



İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN İLKÖĞRETİM İKİNCİ
KADEME MATEMATİK DERSİNDEKİ AKADEMİK
BAŞARIYA ETKİSİ**

Özlem GÖKTAŞ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK

Yüksek Lisans Tezi

Malatya, 2010

**OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN İLKÖĞRETİM İKİNCİ
KADEME MATEMATİK DERSİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ**

ÖZLEM GÖKTAŞ

**İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK

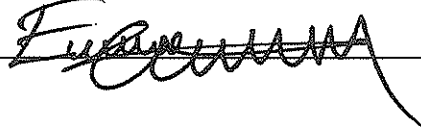
Yüksek Lisans Tezi

Malatya, 2010

KABUL ve ONAY SAYFASI

Özlem GÖKTAŞ tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi” başlıklı bu çalışma 10/11/2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Yrd.Doç.Dr. Eyup İZCİ (Başkan)



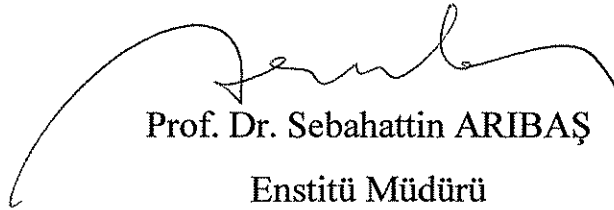
Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK (Danışman, Üye)



Yrd.Doç.Dr. Ramazan ÖZBEK (Üye)



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.



Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK' ün danışmanlığında Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım **“Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Özlem GÖKTAŞ

ÖNSÖZ

Bilim ve teknolojideki değişmeler, eğitim bilimlerindeki gelişmeler bütün kademelerde olduğu gibi ilköğretimi de etkilemiş bu süreçte 1960'lı yıllardan itibaren matematik programlarında da önemli değişiklikler olmuştur. Ancak her ne kadar yenileşme ve gelişmeler devam etse de halen matematik birçoğumuzun korkulu rüyası olmaktan kurtulamamıştır.

Matematiğe karşı takındığımız korkuların elbette ki birçok nedeni vardır. Sadece matematiğe değil insanlar tarih boyunca anlamlandıramadığı her şeye hep bir korku ve önyargıyla yaklaşmıştır. Tarih, gök gürültüsünden, tutulmalardan, aydan, güneşten korkan onlara doğaüstü anlamlar yükleyen insanların hikâyeleriyle doludur.

Bazı durumlara anlam yükleyememek nasıl insanları korkuya itiyorsa yıllar boyunca eğitim sistemimizde ezberci bir anlayışla öğrencilere matematik anlatmaya çalışmak, onları matematikten başarısız olmaya ve matematiğe karşı önyargı oluşturmaya itmiştir.

Tüm derslerin temelinde okuma olduğu gerçeğinden hareketle okumak ve okuduğunu anlamak sadece Türkçe dersinde değil tüm derslerde ve hatta yaşamın her alanında büyük bir öneme sahiptir.

Matematik dersinde de okuduğunu anlamanın öneminden hareketle “Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi” adlı bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen, hoşgörü ve sabırla yaklaşan, titizlikle adım adım inceleyip bana yol gösteren danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK' e çok teşekkür ederim. Çalışmama değerli fikirleriyle katkıda bulunan, zaman ayıran Sayın Prof. Dr. Yaşar BAYKUL' a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ' a, Sayın Prof. Dr. Feridun MERTER' e, Sayın Yrd. Doç. Dr. M. Akif ÇEÇEN' e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ' ye teşekkürlerimi borç bilirim.

Ayrıca çalışmama destek olan görev yaptığım Atatürk İlköğretim Okulu müdür ve öğretmenlerine, araştırmayı uyguladığım okullardaki tüm öğretmen ve öğrencilere, manevi desteğini esirgemeyen Derya YILMAZ TANATAŞ' a çok teşekkür ederim.

Son olarak, çalışmam süresince hep yanımda olan bana hep destek veren başta annem ve babam olmak üzere tüm aileme sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmamın alana katkı getirmesi ve akademik hayatımda önemli bir başlangıç olması dileğiyle...

Özlem GÖKTAŞ

**OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN İLKÖĞRETİM
İKİNCİ KADEME MATEMATİK DERSİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ**

Özlem GÖKTAŞ

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Kasım, 2010

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi'ni belirlemektir. Bu nedenle tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 71 resmi ilköğretim okulunun 6. sınıf öğrencileri, örneklemini ise farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullardan “sistemik tesadüfi (katmanlı) örnekleme” yoluyla alınan 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile Matematik Başarı Testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 16.0 paket programı kullanılmış; Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi ve Matematik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ayrıca Frekans (f), Yüzde (%) ve verilerin homojen dağılıp dağılmadıklarına göre, t test, Varyans Analizi (ANOVA), Mann-Whitney U, Kruskal Wallis H gibi anlamlılık testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik başarıları arasında yükseğe yakın bir ilişki olduğu ($R=0,68$); Cinsiyetlerine ve kitap okuma sıklıklarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı, cinsiyetlerine ve kitap okuma sıklıklarına göre öğrencilerin matematik başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu, yine öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre matematik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu Anlama, Matematik Başarısı, Sonucu Görmeye Dönük Değerlendirme, İlköğretim Altıncı Sınıf

**THE EFFECT OF READING COMPREHENSION SKILL ON STUDENTS'
ACADEMIC ACHIEVEMENT IN MATHEMATICS LESSON AT THE SECOND
STAGE OF PRIMARY SCHOOL**

by

Özlem GÖKTAŞ

Inonu University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis, November, 2010

Thesis Advisor: Assistant Professor Doctor Oğuz GÜRBÜZTÜRK

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the effect of reading comprehension skill on the academic achievement in mathematics at the second stage of Primary School. Thus, this research is based on survey design. The population of research consists of students at the 6th grade at 71 state primary schools in Malatya. Its sample includes 300 students from schools at different socio-economical areas by selected using “systematic random (stratified)” sampling method. Reading Comprehension Test and Mathematics Achievement Test were used for getting data for the research. SPSS 16.0 software programme was used for analysing the data. Pearson product-moment correlation coefficient was estimated in order to understand the relation between the skill of “reading comprehension” and “ the mathematical achievement”. Furthermore, Frequency (f), Percentage (%), and t-test (t), the One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Mann-Whitney U test, Kruskall Wallis H test (depending on the homogeneity of the data) were used.

At the end of the research, the results below were found: there was nearly high relation between the reading comprehension and mathematics achievement scores ($r= 0,68$); there was not a clear difference between reading comprehension scores according to gender variable and frequency of reading a book, and there was not a clear difference between mathematics achievement scores according to gender variable and frequency of reading a book. There was a clear difference between reading comprehension scores according to whether they have difficulty or not and the school’s socio-economical features, and there was a clear difference between mathematics achievement scores according to whether they have had difficulty of understanding what they read and the school’s socio-economical features.

There have been variable suggestions from the results of the research.

Key Words: Reading comprehension, Mathematics achievement, Summative evaluation, 6th grade of the Primary School.

İÇİNDEKİLER

Kabul ve Onay Sayfası	
Onur Sözü	i
Önsöz	ii
Özet	iii
Abstract	v
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi	x
Şekiller Listesi	xii

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi	9
1.1.2. Araştırmanın Alt Problemleri	9
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Araştırmanın Varsayımları	10
1.5. Araştırma Konusunun Sınırlılıkları	11
1.6. Araştırmanın Anahtar Kavramları ve Tanımları	11

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama	12
2.1.2. Okuduğunu Anlama İle Matematik Başarısı İlişkisi	26
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	38

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	43
3.2. Evren ve Örneklem	43
3.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi	44
3.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	45

3.3.1.1 Metinlerin Belirlenmesi.....	45
3.3.1.2. Uygulamada Kullanılan Kazanımların Belirlenmesi.....	46
3.3.1.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Hazırlanması.....	47
3.3.1.4. Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Geçerlik ve Güvenirlik İşlemleri.....	48
3.3.2. Matematik Başarı Testi.....	48
3.4. Verilerin Toplanması	50
3.5. Verilerin Analizi	50
3.6. Tablolarda Kullanılan İşaretlerin Açıklamaları	51

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler	52
4.2. Okuduğunu Anlama Becerisi İle Matematik Dersindeki Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular.....	53
4.3. Cinsiyetlerine göre Öğrencilerin Matematik Başarıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlgili Bulgular	54
4.4.Soru Çözerken Okuduğunu Anlamada Zorlanıp Zorlanmama Durumlarına Göre, Öğrencilerin Matematik Başarıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlgili Bulgular	55
4.5. Kitap Okuma Sıklıklarına Göre, Öğrencilerin Matematik Başarıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlgili Bulgular.....	57
4.6. Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Matematik Başarıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlgili Bulgular.....	59

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	61
5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar	61
5.1.2. Araştırmanın alt problemine ilişkin sonuçlar.....	62

5.2. Öneriler	63
KAYNAKÇA	64
EKLER	
EK-1 Araştırma Uygulama İzin Belgesi	71
EK-2 Matematik Başarı Testi	74
EK-3 Okuduğunu Anlama Başarı Testi	79
EK-4 Matematik Başarı Testine Ait Kazanımlar ve Kazanımları Ölçen Soru Numaraları	87
EK-5 Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Kazanımlar ve Kazanımları Ölçen Soru Numaraları	88

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Gücü ile Çeşitli Derslerdeki Öğrenme Düzeyi Arasındaki Korelasyonlar.....	33
Tablo 2. Matematik Dersinde Başarısızlık Nedenleri.....	34
Tablo 3. Öğrencilerin Matematik Dersini Anlama, Kavrama ve Yorumlama Durumları.....	34
Tablo 4. Araştırma Örneklemini Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları.....	44
Tablo 5. Araştırmada Kullanılan Metinlerin Tablosu.....	46
Tablo 6. Matematik Başarı Testine Ait Belirtke Tablosu.....	49
Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	52
Tablo 8. Öğrencilerin Soru Çözerken Okuduklarını Anlamada Zorlanıp Zorlanmama Durumlarına Göre Dağılımları.....	52
Tablo 9. Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Dağılımları	53
Tablo 10. Öğrencilerin, Öğrenim Gördükleri Okulların Sosyo- ekonomik Düzeylerine Göre, Dağılımları	53
Tablo 11. Okuduğunu Anlama Becerisi İle Matematik Dersindeki Akademik Başarı Arasındaki İlişki	54
Tablo 12. Cinsiyetlerine göre Öğrencilerin Matematik Başarılarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları	54
Tablo 13. Cinsiyetlerine göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Ait t - Testi Sonuçları	55

Tablo 14. Soru Çözerken Okuduğunu Anlamada Zorlanıp Zorlanmama Durumlarına Göre Öğrencilerin Matematik Başarılarına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	56
Tablo 15. Soru Çözerken Okuduğunu Anlamada Zorlanıp Zorlanmama Durumlarına Göre, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri ne Ait F Testi (Anova) Sonuçları.....	57
Tablo 16. Kitap Okuma Sıklıklarına Göre, Öğrencilerin Matematik Başarılarına Ait F Testi (Anova) Sonuçları	58
Tablo 17. Kitap Okuma Sıklıklarına Göre, Öğrencilerin Okuduklarını Anlama Becerilerine Ait F Testi (Anova) Sonuçları	58
Tablo 18. Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Matematik Başarılarına Ait F Testi (Anova) Sonuçları	59
Tablo 19. Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuduğunu Anlama.....	21
Şekil 2. Problem Çözmede Kullanılan Adımlar.....	31

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, problem cümlesi ve alt problemleri, amacı, önemi, varsayım ve sınırlılıkları ile anahtar kavramlar ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Eğitim şüphesiz bir toplumun bugününü ve yarınını belirleyen önemli bir olgudur. Eğitim, bireylerde istendik yönde, topluma uygun davranış değişiklikleri meydana getirmeyi amaçlamaktadır. Bu değişikliklerle tek tek bireylerin ve dolayısıyla toplumun daha çağdaş, gelişmiş, bilimsel gelişmelerden haberdar, öğrenmeyi öğrenen, kendini geliştirebilen insanlar olması beklenmektedir.

Bugünkü eğitim ortamı bilindiği gibi bir çok değişkenin etkisiyle oluşmuştur; çünkü eğitim bir alt sistemdir ve boşlukta yer almaz. Şu ya da bu biçimde diğer sisteme ya da sistemlere bağlıdır. Eğitim bir yandan ekonomik, siyasal, toplumsal sistemlerle, diğer yandan da kendini oluşturan alt sistemlerle ilişkilidir.(Sönmez, 2004: 93)

“Bilindiği gibi eğitimin işlevlerini yerine getirebilmesi için mutlaka bir toplumsal ortam ve atmosfere gereksinimi vardır. Yani ancak toplum varsa eğitim vardır. Fakat öte yandan yukarıda tanımını yaptığımız toplum da ancak eğitim, yani insan ilişkileri ve etkileşimi varsa varlığını sürdürebilir. Öyle ise, mutlaka bir öncelik ya da sıralama yapmak gerekirse, toplum bir amaç, eğitim de bu amacı gerçekleştirmenin vazgeçilmez bir aracı olarak görülebilir.” (Aslan, 2001: 28)

“Eğitim, toplum yaşamının kurallara göre ve düzenli olarak sürdürülmesi için toplum tarafından oluşturulan temel toplumsal kurumlardan biridir. O halde, bir ülkenin eğitim sistemini toplumsal yapısından soyutlamak olanaksızdır. İşte bu noktadan sonra, toplum ve eğitim birbirlerini tamamlayan iki kavram haline gelmiştir.” (Aslan, 2001: 27)

Sanayileşme ncesi dönemde toplumsal sistemlerin ve toplum içindeki bireylerin üstesinden gelecekleri sorunların az çok belli olması nedeniyle eski nesiller bunlara karşı, geleneklerini izleyerek, yani eski toplumsal çözüm biçimleri taklit edilerek toplumsal bütünlük ve devamlılığı sağlamaktaydılar. Modern toplumlar ise çok hızlı bir değişim süreci içinde olduklarından; bu değişim sırasında ortaya daha önce hiç karşılaşılmamış, benzeri görülmemiş sorunlar çıkmaktadır. Bunlara daha önceki toplumsal davranış biçimlerini ve kültürel çözümleri uygulamak yanlış olacağından yeni problemlere yeni çözümler gerekmektedir. (Ergün, tarihsiz)

20. Yüzyılın ortalarında başlayan, özellikle son çeyreğinde yoğunlaşan değişmeler, ekonomik, sosyal ve teknolojik alanlardaki yaşanan gelişmeler toplumsal kurumları etkilemekte ve eğitim sistemleri de yeniden oluşuma ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla birçok yenilikler yapmıştır. (Karip,1996; Akt: Balay, 2004: 67)

Dünyada bilginin önemi hızla artmakta, buna bağlı olarak “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da değişmekte, teknoloji ilerlemekte, demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, tüm bu değişimlere ayak uydurabilmek için toplumların bireylerinden beklediği beceriler de değişmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişim gerekmektedir. (MEB:2009)

Bütün lkeler değişen modern dünyaya ayak uyduracak tarzda okul ve ğretim işlerini yenilemek zorundadır. Küreselleşme ve bilgi toplumunun dinamik ve halen devam eden oluşumlar olduğu dikkate alındığında eğitim, eğitimli insan, öğrenme, okul, ğretmen ve ğrenci gibi kavramların yeniden tartışılması gerekmektedir. Günümüzde eğitim sürecindeki değişimde aşağdaki hususlar göz önünde bulundurulacaktır (zden, 2002: 17):

- *Bilgiyi temel alan eğitim programları izlenecektir.*
- *Çocuklara daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı hazırlanacak; böylece, serbest düşünen, tartışan, araştıran ve bulduklarını değerlendirebilen bir toplum yapısı oluşturulacaktır.*
- *Yetişkinler eğitim süreci dışında bırakılmayacak; eğitim ve teknolojiye uyumları konusunda sürekli eğitilmeleri gerekecektir.*
- *Dersler ansiklopedik bilgileri yüklemek yerine, konuları ve olayları derinliğine anlamayı ve eleştirel düşünmeyi esas alacaktır.*
- *Okullar, öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle yüklemek yerine, okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceği görüşünden hareketle öğrenmeyi öğrenmeye geçilecektir.*
- *Eğitimde sadece sözel ve sayısal zekâyı geliştirmek yerine, görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihin gelişimi hedeflenecektir.*

Yeni dönemde eğitimde beceri düzeyinin yükselmesi, bireyin kendini yetiştirmesi, geliştirmesi ve bireysel yeteneklerini sonuna kadar kullanması ön plana çıkacaktır. Bireyin bilgiye odaklı bir yaşamı öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözme ve etkili iletişim kurma gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Hızla çoğalan bilgi karşısında, her şeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan, yani öğrenmeyi öğrenen insana gereksinim duyulacaktır (Numanoğlu, 1999: 333).

Her dönemde olduğu gibi yeni dönemlerde de eğitim sistemi, okul yoluyla toplumun kültür mirasının aktarılması, çocuğun toplumsallaşması, yenilikçi ve değişmeyi sağlayıcı eleman yetiştirme gibi işlevleri yerine getirmektedir. Bunu başarabilmek için eğitimin kendisini yeniliğe taşıması, okulun da bu süreçte düzenleyici bir kurum olması gerekmektedir. (Tezcan, 1992: 52,53) Dolayısıyla yenileşen ve değişen eğitim sistemimizde okullar kuşkusuz önemli bir rol üstlenmektedir.

