okuma Stratejileri Ölçeği hazırlanırken şu çalışmalar yapılmıştır. Okumayla ilgili yapılan sınıflandırmalar incelendikten sonra Temizkan’ın (2007) ayrıntılı olarak hazırlamış olduğu okuma stratejisi sınıflaması ve Karatay (2007) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejisi Ölçeği”, “Okuma Stratejileri Ölçeğine” iyi bir veri olmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliği için uzman görüşlerine ve istatistiki işlemlere başvurulmuştur.

Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki üç uzmanın, Türkçe Öğretimi alanındaki bir uzmanın görüşlerinden ve ilgili kaynaklardan yararlanılarak 27 maddelik “Okuma Stratejileri Ölçeği” hazırlanmıştır. Ölçekte, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin anlamasını zorlaştırmamak için olumsuz ifadeler yer verilmemiştir.

Ölçeğin pilot uygulaması, Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 2009 Seviye Belirleme Sınav sonuçlarına göre alt-üst ve orta gruptan rastgele seçilen birer okulda; yani üç okulda yapılmıştır. Üst gruptan seçilen Hilalkent İlköğretim Okulundan “Okuma Stratejisi Ölçeği” ni dolduran öğrenci sayısı 57, orta gruptan seçilen Balakgazi İlköğretim Okulundan “Okuma Stratejisi Ölçeği”ni dolduran öğrenci sayısı 66 ve alt

gruptan seçilen 75. Yıl İMKB YİBO'dan "Okuma Stratejisi Ölçeği"ni dolduran öğrenci sayısı 86'dır. Toplam 209 öğrenci üzerinde uygulanan çalışmaya katılan öğrencilerin, 89'u kız öğrenci, 120'si erkek öğrenciden oluşmaktadır.

"Okuma Stratejileri Ölçeği"nin yapı geçerliğini saptamak amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2008). Maddelerin taşıdığı yükler doğrultusunda, birbiriyle ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur.

Yapılan ilk faktör analizi sonucunda, örneklemde elde edilen verilerin yeterliliğini belirlemek için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucu (.868) çıkmıştır. Ölçeğin KMO değeri yüksek düzeydedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği ise Bartlett's testi ile test edilir. Bartlett's testinin yüksekliği, manidar olma olasılığının yüksekliğine işaret eder. OSÖ verilerine yapılan Bartlett's testi anlamlı (1898,608, sd: 351, p .00) çıkmıştır.

Faktör yükü kabul düzeyi .40 ve üstü olarak alınmıştır. Yapılan istatistikler sonucu ölçeğin tek boyuttan oluştuğu görülmüştür. OSÖ ne uygulanan güvenirlik testinde Crombach Alpha güvenirlik katsayısı .904 çıkmıştır. Güvenirliğin .70 ve üzeri olması yeterli kabul edilmektedir. Bu da araştırmada kullanılan OSÖ ölçeğinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapılan ilk faktör analizi sonucu, tabloya bakıldığında maddelerin 1. Faktör sütununda biriktiği görülmüştür. Ancak 18. ve 23. maddelerin faktör yük değerleri düşük, 19. madde ise binişik maddedir.

"Metni anlamakta zorlandığımda sesli okumaya başlarım" maddesi olan 18.madde ve "Okurken dikkatim dağılırsa paragrafı baştan alırım" maddesi olan 19.madde çıkarılarak ikinci defa faktör analizi yapılmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda KMO değerinin (.870) olduğu görülmüştür. Bartlett's testi anlamlı (1797,317, sd: 300, p .00) çıkmıştır. 18. ve 19. maddeleri çıkarılan yeni ölçeğin Crombach Alpha güvenirlik katsayısı .905 olmuştur. 23. maddenin faktör yükü .40'ın altında olduğu için 23.madde çıkarılarak tekrar faktör analizi yapılmıştır.

"Okuduğumu anlamama yardımcı olması için konuyla ilgili resim, grafik vb. çizerim" maddesi olan 23. madde çıkarılarak yapılan üçüncü faktör analizi sonucunda KMO değerinin (.875) yükseldiği görülmüştür. Bartlett's testi (1733,773, sd: 276, p .00) anlamlı çıkmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı (.906) çok az

yükselmiştir. Yapılan analizler sonrasında “Okuma Stratejisi Ölçeği”nden 18., 19. ve 23. olmak üzere toplam üç madde çıkarılmıştır. Çıkarılan maddeler sonucu ölçeğin geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlandığına kanaat getirilmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri Tablo 5’dedir.

Tablo 5. Okuma Stratejileri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yüğü	Maddeler	Faktör Yüğü
Madde 14	,683	Madde 26	,565
Madde 25	,661	Madde 15	,559
Madde 12	,630	Madde 4	,537
Madde 22	,628	Madde 17	,534
Madde 3	,620	Madde 27	,534
Madde 16	,615	Madde 24	,524
Madde 13	,604	Madde 9	,522
Madde 2	,601	Madde 8	,475
Madde 7	,592	Madde 11	,452
Madde10	,591	Madde 6	,487
Madde 1	,582	Madde 20	,435
Madde 5	,576	Madde 21	,491

3.4.2. Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Öğrenme Stratejileri Ölçeği hazırlanırken şu çalışmalar yapılmıştır. Öğrenmeyle ilgili literatür incelenmesi yapıldıktan sonra öğrenme sınıflandırmaları dikkate alınmıştır. Uslan (2006) ın çalışmasında kullanmış olduğı “Dil Bilgisi Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve Karalar (2006) ın çalışmasında kullanmış olduğı “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği”, “ Öğrenme Stratejileri Ölçeğine” iyi bir veri olmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliği için uzman görüşlerine ve istatistiki işlemlere başvurulmuştur.

Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki üç uzmanın, Türkçe Öğretimi alanındaki bir uzmanın görüşlerinden ve ilgili kaynaklardan yararlanılarak hazırlanılan 25 maddelik “Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nde, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin anlamasını zorlaştırmamak için olumsuz ifadelerle yer verilmemiştir.

Ölçeğin pilot uygulaması, Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 2009 Seviye Belirleme Sınav sonuçlarına göre alt-üst ve orta gruptan rastgele seçilen birer okulda; yani üç okulda yapılmıştır. Üst gruptan seçilen Hilalkent İlköğretim Okulundan “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ni dolduran öğrenci sayısı 55, orta gruptan seçilen Balakgazi İlköğretim Okulundan “Okuma Stratejisi Ölçeği”ni dolduran öğrenci sayısı 65 ve alt gruptan seçilen 75. Yıl İMKB YİBO’dan “Okuma Stratejisi Ölçeği”ni

dolduran öğrenci sayısı 85'dir. Toplam 205 öğrenci üzerinde uygulanan çalışmaya katılan öğrencilerin, 89'u kız öğrenci, 116'sı da erkek öğrenciden oluşmaktadır.

“Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nin yapı geçerliğini saptamak amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan ilk faktör analizi sonucunda, örneklemden elde edilen verilerin yeterliliğini belirlemek için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucu (.896) çıkmıştır. Ölçeğin KMO değeri yüksek düzeydedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği ise Bartlett's testi ile test edilir. Bartlett's testinin yüksekliği, manidar olma olasılığının yüksekliğine işaretler. OSÖ verilerine yapılan Bartlett's testi anlamlı (1715,878, sd: 300, p .00) çıkmıştır.

Faktör yükü kabul düzeyi .40 ve üstü olarak alınmıştır. Yapılan istatistikler sonucu ölçeğin tek boyuttan oluştuğu görülmüştür. OSÖ'ne uygulanan güvenirlik testinde Crombach Alpha güvenirlik katsayısı .905 çıkmıştır. Güvenirliğin .70 ve üzeri olması yeterli kabul edilmektedir. Bu da araştırmada kullanılan OSÖ ölçeğinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapılan ilk faktör analizi sonucu, tabloya bakıldığında maddelerin 1. Faktör sütununda biriktiği görülmüştür. Ancak 8., 21. ve 22. maddelerin faktör yük değerlerinin .40'dan düşük olduğu görülmüştür.

“Çalışmam gereken konuyu başkasının anlatmasını tercih ederim” maddesi olan 21.madde çıkarılarak ikinci defa faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda KMO değerinin (.899) olduğu görülmüştür. Bartlett's testi anlamlı (1666,695, sd: 276, p .00) çıkmıştır. 21. maddesi çıkarılan yeni ölçeğin Crombach Alpha güvenirlik katsayısı .906 olmuştur.

“Yalnız başıma çalışırım” maddesi olan 22. madde de çıkarılarak yapılan üçüncü faktör analizi sonucunda KMO değerinin (.906) yükseldiği görülmüştür. Bartlett's testi anlamlı (1597,535, sd: 253, p .00) çıkmıştır. Crombach Alpha güvenirlik katsayısında (.906) değişme olmamıştır.

“Yeni bir kelime öğrendiysem bununla ilgili cümleler kurarım” maddesi olan 8. madde de çıkarılarak dördüncü ve son faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda KMO değerinin (.911) yükseldiği görülmüştür. Bartlett's testi anlamlı(1538,443, sd: 231, p .00) çıkmıştır. Crombach Alpha güvenirlik katsayısı (.906) değişmemiştir.

Yapılan analizler sonrasında “Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nden 8., 21. ve 22. olmak üzere toplam üç madde çıkarılmıştır. Çıkarılan maddeler sonucu ölçeğin geçerliğinin ve güvenirliğinin sağlandığına kanaat getirilmiştir.

Tablo 6. Öğrenme Stratejileri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yüğü	Maddeler	Faktör Yüğü
Madde 18	,689	Madde 2	,609
Madde 19	,686	Madde 25	,582
Madde 16	,652	Madde 5	,571
Madde 17	,651	Madde 6	,570
Madde 4	,641	Madde 12	,564
Madde 20	,636	Madde 23	,511
Madde 14	,634	Madde 1	,503
Madde 10	,626	Madde 9	,426
Madde 3	,619	Madde 24	,441
Madde7	,617	Madde 13	,449
Madde 11	,615	Madde 15	,464

3.5. Verilerin Elde Edilmesi

Anketi uygulamak için herhangi bir zaman sınırlaması olmamasına rağmen öğrencilerin seviyesi ve okuma hızına göre ölçeklerin cevaplanma süresinin 10'ar dakika civarında olduğu uygulamalar sırasında görülmüştür. Öğrencilere, “Öğrenme Strateji Ölçeği”nde sunulan maddelerin herhangi bir bilgiyi öğrenirken ne tür davranışlar sergileyebilecekleriyle ilgili olduğu, “Okuma Stratejileri Ölçeği”nde sunulan maddelerin herhangi bir metni okurken ne tür davranışlar sergileyebilecekleriyle ilgili olduğu söylenmiştir. Ders sınavlarına ve Seviye Belirleme Sınav sonuçlarına herhangi bir etkisinin olmadığı özellikle belirtilmiştir. Öğrencilerden her maddeyi okuduktan sonra o madde ile ilgili kendilerine en fazla uyan ifadeye herhangi bir işaret koymaları istenmiştir. Bu ifadeler Öğrenme Stratejileri Ölçeği için “Hiç, Nadiren, Bazen, Genellikle, Her zaman”, “Okuma Stratejileri Ölçeği” için “Hiç yapmam, Nadiren yaparım, Bazen yaparım, Genellikle yaparım, Her zaman yaparım” dır. Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları sorular, kendilerine açıklanmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Altıncı sınıf öğrencileri tarafından doldurulan ölçekler tek tek incelenerek, yanlış ve eksik doldurulmuş formlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Gerekli biçimde doldurulan ölçekler ise numaralandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. SBS sonuçlarının açıklanmasıyla beraber çalışmaya katılan; fakat SBS'ye girmeyen öğrencin ölçekleri de değerlendirme dışı bırakılarak, tekrar numaralandırma yapılmış ve bilgisayardaki veriler düzenlenmiştir.