Eğitim sisteminin ana kollarından biri okullardır. “Bilgi toplumunda okula duyulan gereksinim göreceli olarak azalmış, öğrenme okul sınırlarının dışına taşmış, daha hızlı ve keyifli hale gelmiş olmakla birlikte bu durum, okulun önemini azaltmamıştır; tam tersine okulun önemi daha da artmıştır. Çünkü bilgi toplumunda bilgi hem daha yoğun, hem de nitelik olarak daha karmaşık hale gelmiştir. Bilginin yoğun ve karmaşık olması onu alıp kullanacak bireylere sınırlılık yaratmaktadır.

Okul bu süreçte bireyleri daha bilinçli ve seçici olmaya yönelterek, öğrenmenin yol ve yöntemlerini keşfetmelerini sağlayarak ve bilgiye ulaşma yollarını daha sistemli hale getirerek öğrencilere daha geniş bir hareket alanı yaratma sorumluluğunu üstlenmiştir”.(Balay, 2004: 69)

Okul sisteminin en başta gelen görevlerinden birisi, içinde yer aldığı toplumun yenileşmesini ve devamlılığını sağlamaktır.(Ergün, tarihsiz) Okul bu görevini eğitim sisteminin içerisindeki öğeler aracılığıyla yerine getirmeye çalışmaktadır. Eğitim programlarında yer alan farklı alt disiplinlerle eğitim sistemi “öğrenmeyi öğrenen” bireyi yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Her sistemde olduğu gibi eğitim sistemi de alt sistemlerden meydana gelmektedir. Bu alt sistemler kimi bakış açlarına göre; ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim olabileceği gibi bazı konu alanlarına göre de her bir disiplin birer alt sistem olarak düşünülebilmektedir. Öğrencilerde oluşturulacak davranışlar konu alanlarına göre gruplandırıldığında bu davranışların bir bölümünün Matematik, bir bölümünün Türkçe, bir bölümünün Fen Bilgisi vb. alanlarda öbeğlendiği görülmektedir.(Baykul, 2006: 3) Bu farklı disiplinler ayrı ayrı bir alt disiplin olarak görülmesine karşın, hem kendi içlerinde hem de eğitim sistemiyle bire bir ilişki halindedir.

“Bireylerin sorunları tek başlarına çözme yeteneklerinde zayıflama olacağından, işbirliği ile öğrenme ve sorun çözme önemli hale gelecek, mevcut sorunlar, tek disiplinden değil, çok disiplinli bir yaklaşımla, farklı alanlardan kazanılan bilgi, kavram ve yeteneklerin eşgüdümlemesi ile çözümlenecektir.” (Balay, 2004: 79) Bu eşgüdümlemeye hizmet edecek olan disiplinlerden ikisi de Türkçe ve Matematiktir. Bu disiplinler araştırmanın konusu gereği ilköğretimdeki yapısıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Türkçe Dersinin Genel Amaçları

Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı

alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. (MEB, 2009)

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.

Matematik Dersinin Genel Amaçları

Günlük yaşamda, matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi önem kazanmakta ve sürekli artmaktadır. Değişen dünyamızda, matematiği anlayan ve matematik yapanlar, geleceğini şekillendirmede daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır. Değişimlerle birlikte matematiğin ve matematik eğitiminin belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden tanımlanması ve gözden geçirilmesi gerekmektedir. (MEB, 2009)

1. Matematiksel kavramları ve sistemleri anlayabilecek, bunlar arasında ilişkiler kurabilecek, bu kavram ve sistemleri günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanabileceklerdir.

2. Matematikte veya diğer alanlarda ileri bir eğitim alabilmek için gerekli matematiksel bilgi ve becerileri kazanabilecektir.

3. Mantıksal tüme varım ve tümden gelimle ilgili çıkarımlar yapabilecektir.

4. Matematiksel problemleri çözme süreci içinde kendi matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilecektir.

5. Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminoloji ve dili doğru kullanabilecektir.

6. Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin kullanabilecektir.

7. Problem çözme stratejileri geliştirebilecek ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilecektir.

8. Model kurabilecek, modelleri sözel ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirebilecektir.

9. Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilecek, öz güven duyabilecektir.

10. Matematiğin gücünü ve ilişkiler ağı içeren yapısını takdir edebilecektir.

11. Entelektüel merakı ilerletecek ve geliştirebilecektir.

12. Matematiğin tarihî gelişimi ve buna paralel olarak insan düşüncesinin gelişmesindeki rolünü ve değerini, diğer alanlardaki kullanımının önemini kavrayabilecektir.

13. Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir.

14. Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gücünü geliştirebilecektir.

15. Matematik ve sanat ilişkisini kurabilecek, estetik duygular geliştirebilecektir.

Yukarıda sıralanan genel amaçlar derslerin birbirleriyle ilişkisi dikkate alındığında ortak becerilere hizmet edebileceklerini göstermektedir.

Ortak Beceriler

Program, diğer derslerin programlarında (Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Matematik vb.) olduğu gibi öğrencilerin aşağıdaki ortak becerileri kazanmalarını hedeflemektedir:

1. Eleştirel Düşünme
2. Yaratıcı Düşünme
3. İletişim
4. Araştırma-Sorgulama
5. Problem Çözme Becerisi
6. Bilgi Teknolojilerini Kullanma
7. Girişimcilik
8. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma

Programda yer alan ortak becerilerde özellikle dikkat çeken “Problem Çözme Becerisi” ve “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” becerileridir. Çünkü genellikle bu becerilerde yalnızca belli disiplinler akla gelmektedir. Oysa Matematik dersinde de “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” becerisinin; ya da Türkçe dersinde de “Problem Çözme Becerisi” nin önemli olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir.

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi; okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme; duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilme, Türkçe' nin kurallarına uygun cümleler kurma, zengin bir söz varlığına sahip olma ve estetik bir bakış açısı kazanma gibi alt becerileri içerir . (MEB,2009)Dolayısıyla bu becerinin sadece bir disiplin için değil tüm disiplinler için önemi büyüktür.

Yine Türkçe ve Matematik derslerinin amaçlarına bakıldığında okumanın ve okuduğunu doğru olarak anlayabilmenin önemini görmekteyiz. “Okumayı öğrenme çocuklukta kazanılan önemli becerilerden bir tanesidir, çünkü okuma, öğrenme ve başarının temelini oluşturmaktadır. Özellikle bilginin hızla geliştiği günümüzde, bireylerin yaşam kalitelerini artırmalarının önemli koşullarından bir tanesi okumadır ve okuduğunu doğru yapılandırıp kullanabilmektir. Akyol'un (2006) da belirttiği gibi, okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır.” (Akt: Koç,2007,s.25)

Okuma, gözlerin yazı satırlarında hareket etmesinden, sözcüklerin tanınmasından, tümcelerın okunmasından daha fazlasını kapsamaktadır. Okuma düşünmedir. Okuma, önemli düşüncelerin saptandığı, bu düşüncelerin karşılaştırıldığı, değerlendirildiği ve bu düşüncelerin ilişkilendirildiği aktif bir süreçtir. Matematikte de temele alınan düşüncelerin saptanması, düşüncelerin karşılaştırılması, değerlendirilmesi gibi benzer süreçlerdir. Okuduğunu anlama yaşamın her alanına nüfuz ettiği gibi kuşkusuz matematik ile de çok yakından ilişkilidir.

Okumaya ilişkin yapılan bazı tanımlarda, okuma sürecindeki öğelerin eşgüdümü vurgulanırken, pek çok yazar da okumanın etkileşimli yanını ve okuma sırasında okuyucunun geçirdiği zihinsel yapılandırmacı süreçleri vurgulamaktadır. Bu da matematik başarısı ile okuduğunu anlama arasında güçlü ilişkiler olabileceği hakkında bizlere ipuçları vermektedir.

Matematik halen büyük küçük çoğu insanın korktuğu bir ders olmaktan kurtulamamıştır. Matematiğe karşı olumsuz tutumların oluşmasının büyük bir nedenini de matematiğin anlaşılmaz olarak yorumlanması oluşturur. Bunun yanında

matematiği anlamak elbette ki birçok faktörle doğrudan ve dolaylı olarak ilişkilendirilmektedir. Ancak hepimizin, matematik öğretmenlerimizden öğrenim hayatımızın her döneminde işittiğimiz ‘Anlamak bir soruyu çözenin yarısı, hatta daha fazlasıdır.’ sözü de matematikle ilişkili olarak okuduğunu anlama becerisinin üzerinde durulması bakımından dikkat çekicidir.

Matematik başarısını belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar göstermiştir ki, bazı faktörler matematik başarısını etkileyebilmektedir. Ayrıca, matematik başarısının kimi dersler ve etkinlikler ile ilişkilendirilebilme özelliği de dikkate alındığında, okuduğunu anlamanın matematik başarısı üzerindeki etkisini belirleme gereksinimi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

İlköğretim ikinci kademe matematik dersinde okuduğunu anlama becerisinin matematik başarısına etkisi nedir?

1.1.2. Araştırmanın Alt Problemleri

Yukarıda belirtilen problem cümlesi doğrutusunda ele alınan alt problemler şunlardır:

- 1) Öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri ile matematik dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin;
 - a) Matematik başarıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
 - b) Okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 3) Soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına göre öğrencilerin;
 - a) Matematik başarıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
 - b) Okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 4) Kitap okuma sıklıklarına göre öğrencilerin;
 - a) Matematik başarıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

b) Okuduklarını anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

5) Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin;

a) Matematik başarıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

b) Okuduklarını anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim ikinci kademe matematik dersinde, okuduğunu anlamamanın matematik başarısına etkisini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda eğitimde matematik eğitimi ile ilgili araştırmalar ivme kazanmıştır. Matematiğin dil ile olan ilişkisi de bu süreçte oldukça önem taşımaktadır. Baykul (1999: 60)'a göre matematik problemleri de dâhil olmak üzere her probleme uygulanabilecek belli bir çözüm yolu yoktur. Her problem ayrı çözüm yolu gerektirir. Ancak yapılan araştırmalar doğrultusunda genel olarak matematik problemlerini çözmeye bazı adımlar olduğu sonucuna varılmıştır ve bu adımlardan ilkinisi ise problemi anlama oluşturur. İnsanların fikir yürütemediği, bilmediği daha net bir ifadeyle anlamadığı olay, kavram ve durumlara karşı daha ön yargılı olduğu ve korktuğu da bilinen bir gerçektir. Matematiği anlamayı kolaylaştırmak belki de matematik alanındaki başarısızlıkları gidermede anahtar rol oynayacaktır. Bu araştırmanın, öğrencilerin matematik başarılarında karşılaşılan sıkıntıların giderilmesi yolunda yapılan çalışmalara yardımcı olacağına, matematik başarısının artması için yapılan araştırmaları destekleyeceğine ve elde edilecek sonuçların okuduğunu anlama ve matematik dersi ile ilgili çalışmalara ışık tutacağı için Eğitim Programları ve Öğretim alanına katkı getireceğine inanılmaktadır .

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada,

1. Örneklemin evreni temsil ettiği ,
2. Öğrencilerin ölçme araçlarını içten ve dürüst bir şekilde cevaplandıkları, varsayılmıştır.

1.5. Araştırma Konusunun Sınırlılıkları

- Araştırma 2009 - 2010 eğitim - öğretim yılında, Malatya il merkezindeki ilköğretim okullarından seçilen okullar ile ,
- Anılan ilköğretim okullarının 6. sınıf öğrencileri ile,
- Kullanılan veri toplama aracında yer alan maddeler ile,
- Kullanılan veri toplama aracından elde edilen bilgiler ile,
- Araştırmacının maddi imkân, zaman ve ulaşabildiği kaynaklar ile, sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Anahtar Kavramları ve Tanımları

Okuma:

Okuma, yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. (Akyol, 2001: 14).

Anlama:

Anlama, yazının ve konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır; okuma ve dinlemenin amacıdır (Göğüş, 1978, s.41).

Okuduğunu anlama:

Okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir (Yılmaz,2008:133).

Başarı:

Wolman (1973)' a göre başarı kavramı “istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir”. Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “Akademik Başarı”kastedilmektedir (Carter ve Good, 1973; Akt: Karadağ, 2007: 13).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan “Okuma ve Okuduğunu Anlama” ve “Okuduğunu Anlama ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişki” ile ilgili bilgilere ve araştırma konusuyla ilgili ulaşılan belli başlı çalışmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. OKUMA ve OKUDUĞUNU ANLAMA

“Okumak insanı olgunlaştırır, konuşmak ustalaştırır, yazmak ise daha somut, daha kalıcı bilgi sağlar. Dolayısıyla az yazanın iyi bir hafızası, az konuşanın keskin bir zekâsı, az okuyanın ise bilmediğini biliyormuş gibi göstermek için kurnaz olması gerekmektedir.”

Bacon

“Kültür; okumak, anlamak, görebilmek, görebildiğinden anlam çıkarmak, ders almak, düşünmek ve anlama yeteneğini geliştirebilmektir.”

M. Kemal Atatürk

Eğitimin tanımı birçok eğitimci tarafından yapılmıştır. Ertürk (1997: 17) tarafından yapılan tanıma göre eğitim “bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir”. Bu değişimi

meydana getirirken eğitimin en genel amacı, insanı bedensel ve zihinsel yönden geliştirmek, onu üretken hale getirmektir.

“Eğitim, insana bedensel ve zihinsel beceriler kazandırır. Onu düşünebilen, bilgi üretebilen, doğal ve sosyal olayları açıklayabilen; koşulları olduğu zaman bu koşulların nasıl bir olay meydana getireceğini önceden görebilen insanlar haline getirmeye çalışır.” (Kızılloluk, 2001: 152) Eğitim, bilgi, beceri kazandırma işini ise öğretim etkinlikleri ile gerçekleştirir. Öğretim etkinlikleri eğitim- öğretim süresince yapılan tüm faaliyetleri kapsayan süreçtir. İlköğretimin ilk kademesinden başlayarak okuma- yazmanın öğrenilmesinden itibaren de bu süreçte ağırlıklı olarak yaptığımız okuma faaliyetleri bir ömür boyu devam edecek okuma etkinliğinin de başlangıcını oluşturur.

Oğuzkan (1991), okumanın önemini şöyle vurgular:

“Okuma bireyin duygu ve davranışlarına zenginlik ve renk katar, insanlara ve doğaya yansız ve hoşgörü ile bakmayı öğretir, ... , kişinin dünya görüşü genişler, bilgisi artar, beğeni düzeyi yükselir. Kişiyi düşünme ve yaratma özgürlüğüne kavuşturur. Okuma, uygarlığın ve kültürel gelişmenin bir göstergesidir.” (Akt: Kuzu, 2004: 60)

Okuma insan zihninde tek bir kavramı, anlamı veya eylemi çağrıştırmaz. Okuma kavramı kullanıldığı yere göre değişik anlamlar içerir. Göktürk (2002: 45) okumanın günlük dilde kazandığı bir çok değişik anlamdan bazılarını şöyle ifade etmiştir:

“Okuma, gündelik Türkçede çok değişik anlamlarda karşımıza çıkabilen bir sözcük. ‘Onun okuması yoktur.’ ‘Çok okuyan çok bilir.’ ‘Bizim çocuk iyi okuyor.’ ‘Oku da adam ol!’ Bu tümcelerdeki değişik anlamların yanı sıra, bir şeyi ezberden söylemek, okumak üflemek gibi edimleri de belirleyebiliyor okuma. ‘Canına okumak’ dizisinden eğretilmeli kullanımlarda ise daha başka doğrultuda anlamlar kazanıyor. Sözcüğün, yazılı basılı metinlerden anlam çıkarmaya değin gündelik kullanımlarını, birazcık düşünmek, çağdaş yaşamın bu önemli edimi konusundaki tutumumuzun olumlu olumsuz, belirli belirsiz yönlerini bir ölçüde açıklamaya yeter. Sözgelisi, ‘Onun okuması yoktur.’ tümcesinde okuma, okuyazarlık anlamına geliyor. ‘Çok okuyan çok bilir.’ tümcesinde, bireyin sürekli bir şeyler okuma alışkanlığını belirtiyor. ‘Bizim çocuk iyi okuyor.’ tümcesinde okuma, öğrenim görmek anlamına geliyor. ‘Oku da adam ol!’ ise yerine göre ya da söyleyenin öfkesine göre bu üç anlamdan herhangi birini belirtebiliyor.”

Okumanın kelime anlamı üzerinde durulan yukarıdaki örneklerin dışında okuma birçok karmaşık zihinsel süreci de ifade etmektedir. Ünlü Alman yazarı Goethe de okumanın çok değişik boyutları olduğundan bahsetmiş ve bunu: “Okumayı öğrenmek sanatların en güç olanıdır. Ben bu işe hayatımın seksen yılını verdim yine de tam olarak öğrendiğimi söyleyemem.” sözüyle vurgulamıştır.

Yine eğitimciler tarafından okumanın tanımı şu şekillerde yapılmıştır:

Okuma, yazı (görsel yolla) aracılığıyla gelen mesajların alınıp, çözümlenmesi, algılanıp anlamlandırılmasına dayalı karmaşık bir beceridir. İletişimin alıcı yönünde anlama gücüne yönelik bir etkinliktir. Okuma becerisi, düşünme, anadili edinimi ve konuşma ile yakından ilintili olan bir üstdil becerisi olarak tanımlanmaktadır.(Toptaş, 1998: 12)

Okuma, yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2001: 14).

Türkyılmaz (1969) ise okuma ile ilgili şu tespitlerde bulunmuştur: “Okuma işlemi, görme, işitme, algılama, kavrama gibi organik, zihinsel ve karmaşık bir süreçtir. Çünkü bir şeyi okurken o şeyi yani yazı dediğimiz sembolü görerek şeklini beynimize iletiriz. Eğer sesli okunuyorsa sesini de zihnimize malederiz. Zihin görsel veya işitsel algıların anlam ve kavramlarını bulmaya ve kendisinde mevcut olan kavramlarla aralarında bağlantı kurmaya çalışır. Yani yazı dediğimiz görsel semboller arasındaki gizli manayı keşfeder. İşte zihnin bu anlam prosesine okuma denir.” (Akt: Ateş, 2008: 9).

Dökmen’e (1994: 15) göre “Okumak demek, kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma, bir algısal etkinliktir, bir düşünme sürecidir.” (Akt: Ateş, 2008: 9).

Okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin, duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir.(Yalçın, 2006: 47)

Razon, (1982)'a göre ise “okuma, yazılı veya basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmektir. Okumasını bilmek, yazılı bir parçanın gizlediği fikir, duygu ve düşünceleri kavramaktır. Şu halde okumak, basit bir çözümleme tekniği değil, tüm organizmayı harekete geçiren bir öğrenme çabasıdır. Tüm organizma derken, okuma sırasında görme, işitme fonksiyonlarının ve zihinsel yeteneklerini faaliyete geçtiğini biliyoruz, bunlar da bize okumanın ne kadar karmaşık, bir süreç olduğunu kanıtlamaktadır.”

Harris ve Sipay (1981: 10) okumayı “yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması” olarak ifade etmiştir.

Göğüş, (1978: 60); Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak olarak tanımlar.

Anderson ve diğerleri (1985) ise okumayı “yazılı kaynaklardan anlam kurma (inşâ etme)”, Perfetti (1986) “yazılı unsurların ışığında düşünme süreci” şeklinde tanımlamışlardır. (Akt: Akyol, 2001: 13).

Demirel (2000: 59) 'e göre ise okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma yoluyla, yazar ve okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir.

Başka bir tanımla okuma; “Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir” (Öz, 2001:193).

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.(MEB,2009:6)

Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. İyi okuma, gözün, zihnin ve ses organlarının iyi bir eşgüdüm içinde çalışmasına bağlıdır (Kavcar, 2004: 41).

Hennings (1999) okumayı şöyle ifade etmiştir: Okuma, gözlerin yazı satırlarında hareket etmesinden, sözcüklerin tanınmasından, tümcelerinin okunmasından daha fazlasını kapsamaktadır. Okuma düşünmedir. Okuma, önemli düşüncelerin saptandığı, bu düşüncelerin karşılaştırıldığı değerlendirildiği ve bu düşüncelerin ilişkilendirildiği aktif bir süreçtir (Akt: Koç,2007: 25) .

Ocak (2004: 20) 'a göre okuma; yazılı bir metni mekanik olarak tekrar etmek değil, basılı bir materyalden anlam çıkarmaktır. Tüm öğrenmeler için gerekli olan okuma ancak anlama gücü ile desteklendiği zaman hedefine ulaşır. Bireyin okuduğunu öğrenebilmesi için, okuduğunu anlaması gerekir. Okuma, okuyucunun metni yeniden bir araya getirdiği bir süreçtir. Bu süreç hem zihinsel hem de sosyal yönü olan bir iletişim biçimidir.

Yukarıdaki tanımlara dikkat edilecek olursa bu tanımlar okumayı bazı sembollerin, harflerin, zihinde anlamlandırılması süreci olarak ele almışlardır. Tanımlarda okumanın süreçlerinden ziyade teknik yönü üzerinde durulmuş ve nasıl okuduğumuz yönündeki teknik bilgiyi ifade etmişlerdir. Ateş (2008: 10) de bu bağlamda okumayı kısaca şöyle ifade etmiştir: Okuma zihnimizdeki duygu, düşünce ve hayallerin yazı ile kodlanarak iletilmesi, bu yazılı iletinin alıcı tarafından görme organları vasıtasıyla algılanıp zihnimizdeki karşılıklarıyla eşleştirilmesi suretiyle anlamlandırılmasıdır.

Bazı tanımlarda ise okumanın anlamlandırma süreci olmasının yanında diğer özelliklerine de dikkat çekilmiştir. Örneğin Çelenk (2004: 97) okumayı, “Bireyin dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etken olarak nitelendirmekte ve tüm toplumların, bireylerini okur hâle getirmek için çaba gösterdiğinden bahsetmektedir.” Burada yapılan tanımda ise okuma eyleminin temel kazanımlarından biri olan başkalarının duygu, düşünce ve hayallerinden haberdar olma özelliğine vurgu yapılmıştır.

Okumanın temel dil becerileri arasında yer alan anlama becerisi olduğundan hareketle yukarıda yapılan tanımlarda okumanın bir anlam kurma süreci olduğu ve başkalarına ait iletileri anlamamızda bizlere yardımcı olan bir aracı olduğu vurgulanmıştır. Ancak Akyol okumaya sadece anlama süreci olarak bakmayı yetersiz görür. Örneğin; Akyol (1997: 26)'a göre “Tanımların hepsi de anlamamanın karakterinin nasıl olduğu ve hangi unsurların anlam kurma sürecinde etkili olduğu hususunda yetersiz kalmaktadır. Okuma karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle okumanın karakteri karşılıklı etkileşimdir. Hangi unsurlar arası bir etkileşim? Okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere, anlam ne yalnızca kitabın kendisinde, ne de içinde bulunulan ortamdadır. Şu hâlde anlam, okuyucunun rehberliği ve diğer unsurların da yardımına dayanan bir etkinliğin, etkileşimin sonucu oluşturulmaktadır.”(Akt: Ateş, 2008: 11)

Stauffer, okumayı bazı benzer problemleri çözme olarak tanımlamıştır. Problem çözmedeki gibi okuyucu kavramları kullanır, geliştirir, değiştirir ve hipotezleri test eder.(Akt: Yılmaz, 2008: 133)

Sidekli (2005: 17–18) ise okumayı daha bireysel bir anlamlandırma süreci olarak tanımlamıştır: “Okuma, sadece kelimelerin peş peşe söylendiği pasif bir faaliyet değildir. Okuyucu metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurur. Okuduğunu anlama ise bu tür bir etkileşim sonucunda oluşur. Kısaca okuma, aktif ve yaratıcı bir işlemdir” .

Okuma, gözlerin sayfa üzerindeki harf, rakam, kelime, kelime grubu ve cümlelerin karakterlerini tespit ederek beyne göndermesi, anlama ise beynin algılanan karakterleri tanıması ile gerçekleşir. (Calp, 2005: 82)

Okuma, “ İletişime, anlaşmaya yarayan yazılı, basılı ya da bir nesneye oyulmuş simgelerin algılanması ve bunların anlamalarını kavrama. Sözcükleri sökme okuma değildir ve yeterli sayılmaz.” (Öncül, 2000: 820) Okumada önemli olan simgelerin beyinde anlamlandırılıp kavranmasıdır.

Yukarıdaki tanımlara baktığımızda okuma, yazılı metinlerde verilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamak olarak değerlendirilebilir. Tanımların hemen

hepsinde göze çarpan husus anlamanın vurgulanmasıdır. Çünkü okuma neticesinde mutlaka anlama gerçekleşmelidir. Eğer çözümlene ve anlama gerçekleşmemişse okuma amacına ulaşmamış demektir.

“Öğrencinin, okuduğunu anlayabilmesi için metnin içinde geçen bilinmeyen kelimeleri anlaması, cümleler ve paragraflar arasındaki bütünlüğü hissetmesi ve kavraması şarttır. Okuma, yazılanı anlamaktır. Yazarın verdiği mesajı almak ve metnin derin yapısına hâkim olabilmektir. Okuduğunu anlayamayan öğrenci, okul hayatında asla başarılı olamaz.”(Çiftçi, 2007: 4)

“Okuyucu, okuduklarına bir anlam yüklemeyebilir, onları sadece verildiği şekliyle ve üzerinde hiçbir yorum yapmadan alıp hafızasına yerleştirir ise, alınan bu bilgiler ezber niteliği taşıdığı için daha sonra unutulmaya yüz tutar.” (Şengül ve Yalçın, 2004) Eğitimin temel görevinin hayata uyum sağlayan ve topluma faydalı bireyler yetiştirmek olduğu göz önüne alındığında, anlam kurma sürecinin ve yorum yapmanın eğitim için büyük önemi olduğu görülmektedir.

“Okulun birinci ve en temel görevi, anlamlı bir okuma ve okuma sevgisi kazandırmaktır. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulasan okuyucular olmaları amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerileri geliştirilmelidir.” (Çiftçi, 2007: 4) .

Anderson ve bazı araştırmacılar üretkenliğe dönük bir okumanın gerçekleşmesi için şu prensiplerin üzerinde durmuşlardır (Akyol, 2001: 14–15):

- Okuma, anlam kurma sürecidir.
- Okuma, akıcı olmalıdır.
- Okuma, stratejik olmalıdır.
- Çocuk, okumaya güdülenmelidir.
- Okuma, hayat boyu devam etmelidir.

Okuma ve okuduğunu anlama birbirini bütünleyen önemli süreçlerdir. “İki ayrı çaba gibi görünen ‘okuma ve anlama’nın aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister. Anlayarak okuma sürecinin birinci aşaması iyi okumak ise ikinci aşaması da okunan yazıyı kavramaktır.” (Demirel, 1999: 56). İyi ve doğru okuma becerisine sahip olan kişi, okunan materyali kavrayacak ve anlayacaktır.

Okumayı öğrenme çocuklukta kazanılan önemli becerilerden bir tanesidir, çünkü okuma, öğrenme ve başarının temelini oluşturmaktadır (Paris, 2005). Bilginin hızla geliştiği günümüzde, bireylerin bilgiye ulaşmasını ve yaşam kalitelerini arttıracak bilgi birikimine sahip olmasını sağlamanın en önemli koşullarından bir tanesi okumadır ve okuduğunu doğru yapılandırıp kullanabilmektir.

“Okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kavramak değildir. Anlamak, metni bir bütün hâlinde kavramak demektir. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek ve onu yorumlayabilmektir. Yorum ise metnin ruhunda herhangi bir değişikliğe meydan vermeden metni farklı bakış açılarıyla yeniden ele almak, metnin özüne uygun çıkarımlarda bulunmaktır” (Çiftçi, 2007: 2).

Akyol’un (2008: 29) da belirttiği gibi, okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır. Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir.

Günümüzde okumanın en önemli konusu “okunandan anlam kurmadır yani okunanı yapılandırmadır”(Güneş, 2000, 55)

“Okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir. Okuyucu kelimeyi seslendirme yapmakla yazılı kodu çözmekte ve hemen ardından seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır.”(Yılmaz,2008:133).

“Okuduğunu anlama, metin üzerinde yapılan bir araştırmaya benzer. Yeni anlamlar keşfedilir. Metnin ana fikri ve konusu anlamaya çalışılır. Metni anlamının asıl anahtarı ise okuma amacının belirlenmesi; cevabını aradıkları soruların niteliklerinin bilmesidir.” (Çiftçi, 2007: 61). Problem çözümüne benzeyen bu sürecin tüm öğrenim yaşantımızda ve hayatımızdaki yeri kuşkusuz çok önemlidir.

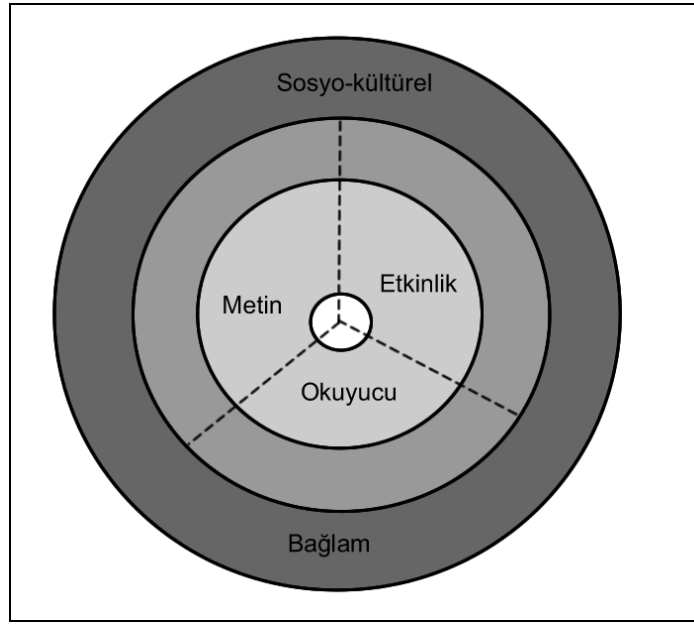
RAND Okuma Çalışma Grubu (2002: 11) raporunda, okuduğunu anlamayı şöyle tanımlar: Okuduğunu anlama yazılı dille etkileşim ve katılım aracılığıyla anlam çıkarma ve yapılandırma sürecidir. Bu raporda okuduğunu anlamının üç parçadan oluştuğu belirtilmektedir:

- Anlamayı gerçekleştiren okuyucu,
- Kavranılan metin,
- Anlamanın da içinde bulunduğu etkinlik .

Okuyucunun ele alınması, bireyin okuma eylemine beraberinde getirdiği kapasitelerini, bilişsel becerilerini (dikkat, bellek, eleştirel analitik beceri, çıkarsama, görüntüleme becerisi), güdüsünü (okuma amacı, okunan içeriğe duyulan ilgi, okuyucu olarak öz-yeterlilik), çeşitli bilgi ve deneyimlerini (sözcük dağarcığı, özel anlama stratejileri bilgisi, dilbilgisi, alan ve konu bilgisi) kapsamaktadır. Metnin ele alınması, her tür yazılı ya da elektronik metni kapsamı bakımından geniş anlamda yorumlanmalıdır. Etkinlik ise, okuma eylemiyle ilişkili olan amaçları, süreçleri ve sonuçları içermektedir. (RAND,2002: 11-13).

Bu üç boyut, okuyucuyu şekillendiren ve okuyucu tarafından şekillendirilen ve üç unsurun her biri ile etkileşim içinde olan geniş sosyo-kültürel bağlamda ortaya çıkan bir olguyu tanımlamaktadır. Okuyucunun özellikleri ve kapasiteleri, kullanılabilir ve değerlendirilmiş metinler ve okuyucuların bu metinlerle uğraştığı etkinlikler sosyo-kültürel bağlamdan etkilenmekte ve bazı durumlarda sınırlandırılmaktadır. Öğrencilerin deneyimleri sosyo-kültürel bağlamı etkilediği gibi sosyo-kültürel bağlam da öğrencilerin deneyimlerine aracılık etmektedir.(RAND, 2002: 12).

Şekil 1: Okuduğunu Anlama



“Guthrie (2006) ise okuduğunu anlamada güdünün üzerinde durmuştur. Guthrie’ye göre katılımcı okuma güdünün ve düşünmenin bir birleşmesidir. İlgili okuyucular, anlamak için çabalarlar; öğrenmekten hoşlanırlar, stratejiktirler, bilgilidirler, sosyal olarak etkileşimcidirler, okuma becerilerine inanırlar, ustalık yönelimlidirler, içsel güdüdürler ve öz-yeterliliğe sahiptirler. İlgili okuyucular çeşitli kişisel hedefler için okumaya güdüdürler. Anlamak için çoklu yaklaşımlar kullanmada stratejiktirler. Metinden ulaştıkları yeni anlamayı yapılandırmak için bilgiyi aktif bir biçimde kullanmaktadırlar ve okuyup yazmaya yaklaşımlarında sosyal olarak etkilenmektedirler. İlgili okuyucular, okuma uygulamalarında rol oynayan dillerini hem de bilişlerini etkileyen karar vericidirler.” (Akt: Koç, 2007: 28)

“Okuduğunu anlamada, okunan kelimenin anlamını bilmek yeterli değildir. Kelimenin anlamını bilmenin yanı sıra anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmak da gereklidir.” (Güneş, 2000: 59).

Göğüş’ün aktardığına göre (1978: 72-73) Davis, Gray , ve Rogers ,Black bir yazıyı anlamış olmak için şunların sağlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Davis,

- a. Yazının konusunu anlamak,
- b. Sözcüklerin anlamlarını kavramak,
- c. Yazının planını kavramak,
- c. Paragraflardaki düşünceleri çözümlmek,
- d. Söz sanatlarını anlamak,
- e. Yazıyla ilgili sorulara karşılık verebilmek.

Gray ve Rogers,

- a. Yazının ana düşüncesini kavramak,
- b. Yazarın doğrudan anlatmadığı düşünceleri belirlemek,
- c. Okuduğunu doğruluk ve geçerlilik yönlerinden ölçebilmek,
- c. Anladıklarını davranışlarına yansıtılabilmek,

Black,

- a. Yazarın amacını anlamak,
- b. Anlatımın alaylı, ağır baslı olusu vb. kavramak,
- c. Söz sanatlarını çözümlmek,
- c. Sözcüklerin yazıda aldıkları değişik anlamları belirlemek.

Holt (1999: 109) da bireyin, herhangi bir konuyu anlamış olması aşağıdaki ölçütleri gerçekleştirip gerçekleştirmemesine bağlamıştır. Bu ölçütler şunlardır:

1. Konuyu kendi sözcükleriyle ifade edebiliyorsa,
2. Konuya ilişkin örnekler verebiliyorsa,
3. Konuyu çeşitli biçim ve koşullarda fark edebiliyorsa,
4. Konuya ilişkin olgu ya da fikirler arasında bağlantı kurabiliyorsa,
5. Konudan çeşitli yollarla yararlanabiliyorsa,
6. Konunun bazı sonuçlarını önceden kestirebiliyorsa,

7. Konuyu karşıt biçimiyle ifade edebiliyorsa anlama aktivitesi gerçekleşmiş demektir.

Smith ve Dechant'a göre ise okuduğunu anlama becerisi şu ögelerden oluşmaktadır:

1. Grafik sembollerle yani yazı ile bunların anlamları arasında ilişki kurabilme,
2. Kelimelere, metnin genel kapsamına uygun anlamlar verebilme,
3. Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı kekten byge doğru hiyerarşik bir şekilde anlama, gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,
4. Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,
5. Okuduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme. (Akt: Çiftçi, 2007: 56).