“ Okuma Stratejileri Ölçeği”nde maddelerin her biri için “Her zaman yaparım” seçeneğine 5, “Genellikle yaparım” seçeneğine 4, “Bazen yaparım” seçeneğine 3, “Nadiren Yaparım” seçeneğine 2, “Hiç Yapmam” seçeneğine ise 1 puan verilmiştir. “Öğrenme Stratejileri Ölçeği”ndeki maddelerin her biri için “Her zaman” seçeneğine 5, “Genellikle” seçeneğine 4, “Bazen” seçeneğine 3, “Nadiren” seçeneğine 2, “Hiç” seçeneğine ise 1 puan verilmiştir.

Öğrencilerin kullandıkları okuma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda “bağımsız gruplar t testi”nden yararlanılmış, ikiden fazla değişkenler arası karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Scheffe testinde anlamlı fark bulunmadığı zaman LSD testine bakılmıştır. Dağılımın homojenliğine bakmak amacıyla Levene testi uygulanmıştır. Dağılımın homojen olmadığı durumlarda Mann-Whitney U testi yapılmıştır. İkili ilişkilere bakmak için Pearson Moment Korelasyon uygulanmıştır. Öğrencilerin kullanmış oldukları okuma ve öğrenme stratejilerinin SBS sonuçlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için regrasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada yapılan bağımsız gruplar t testinde ve tek yönlü varyans analizinde anlamlılık düzeyi .05, korelasyonlarda .01 olarak kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlemeleri bilgisayarda SPSS 17 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme ve okuma stratejilerinin seviye belirleme sınav sonuçlarıyla karşılaştırılmasının amaçlandığı bu bölümde, araştırma sorununun çözümü için toplanan verilerin çalışmanın alt amaçlarına paralel olarak çeşitli istatistik teknikler kullanılarak çözümlenmesi ile elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, anne- baba eğitim durumları, anne- baba meslek durumları, dershaneye gidip gitmeme durumları, kendilerine ait odalarının olup olmaması durumu ve bilgisayara sahip olup olmama durumları sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre genel dağılımları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı		
<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Kız	641	52.5
Erkek	580	47.5
Toplam	1221	100

Tablo 7. incelendiğinde araştırmaya katılan 1221 öğrenciden, % 52.5’sinin kız öğrenciden, %47.5’inin ise erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir.

4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Genel Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre genel dağılımları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Genel Dağılımı

<i>Baba Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
İlkokul	393	32,9
Ortaokul	313	26,2
Lise	338	28,3
Üniversite	136	11,4
Diğer	16	1,3
Toplam	1196	100,0

Yukarıdaki tablo incelendiği zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının %32,9'unun ilkokul seviyesinde eğitim gördüğünü, %26,2'sinin ortaokul seviyesinde eğitim gördüğünü, %28,3'ünün lise seviyesinde eğitim gördüğünü anlamaktayız. Katılımcı öğrencilerin %11,4'ünün babası üniversite düzeyinde eğitimliyken; %1,3'ünün babası okuma yazma bilmemektedir. 25 öğrenci bu soruyla ilgili herhangi bir yanıt vermemiştir.

4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Genel Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre genel dağılımları Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Genel Dağılımı

<i>Anne Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
İlkokul	638	53,3
Ortaokul	191	16,0
Lise	159	13,3
Üniversite	62	5,2
Diğer	146	12,2
Toplam	1196	100,0

Yukarıdaki tablo incelendiği zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %53,3 gibi yüksek bir oranının ilkokul seviyesinde eğitim gördüğü, %16'sının ortaokul seviyesinde eğitim gördüğü, %13,3'ünün lise seviyesinde eğitim gördüğünü anlaşılmaktadır. Katılımcı öğrencilerin %5,2'sinin annesi üniversite düzeyinde eğitimliyken; %12,2'sinin annesi okuma yazma bilmemektedir. 25 öğrenci bu soruyla ilgili herhangi bir yanıt vermemiştir.

4.1.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Meslek Durumuna Göre Genel Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının meslek durumuna göre genel dağılımları Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Meslek Durumuna Göre Genel Dağılımı

<i>Baba Meslek</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Memur	268	22,5
İşçi	464	39,0
Esnaf	220	18,5
Diğer	187	15,7
İşsiz	50	4,2
Toplam	1189	100,0

Tablo 10 incelendiği zaman araştırmaya katılan öğrencilerden %39'unun babasının işçi olduğu görülmektedir. Katılımcıların, %22,5'inin babası memur, %18,5'inin babası esnaf, %15,7'sinin babası daha farklı işlerde çalışmaktadırlar. Katılımcı öğrencilerin %4,2'sinin babası herhangi bir işte çalışmamaktadır. 32 öğrenci bu soruya herhangi bir cevap vermemiştir.

4.1.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Meslek Durumuna Göre Genel Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin meslek durumuna göre genel dağılımları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Meslek Durumuna Göre Genel Dağılımı

<i>Anne Meslek</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Ev Hanımı	1110	91,4
Memur	59	4,9
İşçi	16	1,3
Esnaf	16	1,3
Diğer	14	1,2
Toplam	1215	100,0

Tablo 11'e baktığımız zaman araştırmaya katılan öğrencilerden %91,4 gibi büyük bir oranının annesinin ev hanımı olduğu görülmektedir. Katılımcıların, %4,9'unun annesi memur, %1,3'ünün annesi işçidir. Katılımcı öğrencilerin %1,3'ünün annesi esnafken; %1,2'sinin annesi farklı işlerde çalışmaktadırlar. 6 öğrenci bu soruya herhangi bir yanıt vermemiştir.

4.1.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dershaneye Gidip Gitmeme Durumlarına Göre Genel Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin dershaneye gidip gitmeme durumuna göre genel dağılımları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dershaneye Gidip Gitmeme Durumlarına Göre Genel Dağılımları

<i>Dershane</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Evet	417	34,2
Hayır	803	65,8
Toplam	1220	100,0

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin %65,8'i dershaneye gitmezken, %34,2'si dershaneye devam etmektedir. Öğrencilerden biri bu soruya herhangi bir yanıt vermemiştir.

4.1.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olup Olmaması Durumuna Göre Genel Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmaması durumuna göre genel dağılımları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olup Olmaması Durumuna Göre Genel Dağılımları

<i>Oda</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Evet	664	54,4
Hayır	556	45,6
Toplam	1220	100,0

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin %54,4'ünün evlerinde kendilerine ait odaları varken, %45,6'sının kendisine ait odası bulunmadığı görülmektedir. Öğrencilerden biri bu soruya herhangi bir yanıt vermemiştir.

4.2. Öğrenme Stratejileri Maddelerine İlişkin Genel Dağılımlar

Bu başlık altında; öğrenme stratejilerinin kullanılmasına ilişkin maddeler, toplanan veriler doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır. Öğrenme stratejilerine yönelik maddelerin genel dağılımı Tablo 14' de verilmiştir.

Tablo 14. Öğrenme Stratejilerine İlişkin Maddelerin Genel Dağılımları

M	Öğrenme Stratejilerine İlişkin Maddeler	N	Kullanma Derecesi (%)					$\bar{X}$	ss
			HK	NK	BK	GK	HZ		
1	Çalışmaya başlamadan önce kendime bir çalışma planı hazırlarım ve bu plana göre çalışırım	1217	3,6	8,1	17,3	5,9	45,1	4,01	1,13
2	Ders çalışma yöntemimi konunun özelliğine göre belirlerim	1208	3,1	5,2	16,3	27,3	48,1	4,12	1,06
3	Dikkatimi yalnızca çalıştığım konu üzerine yoğunlaştırırım	1189	1,3	4,1	8,5	25,8	60,3	4,40	0,90
4	Çalıştığım konunun ne ile ilgili olduğunu anlamak için ana başlıklara göz atarım	1200	2,3	4,7	13,3	27,7	52,2	4,23	1,00
5	Derste önemli gördüğüm yerleri not alırım	1203	3,0	5,4	13,5	24,2	53,9	4,21	1,06
6	Öğretmenimin vurguladığı yerleri not alırım	1194	2,9	6,4	13,2	22,6	54,9	4,20	1,08
7	Tuttuğum notları kendi kendime tekrar ederim	1193	3,9	6,5	17,7	27,8	44,1	4,02	1,11
8	Anlamadığım bir yer olursa başkalarından yardım alırım	1197	3,2	5,7	13,4	25,0	52,8	4,19	1,07
9	Çalıştığım metinde önemli gördüğüm yerleri metinde geçen biçimiyle not alırım	1199	5,8	11,2	19,3	28,3	35,4	3,76	1,21
10	Çalışırken konuyla ilgili kendime sorular sorup yanıtlamaya çalışırım	1206	6,8	11,9	21,1	27,0	33,2	3,68	1,24
11	Yeni öğrendiğim bilgileri eski bilgilerimle ilişkilendirmeye çalışırım	1209	7,4	11,7	19,6	29,8	31,6	3,67	1,24
12	Çalıştığım konuyla ilgili şekil, tablo veya şema çizerim	1202	18,8	18,9	21,9	19,4	21,0	3,05	1,41
13	Çalıştığım konunun önce ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirlemeye çalışırım	1197	4,8	11,9	19,4	30,5	33,3	3,76	1,18
14	Önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim	1200	2,3	4,0	11,3	21,6	60,8	4,35	0,98
15	Altını çizdiğim yerleri daha sonra birkaç kez tekrar ederim	1205	2,7	7,1	15,3	24,6	50,4	4,13	1,08
16	Çalıştığım konudaki önemli gördüğüm kavramları birkaç kez okuyarak tekrar ederim	1202	3,2	6,9	14,1	27,8	48,1	4,11	1,08
17	Bilgileri ortak özelliklerine göre sınıflayarak çalışırım	1208	8,1	14,1	20,8	28,7	28,3	3,55	1,26
18	Çalıştığım konuyu tekrar tekrar okurum	1207	3,3	8,5	18,8	29,5	39,9	3,94	1,11
19	Çalıştığım konuyu kendimce özetlemeye çalışırım	1204	4,2	10,6	18,7	29,5	37,0	3,84	1,16
20	Konu hakkında tartıştığım zaman daha iyi öğreniyorum	1210	3,6	6,5	13,4	23,5	53,1	4,16	1,11
21	Sessiz ortamlarda çalışmayı tercih ederim	1211	1,7	2,8	6,4	12,3	76,9	4,60	0,86
22	Çalıştığım konuyu zihnimde canlandırırım	1214	2,8	4,9	9,6	25,0	57,7	4,30	1,02

HK:Hiç Kullanmıyorum, NM:Nadiren Kullanıyorum, BK:Bazen Kullanıyorum, GK:Genellikle Kullanıyorum, HZ:Her Zaman Kullanıyorum

Öğrenme stratejilerine ilişkin maddelerin genel dağılımı Tablo 14’de görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakınının öğrenme stratejileri maddelerini genellikle uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 14 incelendiğinde, “Sessiz ortamlarda çalışmayı tercih ederim” maddesine araştırmaya katılan öğrenciler ‘Her Zaman’ ($\bar{x}=4,60$) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu da öğrencilerin gürültülü ortamlardansa sessiz ortamlarda daha iyi çalışabildiklerini göstermektedir.