Robinson ve Good'a (1987:145-146) göre okuduğunu anlama 3 kategoriye ayrılır. Bunlar: Basit anlama, yorumlayıcı anlama ve sorgulayıcı anlamadır. (Akt.: Yılmaz, 2008:135)

1. Basit anlama: Basit anlamayla ilgili becerilerin sınıflandırılması şoyledir:

- Bilginin yerini bulma,
- Bilgiyi toplama,
- Basamakları izleme,
- Karakterleri belirleme,
- Yerleri belirleme,
- Yönergeleri izleme,
- Yazarın yapısal planını açıklama gibi becerileri gerektirir.

2. Yorumlayıcı anlama: Yorumlayıcı anlama şu becerileri gerektirir:

- Ana fikri bulma,
- nemli fikirleri seçme,

- Fikirleri organize etme,
- Kavram ve prensipleri geliştirme,
- Özetleme,
- Çıktıları ve etkileri test etme,
- İma edilen mânâları anlama,
- Genellemeler yapma,
- İlişkileri belirleme,
- İleriye dönük tahmin,
- Önemli ve ilgili olanı belirleme,
- Bilgileri karşılaştırma,
- Uygulamaları belirleme,
- Uygulama yapma,
- Yazarın amacını, karakterlerin eğilim ve motivasyonlarını belirleme,
- Zevk alabilme,
- Yazarın fikir ve eğilimini belirleme,
- Yazara ait bir fikri tamamlama,
- Ortamı başka ortamlarla karşılaştırma,
- Ortamı kişisel tecrübelerle birleştirme,
- Duygusal imajlar oluşturma,
- Duygusal cevaplar oluşturma,
- Okuduğunu yeniden yapılandırma,
- İmlaya dikkat ederek okuma,
- Çıkarsama yapma.

3. Sorgulayıcı anlama: Bu tür anlamada kazanılan beceriler şunlardır:

- Okunanları; kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, tarafsızlık, tutarlılık, propaganda, ilgililik, yeterlilik, gerçek veya fikir açılarından karşılaştırma,
- Yazarın amaçlarını ve tavırlarını değerlendirme,
- Konuyu ortam açısından değerlendirme,
- Ortamdaki dili değerlendirme,
- Ortamın genel yapısını değerlendirme,
- Yazarın uzmanlığını değerlendirme,
- Bilgi kaynaklarını değerlendirme.

Staiger (1976), okunanı anlama sürecinde yer alan aşamaları şöyle belirlemiştir (Akt, Güneş, 2000: 60):

- 1-Anlamı bulma,
- 2-Anlamı kavrama,
- 3-Anlamı değerlendirme.

Cooter ve Flynt (1996) ise okuduğunu anlamayı; açık metin düzeyi, örtülü metin düzeyi ve şema temelli düzey olarak üç aşamada sınıflamıştır. Bunlar metnin okunmasının ardından okura yöneltilecek üç tip soruya verilen yanıtlar ile belirlenebilir. Bu soru tipleri şu şekilde tanımlanmaktadır: (Akt: Ayçin, 2009: 32)

a) Açık metin düzeyi olarak adlandırılan düzeyin belirlenmesi için sorulacak sorular metinde geçen bir cümleyi, önermeyi hatırlamayı ya da doğrudan bulmayı gerektirmelidir. Burada metinden bilgi düzeyinde öğrenme söz konusudur. Ancak öğrenme ve öğretme etkinlikleri sırasında metin okuma amacı olarak açık metin düzeyinin kullanılması önerilmemektedir.

b) Örtülü metin düzeyi olarak adlandırılan bu düzeyde sorulacak sorular, ilkinden farklı olarak, okurun metinde sunulan bilgiyi çevirmesini ve yorumlamasını gerektirmelidir. Okurdan yazarın sözlerinden bir çıkarsama yapması istenmelidir ancak sorulara verilen yanıtlar değerlendirilirken metinde var olan bilgiye dayandırılmış olmasına dikkat edilmelidir.

c) Son olarak şema temelli düzey olarak adlandırılan düzeyde sorulacak soruların okurun metinden edindiği bilgiyi var olan kendi bilgileri ile karşılaştırarak ya da eşleştirerek bir yargıda bulunmasını gerektirmelidir. Sorulara verilecek yanıtlar okurların deneyimlerine, algısına ve değerlerine göre değişkenlik gösterebilir.

Anlayarak okuma sürecinin ilk aşaması iyi okumak, sonraki aşaması ise okunulana kavramaktır. Yazılanı anlamak ve kavramak için, Demirel (2000: 68)'e göre:

- a. Yazıda ele alınan konuyu belirleme,
- b. Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptama,
- c. Ana fikri araştırıp bulma,
- d. Yardımcı fikirleri inceleme,
- e. Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarma,
- f. Metin anlaşılmadığında okuma hızını düşürme, gibi noktalara özen gösterilmelidir.

2.1.2. OKUDUĞUNU ANLAMA ile MATEMATİK BAŞARISI İLİŞKİSİ

“Bana, benim için hayatî önemi olan bir problemi çözmek üzere bir saat süre verilse, bunun 40 dakikasını problemi incelemeye, 15 dakikasını problemi gözden geçirmeye ve 5 dakikasını da problemi çözmeye ayırırdım.”

Albert EINSTEIN

“Yaşamda korkulacak bir şey yoktur: Yeter ki anlaşılsın.”

Madame CURIE

Okuduğunu anlama yalnızca kavramları, şekilleri ve terimleri doğru bilmenin ötesinde bir süreçtir. Örneğin anlamlarını bilmeden bir öğrenci, kavram ve terimleri yineleyebilir. Oysa, okuduğu bilgiyi anlayan öğrenci bilgiyi en etkili bir biçimde kullanabilir (Carter ve diğerleri, 2002, Akt: Belet, 2005: 12).

“Anlama, inceleme ve seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine

almaktadır” (Güneş, 2000: 60). Dolayısıyla tüm derslerde başarılı olmak için anlamının üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğu açıktır.

Adams (1980) ’a göre , “Eğitimin amacını gerçekleştirebilmesi için öğrencilerin okuduklarını anlaması gerekmektedir. Okuduğunu anlama Türkçe dersinin temel amaçlarından birini oluşturmaktadır. Ancak sadece Türkçe dersi için gerçekleştirilmesi gereken bir hedef değildir. Öğrenciler tüm eğitim düzeylerinde, farklı derslerde başarılı olmak için okuduklarını anlamaları gerekmektedir.” (Akt: Güngör,2005:101-108).

Aynı şekilde Göçer (2000) bu durumu şöyle ifade etmiştir: “İlköğretimin 1. sınıfında başlayan ve hayatı boyunca alacağı eğitim ve öğretime temel teşkil eden okuma ve yazma öğretimi; doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin bütün derslerinde başarıyı sağlayan temel unsurdur.”

“Okullardaki öğretim sürecinde öğrencilerin okuduklarını anlama güçleri ile öğrenme materyallerinin çoğunun okumaya dayalı olması, okumanın, öğretim sürecinde büyük bir yere sahip olduğunu ispat eder.” (Ateş, 2008: 38).

“Okullardaki bütün derslerin okumayı gerektirdiği düşünülürse, iyi ve tam olarak okuyamayan bir öğrencinin derslerinde başarılı olması da beklenemez. Okumaya büyük ölçüde bağlı süreçlerde, okuduğunu anlama gücü, sonucu belirleyen tek etken durumuna bile gelebilmektedir.” (Özçelik, 1987:102).

“Okuduğunu anlama bireylerin düşünme becerilerini geliştirmesi, akademik başarılarını artırması açısından önemlidir. Fakat ne yazık ki öğrencilerimizin okuduğunu anlama düzeylerinin düşük olduğunu görülmektedir. Öğrencilerin okuduklarını, metinlerden maksimum düzeyde bilgi edinmelerini engelleyecek ölçüde iyi anlayamamaları eğitim ve öğretim sürecinin önemli sorunlarından biridir. Bu sorunun üzerine gidilerek öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin yükseltilmesi onlara sadece sözel derslerde değil, tüm alanlarda ve yaşamları boyu tüm öğrenme faaliyetlerinde başarı kazandıracaktır.” (Özaslan, 2006:3-4).

Bloom’a (1995: 48) göre “Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının eğitimle ilgili yönleriyle dil yeteneği ve özellikle okuduğunu anlama

gücünü içermekte olduğundan kuşku yoktur. Daha ilkokul yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir. Okullarda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı olması bunun bir nedenidir. Öğretim araçlarını okuyup anlayabilme gücünün, öğretimin niteliğindeki değişmelere rağmen öğrenmeye olanak tanınması da bunun nedenleri arasında görülebilir.”

Yukarıdaki açıklamalar da gösteriyor ki, okuduğunu anlama ilköğretimin ilk yıllarında kazanılan ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ciddi bir etkiye sahip olan önemli bir beceridir. Tüm derslerde olduğu gibi bu önemli becerinin matematik dersi ile de kuşkusuz önemli bir ilişki içinde olması beklenir.

“Matematik, insanlar tarafından iyi bir yaşamın ve iyi bir kariyerin kapı açıcısı olarak görülmektedir (Stafslie, 2001). Aynı zamanda matematik, yaşamın ve dünyanın anlaşılması ve bunlar hakkında fikirler üretilebilmesi için yardımcı bir eleman olarak da görülmektedir. (Ernest, 1991). Bu nedenle, günümüzde eğitimle ilgili yapılan reform çalışmalarının en önemli amacı, öğrencilerin matematiği anlayarak öğrenmelerine yardımcı olabilecek bir sistemin oluşturulmasını sağlamaktır (Smith, 2000; Franke ve Kazemi, 2001). Ancak, matematik bu kadar önemli bir işleve sahip olmasına rağmen öğrencilerin çoğu tarafından sevilmemekte, sıkıcı ve soyut bir ders olarak görülmektedir (Aksu, 1985).” (Akt : Dursun ve Dede,2004)

Ayrıca öğrencilerin çoğu için matematik bir bulmaca işlemi olarak algılanmaktadır (Gray ve Tall, 1992). Kimileri için bu güzel bir benzetme gibi görünebilir ancak öğrencilerin maalesef çoğu matematiğe sempati ile bakmamaktadır. Matematiğin “çözülmesi gereken çok zor bir bulmaca” olarak görülmesi Yıldırım (2000: 13)’ın da tanımıyla: ‘soyut nesnelere özgü özellikleri ortaya çıkarma’ bilimi olan matematiği daha anlaşılabilir bir hale getirmektedir. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin matematik başarısını etkilemektedir.

“Günümüz insanı, sürekli olarak matematik durumlarıyla karşılaşmakta ve hayatı boyunca hemen her alanda matematiksel kararlar vermek zorundadır. Bu kararlar sayı bilgisini, tahmin etme becerilerini, verileri zekice analiz etmeyi ve

okulda öğretilmeyen daha birçok beceriyi gerektirir. Matematik becerilerini geliştirmek, günlük hayatta kişinin karşılaştığı pek çok problemi daha sistematik bir şekilde çözmesine yardımcı olmaktadır.” (Yenilmez ve Duman, 2008: 253).

“Günlük yaşamda matematikten söz edildiğinde çoğumuz, gün boyu evde, sokakta, alışverişte, yolculukta, TV izlerken süren sayma işlemlerini ya da dört işlem hesaplamalarını anlarız. Tepedelenlioğlu’nun da (2007: 9) belirttiği gibi; matematik bizim için bir zamanlar ortaokulda, lisede sınıf geçmek için ezberlemek zorunda kaldığımız bir takım formüller, denklemler kargaşasıdır. Hatta matematik matematikçilerin, fizikçilerin, mühendislerin -yani o öteki kişilerin- işidir de, biz daha çok edebiyattan, hukuktan, resimden, müzikten anlarız. Matematik sadece bir takım formüller ve simgeler yığını değildir. Nesin (1994) ’e göre, matematik doğada vardır ve insanlar matematiği keşfetmezler; sadece okul öncesinden başlayarak tüm öğretim kademelerinde matematiksel kavramlarla doğa arasındaki ilişkileri anlamaya çalışırlar.”(Akt: İflazoğlu, 1999: 160)

Genel olarak öğrenciler, matematik dersini zor ve sıkıcı derslerden biri olarak görmekte ve matematiği anlamadıklarını ifade etmektedirler. Sertöz (2006:1) bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Birçok insana göre matematik, hayatını zehir eden derslerden, içine korku salan sınavlardan ve okulu bitirir bitirmez kurtulacağı bir kâbustan ibarettir. Bazıları içinse matematik, hayatı anlamamanın ve sevmenin bir yolu olabilmıştır. Çünkü sevmenin yolu, her şeyde olduğu gibi burada da anlamaktan geçer. Ancak anlayabildiğimiz şeyleri severiz.” Anlamadıklarımıza karşı ise olumsuz bir tutum gösteririz. Birçok insan matematiği tam olarak anlayamadıklarından dolayı bu derse karşı olumsuz tutum sergilemektedirler.

Matematik her zaman ülkemizde hatta tüm dünyada anlaşılması zor ve bu yüzden de sevilmeyen bir ders olarak görülmektedir. Albayrak ve Erkal, (2003) bu konuyla ilgili şu tespitlerde bulunur: “ ‘Neden Matematik dersi sevilmez?’ yargısının tartışıldığı eğitim sürecinde çeşitli faktörler üzerinde cevaplar aranırken, önemli bir etken olarak ifade etme sorununun ele alınmasında fayda görmekteyiz. Çünkü problemin sunumu genel alışkanlık olarak problemle ilgili cümlenin kısaltılmış tekrarları olarak düşünülmektedir. Hâlbuki öğrenci problem olarak kendisine gelen cümleleri anladıktan sonra, kendi cümlelerinin beyninde oluşturacağı

problem dünyasıyla çözüme ulaşacaktır.” Problem cümlesini anlamayan öğrenci çözüme giden yolu da zihninde kurgulayamayacak dolayısıyla çözüme ulaşamayacaktır. Matematiksel bilgilerin, kavramların anlaşılması matematik eğitiminde üzerinde önemle durulması gereken konulardan biridir.

Matematik eğitimcileri matematiksel bilgiyi kavramsal bilgi ve işlemsel bilgi olarak ikiye ayırmışlardır. Matematiksel bilgi önce anlamayı ve usavurmaya gerektiren bilgidir (Oklun, Toluk-Uçar,2006:8). Matematiksel becerilerin gelişmesi ancak kavramsal anlama ile mümkündür. Çünkü kavramsal bilgi anlamayı gerektirir.

Kavramsal bilgi birey tarafından içsel olarak ve o anda sahip olduğu bilgiye bağlı olarak oluşturulmuş ilişkilerden oluşur. İşlemsel bilgiler ise rutin matematiksel soruları yapmakta kullanılan kural ve işlemlerle matematiksel bilgiyi temsil etmekte kullanılan sembollerini içerir. Kavramsal bilgide anlam önemlidir. Kavramsal bilgi işlemsel bilgiye anlam kazandırarak ona destek olur. Böylece anlama, yeni bir bilginin mevcut bilgilerle olan bağlantısının nitelik ve niceliğinin bir ölçüsü olarak tanımlanabilir (Oklun, Toluk-Uçar, 2003: 31-33). Dolayısıyla anlama becerisi yalnızca Türkçe dersinde değil Matematik’te de önemli bir konuma sahiptir.

Albayrak (2001)’ in da belirttiği gibi İfade ve Beceri dersleri arasında yer alan Türkçe ve Matematik dersleri öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel kavrama yeteneklerinin oluşmasında birbirlerini tamamlayacak özelliklere sahiptir (Akt: Albayrak ve Erkal, 2003). Dolayısıyla Türkçe dersinin temel becerileri arasında yer alan okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersi de yakından ilişkilidir.

“Kavramların anlaşılması, kavramı kullanma, (gördüğünü düşünerek ifade etme) problemi okuma, problemi anlatma veya verilen- istenen- çözüm sürekliliği içerisinde çocukların sonuca ulaşabilmesi bakımından Türkçe dersleriyle, daha doğrusu Türkçe ile Matematik derslerinin birbirini bütünler özelliği ortaya çıkmaktadır. Çağdaş hayatın, özellikle de başarının okuma ve yazmaya dayandığı gerçeğinden hareketle günlük hayatın en yalın etkinliklerinden en karmaşık, toplumsal, ekonomik, bilimsel ve siyasal etkinliklere kadar her alanda, bu aracın kullanıldığını görüyoruz.” (Albayrak ve Erkal, 2003).