Tabloya bakıldığında, “Dikkatimi yalnızca çalıştığım konu üzerinde yoğunlaştırırım” maddesini ($\bar{x}=4,40$) ve “Önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim” maddesini ‘Her Zaman’ ($\bar{x}=4,35$) düzeyinde uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 14’i incelediğinde, “Çalıştığım konuyu zihnimde canlandırırım” maddesine araştırmaya katılan öğrenciler ($\bar{x}=4,30$) ve “Çalıştığım konunun ne ile ilgili olduğunu anlamak için ana başlıklara göz atarım” maddesini ($\bar{x}=4,23$) ‘Her Zaman’ düzeyinde uyguladıkları görülmektedir. Nordell 2009’da yaptığı çalışmada göz atma stratejisinin öğrencilerdeki başarıyı arttırdığını belirtmektedir.

Tabloya bakıldığında, “Derste önemli gördüğüm yerleri not alırım” maddesini ($\bar{x}=4,21$) araştırmaya katılan öğrencilerin ‘Her Zaman’ düzeyinde uyguladıkları görülmektedir. Öğrenciler, “Öğretmenimin vurguladığı yerleri not alırım” maddesini ($\bar{x}=4,20$) ‘Her Zaman’a çok yakın olmakla birlikte ‘Genellikle’ düzeyinde uygulamaktadırlar.

Tablo 14 incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin “Anlamadığım bir yer olursa başkalarından yardım alırım” maddesini ($\bar{x}=4,19$) ve “Konu hakkında tartıştığım zaman daha iyi öğreniyorum” maddesini ($\bar{x}=4,16$) ‘Her Zaman’a çok yakın olmakla birlikte ‘Genellikle’ düzeyinde uyguladıkları görülmektedir.

Katılımcı öğrenciler öğrenme stratejilerinden “Altını çizdiğim yerleri daha sonra birkaç kez tekrar ederim” maddesini ($\bar{x}=4,02$) ve “Tuttuğum notları kendi kendime tekrar ederim” maddesini ($\bar{x}=4,02$) ‘Genellikle’ düzeyinde uygulamaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısına yakını (% 44,1) her zaman bu stratejiyi uyguladıklarını belirtirken % 3,9’u hiç uygulamadıklarını, %17,7’si ise bazen uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 14’e bakıldığında, öğrencilerin “Ders çalışma yöntemimi konunun özelliğine göre belirlerim” maddesini ($\bar{x}=4,12$) ve “Çalıştığım konudaki önemli gördüğüm kavramları birkaç kez okuyarak tekrar ederim” maddesini ($\bar{x}=4,11$) ‘Genellikle’ düzeyinde uyguladıkları görülmektedir. Öğrenciler, “Çalışmaya başlamadan önce kendime bir çalışma planı hazırlarım ve bu plana göre çalışırım” maddesini de ($\bar{x}=4,01$) ‘Genellikle’ düzeyinde uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu da öğrencilerin çoğunun planlı bir şekilde çalıştığını göstermektedir.

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin “Çalıştığım konuyu tekrar tekrar okurum” maddesini ($\bar{x}=3,94$) ve “Çalıştığım konuyu kendimce özetlemeye çalışırım” maddesini ($\bar{x}=3,84$) ‘Genellikle’ düzeyinde uyguladıkları görülmektedir.

Katılımcı öğrenciler “Çalıştığım metinde önemli gördüğüm yerleri metinde geçen biçimiyle not alırım” ve “Çalıştığım konunun önce ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirlemeye çalışırım” maddelerinin her ikisi birden ($\bar{x}=3,76$) ‘Genellikle’ düzeyinde uyguladıklarını belirtmişlerdir. “Çalışırken konuyla ilgili kendime sorular sorup yanıtlamaya çalışırım” maddesini ($\bar{x}=3,68$) ve “Yeni öğrendiğim bilgileri eski bilgilerimle ilişkilendirmeye çalışırım” maddesini ($\bar{x}=3,67$) ‘Genellikle’ düzeyinde uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 14 incelendiğinde, katılımcı öğrenciler “Bilgileri ortak özelliklerine göre sınıflayarak çalışırım” maddesini ($\bar{x}=3,55$) ‘Genellikle’ düzeyinde uyguladıklarını belirtirken, “Çalıştığım konuyla ilgili şekil, tablo veya şema çizerim” maddesini ($\bar{x}=3,05$) bazen uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Tabloya genel olarak bakıldığında, öğrencilerin çoğunlukla sessiz ortamları çalışmak için tercih ettikleri, öneli gördükleri yerlerin altını çizdikleri, not alma stratejisi kullandıkları görülmektedir. Ancak öğrencileri çalıştıkları konuları görselleştirmeyi pek kullanmamaktadırlar.

4.3. Okuma Stratejilerine İlişkin Maddelerin Genel Dağılımları

Bu başlık altında; okuma stratejilerinin kullanılmasına ilişkin maddeler toplanan veriler doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır. Okuma stratejilerine yönelik maddelerin genel dağılımı Tablo 15.’ de verilmiştir.

Tablo 15. Okuma Stratejilerine İlişkin Maddelerin Genel Dağılımları

M	Okuma Stratejilerine İlişkin Maddeler	N	Kullanma Derecesi (%)					$\bar{X}$	ss
			HY	NY	BY	GY	HY		
1	Metnin başlığından metnin içeriğini tahmin ederim	1217	1,8	5,3	22,4	6,3	34,3	3,96	0,97
2	Metindeki resim, şekil, grafik gibi görsellere bakarak metnin içeriğini tahmin ederim	1218	1,1	6,6	15,4	29,1	47,9	4,16	0,98
3	Metinle ilgili eski bilgilerimi hatırlarım	1201	4,6	11,1	22,2	28,3	33,8	3,76	1,17
4	Metni okumadaki amacımı belirlerim	1191	3,2	8,3	16,1	28,5	43,8	4,02	1,11
5	Metnin ilk cümlesini okuyarak metinle ilgili tahminlerde bulurum	1184	7,5	14,2	21,9	26,8	29,6	3,57	1,25
6	Metnin son cümlesini okuyarak metinle ilgili tahminlerde bulurum	1175	10,0	11,8	21,0	24,7	32,5	3,58	1,32
7	Metnin paragraflarının ilk cümlelerini okur metinle ilgili tahminlerde bulurum	1207	6,2	9,2	20,4	25,7	38,5	3,81	1,22
8	Okurken metnin devamıyla ilgili tahminlerde bulurum	1207	4,2	9,8	17,4	27,6	41,0	3,91	1,16
9	Metni okurken önemli gördüğüm yerleri not alırım	1199	4,9	9,8	18,7	22,6	44,0	3,91	1,21
10	Metni okurken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim	1197	3,2	6,7	12,9	23,4	53,8	4,18	1,09
11	Metinde italik, kalın vb. yazıları daha dikkatli okurum	1202	3,6	5,6	11,4	22,0	57,5	4,24	1,09
12	Metnin konusunu bulurum	1202	2,2	4,7	13,9	28,3	50,9	4,21	0,99
13	Metnin ana fikrini bulmaya çalışırım	1196	2,5	6,5	13,4	31,1	46,5	4,13	1,03
14	Metnin yardımcı fikirlerini bulmaya çalışırım	1190	4,5	10,6	22,9	31,5	30,5	3,73	1,14
15	Metindeki kavramsal benzerlikleri belirlemeye çalışırım	1188	6,6	13,6	24,3	29,6	25,9	3,55	1,20
16	Metindeki kavramsal farklılıkları belirlemeye çalışırım	1187	6,1	12,5	23,6	31,3	26,5	3,60	1,18
17	Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışırım	1196	3,6	7,6	13,8	27,3	47,7	4,08	1,11
18	Metinde geçen anlamını bilmediğim kelimelere sözlükten bakarım	1186	2,6	8,6	15,5	26,9	46,4	4,06	1,09
19	Okurken belli aralıklarla durarak ne okuduğumu düşünürüm	1192	11,1	10,8	20,0	27,9	30,2	3,55	1,32
20	Metni okuduktan sonra kendi kendime metinle ilgili sorular sorup cevaplandırırım	1208	10,3	16,6	21,4	25,7	25,9	3,40	1,31
21	Metne, kendime göre başlık bulurum	1200	4,8	7,7	14,5	23,9	49,1	4,05	1,17
22	Metni, kendi kendime sözlü olarak anlatırım	1194	6,5	12,2	22,0	27,4	31,8	3,66	1,23
23	Yazılı olarak metnin özetini yaparım	1212	8,6	16,2	22,4	25,2	27,6	3,47	1,28
24	Metinle ilgili sorulan soruları cevaplandırırım	1218	2,5	4,7	8,5	18,6	65,7	4,40	0,99

HK:Hiç Yapmam, NM:Nadiren Yaparım, BK:Bazen Yaparım, GK:Genellikle Yaparım, HZ:Her Zaman Yaparım

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrenciler “Metinle ilgili sorulan soruları cevaplandırırım” maddesini ($\bar{x}=4,40$) ‘Her Zaman’ düzeyinde uyguladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin %65,7 gibi büyük bir çoğunluğu metinle ilgili

sorulan soruları cevaplandırırken, %2,5'i hiç cevaplandırmamakta, %4,7'si ise nadiren cevaplandırmaktadır.

Katılımcı öğrenciler, “Metinde italik, kalın vb. yazıları daha dikkatli okurum” maddesini ($\bar{x}=4,24$) ve “Metnin konusunu bulurum” maddesini ($\bar{x}=4,21$) ‘Her Zaman’ düzeyinde uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 15’de görüldüğü gibi, öğrenciler “Metni okurken önemli gördüğüm yerlerin altını çizirim” maddesini ($\bar{x}=4,18$), “Metindeki resim, şekil, grafik gibi görsellere bakarak metnin içeriğini tahmin ederim” maddesini ($\bar{x}=4,16$) ‘Her Zaman’ düzeyine yakın olmakla birlikte ‘Genellikle’ düzeyinde uygulamaktadırlar. Yine katılımcıların, “Metnin ana fikrini bulmaya çalışırım” maddesini ($\bar{x}=4,13$) ve “Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışırım” maddesini ($\bar{x}=4,08$) ‘Genellikle’ düzeyinde uyguladıkları görülmektedir.

Yine Tablo 15 incelediğinde, öğrencilerin “Metinde geçen anlamını bilmediğim kelimelere sözlükten bakarım” maddesini ($\bar{x}=4,06$), “Metne, kendime göre başlık bulurum” maddesini ($\bar{x}=4,05$) ‘Genellikle’ düzeyinde uyguladıkları görülmektedir. “Metni okumadaki amacımı belirlerim” maddesini de ($\bar{x}=4,02$) öğrencilerin ‘Genellikle’ düzeyinde uyguladıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, “Metnin başlığından metnin içeriğini tahmin ederim” maddesini ($\bar{x}=3,96$), “Okurken metnin devamıyla ilgili tahminlerde bulunurum” maddesini ($\bar{x}=3,91$) ‘Genellikle’ düzeyinde uygulamaktadırlar. Yine öğrencilerin, “Metnin paragraflarının ilk cümlelerini okur metinle ilgili tahminlerde bulunurum” maddesini ($\bar{x}=3,81$), “Metnin son cümlesini okuyarak metinle ilgili tahminlerde bulunurum” maddesini ($\bar{x}=3,58$) ve “Metnin ilk cümlesini okuyarak metinle ilgili tahminlerde bulunurum” maddesini ($\bar{x}=3,57$) ‘Genellikle’ düzeyinde uyguladıkları görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin çoğunun metni çeşitli tahminler yaparak okuduklarını göstermektedir.

Tablo 15 incelediğinde, öğrencilerin “Metni okurken önemli gördüğüm yerleri not alırım” maddesini ($\bar{x}=3,91$), “Metinle ilgili eski bilgilerimi hatırlarım” maddesini ($\bar{x}=3,76$) ‘Genellikle’ düzeyinde uyguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, “Metnin yardımcı fikirlerini bulmaya çalışırım” maddesini ($\bar{x}=3,73$) ‘Genellikle’ düzeyinde uygulamaktadırlar.

Tablo 15'e bakıldığında, katılımcı öğrencilerin, "Metni, kendi kendime sözlü olarak anlatırım" maddesine ($\bar{x}=3,66$) ve "Metindeki kavramsal farklılıkları belirlemeye çalışırım" maddesine ($\bar{x}=3,60$) 'Genellikle' düzeyinde uyguladıkları görülmektedir.

Öğrenciler, "Metindeki kavramsal benzerlikleri belirlemeye çalışırım" maddesini ($\bar{x}=3,55$) ve "Okurken belli aralıklarla durarak ne okuduğumu düşünürüm" maddesini ($\bar{x}=3,55$) 'Genellikle' düzeyinde uygularken, "Yazılı olarak metnin özetini yaparım" maddesini ($\bar{x}=3,47$) 'Bazen' düzeyine yakın olmakla beraber 'Genellikle' uygulamaktadırlar.

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin "Metni okuduktan sonra kendi kendime metinle ilgili sorular sorup cevaplandırırım" maddesini ($\bar{x}=3,40$) 'Bazen' düzeyinde uyguladıkları görülmektedir.

4.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin SBS Puanlarının, Okuma Stratejilerinin ve Öğrenme Stratejilerinin İkili İlişkileri

Katılımcı öğrencilerin, okuma stratejileri ve öğrenme stratejileri, okuma stratejileri ve SBS puanları, öğrenme stratejileri ve SBS puanları arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla Pearson Moment Korelasyon uygulanmıştır.

Tablo 16. Katılımcı Öğrencilerin Kullandıkları Okuma ve Öğrenme Stratejileri ile SBS Puanlarının Birbirleriyle İlişkisi

		<i>SBS</i>	<i>Okuma Stratejileri</i>	<i>Öğrenme Stratejileri</i>
SBS	n	1221	1221	1221
	r	1	.311**	.336**
	p		.000	.000
Okuma Stratejileri	n	1221	1221	1221
	r	.311**	1	.815**
	p	.000		.000
Öğrenme Stratejileri	n	1221	1221	1221
	r	.336**	.815**	1
	p	.000	.000	

** p<0.01

Yukarıdaki tabloya bakıldığında okuma stratejileri, öğrenme stratejiler ve SBS puanları arasında ikili olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 16'ya bakıldığında en yüksek ilişkinin okuma stratejileri ile öğrenme stratejileri arasında yüksek bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç göstermektedir ki, okuma stratejilerini etkili kullanan bir öğrenci, öğrenme stratejilerini de etkili kullanabilmektedir ya da öğrenme stratejilerini etkili kullanabilen bir öğrenci, okuma stratejilerini de etkili kullanabilmektedir. Okuma stratejileri ile SBS arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Oluk ve Başöncül'ün (2009) yapmış oldukları çalışmada öğrenci başarısında okurken kullanılan okuma stratejilerinin etkili bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Oluk ve Başöncül'ün çalışmasında çıkan sonuçlar, bu çalışmayı destekler niteliktedir. Aynı şekilde, öğrenme stratejileri ile SBS arasında da bir ilişki vardır.

4.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullanmış Oldukları Öğrenme Stratejilerinin, Okuma Stratejilerinin ve SBS Sonuçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında, araştırmaya katılan öğrencilerin kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin, okuma stratejilerinin ve seviye belirleme sınavından aldıkları puanın cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

4.5.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	<i>Kız</i>			<i>Erkek</i>			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Levene Testi</i>	
	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>			<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenme Stratejileri	641	4,14	0,62	580	3,86	0,67	7,233	0,000	5,700*	0,017

*P<0.05

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının olduğu Tablo 17 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda öğrenme stratejileri ve cinsiyet arasında [t=7,233; p<.05] düzeyinde anlamlı farkın olduğu

görülmektedir. Fark, kız öğrencilerin lehinedir. Kız öğrencilerin ($\bar{x}=4,14$), erkek öğrencilere ($\bar{x}=3,86$) göre öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Kırıcı'nın 2009'da yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini, erkek öğrencilerden daha fazla kullandıkları görülmüştür. Kırıcı'nın çalışmasındaki bulgular, bu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir.

Dağılımın homojen olup olmadığına yönelik olarak yapılan Levene testi sonucunda öğrenme stratejilerindeki dağılım parametrik çıkmamış ve bunun için MWU testi yapılmıştır. MWU testi Tablo 18' de verilmiştir.

4.5.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Parametrik Olmayan Öğrenme Stratejilerine İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre parametrik olmayan öğrenme stratejilerine ilişkin sonuçlar Tablo 18' de verilmiştir.

Tablo 18. Cinsiyet Değişkenine Göre Parametrik Olmayan Öğrenme Stratejilerine İlişkin Sonuçlar

	<i>M. W. U. değeri</i>	<i>Anlamlılık Düzeyi (p)</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	
			Kız	Erkek
Öğrenme Stratejileri	140916,000	0,000	681,16	533,46

Tablo incelendiğinde, parametrik olmayan öğrenme stratejilerinin araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine yönelik olarak yapılan MWU testi sonucunda parametrik olmayan öğrenme stratejilerinde (MWU=140916,000; p=.000) anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden öğrenme stratejilerini daha fazla uyguladıkları görülmüştür.

4.5.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullanmış Oldukları Okuma Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin kullanmış oldukları okuma stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Okuma Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	<i>Kız</i>			<i>Erkek</i>			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Levene Testi</i>	
	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>			<i>F</i>	<i>P</i>
Okuma Stratejileri	641	3,99	0,64	580	3,74	0,65	6,928	0,000	0,113	0,737

*P<0.05

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre, kullandıkları okuma stratejileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda anlamlı bir fark olduğu [$t=6,928$; $p<.05$] görülmektedir. Kız öğrencilerin ($\bar{x}=3,99$), erkek öğrencilere ($\bar{x}=3,74$) göre okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Karatay'ın 2007 yılında üniversite öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejilerini incelediği çalışmasında, erkek öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığı, kızlara göre daha yüksek ve anlamlı çıkmıştır. Ancak bu çalışmadaki sonuçlara bakıldığında, kız öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, erkek öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.5.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin SBS Sonuçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin SBS sonuçlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 20'de görülmektedir.

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin SBS Sonuçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	<i>Kız</i>			<i>Erkek</i>			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Levene Testi</i>	
	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>			<i>F</i>	<i>p</i>
SBS	641	344,70	69,79	580	325,20	74,77	4,712	0,000	5,771*	0,016

*P<0.05

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre SBS sonuçlarının olduğu Tablo 20 incelendiğinde, yapılan t testinde cinsiyet değişkenine göre SBS sonuçlarında [$t=4,712$; $p<.05$] düzeyinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin ($\bar{x}=344,70$), erkek öğrencilere ($\bar{x}=325,20$) göre SBS'den daha fazla puan aldıkları görülmektedir.

Dağılımın homojen olup olmadığına yönelik olarak yapılan Levene testi sonucunda SBS sonuçları parametrik çıkmamış ve MWU testi yapılmış. MWU testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

4.5.3.1. Parametrik Olmayan SBS Sonuçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım Sonuçları

Parametrik Olmayan SBS Sonuçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım Sonuçları Tablo 21’de görülmektedir.

Tablo 21. Parametrik Olmayan SBS Sonuçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım Sonuçları

	<i>M. W. U. değeri</i>	<i>Anlamlılık Düzeyi (p)</i>	<i>Sıra Ortalama (Mean Rank)</i>	
			Kız	Erkek
SBS	157917,000	0,000	654,64	562,77

Tablo 21 incelendiğinde, parametrik olmayan SBS sonuçlarıyla araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine yönelik olarak yapılan MWU testi sonucunda parametrik olmayan SBS sonuçlarında (MWU=157917,000; p=.000) anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin SBS ortalamalarının, erkek öğrencilerin SBS ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullanmış Oldukları Öğrenme Stratejilerinin, Okuma Stratejilerinin ve SBS Sonuçlarının Dershaneye Gidip Gitmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında, araştırmaya katılan öğrencilerin kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin, okuma stratejilerinin ve seviye belirleme sınavından aldıkları puanın dershaneye gidip gitmeme değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

4.6.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Dershaneye Gidip Gitmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin dershaneye gidip gitmeme değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Dershaneye Gidip Gitmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	<i>Evet</i>			<i>Hayır</i>			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>		
Öğrenme Stratejileri	417	4,10	0,62	803	3,96	0,67	3,688	0,000
<i>Levene Testi</i>								
	<i>F</i>	<i>p</i>						
Öğrenme Stratejileri	3,970*	0,047						

*P<0.05

Tablo 22'ye bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin dershaneye gidip gitmemelerine göre, kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda anlamlı bir fark olduğu [t=3,688; p<.05] görülmüştür. Dershaneye giden öğrencilerin ($\bar{x}$ =4,10), dershaneye gitmeyen öğrencilere ($\bar{x}$ =3,96) göre öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür. Karalar, 2006 yılında yapmış olduğu çalışmasında, öğrencilerin öğrenme stratejilerini en çok dershane öğretmenlerinden öğrendiklerini belirlemiştir. Karalar'ın yapmış olduğu araştırma, bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Ancak, dağılımın homojen olup olmadığına yönelik olarak yapılan Levene testi sonucunda öğrenme stratejileri parametrik çıkmamış ve MWU testi yapılmış. MWU testi sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.

4.6.1.1. Parametrik Olmayan Öğrenme Stratejilerinin Dershaneye Gidip Gitmeme Durumuna Göre Dağılım Sonuçları

Parametrik olmayan öğrenme stratejilerinin dershaneye gidip gitmeme durumuna göre dağılım sonuçları Tablo 23'de görülmektedir.

Tablo 23. Parametrik Olmayan Öğrenme Stratejilerinin Dershaneye Gidip Gitmeme Durumuna Göre Dağılım Sonuçları

	<i>M. W. U. değeri</i>	<i>Anlamlılık Düzeyi (p)</i>	<i>Sıra Ortalama (Mean Rank)</i>	
			<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>
Öğrenme Stratejileri	146642,000	0,000	660,34	584,62

Tablo 23 incelendiğinde, parametrik olmayan öğrenme stratejilerinin, araştırmaya katılanların dershaneye gidip gitmeme durumuna yönelik olarak yapılan MWU testi

sonucunda parametrik olmayan öğrenme stratejilerinde (MWU=146642,000; $p=.000$) anlamlı fark bulunmuştur. Dershaneye giden öğrencilerin, dershaneye gitmeyen öğrencilere göre öğrenme stratejilerini daha fazla uyguladıkları görülmüştür.

4.6.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejilerinin Dershaneye Gidip Gitmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin dershaneye gidip gitmeme değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejilerinin Dershaneye Gidip Gitmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	<i>Evet</i>			<i>Hayır</i>			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>		
Okuma Stratejileri	417	3,92	0,66	803	3,85	0,66	1,895	0,058
<i>Levene Testi</i>								
	<i>F</i>	<i>p</i>						
Okuma Stratejileri	0,070	0,791						

* $P<0.05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin dershaneye gidip gitmemelerine göre, kullandıkları okuma stratejileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda anlamlı bir fark olmadığı [$t=1,895$; $p>.05$] görülmüştür. Dershaneye giden öğrencilerin ($\bar{x}=3,92$), dershaneye gitmeyen öğrencilere ($\bar{x}=3,85$) göre okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir.