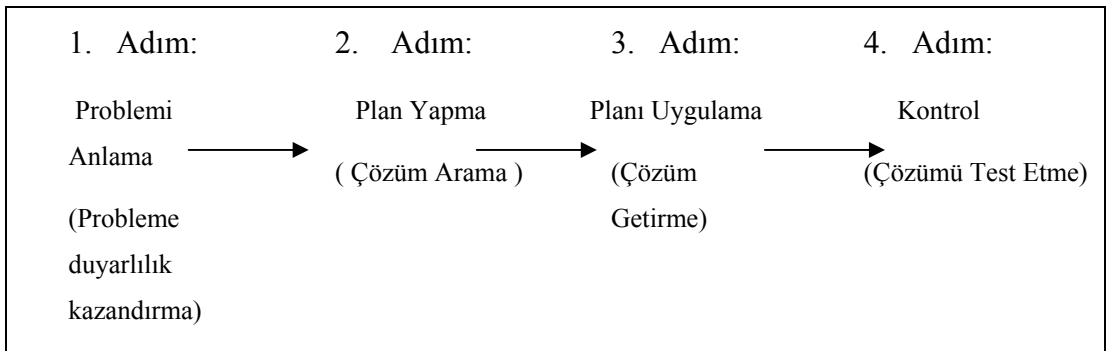
“Türkçe derslerindeki okuma-anlama-anlatma akışının sağlıklı şekilde yürütmesi Matematik derslerindeki başarıyı etkiler. Bu nedenle okuma yazma faaliyetleri ile Matematik derslerinin 1. sınıfta birlikte düşünülmesinin anlamı ortaya çıkar. Problemin yarı yarıya çözümü, belki daha fazlası problemin anlaşılmasına bağlıdır. Okuma tam anlamıyla gerçekleştiği andan itibaren Matematik dersleriyle ilgili işleyişin de sağlıklı yürütmesi söz konusu olur.” (Albayrak ve Erkal, 2003)

Baykul (1999: 54-55)’a göre matematik problemleri de dâhil olmak üzere her probleme uygulanabilecek belli bir çözüm yolu yoktur. Her problem ayrı çözüm yolu gerektirir. Ancak yapılan araştırmalar doğrultusunda genel olarak matematik problemlerini çözmeye bazı adımlar olduğu sonucuna varılmıştır. Bu adımlar:

1. Problemin anlaşılması;
2. Problemden verilenler ve istenen (ya da istenenler) arasında matematiksel ilişkilerin kurulması, çözüm için gerekli matematik cümlesinin yazılması, başvurulacak işlemlerin belirlenmesi;
3. İşlemlerin yapılması;
4. Sonucun doğru olup olmadığının kontrol edilmesi.

G. Polya (1966) da, bir buluş sanatından söz etmekte, bu sanatın bir yöntem olarak matematik öğretiminde kullanılabileceğini savunmaktadır. Polya’ya göre matematik; bir yığın hazır bilgi değil, çocuğun arayışına açık bir problem çözme etkinliğidir. Polya’nın “heuristics” adını verdiği stratejiyi oluşturan dört basamak aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Akt.: Yıldırım, 2000:157) :

Şekil 2: Problem Çözmede Kullanılan Adımlar



Yine öğretim programlarında yer alan ve tüm disiplinler için ortak bir beceri olan “Problem Çözme Becerisi” için de şu tanımlama yapılmıştır.(MEB,2009)

Problem çözme becerisi; öğrencinin yaşamında karşısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan beceriyi kapsar. Alt becerileri ise şöyle sıralanabilir;

- ✓ Problemin anlaşılması,
- ✓ Gerekirse alt basamakların ya da problemin köklerinin bulunması,
- ✓ Problemi uygun şekilde çözmek için planlama yapma,
- ✓ İşlemler sırasında çalışmaların gözlenmesi,
- ✓ Gerektiğinde stratejilerin ve planların değiştirilmesi,
- ✓ Yöntemlerin sınanması,
- ✓ Çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi,
- ✓ Çözüme ulaşıncaya çözümlerin anlamlılığının ve işe yararlılığının değerlendirilmesini ve yeni problemleri fark etmesini içerir.

Özellikle matematikteki sözel problemlerde öğrencinin başarısı, okuma-anlama ile ilgili derslerdeki başarıları ile doğru orantılıdır. (Akt: Tatar ve Soylu,2006). Özsoy (2005:1)’ un yaptığı çalışmada da matematik başarısı ile problem çözme becerisi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Yine benzer çalışmalar bu görüşü desteklemiştir.

Matematik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olan problem çözenin de ilk adımının ‘problemin anlaşılması’ olması, okuduğunu anlamının da matematik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olacağı görüşünü güçlendirmektedir.

Okuduğunu anlama gücü ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları, bu yargıları destekler niteliktedir. Bloom’un da içinde bulunduğu bir grup tarafından, 15 ülkeden seçilen ortaöğretimdeki öğrenciler, üzerinde, kendi ana dillerinde okuduğunu anlama, dil-edebiyat, fen bilimleri ve matematik alanlarında olmak üzere dört başarı testi uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçlarına bakıldığında, okuduğunu anlama gücü ile söz konusu üç alandaki başarı

arasındaki ilişki katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. (Bloom, 1995: 48-19)

Bloom(1995:48) araştırmasında; aşağıdaki Tablo 1’de de görüldüğü gibi, okuduğunu anlama ile Dil ve Edebiyat derslerindeki başarı arasında hem ortaokul hem de lise düzeyinde .70; okuduğunu anlama ile Matematik derslerindeki başarı arasında ortaokul düzeyinde .72, lise düzeyinde .54; okuduğunu anlama ile Fen Bilimleri derslerindeki başarı arasında ortaokul düzeyinde .62, lise düzeyinde .56 olarak hesaplanmıştır. Okuduğunu anlama gücü ile diğer alanlardaki başarı arasındaki ilişki katsayılarının öğrenim düzeyi yükseldikçe düşüş göstermesi ise, sınıfta kalma ve okuldan ayrılma gibi nedenlerle açıklanmıştır.

Tablo 1:

Okuduğunu Anlama Gücü ile Çeşitli Derslerdeki Öğrenme Düzeyi Arasındaki Korelasyonlar

DERSLER	Sınıf	
	6-8	9-12
Dil ve Edebiyat	0.70	0.70
Matematik	0.72	0.54
Fen Bilimleri	0.62	0.56
Ortanca	0.70	0.56

ABD’ de yapılan bir araştırmada da birçok öğrencinin aslında matematiği sevdiğini, matematiğin önemini kavradığını, başarmak istediğini ve öğrencilerin % 25–45 arasında bir oranda matematiğin en sevilen dersler arasında olduğunu göstermiştir (Civelek ve ark. ,2003).

Pek çok öğrencinin Matematik dersini sevmesine rağmen başarısız olması öğrencilerin bu derste bir takım sıkıntılarının olduğunu ortaya koymaktadır.(Albayrak , 2001; Akt: Albayrak ve Erkal, 2003)

Albayrak ve Erkal (2003) yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin matematik dersinden başarısız olma nedenlerini şöyle belirtmişlerdir:

Tablo 2:

Matematik Dersinde Başarısızlık Nedenleri

	Öğr. Sayısı	Oran
Ders çalışmaktan hoşlanmıyorum	6	% 6.40
Başarısız değilim	52	% 55.30
Okuduklarımı anlamıyorum	15	% 16.00
Ders ilgimi çekmiyor	3	% 3.20
Ders anlatımından faydalanamıyorum	9	% 9.60
Derse nasıl çalışılacağını bilmiyorum	9	% 9.60

Tablo 2’de de görüldüğü gibi kendisini başarısız olarak gören öğrenciler, başarısız olma nedenleri arasında en yüksek oranda “Okuduklarımı anlamıyorum” ifadesini seçmişlerdir.

Hiebert ve Carpenter (1992)’ a göre de matematik eğitiminin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin matematiği anlamalarıdır (English & Halford, 1995: 13).

Yine Dursun ve Peker (2003)’ in yaptığı çalışmada, Öğrencilere “Matematik dersini anlama, kavrama ve yorumlamada güçlük çekiyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve Tablo 3’deki cevaplar alınmıştır.

Tablo 3:

Öğrencilerin Matematik Dersini Anlama, Kavrama Ve Yorumlama Durumları

Öğrencilerin Verdiği Cevaplar	N	%
Evet, duyuyorum	48	40
Hayır, duymuyorum	42	35
Kısmen duyuyorum	30	25
Toplam	120	100

Tablo: 3’de verilen cevaplara göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 40’ı matematik dersini anlama, kavrama ve yorumlamada güçlük çektiğini, % 35’i güçlük çekmediğini, %25’ide kısmen güçlük çektiğini belirtmiştir.

Yine aynı araştırmada “Anladığınız konularla ilgili matematik problemlerini çözerken zevk alıyor musunuz?” sorusuna öğrenciler % 87.5 gibi yüksek bir oranla ‘evet’ yanıtını vermişlerdir. Bu araştırmada çıkan diğer sonuçlarda ise öğrenciler % 47.5 ’ luk bir oranla matematik dersini sevdiklerini söylemiş ve % 30’ luk bir oranla da matematik kitabının özellikleri arasında açık ve anlaşılır bir dille yazılmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Jordan ve arkadaşları (2002) yaptıkları çalışmada yalnızca matematikte zorluk yaşayan öğrencilerin sözel problemlerde, matematikte ve okumada zorluk yaşayan öğrencilerden daha iyi performans gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Bu araştırmaya göre okuma-anlamada problemi olan öğrenciler matematik öğretimi sürecinde de diğer öğrencilere göre daha başarısız olmuşlardır.

Jordan ve Hanich, (2000) de yaptıkları araştırmada aynı bulguları elde etmişlerdir. Yani matematikte zorluk yaşayan ilkokul öğrencilerinin, hem matematik hem de okumada zorluk yaşayan ilkokul öğrencilerine göre daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir (Akt: Tatar ve Soylu,2006: 504)

Çeşitli araştırmalardan çıkan sonuç öğrencilerin matematik dersini sevdiği ancak anlama konusunda sıkıntıları olduğunu ortaya koymaktadır.

“Okuduğunu anlama noktasında sıkıntı yaşayan öğrencilerin matematik dersindeki başarısı etkileneceğinden, öğrencilere okuduğunu anlama becerisi noktasında eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Nitekim gerekli ifade becerisinden yoksun öğrencilerin matematik dili kullanma noktasında zorlandıkları gözlemlenmektedir. Bu durumun giderilmesi noktasında öğrenme durumlarının bu yönde şekillendirilmesi gerekir. Matematik derslerinde problemi anlamaya; buna bağlı olarak da problemi kurmaya giden yolda okumanın tam anlamıyla gerçekleştirilmesi gereklidir. Özellikle akıcı, anlam kurmaya yönelik, problemin güçlük derecesine uygun ve öğrenciyi güdülemeye yönelik bir okuma anlayışı, başarıya ulaşmak için dikkate alınması gereken önemli bir husustur. Gerek ifade becerisi gerekse iletişim kurma becerisi açısından yeterli düzeye ulaşmış öğrenciler matematiği anlama noktasında sıkıntı yaşamamaktadır. Bu durum gösteriyor ki; öğrencilerin rahatça düşüncelerini ifade edebilecekleri bir ortam oluşturduklarında kendilerine güven duymaları noktasında olumlu etkilenmektedir. Böyle bir sınıf ortamının oluşturulması noktasında gerek eğitimciler gerekse idareciler bilinçlendirilmelidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin bütün derslerinde başarıyı sağlayan temel unsurdur.” (Göçer, 2000; Akt: Keşan ve diğerleri, 2008).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin ilköğretimin birinci devresinde en başarılı oldukları dersler içerisinde ilk üç arasında yer alan Matematik dersleri ikinci kademeyle birlikte özellikle 6. sınıfta tam tersi bir işleyiş göstermektedir. (Albayrak,2000; Akt: Albayrak ve Erkal, 2003)

Öğrencilerin Matematik başarılarının birinci ve ikinci kademe farklılık göstermesinde elbette ki çeşitli sebepler vardır. (Öğrenci değerlendirmelerinin objektif yapılmaması, sınıf öğretmenleri yerine alan öğretmenlerinin geçmesi vb.) İlköğretim birinci kademe günlük yaşantıdan örneklendirmelerle (masal, hikâye vb. anlatımlarla) birlikte verilen bu dersin 6. sınıftan itibaren giderek bu oyunsallıktan uzaklaşması ve rakamlarla dolu bir dünya olarak sunulması öğrencilerin algı ve aynı zamanda kavrama yeteneklerini zorlamaktadır. Çocukların, problemin ne olduğunu anlayamayacak şekilde bir takım cümlelerle karşılaşmaları da başarılarının önündeki engeller arasındadır. (Albayrak ve Erkal, 2003)

“Öğrenciler hayatlarının ilk yıllarından itibaren matematikle karşılaşmaktadırlar. Bu kadar erken başlayan matematik öğretimi sonucunda beklenen, öğrencilerin matematik başarılarının her geçen yıl beklenen düzeyde artmasıdır. Bunun için öğrencilerimizin mevcut matematik başarılarına baktığımız zaman durumun pek de öyle olmadığını söyleyebiliriz. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki, öğrencilerin matematik başarıları matematikle karşılaşma süreleri arttıkça düşmektedir. Üstelik matematiğe karşı olumsuz tutum sergilemektedirler” (Altun,1998; Akt: Çelik ve Sare, 2005: 108).

Çağımız matematiği anlamayı, matematik yapmayı ve matematiği günlük ve iş yaşamında kullanabilmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle öğrencinin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olduğu bir eğitime duyulan ihtiyacın sonucunda, öğretim programlarında köklü bir değişiklik yapılmıştır. 2004 yılında yapılan düzenlemeyle, öğrenci merkezli, aktif öğrenme ilkelerini esas alan bir program hazırlanmıştır. Bu programla matematiğin estetik ve eğlenceli yönü ön plana çıkarılmıştır (EARGED,2009).

Yeni programda programın başarı ile uygulanmasında birtakım öğretim stratejileri dikkate alınmalıdır.

- ✓ Öğrenme-Öğretme Süreci Somut Deneyimlerle Başlamalıdır
- ✓ Öğrenciler Matematik Bilgileriyle İletişim Kurmalıdır
- ✓ Öğrenci Motivasyonu Dikkate Alınmalıdır
- ✓ Teknoloji Etkin Kullanılmalıdır
- ✓ İş Birliğine Dayalı Öğrenmeye Önem Verilmelidir
- ✓ İşlenişler Uygun Öğretim Aşamalarına Göre Düzenlenmelidir
- ✓ Anlamlı Öğrenme Amaçlanmalıdır: Öğrencilerin, bilgileri yalnızca hatırlamaları ve tanımaları değil; öğrendiklerinin arkasında yatan anlamı kavramaları hedeflenmelidir. Öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri; bilgiyi farklı ortamlarda uygulayabilmeleri, kavramlar arası ilişkiyi kurabilmeleri, bilgiyi çeşitli temsil biçimlerine dönüştürebilmeleriyle yakından ilgilidir. Öğretimde bu becerilerin gelişmesine özel önem verilmelidir. Örneğin; öğrencilerin iki doğal sayıyı toplayabilmelerinin yanı sıra, hangi durumlarda toplama yapmanın uygun olacağını kavraması veya toplamada eldenin ne anlama geldiğini anlaması da önemsenmelidir.
- ✓ İlişkilendirme Önemsenmelidir: Matematik bilgilerinin, hem gerçek hayatla hem de diğer derslerde öğrenilenlerle ilişkilendirilmesine önem verilmelidir. Günlük yaşamda, birçok durumda çeşitli zorluk derecelerinde matematiğe ait problemler karşımıza çıkmakta ve matematik pek çok meslek dalında kullanılmaktadır. Bu nedenle problemler, öğrencilerin matematiğin günlük hayattaki kullanımını açık biçimde görmelerine yardımcı olacak şekilde seçilmelidir. Öğrenciler matematiğin diğer derslerde de kullanılabildiğini gördüklerinde, kazanımları daha anlamlı olacaktır.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırma konusuyla ilgili olarak yapılmış çalışma sayısı oldukça azdır. Konuyla ilgili yurtiçi ve yurtdışı kaynaklı araştırmalar özetlenmiştir:

Ateş (2008)'in **“İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”** adlı çalışmasında okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tatar ve Soylu (2006)' nun **“Okuma-Anlamadaki Başarının Matematik Başarısına Etkisinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma”** adlı çalışmasında öğrencilerin Türkçe ve matematik puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Soylu ve Soylu (2006)' nun **“Matematik Derslerinde Başarıya Giden Yolda Problem Çözmenin Rolü”** adlı çalışmasında öğrencilerin sadece işlemsel bilginin kullanıldığı alıştırma testindeki başarı oranlarının, hem işlemsel hem de kavramsal bilginin kullanıldığı problemler testindeki başarı oranlarından daha yüksek olduğu yani öğrencilerin işlemsel bilgileri öğrenmede fazla problem yaşamadıkları buna karşın hem işlemsel hem de kavramsal bilgilerin aynı anda kullanılmasını gerektiren kavramların öğrenilmesinde problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yetim (2006)'in, **“İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları İle Bu derslerdeki Başarıları Arasındaki İlişki”** adlı araştırmasında Matematik ve Türkçe Öğretim Programlarındaki amaçların öğrencilere ne derece kazandırıldığı ve öğrencilerin bu derslerdeki başarıları ile derse karşı tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçta öğrencilerin, Türkçe dersindeki başarıları yüksek ve derse karşı tutumları olumlu iken; Matematik dersindeki başarılarının düşük ve derse karşı tutumlarının olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır.

Özsoy (2005) “**Problem Çözme Becerisi İle Matematik Dersi Başarısı Arasındaki İlişki**” adlı araştırmasında ilköğretim 5. sınıfta problem çözme becerisi ile matematik dersi başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan bu karşılaştırmada, öğrencilerin matematik başarıları ile problem çözme beceri testinden aldıkları anlama, plan yapma ve kontrol puanları arasında, anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu; matematik başarı puanları ile planı uygulama puanları arasında ise yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda; ilköğretim 5. Sınıf matematik başarısı ile problem çözme becerisi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydın Akay (2004)’ın “**İlköğretim 2.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi**” adlı çalışmasında;

- ✓ İlköğretim okullarının 2. sınıflarında matematik dersinde, öğrencilerin problem çözme başarı durumlarını değerlendirmede veri sağlayan yazılı sınavlara ek olarak 10 günlük aralıklarla uygulanacak olan, problem çözümlerinde okuduğunu anlama mantığını yerleştiren, çoktan seçmeli ya da açık uçlu sorulardan oluşan ara değerlendirmelerin, öğrencilerin matematik problemlerini çözme başarılarına olumlu yönde katkıda bulunduğu;
- ✓ İlköğretim okullarının 2. sınıflarında matematik dersinde, öğrencilere problem çözme becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde; problemi okuma, anlama, kendi cümleleriyle ifade etme, verilen- istenen analizi yapma gibi çalışmalar yaptırıldığında öğrencilerin problem çözme başarılarının arttığı, ortaya çıkmıştır.