4.6.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin SBS Sonuçlarının Dershaneye Gidip Gitmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin SBS sonuçlarının dershaneye gidip gitmeme değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin SBS Sonuçlarının Dershaneye Gidip Gitmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	<i>Evet</i>			<i>Hayır</i>			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>		
SBS	417	382,59	61,42	803	310,93	65,98	18,841	0,000
Levene Testi								
	F	p						
SBS	3,798	0,052						

*P<0.05

Öğrencilerin dershaneye gidip gitmemelerine göre, almış oldukları SBS puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda anlamlı bir fark olduğu [$t=18,841$; $p<.05$] görülmektedir. Dershaneye giden öğrencilerin ($\bar{x}=382,59$), dershaneye gitmeyen öğrencilere ($\bar{x}=310,93$) göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

İmkânı olan ailelerin çocuğunu dershaneye göndermesi, öğrencinin hem stratejileri kullanmasını hem de SBS sonucunu olumlu yönde etkilemektedir. Her ailenin böyle bir imkânı yoktur. Ancak okullarda verilen hafta sonu kurslarında öğrencilerin strateji kullanma düzeylerini arttırmak amaçlanmalıdır. Böylece dershaneye gitmeyen öğrencilerin de ek ders imkanından yararlanma durumu olabilir.

4.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullanmış Oldukları Öğrenme Stratejilerinin, Okuma Stratejilerinin ve SBS Sonuçlarının Odalarının Olup Olmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında, araştırmaya katılan öğrencilerin kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin, okuma stratejilerinin ve seviye belirleme sınavından aldıkları puanın kendilerine ait odalarının olup olmaması değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

4.7.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Odalarının Olup Olmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin odalarının olup olmaması değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Odalarının Olup Olmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	<i>Evet</i>			<i>Hayır</i>			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>		
Öğrenme Stratejileri	664	4,08	0,64	556	3,92	0,67	4,173	0,000
Levene Testi								
	<i>F</i>	<i>p</i>						
Öğrenme Stratejileri	4,075*	0,044						

*P<0.05

Tablo 26'ya bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmamasına göre, kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda anlamlı bir fark olduğu [$t=4,173$; $p<.05$] görülmüştür. Kendilerine ait odaları olan öğrencilerin ($\bar{x}=4,08$), kendilerine ait odaları olmayan öğrencilere ($\bar{x}=3,92$) göre öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Dağılımın homojen olup olmadığına yönelik olarak yapılan Levene testi sonucunda öğrenme stratejileri parametrik çıkmamış ve MWU testi yapılmış. MWU testi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

4.7.1.1. Parametrik Olmayan Öğrenme Stratejilerinin Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Odalarının Olup Olmaması Durumuna Göre Dağılım Sonuçları

Parametrik olmayan öğrenme stratejilerinin araştırmaya katılan öğrencilerin odalarının olup olmaması durumuna göre dağılım sonuçları Tablo 27'de görülmektedir.

Tablo 27. Parametrik Olmayan Öğrenme Stratejilerinin Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Odalarının Olup Olmaması Durumuna Göre Dağılım Sonuçları

	<i>M. W. U. değeri</i>	<i>Anlamlılık Düzeyi (p)</i>	<i>Sıra Ortalama (Mean Rank)</i>	
			<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>
Öğrenme Stratejileri	159379,500	0,000	648,47	565,15

Tablo 27 incelendiğinde, parametrik olmayan öğrenme stratejilerinin araştırmaya katılanların odalarının olup olmaması durumuna yönelik olarak yapılan MWU testi sonucunda parametrik olmayan öğrenme stratejilerinde anlamlı fark bulunmuştur. (MWU=159379,500; $p=.000$) anlamlı fark bulunmuştur. Kendilerine ait odaları olan

öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin, kendilerine ait odaları olmayan öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür.

4.7.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejilerinin Odalarının Olup Olmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin odalarının olup olmaması değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejilerinin Odalarının Olup Olmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	<i>Evet</i>			<i>Hayır</i>			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>		
Okuma Stratejileri	664	3,92	0,67	556	3,82	0,65	2,738	0,006
Levene Testi								
	F	p						
Okuma Stratejileri	0,435	0,510						

*P<0.05

Tablo 28 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin odalarının olup olmamasına göre, kullandıkları okuma stratejileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda anlamlı bir fark olduğu [$t=2,738$; $p<.05$] görülmüştür. Kendilerine ait odaları olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,92$), kendilerine ait odaları olmayan öğrencilere ($\bar{x}=3,82$) göre okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir.

4.7.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin SBS Sonuçlarının Odalarının Olup Olmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin SBS sonuçlarının odalarının olup olmaması değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin SBS Sonuçlarının Odalarının Olup Olmaması Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Evet			Hayır			t	p
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss		
SBS	664	347,59	71,60	556	320,77	71,70	6,516	0,000
Levene Testi								
	F	p						
SBS	0,179	0,672						

*P<0.05

Öğrencilerin odalarının olup olmamasına göre, almış oldukları SBS puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda anlamlı bir fark olduğu [$t=6,516$; $p<.05$] görülmüştür. Kendilerine ait odası olan öğrencilerin ($\bar{x}=347,59$), kendine ait odası olmayan öğrencilere ($\bar{x}=320,77$) göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

4.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullanmış Oldukları Öğrenme Stratejilerinin, Okuma Stratejilerinin ve SBS Sonuçlarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre öğrenme stratejilerinin, okuma stratejilerinin ve SBS sonuçlarının karşılaştırılmasına Tablo 30’da yer verilmiştir.

Tablo 30. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre SBS Sonuçları, Öğrenme Stratejileri ve Okuma Stratejileri

	Okumamış		İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
SBS	300,32	55,57	311,66	70,30	321,42	66,46	353,83	65,99	397,32	63,53
Öğrenme Stratejileri	3,48	0,65	3,96	0,67	4,06	0,62	4,01	0,66	4,11	0,65
Okuma Stratejileri	3,60	0,54	3,83	0,65	3,92	0,63	3,89	0,67	3,90	0,70
Homojenlik Testi										
	Levene	p	F	p						
SBS	1,525	0,193	51,979	0,000						
Öğrenme Stratejileri	0,749	0,559	4,486	0,001						
Okuma Stratejileri	0,584	0,674	1,795	0,127						

*P<.05

Araştırmaya katılanların babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre SBS sonuçları, öğrenme stratejileri ve okuma stratejilerinin karşılaştırılması Tablo 30’da verilmiştir. Araştırmaya katılanların babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre SBS sonuçları, öğrenme stratejileri ve okuma stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Buna göre, SBS sonuçlarında, öğrenme stratejilerinde ve okuma stratejilerinde homojenliğin sağlandığı görülmüştür. Karşılaştırmalarda öncelikli olarak Scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 30 incelendiğinde, SBS sonuçlarında, babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=51,979$; $p<.05$). Babaları üniversite düzeyinde eğitime sahip olan çocukların ($\bar{x}=397,32$), diğer eğitim seviyesinde olan çocuklara göre daha yüksek sonuç aldığı görülmektedir. Babalarının eğitimi lise düzeyinde olan çocukların ($\bar{x}=353,83$), babaları okumayan ($\bar{x}=300,32$), ilkokul düzeyinde ($\bar{x}=311,66$) olan ve ortaokul düzeyinde ($\bar{x}=321,42$) olan çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Yine Tablo 30 incelendiğinde, öğrenme stratejilerinde, babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=4,486$; $p<.05$). Babaları üniversite seviyesinde eğitime sahip olan çocukların ($\bar{x}=4,11$), babaları okuma-yazma bilmeyen çocuklara ($\bar{x}=3,48$) göre öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Babaları lise seviyesinde eğitime sahip olan çocukların ($\bar{x}=4,01$), babaları okuma-yazma bilmeyen çocuklara ($\bar{x}=3,48$) göre öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Babaları ortaokul seviyesinde eğitime sahip olan çocukların ($\bar{x}=4,06$), babaları okuma-yazma bilmeyen çocuklara ($\bar{x}=3,48$) göre öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu sonuçlara baktığımızda, babalarının eğitim düzeyi arttıkça çocukların da öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 30’a bakıldığında, okuma stratejilerinde, babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($F=1,795$; $p>.05$). Scheffe testi sonucunda anlamlı fark bulunamamıştır. Yapılan LSD testi sonucunda, babaları ortaokul seviyesinde eğitime sahip olan çocukların ($\bar{x}=3,92$), babaları ilkokul seviyesinde eğitime sahip olan çocuklardan ($\bar{x}=3,83$) daha fazla okuma stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Aslanoğlu’nun

2007 yılında yapmış olduğu araştırma, bu çalışmada çıkan sonuçları destekler niteliktedir.

4.9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin SBS Sonuçlarının, Kullanmış Oldukları Öğrenme Stratejilerinin ve Okuma Stratejilerinin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre SBS sonuçlarının, öğrenme stratejilerinin ve okuma stratejilerinin sonuçları Tablo 31’ de verilmiştir.

Tablo 31. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre SBS Sonuçları, Öğrenme Stratejileri ve Okuma Stratejileri

	<i>Okumamış</i>		<i>İlkokul</i>		<i>Ortaokul</i>		<i>Lise</i>		<i>Üniversite</i>	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
SBS	321,73	70,70	325,58	70,38	331,09	67,19	377,19	66,39	392,80	72,68
Öğrenme Stratejileri	3,89	0,63	3,98	0,66	4,05	0,62	4,15	0,62	4,09	0,76
Okuma Stratejileri	3,75	0,61	3,86	0,65	3,92	0,65	3,96	0,68	4,00	0,79
	<i>Homojenlik Testi</i>		<i>Varyans</i>							
	Levene	p	F	p						
SBS	0,385	0,819	29,650	0,000						
Öğrenme Stratejileri	1,574	0,179	3,864	0,004						
Okuma Stratejileri	2,201	0,67	2,659	0,031						

*P<.05

Araştırmaya katılanların annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre SBS sonuçları, öğrenme stratejileri ve okuma stratejilerinin karşılaştırılması Tablo 31’ de verilmiştir. Araştırmaya katılanların annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre SBS sonuçları, öğrenme stratejileri ve okuma stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Buna göre, SBS sonuçlarında, öğrenme stratejilerinde ve okuma stratejilerinde homojenliğin sağlandığı görülmüştür. Karşılaştırmalarda öncelikli olarak Scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 31 incelendiğinde, SBS sonuçlarında, annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 29,650; p<.05). Anneleri üniversite düzeyinde eğitime sahip olan çocukların ($\bar{x}$ =392,80), anneleri ortaokul seviyesinde eğitime sahip olan çocuklardan ($\bar{x}$ =331,09),

anneleri ilkököl seviyesinde eğitime sahip olan çocuklardan ($\bar{x}=325,58$) ve anneleri okuma-yazma bilmeyen çocuklardan ($\bar{x}=321,73$) daha yüksek SBS puanına sahip oldukları görülmektedir. Anneleri lise düzeyinde eğitime sahip olan çocukların ($\bar{x}=377,19$), anneleri ortaokul seviyesinde eğitime sahip olan çocuklardan ($\bar{x}=331,09$), anneleri ilkököl seviyesinde eğitime sahip olan çocuklardan ($\bar{x}=325,58$) ve anneleri okuma-yazma bilmeyen çocuklardan ($\bar{x}=321,73$) daha yüksek SBS puanına sahip oldukları görülmektedir.

Yine Tablo 31 incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin kullanımında, annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F= 3,864$; $p<.05$). Scheffe testi sonucunda, anneleri lise seviyesinde eğitime sahip olan çocukların ($\bar{x}=4,15$), anneleri okuma-yazma bilmeyen çocuklara ($\bar{x}=3,89$) göre daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Yapılan LSD testi sonucunda, anneleri üniversite seviyesinde eğitime sahip olan çocukların ($\bar{x}=4,09$), anneleri okuma-yazma bilmeyen çocuklara ($\bar{x}=3,89$) göre daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Anneleri lise seviyesinde eğitime sahip olan çocukların ($\bar{x}=4,15$), anneleri ilkököl seviyesinde eğitime sahip olan çocuklara ($\bar{x}=3,98$) göre daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıkları görülürken, anneleri ortaokul seviyesinde eğitime sahip olan çocukların ($\bar{x}=4,05$), anneleri okuma-yazma bilmeyen çocuklara ($\bar{x}=3,89$) göre daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmektedir.

Tablo 31 incelendiğinde, okuma stratejilerinin kullanımında, annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F= 2,659$; $p<.05$). Scheffe testi sonucunda fark bulunamamıştır. Yapılan LSD testi sonucunda, anneleri üniversite seviyesinde eğitime sahip olan çocukların ($\bar{x}=4,00$), anneleri okuma-yazma bilmeyen çocuklara ($\bar{x}=3,75$) göre daha fazla okuma stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra, anneleri lise seviyesinde eğitime sahip olan çocukların ($\bar{x}=3,96$) ve anneleri ortaokul seviyesinde eğitime sahip olan çocukların ($\bar{x}=3,92$), anneleri okuma-yazma bilmeyen çocuklara ($\bar{x}=3,75$) göre daha fazla okuma stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Aslanoğlu'nun 2007 yılında yapmış olduğu araştırma, bu çalışmayı destekler niteliktedir.

4.10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin SBS Sonuçlarının, Kullanmış Oldukları Öğrenme Stratejilerinin ve Okuma Stratejilerinin Babalarının Mesleki Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının mesleki durum değişkenine göre SBS sonuçları, öğrenme stratejileri ve okuma stratejileri sonuçları Tablo 32’ de verilmiştir.

Tablo 32. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Mesleki Durum Değişkenine Göre SBS Sonuçları, Öğrenme Stratejileri ve Okuma Stratejileri

	<i>Memur</i>		<i>İşçi</i>		<i>Esnaf</i>		<i>Diğer</i>		<i>İşsiz</i>	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
SBS	370,83	71,63	322,48	69,27	325,32	66,67	343,29	70,18	287,25	65,39
Öğrenme Stratejileri	4,07	0,64	4,01	0,67	3,97	0,67	3,97	0,62	3,82	0,66
Okuma Stratejileri	3,93	0,65	3,88	0,65	3,82	0,70	3,86	0,63	3,71	0,65
	<i>Homojenlik Testi</i>		<i>Varyans</i>							
	Levene	p	F	p						
SBS	0,799	0,526	29,323	0,000						
Öğrenme Stratejileri	0,806	0,521	2,001	0,092						
Okuma Stratejileri	1,835	0,120	1,749	0,137						

*P<.05

Araştırmaya katılanların babalarının mesleki durum değişkenine göre SBS sonuçları, öğrenme stratejileri ve okuma stratejilerinin karşılaştırılması Tablo 32’ de verilmiştir. Araştırmaya katılanların babalarının mesleki durum değişkenine göre SBS sonuçları, öğrenme stratejileri ve okuma stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Buna göre, SBS sonuçlarında, öğrenme stratejilerinde ve okuma stratejilerinde homojenliğin sağlandığı görülmüştür. Karşılaştırmalarda öncelikli olarak Scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 32 incelendiğinde, SBS sonuçlarında, babalarının mesleki durum değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 29,323; p<.05). Babaları memur olan çocukların ($\bar{x}$ =370,83), babaları işçi olan çocuklardan ($\bar{x}$ =322,48), babaları esnaf olan çocuklardan ($\bar{x}$ =325,32), babaları diğer meslek gruplarına mensup olan çocuklardan ($\bar{x}$ =343,29) ve babaları işsiz olan çocuklardan ($\bar{x}$ =287,25) daha yüksek SBS puanına sahip oldukları görülmektedir. Babaları diğer meslek gruplarına mensup olan çocukların ($\bar{x}$ =343,29), babaları işçi olan

çocuklardan ($\bar{x}=322,48$) ve babaları işsiz olan çocuklardan ($\bar{x}=287,25$) daha fazla SBS puanına sahip oldukları görülmektedir. Babaları işçi olan çocukların ($\bar{x}=322,48$) ve babaları esnaf olan çocukların ($\bar{x}=325,32$), babaları işsiz olan çocuklardan ($\bar{x}=287,25$) daha fazla SBS puanına sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlardan, baba mesleğinin çocuğun akademik başarısını etkilediği söylenebilir.

Tablo 32 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin, babalarının mesleki durum değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($F= 2,001$; $p>.05$). Yapılan LSD testi sonucunda, babaları memur olan çocukların ($\bar{x}=4,07$), babaları işsiz olan çocuklardan ($\bar{x}=3,82$) daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Babaları işçi olan çocukların ($\bar{x}=4,01$), babaları işsiz olan çocuklardan ($\bar{x}=3,82$) daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Sonuçlar, öğrenme stratejilerinin kullanımında baba mesleğinin pek de etkili olmadığını göstermektedir.

Yine Tablo 32 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin, babalarının mesleki durum değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($F= 1,749$; $p>.05$). Yapılan LSD testi sonucunda, babaları memur olan çocukların ($\bar{x}=4,07$), babaları işsiz olan çocuklardan ($\bar{x}=3,82$) daha fazla okuma stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Sonuçlar, okuma stratejilerinin kullanımında baba mesleğinin pek de etkili olmadığını göstermektedir.

4.11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin SBS Sonuçlarının, Kullanmış Oldukları Öğrenme Stratejilerinin ve Okuma Stratejilerinin Annelerinin Mesleki Durumuna Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin mesleki durum değişkenine göre SBS sonuçlarının, öğrenme stratejilerinin ve okuma stratejileri sonuçları Tablo 33' de verilmiştir.

Tablo 33. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Mesleki Durum Değişkenine Göre SBS Sonuçları, Okuma Stratejileri ve Öğrenme Stratejileri

	<i>Ev Hanımı</i>		<i>Memur</i>		<i>İşçi</i>		<i>Esnaf</i>		<i>Diğer</i>	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
SBS	331,09	70,88	408,09	60,45	335,17	81,11	343,30	73,30	375,17	83,05
Öğrenme Stratejileri	4,00	0,65	4,14	0,72	4,01	0,76	4,00	0,73	4,08	0,64
Okuma Stratejileri	3,87	0,65	4,05	0,70	3,69	0,83	3,86	0,72	3,91	0,63
	<i>Homojenlik Testi</i>		<i>Varyans</i>							
	Levene	p	F	P						
SBS	1,858	0,115	17,764	0,000						
Öğrenme Stratejileri	0,320	0,865	0,635	0,230						
Okuma Stratejileri	0,679	0,607	1,404	0,230						

*p<.05

Araştırmaya katılanların annelerinin mesleki durum değişkenine göre SBS sonuçları, öğrenme stratejileri ve okuma stratejilerinin karşılaştırılması Tablo 33’ de verilmiştir. Araştırmaya katılanların annelerinin mesleki durum değişkenine göre SBS sonuçları, öğrenme stratejileri ve okuma stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Buna göre, SBS sonuçlarında, öğrenme stratejilerinde ve okuma stratejilerinde homojenliğin sağlandığı görülmüştür. Karşılaştırmalarda öncelikli olarak Scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 33 incelendiğinde, SBS sonuçlarında, annelerinin mesleki durum değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F= 17,764$; $p<.05$). Anneleri memur olan çocukların ($\bar{x}=408,09$), anneleri ev hanımı olan çocuklardan ($\bar{x}=331,09$), anneleri işçi olan çocuklardan ($\bar{x}=335,17$) ve annesi esnaf olan çocuklardan ($\bar{x}=343,30$) daha yüksek SBS puanına sahiptirler. Annesi esnaf olan çocuklarında ($\bar{x}=343,30$), anneleri ev hanımı olan çocuklardan ($\bar{x}=331,09$) daha yüksek SBS puanına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 33 incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin kullanımında, katılımcıların annelerinin mesleki durum değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($F= 0,635$; $p>.05$). Yapılan Scheffe ve LSD testleri sonucunda da bir fark bulunamamıştır.

Yine Tablo 33 incelendiğinde, okuma stratejilerinin kullanımında, katılımcıların annelerinin mesleki durum değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı

farklılığın olmadığı görülmektedir ($F= 1,404$; $p>.05$). Scheffe testi sonucunda bir fark bulunamamış ve LSD testine bakılmıştır. LSD testi sonucunda, anneleri memur olan çocukların ($\bar{x}=4,05$) okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin anneleri ev hanımı olan çocuklardan ($\bar{x}=3,87$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar dikkate alınarak, öğrenme ve okuma stratejilerinin kullanımında öğrencilerin annelerinin mesleki durumunun pek etkili olmadığı söylenirken, anne mesleğinin SBS sonucunu etkileyen bir etmen olduğu söylenebilir.

4.12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejileri ve Öğrenme Stratejilerinin SBS Sonuçlarını Yordayıp Yordamadığı

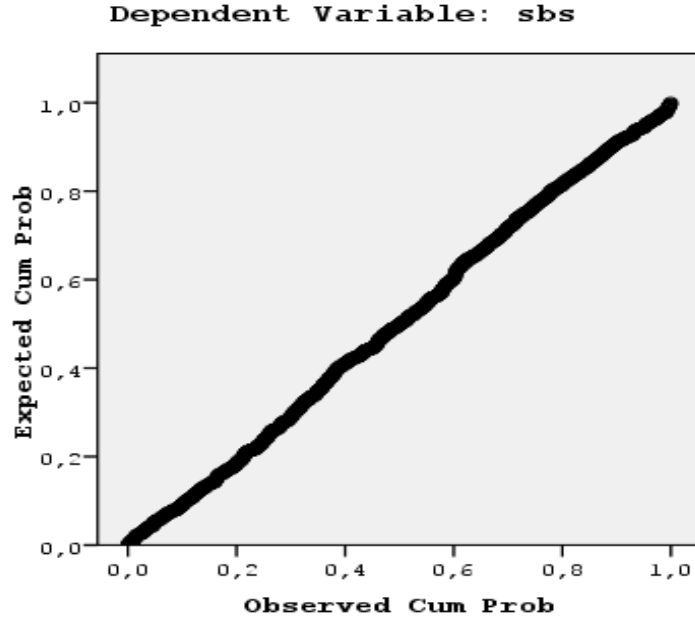
Çalışmaya katılan öğrencilerin, öğrenme stratejileri puanları ve okuma stratejileri ölçeğinden elde edilen puanları, SBS puanlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Çalışmaya katılan öğrencilerin, öğrenme stratejileri puanları ve okuma stratejileri ölçeğinden elde edilen puanlarının SBS puanlarını yordayıp yordamadığı aşamalı çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Analize geçilmeden önce regresyon analizinin varsayımları test edilmiştir.

Büyüköztürk'e göre (2008), çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır ve puanlar normal dağılım göstermelidir. Ayrıca çoklu regresyon analizlerinde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılar (multi-collinearity) olarak tanımlanan bir sorunla karşılaşılabilir. Analizde aşağıda verilen üç durumun çıkması bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olmasına işaret etmektedir.