Güleç ve Alkış (2003)’ın “**İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi**” adlı çalışmalarında bütün derslerdeki başarı düzeylerinin birbiriyle ilişkisinin pozitif yönde ve oldukça güçlü olduğu, Matematik ve Türkçe dersleri arasındaki korelasyonun da oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sertöz (2003) “İlköğretim okullarının 6. sınıflarında okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi” adlı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- ✓ Matematik dersinde, öğrencilere problem çözme davranışının kazandırılması için, problemi okuma, anlama, verilen- istenen analizi yapma, problemi şekil ya da şema ile ifade edebilme, problemin sonucunu tahmin edebilme, problemin sonucunu kontrol etme ve problem kurma çalışmaları yaptırıldığı zaman öğrencilerin problem çözme başarıları artmaktadır.
- ✓ Türkçe dersinde, kitap okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarına ağırlık verilmesi durumunda, öğrencilerin matematik dersinde göstermiş oldukları performansta pozitif yönde bir artış olmaktadır.
- ✓ Okuduğunu anlama ile kitap okuma alışkanlığı kazanmış olan öğrencilerin problem çözme yetenekleri, bu alışkanlığı yeterince edinememiş olan öğrencilere göre daha fazla gelişmektedir.
- ✓ Matematik dersinde problem çözme başarısı, Türkçe dersinde metin okuma çalışmasının yapılmasına göre farklılaştığı için, Türkçe dersinde metin okuma çalışması yapan öğrencilerin Matematik dersindeki ortalamaları, Türkçe dersinde metin okuma çalışması yapmayan öğrencilere göre daha yüksektir.
- ✓ Türkçe dersi dışında kitap okuma alışkanlığı kazanmış olan öğrencilerin Matematik dersindeki ortalamaları, bu alışkanlığı kazanmamış olan öğrencilere göre daha yüksektir.
- ✓ Matematik dersinde problem çözme başarısı, okunan bir hikâye kitabının özetinin çıkarılmasına göre farklılaşmaktadır. Okuduğu bir hikâye kitabının özetini çıkaran öğrencilerin, matematik dersi ortalamalarının yüksek olduğu ve buna bağlı olarak problem çözme başarılarının arttığı görülmektedir.
- ✓ Matematik dersinde, yeni problemler oluşturabilme davranışı, kişinin okuduğu bir metnin ana fikrini metne bağlı kalmadan kendi cümleleriyle ifade edebilmesine göre farklılaşmaktadır. Okuduğu bir metnin ana fikrini kendi cümleleriyle ifade edebilen öğrencilerin Matematik dersi ortalamaları, diğerlerine göre daha yüksektir.

- ✓ Matematik dersinde işlenen konuyu anlama davranışı, Türkçe dersinde işlenen konuyu anlama durumuna göre farklılaşmaktadır. Türkçe dersinde işlenen konuyu anlayan öğrencilerin Matematik dersindeki ortalamaları, Türkçe dersinde işlenen konuyu anlamayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Bay (2000)'ın “**Şırnak ilköğretim okullarında Türkçe'nin etkin kullanımının matematik eğitimi açısından değerlendirilmesi**” adlı çalışmasında Türkçe testinden başarılı olan öğrencilerin % 57 sinin matematik dersinden de başarılı olduğu ve Türkçe ile Matematik dersleri arasındaki korelasyonun 0.70 lere yaklaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Fidan ve Baykul (1994) “**İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşlanması**” adlı çalışmalarında, ülkemiz ilkokul ve ilköğretim okullarında öğrencilerin temel öğrenme ihtiyaçlarının ne derecede karşılandığını ortaya çıkarma ve bu okulları temel öğrenme ihtiyaçları yönünden değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki başarılarıyla Matematik ve Fen Bilgisi derslerindeki başarıları arasında yüksek bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca gelir düzeyi yüksek olan ülkelerde okuduğunu anlama testlerindeki başarı -doğru cevap yüzdesi- ortalama %70 civarında olmuştur. Orta üst grupta bulunan ülkelerde bu oran %49'a inmiştir. Matematik ve fen testlerinde de aynı eğilim gözlenmektedir.

Dickson, Linda ve diğerleri (1982)'nin belirttiğine göre Clements, matematikte düşük düzeyde başarı gösteren 13 yaşındaki 92 öğrenci ve orta düzeyde başarı gösteren 13 yaşındaki 92 öğrenci ile görüşmüştür. Sonuçta, orta düzeyde başarı gösteren öğrencilerin hatalarının % 9'unu problemi okuma ve anlama aşamasında yaptıklarını, buna karşın düşük düzeyde başarı gösteren öğrencilerin hatalarının dörtte birini bu aşamada yaptıklarını tespit etmiştir (Akt: Sertöz, 2003: 76).

Dickson, Linda ve diğerleri (1982)'nin belirttiğine göre Newman (1977) problem çözmeye yapılan hataların tespiti ile ilgili araştırmasında , 31 farklı sınıftan 12 yaşındaki toplam 917 öğrenciye yazılı sınav uygulamış ve uygulama sonucunda en düşük başarıyı gösteren toplam 124 öğrenci ile görüşülmüştür. Sonuçta,

uygulanan yazılı sınavda 3002 hata yapan 124 düşük düzeydeki öğrencinin % 70'inin görüşme sırasında da aynı hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Yapılan bu hataların % 50'sinin uygulama aşamasından önce ve özellikle de sembolleri okuma ve anlama aşamasında yapıldığı belirlenmiştir (Akt: Aydın Akay, 2004: 73).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi ile tablolarda kullanılan işaretlerin anlamları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, İlköğretim İkinci Kademedeki Okuduğunu Anlama Becerisinin, Matematik Başarısına Etkisi'nin belirlenmesi amaçlandığından, araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karasar (2008:77) tarama modelini şu şekilde açıklamıştır; “Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.”

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 71 resmi ilköğretim okulunun 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evreni daha iyi temsil edeceği düşüncesiyle farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullardan “sistemik tesadüfi (katmanlı) örnekleme” yoluyla 300 öğrenci araştırma örneklemine alınmıştır. Gökçe (1988) sistemik tesadüfi (katmanlı) örnekleme şöyle tanımlamıştır: Sistemik tesadüfi (katmanlı) örnekleme “Bir evreni oluşturan elemanları özelliklerine göre

gruplandırarak homojen tabakalara ayırma, sonra da örnekleri bu tabakalardan alma işlemidir” (Akt: Balcı, 2009: 151).

Tablo 4:

Araştırma Örneklemini Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları

Sosyo-ekonomik Düzy	Okul Adı	Öğrenci Sayısı
Alt	Dilek İlköğretim Okulu	96
Orta	Abdulkadir Eriş İlköğretim Okulu	97
Üst	Derme İlköğretim Okulu Atatürk İlköğretim Okulu	107
Toplam	5	300

Örnekleme de yer alan okullar seçilirken anılan sosyo-ekonomik düzeyin tipik bir örneğini temsil edecek okulların araştırmaya dâhil edilmesine dikkat edilmiş olup Tablo 4’ de yer alan okullardaki 6. sınıf öğrenci sayısı evreni yeterince temsil etmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmanın kuramsal temelini oluşturulması için yerli ve yabancı kaynakların taranması sonucu ulaşılan bilgiler yanında konu uzmanlarından görüş alınması yoluna gidilmiştir.

Araştırmada veri toplama amacıyla iki araç geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

Bunlar;

1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi
2. Matematik Başarı Testi’ dir.

Bu ölçme araçlarının özellikleri ve nasıl hazırlandıkları aşağıda açıklanmaktadır.

3.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Okuduğunu anlama başarı testi olarak Çiftçi (2007) tarafından hazırlanan “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi” doktora tezi çalışmasında kullanılan Okuduğunu Anlama Ölçeğinden yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu süreçte yapılan işlemler şöyledir:

3.3.1.1. Metinlerin Belirlenmesi

Çiftçi (2007) tarafından kullanılan ve Talim Terbiye Kurulunun onayından geçmiş Türkçe ders kitaplarından alınan 14 metinden, 5 deneyimli Türkçe Öğretmeni ve 2’ si Türkçe Eğitimi, 1’i Eğitim Programları ve Öğretim alanında olmak üzere toplam 3 akademisyenin görüşleri alınarak 6. sınıf seviyesine uygun toplam 7 metin seçilmiştir.

Kullanılan metinlerde aşağıdaki özellikler aranmıştır:

1. Metinde geçen kelime, deyim vb. küçük dil birimleri ile metni oluşturan cümle ve paragrafların uzunluğu, öğrencinin metni kavramasına uygun mudur?
2. Metinde ele alınan konu, verilmek istenen mesaj, işlenen ana düşünce ve yardımcı düşünceler, metnin değişik bölümlerinde veya tamamında saptanabilme uygunluğuna sahip midir?
3. Metin bir bütün olarak okunup kavranmaya elverişli midir?
4. Bütün öğrencilerin ilgi duyacağı konulara sahip midir?
5. Öğrencilerin algılama ve düşünme seviyelerine uygun mudur?
6. Öğrencilerin anlama düzeylerine uygun ve anlaşılması kolay ifadelerle kurulu mudur?
7. Metinlerin eğitsel değeri var mıdır?
8. Sözcükler rahat telaffuz edilecek nitelikte midir?

Okuma metinleri ve bu metinlerle ilgili sorular, programda belirtilen amaçlara ve öğrencilerin düzeyine uygun hazırlanmıştır.

Tablo 5’de, araştırmada kullanılan metinler, metin yazarları ve yayınevlerinin isimleri verilmiştir.

Tablo 5:

Araştırmada Kullanılan Metinlerin Tablosu

Metin Adı	Yazarı	Yayınevi
Çığ	Üniteler Ansiklopedisi	Özgün
Basın Ve Önemi	Komisyon	MEB
23 Nisan	Adnan Erdağı	Özgün
Neden Uyuyoruz	Armağan Koçer Sarıoğlu	Özgün
Küskün Ayıcık	Gülten Dayıoğlu	Özgün
Öğretmenim	-	Serhat
Sevgiyle Yapılan Uğraş	Sevim Ak	Tekışık

3.3. 1. 2. Uygulamada Kullanılan Kazanımların Belirlenmesi

Metinlerin seçimi tamamlandıktan sonra, okuduğunu anlamayla ilgili kazanımları ölçmek için her bir kazanımın ikişer soru ile ölçüleceği 30 sorudan oluşan okuduğunu anlama başarı testi hazırlanmıştır. Soruların bir kısmı Çiftçi’nin araştırmasından alınırken bir kısmı ise araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Uygulamaya kazanımların tamamı alınmamıştır. Uygulamaya alınan kazanımlar seçilirken şu hususlara dikkat edilmiştir:

1. Aynı veya benzer amaca hizmet eden kazanımlardan en uygun olanı seçilmiştir:

“Metne ilişkin sorulara cevap verir.” kazanımı genel olarak tüm kazanımlara ait sorularda yer aldığından çıkarılmıştır.

2. Betimsel araştırmalarda uygulanma imkânı olmayan kazanımlar uygulanmaya alınmamıştır.

“şiiir dilinin farklılığını ayırt eder.” , “Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.”, “Metinde yararlanılan dūřünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.” kazanımlarının ölçölme imkânı olmadığı için bu kazanımlar araştırmacı tarafından elenmiştir.

3.Okuduđunu anlamamanın matematik bařarısına etkisi dūřünüldüđünde ilgili kazanımlardan bu amaca direkt hizmet etmeyenler elenmiřtir.

“şiiir dilinin farklılığını ayırt eder.”, “Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.”, “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.”, “Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.” gibi kazanımlar çıkarılmıştır.

Bu şekilde uzman görüşleri de alınarak yapılan elemelerle 31 olan kazanım sayısı 15’e indirilmiştir.

3.3. 1. 3. Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Hazırlanması

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmeyi amaçlayan sorular hazırlanırken aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir:

- a) Sorular açık, anlaşılır ve net ifadelerle oluşturulmuştur.
- b) Soruların, öğrencilerin bilgi düzeylerini değil, anlama becerilerini ölçecek nitelikte olmasına özellikle özen gösterilmiştir.
- c) Öğrencilerin, daha önceki bilgilerini ve görsel okuma becerilerini, metinlerden yola çıkarak kullanabilecekleri sorular olmasına dikkat edilmiştir.
- d) Soruların, kazanımları ölçebilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

Metin ve soruların hazırlanmasından sonra uzmanların ve altıncı sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3.3. 1. 4. Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Geçerlik ve Güvenirlik İşlemleri

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerliliğini ölçmek için Tevfik Memnune Gültekin İlköğretim Okulu, Hayrettin Sönmezay İlköğretim Okulu ve Atatürk İlköğretim Okulundaki toplam 103 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Okullar seçilirken esas uygulamadaki örnekleme yeterince yansıtabilmesi için alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar seçilmiş ve ön uygulamaya katılan öğrenciler esas uygulamaya dahil edilmemiştir. Ön uygulama sırasında ve sonrasında tespit edilen aksaklıklar doğrultusunda daha sonraki uygulamalar için bazı sorular, öğrencilerin yanlış anlamalarına meydan vermeyecek şekilde düzeltilmiştir. Ayırt ediciliği .20'den küçük olan 2 madde testten çıkarılmış ve teste son şekli verilirken altıncı sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ve akademisyenlere de başvurulmuştur. Bu uygulama sonucunda, metinlerin ve bu metinlere ait soruların öğrencilerin okuma ve anlama düzeyini ölçmek için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca metinlerin okunup ilgili soruların cevaplandırılması için ortalama bir ders saatinin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ön uygulama sonucunda başarı testinin KR-20 güvenirlilik katsayısı ,82 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Matematik Başarı Testi

Matematik Başarı Testi oluşturulurken, öncelikle altıncı sınıf Matematik Dersi ile ilgili olarak araştırma kapsamına alınan Cebir Öğrenme Alanı ile Olasılık ve İstatistik Öğrenme Alanının, “Cebirsel İfadeler, Eşitlik ve Denklem, Tablo ve Grafikler ” alt öğrenme alanlarının kazanımları belirlenmiştir. Kazanımlar doğrultusunda, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri de göz önüne alınarak dörder seçenekli çoktan seçmeli denemelik maddeler oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğinin sağlanması açısından, işlenecek her konuyla ilgili sorulara yer verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca soruların kapsam geçerliği ile ilgili olarak uzmanların ve matematik öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Sonuçta 59 maddeden oluşan denemelik form hazırlanmıştır. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin formdaki 59 soruyu bir oturumda yanıtlamasının güç olacağı ve son sorulara doğru içten yanıt alınamayacağı gerekçesiyle denemelik form ikiye ayrılmıştır. 30 sorudan oluşan birinci form(A formu) ile 29 sorudan oluşan ikinci form (B formu) Tevfik Memnune Gültekin İlköğretim Okulu, Hayrettin Sönmezay İlköğretim Okulu ve Atatürk

İlköğretim Okulundaki toplam 105 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrenciler bir ders saatinde A formundaki soruları; aynı gün olmamak kaydıyla, diğer bir ders saatinde de yine aynı öğrenciler B formundaki soruları yanıtlamışlardır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde madde ve test analizleri yapılmıştır.

Nihai test oluşturulurken ayırıcılık gücü .19 ve altındaki maddeler testten çıkarılmalıdır. Ayırıcılık gücü .40 ve üstü maddeler çok iyi, .30-.39 arasındaki maddeler ise oldukça iyidir (Tekin, 1982: 249). Analizler doğrultusunda son biçimi verilen testte, maddelerin çoğunun(46 madde) ayırt ediciliğinin istenilen düzeyde (.30 ve üzeri) olması sonucu daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için ayırt ediciliği .30'dan düşük olan maddeler çıkarılmıştır. Madde güçlükleri .26 ile .80 arasında değişen 30 madde yer almıştır. Testin KR 20 güvenirlik katsayısı .93 bulunmuştur.

Tablo 6:

Matematik Başarı Testine Ait Belirtke Tablosu

Alt Öğrenme Alanı	Kazanım- lar	Belirli durumlara uygun cebirsel ifadeleri yazar.	Verileri uygun istatistiksel temsil biçimleri ile gösterir ve yorumlar.	Denklemleri açıklar, probleme uygun denklemler kurar.	Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri çözer.	Toplam
	Konular					
Cebirsel İfadeler	Cebirle Tanışıyoruz	9				9
Eşitlik ve Denklem	Bilinmeyenli Bulalım			7	7	14
Tablo ve Grafikler	Grafikler		7			7
Toplam		9	7	7	7	30

3.4. Verilerin Toplanması

Geliştirilen veri toplama araçlarının uygulanması için Malatya Valiliğinden gerekli izin alındıktan sonra veriler, örnekleme giren; Atatürk İlköğretim Okulu, Derme İlköğretim Okulu, Abdulkadir Eriş İlköğretim Okulu ve Dilek İlköğretim Okulu'nun altıncı sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Ancak örnekleme alınan toplam 330 öğrenciden 300 öğrenciye ulaşılmıştır. Örnekleme alınıp da ulaşılamayan öğrenci sayısı 30'dur. Bunun sebebi, ulaşılamayan öğrencilerin bir kısmının sürekli devamsız olmaları, bir kısmının test uygulamasının yapıldığı ders saati itibariyle devamsız durumda bulunmaları, bir kısmının da çeşitli sebeplerden dolayı Okuduğunu Anlama Başarı testi ve Matematik Başarı testinden birine katılıp diğerine katılamamalarındandır.

Uygulama yapılacak okullara daha önceden gidilip okul müdürü, Türkçe ve Matematik dersi öğretmenleriyle görüşülüp randevular alındıktan sonra Okuduğunu Anlama ve Matematik Başarı testleri uygulanmıştır. Uygulamaların büyük çoğunluğu bizzat araştırmacı ve ders öğretmeni tarafından yürütülmüş, araştırmacının katılmadığı durumlarda ise gerekli açıklamaların ilgili ders öğretmenine yapılmasıyla o öğretmen tarafından uygulama gerçekleştirilmiştir.

Her iki testi de cevaplama süresi olarak birer ders saati kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizi SPSS 16.0 paket programıyla yapılmıştır. Verilerin analizinde, öğrencilere ait kişisel bilgilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanarak tablo halinde verilmiştir.

Verilen cevaplar bilgisayarda değerlendirilmek üzere tek tek kodlanarak sayısal verilere dönüştürülmüştür. Başarı testlerinde yer alan çoktan seçmeli sorular için öğrenci cevap vermemişse veya yanlış cevap vermişse "0", doğru cevap vermişse "1" değerleri verilmiştir.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi ve Matematik Başarısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Cinsiyetlerine, kitap okuma sıklıklarına, soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına ve okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, yine aynı değişkenler açısından matematik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı; cinsiyet için dağılımın homojen olduğu durumda t- testi, dağılımın homojen olmadığı durumda ise Mann-Whitney U testi kullanılarak yoklanmıştır. Kitap okuma sıklığı, soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumu ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi için ise dağılımın homojen olduğu durumda tek yönlü varyans analizi ile yoklanmıştır; farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere LSD testi kullanılmıştır. Dağılımın homojen olmadığı durumda ise Kruskal-Wallis H analizi ile yoklanmıştır; farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi (p) 0,05 olarak alınmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda veriler tablolştırılmış ve yorumlanmıştır.

3.6. Tablolarda Kullanılan İşaretlerin Anlamları

\bar{x} : Aritmetik ortalama

χ^2 : Kay kare

sd: Serbestlik derecesi

N: Toplam sayı

S: Standart sapma

p: Anlamlılık düzeyi

A.F.: Anlamlı farklılık

f: Frekans

%: Yüzde

F: Varyans değeri

U: Mann-Whitney U testi değeri

r: Korelasyon katsayısı

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Burada öncelikle öğrencilere ait kişisel bilgiler verilmiş ve daha sonra da alt problemlere göre araştırmadan elde edilen bulgular sırasıyla verilir yorumları yapılmıştır.

4.1.Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler:

Tablo 7:

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	145	48.3
Erkek	155	51.7
Toplam	300	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %48,3'ü kız; %51,7'si erkektir

Tablo 8:

Öğrencilerin Soru Çözerken Okuduklarını Anlamada Zorlanıp Zorlanmama Durumlarına Göre Dağılımları

Okuduğunu Anlama	f	%
Zorlanıyorum	20	6.7
Zorlanmıyorum	109	36.3
Bazen Zorlanıyorum	171	57.0
Toplam	300	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %6,7'si soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanmakta; %36,3'ü zorlanmamakta; %57'si ise bazen zorlanmaktadır.

Tablo 9:
Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Dağılımları

Kitap Okuma Sıklığı	f	%
Haftada Bir	157	52.3
Ayda Bir	90	30.0
Çok Sık okumam	53	17.7
Toplam	300	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %52,3'ü haftada bir, %30,0'ü ayda bir kitap okumakta , % 17,7'si ise çok sık kitap okumamaktadır.

Tablo 10:
Öğrencilerin, Öğrenim Gördükleri Okulların Sosyo- ekonomik Düzeylerine Göre, Dağılımları

Sosyo-eko. Düzey	f	%
Alt	96	32.0
Orta	97	32.3
Üst	107	35.7
Toplam	300	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre dağılımlarına bakıldığında %32'si alt; %32,3' ü orta, %35.7'si ise üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan bir okulda öğrenim görmektedirler.

4.2. Okuduğunu Anlama Becerisi İle Matematik Dersindeki Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11:
Okuduğunu Anlama Becerisi İle Matematik Dersindeki Akademik Başarı Arasındaki İlişki

	N	r	Sd.	p
Okuduğunu anlama- Matematik Başarısı	300	0.68	299	.00*

* p<.05

Tablo 11’ de görüldüğü gibi okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. $r= 0,68$; 0, 30-0,70 arasında olduğundan orta düzeyde fakat yükseğe yakın bir ilişkiden söz edilebilir.(Büyüköztürk, 2008: 32) Bu durum öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin matematik dersindeki başarılarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Cinsiyetlerine göre Öğrencilerin Matematik Başarıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlgili Bulgular

Cinsiyetlerine göre, öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki farklılığa ve yine cinsiyetlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki farklılığa ilişkin bulgular Tablo 12 ve Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 12:
Cinsiyetlerine göre Öğrencilerin Matematik Başarılarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
Matematik Başarısı	Kız	145	152,66	22136,00	1,092	-,418	,676*
	Erkek	155	148,48	23014,00			

* p<.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi, cinsiyetlerine göre öğrencilerin Matematik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum kız ve erkek

öğrencilerin Matematik başarılarının birbirine yakın düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 13:
Cinsiyetlerine göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Ait
t - Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Okuduğunu Anlama Becerileri	Kız	145	68.37	20,33	298	1,67	,097*
	Erkek	155	64.63	18.61			

* p<.05

Tablo 13’de görüldüğü gibi, cinsiyetlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin birbirine yakın düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Soru Çözerken Okuduğunu Anlamada Zorlanıp Zorlanmama Durumlarına Göre, Öğrencilerin Matematik Başarıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlgili Bulgular

Soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına göre, öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki farklılığa ve yine soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki farklılığa ilişkin bulgular Tablo 14 ve Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 14:
Soru Çözerken Okuduğunu Anlamada Zorlanıp Zorlanmama
Durumlarına Göre Öğrencilerin Matematik Başarılarına Ait Kruskal-Wallis
Testi Sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	A. F.
Matematik Başarısı	Okuduğunu Anlamadaki Durum								
	Zorlanıyorum (1)	20	42.5	18,9	103,7				1-2
	Zorlanmıyorum (2)	109	62.3	21,8	184,5	297	28,7	.00*	2-3
	Bazen Zorlanıyorum (3)	171	50.1	18,1	134,2				
	Toplam	300	54.0	20,6					

* p<.05

Tablo 14’de görüldüğü gibi, soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına göre öğrencilerin Matematik başarıları açısından okuduğunu anlamada zorlananlar ile zorlanmayanlar arasında, zorlanmayan öğrenciler lehine ve zorlanmayanlar ile bazen zorlananlar arasında yine zorlanmayan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum okuduğunu anlamada zorlanmayan öğrencilerin matematik başarılarının, okuduğunu anlamada zorlanan ve bazen zorlanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 15:
Soru Çözerken Okuduğunu Anlamada Zorlanıp Zorlanmama
Durumlarına Göre, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri ne Ait F Testi
(Anova) Sonuçları

Okuduğunu Anlama Becerisi	Okuduğunu Anlamadaki Durum	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	A. F.
	Zorlanıyorum (1)	20	49,8	23,7	Gruplar arası	10115,8	2	5057,9			
Zorlanmıyorum (2)	109	72,4	18,4	Gruplar içi	103810,1	297	349,5	14,4	,00*		1-3
Bazen Zorlanıyorum (3)	171	64,5	18,2	Toplam	113925,9	299					2-3
Toplam	300	66,4	19,5								

* p<.05

Tablo 15’de görüldüğü gibi, soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri açısından okuduğunu anlamada zorlananlar ile zorlanmayanlar arasında, zorlanmayan öğrenciler lehine; zorlananlar ile bazen zorlananlar arasında bazen zorlanan öğrenciler lehine; zorlanmayanlar ile bazen zorlananlar arasında ise zorlanmayan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum okuduğunu anlamada zorlanmayan ve bazen zorlanan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, okuduğunu anlamada zorlanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Kitap Okuma Sıklıklarına Göre, Öğrencilerin Matematik Başarıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlgili Bulgular

Kitap okuma sıklıklarına göre, öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki farklılığa ve yine kitap okuma sıklıklarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki farklılığa ilişkin bulgular Tablo 16 ve Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 16:

Kitap Okuma Sıklıklarına Göre, Öğrencilerin Matematik Başarılarına Ait F Testi (Anova) Sonuçları

	Kitap Okuma Sıklığı	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Matematik Başarısı	Haftada Bir	157	53,8	20,6	Gruplar arası	201,4	2	100,7	,23	,7*
	Ayda Bir	90	55,1	20,4	Gruplar içi	127237,1	297	428,4		
	Çok Sık okumam	53	52,8	21,3	Toplam	127438,6	299			
	Toplam	300	54,0	20,6						

* p<.05

Tablo 16’da görüldüğü gibi, kitap okuma sıklıklarına göre, öğrencilerin Matematik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum öğrencilerin kitap okuma sıklığının Matematik başarılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 17:

Kitap Okuma Sıklıklarına Göre, Öğrencilerin Okuduklarını Anlama Becerilerine Ait F Testi (Anova) Sonuçları

	Kitap Okuma Sıklığı	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Okuduğunu Anlama Becerisi	Haftada Bir	157	66,8	19,8	Gruplararası	302,5	2	151,2	,39	,6*
	Ayda Bir	90	67,0	18,5	Grupları içi	113623,4	297	382,5		
	Çok Sık okumam	53	64,2	20,4	Toplam	113925,9	299			
	Toplam	300	66,4	19,5						

* p<.05

Tablo 17’de görüldüğü gibi, kitap okuma sıklıklarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum öğrencilerin kitap okuma sıklığının okuduğunu anlama becerilerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Matematik Başarıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlgili Bulgular

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre, öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki farklılığa ve yine okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki farklılığa ilişkin bulgular Tablo 18 ve Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 18:

Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Matematik Başarılarına Ait F Testi (Anova) Sonuçları

	Sosyo-eko. Düzey	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	A.F.
Matematik Başarısı	Alt (1)	96	45,6	19,3	Gruplar arası	12783,3	2	6391,6	16,5	,00*	1-2
	Orta (2)	97	54,0	19,9	Gruplar içi	114655,3	297	386,0			1-3
	Üst (3)	107	61,5	19,6	Toplam	127438,6	299		2-3		
	Toplam	300	54,0	20,6							

* p<.05

Tablo 18’de görüldüğü gibi, okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin matematik başarıları açısından, okulu alt tabakada yer alanlar ile orta ve üst tabakada yer alanlar arasında, okulu orta ve üst tabakada yer alan öğrenciler lehine; orta tabakada yer alanlar ile üst tabakada yer alanlar arasında, okulu üst tabakada yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum okullarının sosyo-ekonomik düzeyinin artmasının, öğrencilerin matematik başarılarını arttırabileceği, şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 19:

**Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama
Becerilerine Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

	Sosyo-ekonomik Düzey	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	A. F.
Okuduğunu Anlama Becerisi	Alt (1)	96	55,4	20,3	103,5	2			1-2
	Orta (2)	97	70,4	15,7	163,9	297	43,3	,00*	1-3
	Üst (3)	107	72,6	17,8	180,4	299			
	Toplam	300	66,4	19,5					

* p<.05

Tablo 19’da görüldüğü gibi, okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri açısından okulu alt tabakada yer alanlar ile orta ve üst tabakada yer alanlar arasında, okulu orta ve üst tabakada yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum okullarının sosyo-ekonomik düzeyinin artmasının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırabileceği, şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu başlık altında, araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırmaya öğrencilerin kişisel bilgilerine ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar olmak üzere iki alt başlık halinde sıralanmıştır.

5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar:

1. Öğrencilerin cinsiyet açısından birbirine yakın oranda erkek (%51,7) , kız (% 48,3) dağıldıkları ortaya çıkmıştır.
2. Öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlamdaki durumları açısından yarıdan biraz fazlasının bazen zorlandığı (%57,0) ,geri kalanların çoğunluğunun zorlanmadığı(%36,3) , çok az bir bölümün ise zorlandığı (% 6,7) ortaya çıkmıştır.
3. Öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına göre dağılımları açısından yarıdan biraz fazlasının haftada bir (%52,3) kitap okuduğu ve bu sıralamayı ayda bir kitap okuyanlarla(%30,0) , çok sık kitap okumayanların (%17,7) takip ettiği ortaya çıkmıştır.
4. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımları açısından birbirine yakın oranda ve sırasıyla üst (%35,7),

orta (%32,3) ve alt (%32,0) sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gördükleri ortaya çıkmıştır.

5.1.2. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar;

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik başarıları arasındaki ilişki ile cinsiyet, kitap okuma sıklığı, soru çözerken okuduğunu anlamadaki durum ve okulun sosyo- ekonomik durumuna göre okuduğunu anlama becerileri ile matematik başarılarına ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik başarıları arasında yükseğe yakın bir ilişki olduğu ($r=0,68$) ;
2. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı;
3. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin matematik başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı;
4. Öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına göre matematik başarıları arasında, anlamlı bir fark olduğu;
5. Öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına göre okuduğunu anlama becerileri arasında, anlamlı bir fark olduğu;
6. Kitap okuma sıklıklarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı;
7. Kitap okuma sıklıklarına göre öğrencilerin matematik başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı;
8. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin matematik başarıları arasında, anlamlı bir fark olduğu;
9. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.Öneriler

1. İlköğretim okullarının 6. sınıflarında Matematik dersinde soru çözerken problemin anlaşılmasının ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin öneminden hareketle, öğretmenler problemi anlama çalışmalarına önem vermeli ve bunun için öğrencinin problemi anlamasına yönelik etkinliklere de ağırlık vermelidir.
2. İlköğretim okullarının 6. sınıflarında Matematik dersinde öğrencilerin başarıları soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına göre farklılaştığından öğrencilerin matematik başarıları değerlendirilirken sorulacak problemlerin yalnızca sonuç bulmaya yönelik olmamasına dikkat edilmeli, öğrencilerin problem çözme sürecindeki anlama becerilerini de ölçen sorulara yer verilmelidir.
3. Kitap okuma sıklığının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve matematik başarılarına etkisi üzerine benzer ya da farklı örneklemeler üzerinde daha ayrıntılı çalışmalar yapılmalıdır.
4. İlköğretim okullarının 6. sınıflarında matematik öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ile işbirliği yaparak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmalıdır.
5. Bu araştırma Cebirsel İfadeler, Eşitlik ve Denklem, Tablo ve Grafikler konuları alınarak gerçekleştirilmiştir. Başka konularda da benzer çalışmalar yapılmalıdır.
6. Farklı sosyo- ekonomik ve kültürel yapıda olan değişik bölgelerdeki ilköğretim okullarında da benzer ya da deneysel çalışmalar yapılarak araştırma sonuçları karşılaştırılmalıdır.
7. Bu araştırma, ilköğretim okullarının 6. sınıfları ile sınırlandırılmıştır. Yalnızca ilköğretim okulları değil, ortaöğretim okullarında da buna benzer araştırmalar yapılarak, elde edilen sonuçlar ilköğretim okullarından elde edilen sonuçlarla karşılaştırılıp, bu karşılaştırmaya bağlı olarak yorumlar getirilmelidir.

KAYNAKÇA

AYDIN AKAY, Ayşegül. (2004). *İlköğretim 2.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerininin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

AKYOL, Hayati. (2001). *Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

AKYOL, Hayati. (2008). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

ALBAYRAK, M. ve ERKAL, M. (2003). Başarıya Giden Yolda İfade ve Beceri Derslerinin (Türkçe- Matematik) Birlikteliği. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:158. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/albayrak.htm> (Erişim Tarihi: 02.02.2010).

ALBAYRAK, M. (2001). İlköğretim Okullarının I. Kademesinden II. Kademesine Geçişte Matematik Eğitimi İle İlgili Ortaya Çıkan Problemler. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, M.E. Basım Evi, s.513-517. <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=366> (Erişim Tarihi: 02.02.2010).

ALBAYRAK, Mustafa. (2000). *İlköğretimde Matematik ve Öğretimi*, Aşık Matbaası, Ankara .

ALTUN, Murat.(2000). İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:147, s.27 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/altun.htm> (Erişim Tarihi: 12.01.2010).

ALTUN, M. (2005). *Matematik Öğretimi*. Bursa: Erkam Matbaacılık.

ATEŞ, Murat. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Konya.

ASLAN, Kadir. (2001).Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 5,Mayıs, 2001. <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c4s5/makale/c4s5m2.pdf> (Erişim Tarihi: 23.11.2009).

AYÇİN, A. Ayşe.(2009). *İsoteg Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: Yibo Örneği*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

AYDIN YILMAZ, Zeynep. (2007). *Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BALAY, Refik. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt: 37, sayı: 2, 61-82. http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfiler/2004_2/61-82.pdf (Erişim Tarihi: 10.11.2010).

BALCI, Ahmet. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BAY, Emine. (2000). *Şırnak İlköğretim Okullarında Türkçe' nin Etkin Kullanımının Matematik Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Balıkesir.

BAYKUL, Yaşar.(2006). *İlköğretimde Matematik Öğretimi.(1-5.Sınıflar)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BAYKUL, Yaşar.(2002). *İlköğretimde Matematik Öğretimi.(6-8.Sınıflar)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BAYKUL, Yaşar.(1999). *İlköğretim Birinci Kademedeki Matematik Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

BELET, Ş.Dilek. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Eskişehir.