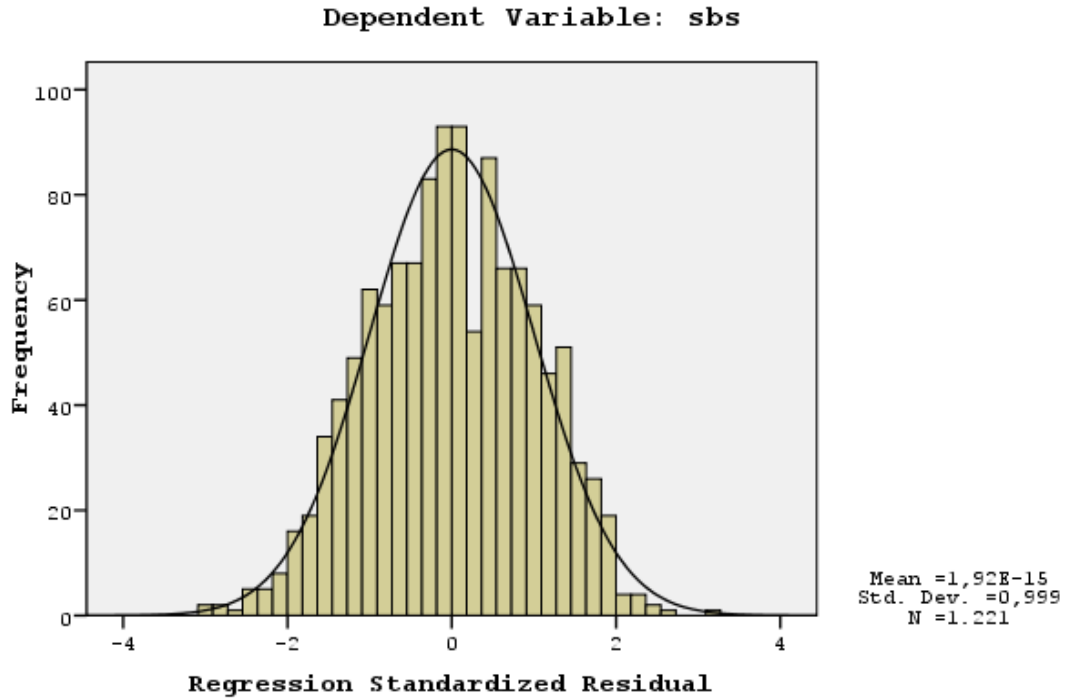
- Tolerans değerinin ($1-R^2$) .20'den daha düşük çıkması
- Varyans büyütme faktörü (VIF), değerinin 10'dan yüksek çıkması
- Durum indeks (CI) değerinin, 30'dan yüksek çıkması

Bu araştırmada yordayıcı değişkenlerle SBS puanları arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığına ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesine ilişkin grafikler aşağıda gösterilmiştir



Şekil 3.SBS Puanlarına İlişkin Doğrusallık Dağılımını Gösteren Grafik

Grafik incelendiğinde, değişkenler arasında doğrusal ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.



Şekil 4.SBS Puanlarına İlişkin Normallik Dağılımını Gösteren Grafik

Grafiğe göre normal dağılım ve histogram eğrilerinin normale yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık durumuna bakıldığında; tolerans değerleri 0,37 ile 1,00 arasında, varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri 1,00 ile 2,72 arasında bulunurken, en yüksek durum indeks (CI) değeri 22,11 olarak bulunmuştur. Bu durumda yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık bulunmamaktadır.

Varsayımlar test edildikten sonra alt problem doğrultusunda elde edilen verilere aşamalı çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Çalışmanın yordanan değişkenini SBS puanları, yordayıcı değişkenlerini ise öğrencilere uygulanan okuma stratejileri ve öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen puanlar oluşmaktadır.

Belirlenen yordayıcı değişkenlere göre, SBS puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Çizelge’de verilmiştir.

Tablo 34. SBS Puanlarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>R</i>	ΔR^2	β	β^2	<i>t</i>	<i>P</i>
(CONSTANT)	181,732					15,206	0,00
Öğrenme							
X ₁	1,315	0,346	0,120	0,269	0,072	6,08	0,00
Okuma							
X ₂	0,431	0,351	0,03	0,097	0,009	2,191	0,03
R²= 0,123 F= 85,63 sd= 2;1218 p=0,000							

Regresyon analizi sonuçlarına göre SBS puanının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıdaki gibidir.

$$\text{SBS Puanı} = 181,732 + 1,315X_1 + 0,431X_2$$

Analiz sonuçlarına göre iki değişken, öğrencilerin SBS puanları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ve bu değişkenler birlikte SBS puanındaki toplam varyansın yaklaşık %12’sini açıklamaktadır. ($R=0,351$, $R^2=0,123$ ve $p<.01$).

SBS puanlarına ilişkin varyansa katkıları bakımından iki değişkenin önemli yordayıcılar olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının karelerindeki değişim (ΔR^2) dikkate alındığında, Öğrenme stratejileri değişkeni varyansa %12 katkı sağlamaktadır. Bu değişkeni %3 ile okuma stratejileri değişkeni izlemektedir. Öğrenme stratejilerinin, okuma stratejilerine göre SBS sonuçlarını daha fazla yordadığı görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Bu bölümde araştırmayla ilgili elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

- Araştırmada elde edilen sonuçlara baktığımızda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra kız öğrenciler, öğrenme stratejilerini de erkek öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlarda görülmüştür ki kız öğrencilerin SBS ortalamaları erkek öğrencilere göre daha fazladır. Kız öğrencilerin, okuma ve öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmalarını bunun bir sebebi olarak görebiliriz.
- Araştırma sonuçlarına göre, dershaneye devam eden öğrencilerin okuma stratejisi kullanma düzeyleri, öğrenme stratejisi kullanma düzeyleri ve SBS sonuçları, dershaneye gitmeyen öğrencilere göre daha fazladır. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak dershanede verilen ek eğitimin öğrencilere fayda sağladığı söylenebilir. Bu sonuç konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir.
- Evinde kendisine ait odası olan öğrencilerin, okuma stratejilerini kullanma düzeyleri, öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve SBS sonuçları, evinde kendisine ait odası olmayan öğrencilere göre daha fazladır. Bu sonucu, odası olan öğrencilerin daha rahat çalışma ortamının olabileceği ihtimaline bağlayabiliriz.
- Baba ve anne eğitim düzeylerinin öğrenci başarısını etkilediği görülmektedir. Özellikle SBS puan başarılarında, baba-anne eğitim düzeylerinde ilk sırayı üniversite alırken, üniversiteyi lise, ortaokul, ilkokul ve okuma-yazma bilmeyenler takip etmektedir. Anne- baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerdeki başarının da arttığını görmekteyiz. Bu sonuç literatürü destekler niteliktedir.
- Baba meslek durumuna baktığımızda, babası memur olan çocukların diğerlerine göre daha başarılı olduğu görülmektedir. En düşük başarıya ise babası işsiz olan çocuklar sahiptir.

- Anne meslek durumuna baktığımızda, en yüksek başarı memur olan annelerin çocuklarına ait iken, bunu takiben diğer meslek grubuna mensup olan annelerin çocukları, esnaf olan annelerin çocukları, işçi olan annelerin çocukları ve ev hanımı olan annelerin çocukları gelmektedir. Bu sonuçlar göstermektedir ki, Anne-baba ne kadar bilinçliyse çocuğun başarısı da o kadar yüksek olmaktadır.
- Okuma Stratejilerinin SBS sonuçlarıyla ilişkisinin olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğrenme stratejilerinin de SBS sonuçlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu ilişkiler hemen hemen birbirine yakın ilişkilerken, öğrenme stratejisinin SBS sonuçlarıyla olan ilişkisi daha yüksek bulunmuştur.
- Okuma stratejilerinin ve öğrenme stratejilerinin birbiriyle ilişkisi çok yüksek bulunmuştur. Bu da, okuma stratejilerini geliştiren birinin öğrenme stratejilerinin de geliştiğini veya öğrenme stratejilerini geliştiren birinin okuma stratejilerinin de geliştiğini aklımıza getirmektedir.
- Çalışma sonuçlarına baktığımızda, öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri, SBS sonucunu yordayabilmektedir. Ancak, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin SBS sonucunu yordayabilme düzeyinin, okuma stratejilerinin SBS sonuçlarını yordama düzeyinden çok daha fazla olduğu görülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

- Çalışma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin stratejileri fazla kullanmadıkları görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin, okul yönetiminin ve ailelerin öğrencilerin okumaya karşı ilgisini arttıracak etkinlikler içine girmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin, daha etkili okuma sağlamaları için onlara çeşitli okuma stratejileri öğretilmeli ve bunları uygulayabilecekleri etkinlikler yaptırılmalıdır.
- Sınıf içindeki okumalarda, öğrencilerin soru sormaları, okudukları hakkında bir şeyler yazmalarının istenmesi yararlı olabilir. Hatta öğrenciler arasında gruplar oluşturularak, okuduklarıyla ilgili drama çalışmaları hazırlamaları istenebilir.
- Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için öğretmenler ve okul yönetimi gerekli önlemleri alabilir.
- Öğrenciler, kendi öğrenmelerini sağlayabilecek bireyler olarak yetişebilmeleri için uygun ortamlar sağlanabilir.

- Öğretmenlerin okuma stratejilerine ve öğrenme stratejilerine gerekli önemi vermelerini sağlamak için okuma stratejileri ve öğrenme stratejileri konusunda ayrıntılı programlarla bilgilendirilmeleri gerekmektedir.
- Okuma ve öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrencilerdeki akademik başarıyı artırıyor, öğrencilerde strateji kullanımını arttırabilmek için okullarda stratejiler, stratejilerden faydalanmak için neler yapılabileceğiyle ilgili derslerin verilmesinin gerekliliği üzerine bir araştırma yapılabilir.
- Okuma stratejilerini ve öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin SBS puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. SBS puanları yüksek olan öğrencilerin okuma stratejilerini ve/veya öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin aynı şekilde yüksek olup olmadığına yönelik bir araştırma yapılabilir.
- Öğrencilerin akademik başarılarında okuma stratejileri ve öğrenme stratejileri dışında nelerin etkili olduğuyla ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Okuma stratejileri ve öğrenme stratejileri öğrencilerin SBS başarılarını %12'lik bir payla yordayabilmektedir. Geri kalan %88'lik payda nelerin SBS'yi yordadığı araştırılabilir.
- Bu çalışmada öğrencilerin SBS başarıları dikkate alınmıştır. Benzer bir çalışma farklı yaş grubundaki öğrencilere uygulanabilir, öğrencilerin ÖSS başarıları dikkate alınabilir.
- Lisans üstü eğitim için gerekli olan hızlı okuma ve okuduğunu anlamının önemli olduğu ALES'deki başarının okuma stratejilerini kullanma düzeyiyle olan ilişkisi araştırılabilir.
- Bu çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerin dışında farklı değişkenler belirlenerek bu değişkenlerin okuma stratejileri ve öğrenme stratejileriyle ilişkisi araştırılabilir.
- Ev hanımı olan annelerin çocuklarıyla daha fazla vakit geçirdikleri düşünüldüğünde, annesi ev hanımı olan öğrencilerin, hem SBS sonucu hem de öğrenme ve okuma stratejilerini kullanma bakımından en düşük seviyede olmalarının nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, N. (2008). **Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 PISA Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- Akyol, H. (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri** Ankara: Kök Yayıncılık
- Arzu, F. Z. (2006). **İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Ölçümü ve Değerlendirilmesi**, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla
- Aslanoğlu, E. A. (2007). **PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara
- Aşılıoğlu, B. (2007). Çocuklarda Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*. Sayı:6, 37-40
- Aydoğan, R. (2008). **Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi. İzmir
- Baker, L. and Brown, A.L. (1980). "Metacognitive Skill and Reading.", (Technical report No:188), Urbana Campaign: Center for the Study of Reading, University of Illinois

- Belet, Ş. D. (2005). **Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Doktora Tezi. Eskişehir
- Belet, Ş. D., Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(1):69-86.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı 9. Baskı. Ankara: Pegema yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E. K.; Akgün. Ö. E. ve diğerleri (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 3. Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Chen, H. Y. (2009). **Online Reading Comprehension Strategies Among General And Special Education Elementary And Middle School Students**. Michigan State University Counseling, Educational Psychology and Special Education: Doktor of Philosophy
- Çakmak, E (2007). Bir Süreç Olarak Okuma ve Okuma Öğretimi. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*. Sayı:6, 41-45
- Çelenk, S. (2007). İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi 6. Baskı Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım
- Çiftçi, Ö., Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Demir, R. (2010). **Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi: Adana
- Demirel, Ö. (1993). Eğitim Sözlüğü 3.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık

- Derman, A. (2002). **İlköğretim 7. Sınıflarda Fen Bilgisi Derslerinde Kullanılan Farklı Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi**, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi: Konya
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-418
- Eldredge, J. L. (1990). An Experiment Using a Group Assisted Reading Strategy with Poor Readers. Report- Research/Technical.
- Erginer, E. (1999) “İlköğretim 3., 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi”, *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:6
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme, 5. Baskı
- Fender, G. (1998). Öğrenmenin ABC’si (Çeviren: Osman Akınbay). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Gil, A., Labar, V. (2001). Teachers reflecting on Global Learning Strategies across Content Areas. Paper presented at the Annual Meeting of the International Council for Innovation in Higher Education. Rome, Italy. November 4-8
- Güneyli, A. (2007). **Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Doktora Tezi. Ankara
- Güven, M. (2004). **Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Doktora Tezi. Eskişehir

Hamman, D. ve diğeri (1997). Examining the Real- Time Effects of Reading- Strategy Training. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. March 24-28

Harvey and Goudvis, Strategies That Work, “Questioning”.
<http://www.literacymatters.org/adlit/questioning/intro.htm> adresinden
25.01.2010 tarihinde alındı.

Jackson, F. B. & Madison, M. (1998). Teacher Training: Providing Instruction in a Basic Reading Strategy in Elementary Rural General Education Settings. Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education. March 25-28.

Karalar, F. (2006). **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri**, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir

Karasar, N. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Karatay, H. (2007). **İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Doktora Tezi. Ankara

Kırııcı, M. (2009). **Ortaöğretim Fen Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi. Erzurum

Koç, C. (2007). **Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir

MEB. (2005). PISA 2003 Ulusal Nihai Raporu. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.

Nordell, Ş. E. (2009). Learning How to Learn: A Model for Teaching Students Learning Strategies. Bioscene 36 Volume 35(1)

OECD (2007). PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World Executive Summary

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilim Dünyası* 9(2): 431-465

Oluk, S., Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Fen Teknoloji ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 17:1, 183-194

Öğretmen, T. (2006). **Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2001 Testinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi: Türkiye- Amerika Birleşik Devletleri Örneği**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara

Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read (2000) <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.cfm> adresinden 26.01.2010 tarihinde alındı

Senemoğlu, N. (2004). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Ankara: Gönül Yayıncılık

Sheorey, R., Mokhtari, K., “Measuring ESL students’ Awareness Of Reading Strategies.” , *Journal Of Developmental Education*, 25/3: 2-10, 2002.

Solso, R. L., Maclin, M. K., Maclin, O. H. (2009). Bilişsel Psikoloji (Çev.) Ayşe Ayçiçeği-Dinn. İstanbul: Kitabevi

Sönmez, V. (2008). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık

Temizkan, M. (2007). **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Doktora Tezi. Ankara

The Rand Study Group (2002). Reading for understanding. Toward an R & D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: Rand

Tunçer, B. K. (2007). **Öğretimde Öğrenme Stratejilerinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale

Türk Dil Kurumu (1988). Türkçe Sözlük

Ulusoy, A. (2005) (Ed.). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık

Uslan, E. U. (2006). **Öğrenme Stratejileri Kullanımının İngilizce Dilbilgisi Başarıları Üzerindeki Etkililiği**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi. İzmir

Ünal, E. (2006). **İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir

Womack & Hanna (2010). The Influence of a Pre-reading Strategy on Collage Exam Scores: An Action Study

Yıldız, N. (2003). **İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilere Kazandırılan Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırd Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir

Yılmaz, M. (2006), **İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okunduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Doktora tezi. Ankara.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(9), 131-139.

Zhang, Z. (1993). Literature Review on Reading Strategy Research. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. November 10-12.

21. Yüzyılda Bilgi Toplumu (<http://ekutup.dpt.gov.tr/bilim/yucelih/biltek03.pdf>) adresinden 21.08.2010 tarihinde alınmıştır..

<http://www.mumsema.com/okumak-okumaya-tesvik-edelim/29597-okumanin-onemi-ve-insana-neler-kazandiracagi-hakkinda-onemli.html> Erişim Tarihi: 08.05.2010

http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=5485&baslik=bireysel_ve_orgutsel_ogrenme Erişim Tarihi: 08.05.2010

Ek 1. Uygulama Ölçekleri

Değerli öğrenci;

Bu çalışma öğrenme ve okuma stratejilerini ne derece kullandığınızı belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Aşağıda kişisel bilgilerinizle öğrenme ve okuma stratejileriyle ilgili maddeler yer almaktadır. Bu maddelerden size en uygun olanı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Kişisel Bilgiler;

1. Adı- Soyadı :
2. Cinsiyetiniz : Kız () Erkek ()
3. Kardeş Sayısı :
4. Babanın eğitim düzeyi: İlkokul () Ortaokul () Lise ve dengi () Üniversite () Diğer.....
5. Annenin eğitim düzeyi: İlkokul () Ortaokul () Lise ve dengi () Üniversite () Diğer.....
6. Babanın Mesleği: Memur () İşçi () Esnaf () Diğer
7. Annenin Mesleği: Ev hanımı () Memur () İşçi () Esnaf () Diğer
8. Dershaneye gidiyor musunuz?: Evet () Hayır ()
9. Kendinize ait odanız var mı ? : Evet () Hayır ()
10. Bilgisayarınız var mı ? : Evet () Hayır ()
11. Öğrenim gördüğünüz sınıfınızın mevcudu kaçtır? :

	OKUMA STRATEJİLERİ	Hiç Yapmam	Nadiren Yapırım	Bazen yaparım	Genellikle Yapırım	Her zaman Yapırım
1	Metnin başlığından metnin içeriğini tahmin ederim					
2	Metindeki resim, şekil, grafik gibi görsellere bakarak metnin içeriğini tahmin ederim					
3	Metinle ilgili eski bilgilerimi hatırlarım					
4	Metni okumadaki amacımı belirlerim					
5	Metnin ilk cümlesini okuyarak metnin ilgili tahminlerde bulunurum					
6	Metnin son cümlesini okuyarak metnin ilgili tahminlerde bulunurum					
7	Metnin paragraflarının ilk cümlelerini okur metnin ilgili tahminlerde bulunurum					
8	Okurken metnin devamıyla ilgili tahminlerde bulunurum					
9	Metni okurken önemli gördüğüm yerleri not alırım					
10	Metni okurken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim					
11	Metinde italik, kalın vb. yazıları daha dikkatli okurum					
12	Metnin konusunu bulurum					
13	Metnin ana fikrini bulmaya çalışırım					
14	Metnin yardımcı fikirlerini bulmaya çalışırım					
15	Metindeki kavramsal benzerlikleri belirlemeye çalışırım					
16	Metindeki kavramsal farklılıkları belirlemeye çalışırım					
17	Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışırım					
18	Metinde geçen anlamını bilmediğim kelimelere sözlükten bakarım					
19	Okurken belli aralıklarla durarak ne okuduğumu düşünürüm					
20	Metni okuduktan sonra kendi kendime metnin ilgili sorular sorup cevaplandırırım					
21	Metne, kendime göre başlık bulurum					
22	Metni, kendi kendime sözlü olarak anlatırım					
23	Yazılı olarak metnin özetini yaparım					
24	Metnin ilgili sorulan soruları cevaplandırırım					

Madde Numarası	ÖĞRENME STRATEJİLERİ	Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1	Çalışmaya başlamadan önce kendime bir çalışma planı hazırlarım ve bu plana göre çalışırım					
2	Ders çalışma yöntemimi konunun özelliğine göre belirlerim					
3	Dikkatimi yalnızca çalıştığım konu üzerine yoğunlaştırırım					
4	Çalıştığım konunun ne ile ilgili olduğunu anlamak için ana başlıklara göz atarım					
5	Derste önemli gördüğüm yerleri not alırım					
6	Öğretmenimin vurguladığı yerleri not alırım					
7	Tuttuğum notları kendi kendime tekrar ederim					
8	Anlamadığım bir yer olursa başkalarından yardım alırım					
9	Çalıştığım metinde önemli gördüğüm yerleri metinde geçen biçimiyle not alırım					
10	Çalışırken konuyla ilgili kendime sorular sorup yanıtlamaya çalışırım					
11	Yeni öğrendiğim bilgileri eski bilgilerimle ilişkilendirmeye çalışırım					
12	Çalıştığım konuyla ilgili şekil, tablo veya şema çizerim					
13	Çalıştığım konunun önce ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirlemeye çalışırım					
14	Önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim					
15	Altını çizdiğim yerleri daha sonra birkaç kez tekrar ederim					
16	Çalıştığım konudaki önemli gördüğüm kavramları birkaç kez okuyarak tekrar ederim					
17	Bilgileri ortak özelliklerine göre sınıflayarak çalışırım					
18	Çalıştığım konuyu tekrar tekrar okurum					
19	Çalıştığım konuyu kendimce özetlemeye çalışırım					
20	Konu hakkında tartıştığım zaman daha iyi öğreniyorum					
21	Sessiz ortamlarda çalışmayı tercih ederim					
22	Çalıştığım konuyu zihnimde canlandırırım					

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

28 Nisan 2010

Sayı : B.08.4.MEM.4.23.00.09.STJ/ 1237 \

Konu : Araştırma izni (Anket)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekterliğinin 21/04/2010 tarih ve 510-573/9053 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Mümine Güher ÖZERCAN' ın **"İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kullandığı Öğrenme ve Okuma Stratejilerinin Seviye Belirleme Sınav Sonuçlarıyla Karşılaştırılması"** konulu yüksek lisans tez çalışması ile ilgili geliştirdiği anketini 2009-2010 eğitim öğretim yılında İlimiz genelindeki İlköğretim Okullarında eğitim gören 6. Sınıf öğrencilerine uygulamak için izin isteği, ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda yapılacak araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin uygulama yönergesi" çerçevesinde oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 26/04/2010 tarihinde Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli inceleme ve değerlendirmeyi yapmış olup söz konusu anket çalışmasının, 2009-2010 eğitim öğretim yılında İlimiz genelindeki İlköğretim Okullarında eğitim gören 6. Sınıf öğrencilerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Zeki ULUFER
Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

OLUR
.../04/2010

Nihat BÜYÜKBAŞ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konagi Kat : 5
23100-ELAZIĞ
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28
Fax: 0 424 2333670
elazigmem@mcb.gov.tr / elazig.meb.gov.tr



ÖZGEÇMİŞ

Mümine Güher ÖZERCAN, 1986 yılında Elazığ’ da doğdu. İlk ve orta öğretimini Elazığ’da tamamladı. 2008 yılında Fırat Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2008-2009 sonbahar döneminde Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başlayarak, 2010 yılında “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme ve Okuma Stratejilerinin Seviye Belirleme Sınav Sonuçlarıyla Karşılaştırılması” başlıklı tez çalışmasıyla yüksek lisans eğitimini tamamladıktan sonra doktora eğitimine başlamayı hedeflemektedir.