BLOOM, B. S.(1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çeviren: D. Ali Özçelik. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

CALP, Mehrali. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

CİVELEK, Şevket, MEDER,Mehmet. TÜZEN, Hasan, AYCAN,Cansel. (2003).*Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Aksaklıklar*.
http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=62:matematik-ogretiminde-karsilasilan-aksakliklar-&catid=8:matematik-kosesi-makaleleri&Itemid=172
(Erişim Tarihi: 03.01.2010).

ÇELENK, Süleyman. (2004). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı yayıncılık.

ÇELİK G., Nimet ve SARE, Şengül. (2005). Tam Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Matematik Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Kalıcılık Düzeylerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII (1), 2005, 107-122.
http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTM UH%2CTSOS&ano=56626_97907c9b3f1d8250154ccb07b34c5431 (Erişim Tarihi: 09.10.2009)

ÇİFTÇİ, Ö. ve TEMİZYÜREK, F.(2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,2008,cilt:5,sayı:9.
<http://www.pegema.net/dosya/dokuman/48159-2009043011022-08-ilkogretim-5.-sinif-ogrencilerinin-okudugunu.pdf> (Erişim Tarihi: 09.10.2009).

- ÇİFTÇİ, Ömer. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DEMİREL, Özcan. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİREL, Özcan. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- DURŞUN, Şemsettin ve DEDE, Yüksel. (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı2, 217-230.
<http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2004/2/2004-2-217-320-16-cemsettindursun-yckseldede.pdf> (Erişim Tarihi: 06.09.2010).
- DURŞUN, Şemsettin ve PEKER, Murat. (2003). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Mayıs, 2003, Cilt : 27, No:1, 135-142.
<http://eskiweb.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/86.pdf> (Erişim Tarihi: 06.09.2010).
- ENGLISH, L.D., Halford, S. (1995). *Mathematics Education Models and Processes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
[http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=xKAfOh_De1kC&oi=fnd&pg=PP13&dq=English,+L.D.,+Halford,+S.+\(1995\),+Mathematics+Education+Models+and+Processes.+New&ots=-vMMKogkpQ&sig=kq2lRcTK1JHYN0pueihZ27YekMk#v=onepage&q=&f=false](http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=xKAfOh_De1kC&oi=fnd&pg=PP13&dq=English,+L.D.,+Halford,+S.+(1995),+Mathematics+Education+Models+and+Processes.+New&ots=-vMMKogkpQ&sig=kq2lRcTK1JHYN0pueihZ27YekMk#v=onepage&q=&f=false) (Erişim Tarihi: 11.12.2009).
- ERGÜN, Mustafa. (Tarihsiz). *Eğitim Sosyolojisi*. <http://egitim.aku.edu.tr/ergun8.htm> (Erişim Tarihi: 06.02.2010).
- ERTÜRK, Selahattin. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Edt: TOPBAŞ, Seyhun.(1998), *Türkçe Öğretimi*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1066, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 587
<http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/ioltp/2277/unite01.pdf> (Erişim Tarihi: 25.01.2010).
- FİDAN, Nurettin. BAYKUL, Yaşar. (1994). İlköğretimde Temel İhtiyaçların Karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ankara: S.10.
<http://193.140.216.63/199410NURETT%20C4%B0N%20F%20C4%B0DAN.pdf> (Erişim Tarihi: 10.02.2010).
- GÖÇER, Ali. (2000). İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlk okuma-Yazma Çalışmaları ile İlgili Pratik Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:148, s.67-68.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/15-1.htm> (Erişim Tarihi: 11.01.2010).
- GÖĞÜŞ , Beşir .(1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- GÖKTÜRK, Akşit. (2002). *Sözün Ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

GUTHRIE, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perenevich, K. C., Taboada, A., Barbosa, P. (2006). "Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension". *The Journal of Educational Research*, 99, 4.

<http://www.cori.umd.edu/research-publications/2006-guthrie-wigfield-hum.pdf>

(Erişim Tarihi: 07.12.2009).

GÜNEŞ, F. (2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

GÜNGÖR, Arzu.(2005). Altıncı, Yedinci Ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 28: 101-108.

<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200528ARZU%20G%C3%9CNG%C3%96R.pdf>

(Erişim Tarihi: 08.12.2009).

GRAY, E. ve Tall, D. (1992). *Success and Failure in Mathematics: The Flexible Meaning of Symbols as Process and Concept. Mathematics Teaching*. 142,6–10.

<http://www.warwick.ac.uk/staff/David.Tall/pdfs/dot1993b-success-failure-mt.pdf>

(Erişim Tarihi: 07.12.2009).

HARRİS ,Albert Josiah and SIPAY, R. Edward. (1981). *How to increase reading ability : a guide to developmental and remedial methods* . New York : Longman.

HOLT, John. (1999). *Çocuklar Neden Başarısız Olur*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

İFLAZOĞLU, Aytan.(1999). *Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Ve Matematiğe İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Adana.

JORDAN, N.C., Kaplan, D. ve Hanich, L.B.(2002). Achievement Growth İn Children With Learning Difficulties İn Mathematics: Finding Of A Two-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, Vol: 94, No:3, 586-597.

http://udel.edu/~njordan/jordan_achievement.pdf (Erişim Tarihi: 06.12.2009).

KARADAĞ, İmer.(2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

KARASAR, Niyazi. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın.

KAVCAR. H, OĞUZKAN, F., SEVER, S. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: EnginYayınevi.

KEŞAN, C. , KAYA, D. , YETİŞİR Ş. (2008). Türkçe-Matematik birlikteliğinin öğrenci başarısını etkileme gücü üzerine bir araştırma. *Üniversite ve Toplum, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. Haziran,2008,Cilt:8,Sayı:2

<http://www.universite-toplum.org/text.php?id=366> (Erişim Tarihi: 10.03.2010).

KIZILOLUK, Hakkı.(2001). Sınıf Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişiminin Yatay Veya Dikey Olmasının Öğrenme Üzerindeki Etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Mayıs, 2001, Cilt : 25, No: 1, 151-159.

<http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/45.pdf> (Erişim Tarihi: 11.04.2010).

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

KOÇ, Sabri ve MÜFTÜOĞLU, Güneş. *Dinleme ve Okuma Öğretimi*. T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/ioltp/2277/unite04.pdf> (Erişim Tarihi: 25.09.2009).

KUZU, S.Tülay. (2004).Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Üzerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2004, cilt: 37, sayı: 1.s 55-77.

MEB, (2009). TTKB, *Matematik Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=10&orderby=titleA&show=10 (Erişim Tarihi: 12.09.2009).

MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(6, 7, 8. Sınıflar)* http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=MostPopular (Erişim Tarihi: 12.09.2009).

MEB, EARGED,(2009). <http://www.earged.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 12.09.2009) .

NAS, Recep.(2003). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

NESİN, Ali. (2003). *Matematik Ve Korku*. (3.baskı) . İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

NUMANOĞLU, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32, 341-350. <http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/1999/331-339.pdf> (Erişim Tarihi: 06.03.2010).

OCAK, Gürbüz. (2004). İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi. *İlköğretim Online*. 3 (2). <http://ilkogretim-online.org.tr/vol3say2/v03s02m2.pdf> (Erişim Tarihi: 14.01.2010).

OLKUN, Sinan. TOLUK- UÇAR Zülbiye. (2006). *(Yeni İlköğretim Programları Ve Öğretmen Yeterlikleri Işığında) İlköğretimde Matematik Öğretimine Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Ekinoks eğitim danışmanlık hiz. Ve bas. Yay. Dağ. San. Ve tct. Ltd. şti.

OLKUN, Sinan. TOLUK- UÇAR Zülbiye. (2003). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.Eylül.

ÖNCÜL, Remzi.(2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- ÖZ, M. Fevzi. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZDEN, Yüksel.(2002). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. (4. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZASLAN, Aslı.(2006). *Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ÖZÇELİK, D.A., (1987). *Eğitim Programları ve Genel Öğretim Yöntemi*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayını.
- ÖZSOY, G. (2005). Problem Çözme Becerisi İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005, Cilt 25, Sayı 3, 179-190.
- PARIS, S. G. (2005). Reinterpreting The Development Of Reading Skills. *Reading Research Quarterly*,40,2, 184-202.
<http://www.reading.org/Publish.aspx?page=RRQ-40-2-Paris.pdf&mode=retrieve&D=10.1598/RRQ.40.2.3&F=RRQ-40-2-Paris.pdf&key=35612BDA-BBB2-4B6E-9896-DC1C1EB80FF0>
(Erişim Tarihi: 11.02.2010).
- RAND, (2002). "Reading For Understanding Toward An R And D Program İn Reading Comprehension". *RAND Education*.
http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465/MR1465.ch2.pdf
(Erişim Tarihi: 10.01.2010).
- RAZON, Norma (1982). Okuma Güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*.(39),11-18.
<http://www.egitim.aku.edu.tr/norma1.htm> (Erişim Tarihi: 12.02.2010).
- SİDEKLİ, Sabri. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- SERTÖZ, Tuğçe. (2003). *İlköğretim Okullarının 6. Sınıflarında Okuduğunu Anlama Davranışının Kazandırılmasının Matematik Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. İstanbul.
- SERTÖZ, Sinan. (2006). *Matematiğin Aydınlik Dünyası*. Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- SOYLU, Cevat ve SOYLU, Yasin. (2006). Matematik Derslerinde Başarıya Giden Yolda Problem Çözmenin Rolü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7. Sayı:11. s. 97-111.
- SÖNMEZ, Veysel.(2004). *Eğitim ve Toplum* .Edt: Adem Solak. Toplum Yolunda. Ankara: Hegem ve Bilimadamı Yayınları.

ŞENGÜL, M. ve S. K. YALÇIN .(2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı 164, Güz 2004. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/sengul.htm> (Erişim Tarihi: 22.12.2009).

TATAR, Enver ve SOYLU, Yasin. (2006). Okuma-Anlamadaki Başarının Matematik Başarısına Etkisinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Ekim 2006, Cilt:14, No:2, 503-508. http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt-14-No2-2006Ekim/515-520_Enver.pdf (Erişim Tarihi: 04.01.2010).

TEKİN, Halil. (1982). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Daily News Web Ofset Tesisleri.

TEZCAN, Mahmut. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. (11. Baskı). Ankara

TAZEBAY, Atilla. (1995). *İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

TEPEDENLİOĞLU, N. (2007). *Kim Korkar Matematikten*. İstanbul: Nesin Yayıncılık.

TOPTAŞ, Seyhun. (1998). *Türkçe Öğretimi*, T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:587. <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/ioltp/2277/unite01.pdf> (Erişim Tarihi: 05.10.2009).

YALÇIN, Alemdar.(2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.

YETİM, Hale. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları İle Bu derslerdeki Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

YENİLMEZ, Kürşat. DUMAN, Ayşegül. (2008). İlköğretimde Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 19. <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd19/sbd-19-21.pdf> (Erişim Tarihi: 18.10.2009).

YILDIRIM, Cemal. (2000). *Matematiksel Düşünme*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YILMAZ, Muammer. (2008), Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 9. http://www.mku.edu.tr/enstituler/sosyalbilimler/yeni_sayi/08_Yilmaz.pdf (Erişim Tarihi: 19.10.2009).

WOLMAN, B. (1973). Dictionary of behavioral science, *New York: Van Nostrand Company*.

EK-1: Araştırma Uygulama İzin Belgesi

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/
Konu :Anket Uygulama İzin Onayı

10634

02.04.2010

T.C İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 22/03/2010 tarih ve 773-1359 sayılı yazımız.

İlgi yazınız gereğince, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimler Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim yüksek lisans öğrencisi Özlem GÖKTAŞ bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilköğretim okullarında Anket uygulaması yapabilmesi için gerekli izinin verildiğine dair onay yazısı ve eki yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



Mehmet BULUT
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

EK-1 Onay Yazısı (1 Sayfa)

EK-2 Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı

10635

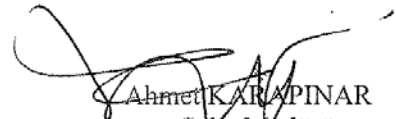
02.04.2010

MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) T.C.İnönü Üniversitesinin 22/03/2010 tarih ve 773-1359 sayılı yazısı.
b) Müdürlüğümüzün 22/12/2009 tarih ve 47303 sayılı Valilik Onay yazısı
c) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi

T.C.İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimler Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Özlem GÖKTAŞ bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim okullarında 6. Sınıf öğrencilerine Anket uygulaması için, ilgi (a) yazı ve ekindeki dosya, ilgi (b) Valilik onayı ile oluşturulmuş olan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından, ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenerek ekte bulunan Araştırma Değerlendirme Formu (Ek-2) ile Uygulama Çalışmasının yapılabilmesi için izin verilmesinin uygun olacağı görüşü bildirilmiştir.

Makamımızca da uygun görüldüğü takdirde ilgi (a) yazıda adı geçen araştırma sahibi Özlem GÖKTAŞ ilgi (b) yönergesinin 13. maddesinde belirtilen hususlara bağlı kalmak ve yönerge ekinde yer alan iki ayrı taahhütnameyi önceden imzalamak kaydıyla, ilimizdeki merkez ilköğretim okullarında Anket Uygulaması yapılmasına izin verilmesi hususunu; tensiplerinize arz ederim.


Ahmet KARAPINAR
Şube Müdürü

EKİ: Değerlendirme Formu (1 Adet-1 Sayfa)

OLUR
02.04.2010

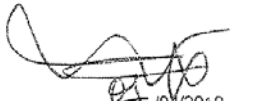
Mehmet BULUT
İl Milli Eğitim Müdürü


T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı


ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	ÖZLEM GÖKTAŞ
Kurumu / Üniversitesi	T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM ANABİLİM DALI
Araştırma yapılacak iller	Malatya
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlköğretim Okulları
Araştırmanın konusu	“Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya etkisi”
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/bödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	.6. Sınıf öğrencileri
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 31/03/2010 tarih ve 10336 sayılı yazısı gereğince 01/04/2010 tarihinde toplanan komisyonumuzca;</p> <p>T.C. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Özlem GÖKTAŞ iltimiz ilköğretim okullarında Anket uygulaması isteğine dair yazısı ve ekindeki dosya, Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesinin 5. maddesindeki esaslara göre incelenmiş olup, başvuru dosyasının belirtilen esaslara göre uygun olduğu değerlendirilmiştir.</p> <p>Komisyonumuzun görüşü, söz konusu anket uygulaması yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesinin uygun olacağı yönündedir.</p>	
Komisyon kararı	Oy birliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı :	Gerekçesi :

KOMİSYON


01/04/2010
Komisyon Başkanı
Ahmet KARAPINAR
Şube Müdürü


Üye
Asiye KAPUDERE
Ticaret Lisesi Müdürlüğü Rehber Öğretmeni


Üye
Abdullah ATLI
Şehit Kenan Özalper Endüstri Meslek Lisesi Rehber Öğretmeni

EK- 2: Matematik Başarı Testi

Sevgili öğrenci,

Elinizdeki testte “Cebirsel İfadeler”, “Eşitlik ve Denklem” ve “Tablo ve Grafikler” konularından oluşan Matematik Başarı Testi’nin soruları yer almaktadır. Bu sorular sizlerin adı geçen konuları kavrama düzeyinizle ilgili olarak değerlendirilecek olup bu uygulamanın sonuçları hiçbir şekilde notlarınızı etkilemeyecektir. Soruların doğru cevaplarını hem testinize hem de sizlere verilen cevap anahtarına işaretleyiniz.

Vereceğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacaktır. Sorularda uygun bulduğunuz seçeneği karşısındaki kutucuğa(x) işareti koyarak belirtiniz. Her soru için bir seçeneği işaretleyiniz.

Verilen soruları dikkatli bir şekilde okuyup, anlayarak cevaplandıracağınızdan eminim. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Özlem GÖKTAŞ
Matematik Öğretmeni
İnönü Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Okulu :

1. Cinsiyet:

Kız ()

Erkek ()

2. Soru çözerken okuduğunuzu anlamakta zorlanıyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

Bazen ()

1. "7 nin 3 fazlasının 2 katı " ifadesi aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak gösterilmiştir?

- A) $7 + 3 \times 2$ B) $(7 + 3) \times 2$
C) $(7 + 3) + 2$ D) $2 \times (7 - 3)$

2. Dikdörtgenin çevre uzunluğu hesaplanırken tüm kenarların uzunlukları toplanır. Buna göre; Kısa kenarı x cm olan bir dikdörtgenin uzun kenarı kısa kenarından 12 cm büyüktür. Bu dikdörtgenin çevresini veren cebirsel ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $2x + 4$ B) $4x + 12$
C) $2x - 12$ D) $4x + 24$

3. **Tanım:** En az bir bilinmeyen ve işlem içeren ifadelere cebirsel ifadeler denir.

Bu tanıma göre, aşağıdaki ifadelerden hangisi cebirsel bir ifadedir?

- I. $m + 11$
II. $7 - 5 \cdot 3$
III. $3k - 10$
IV. $72 \cdot 10$

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

4. x tane kedinin ayak sayısını veren cebirsel ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $x - 4$
B) $2x - 4$
C) $4x$
D) $4x + 4$

5. "Hangi sayının kendisi ile 3 katının toplamı 20 dir?" İfadesinin denklem ile gösterilişi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $x + 3 = 20$ B) $x + 3x = 20$
C) $3x + 1 = 20$ D) $3x + 3 = 20$

6. $(x-3):2 + 1 = 5$ denklemi aşağıdaki ifadelerden hangisinin matematiksel ifadesidir?

- A) Yarısının 3 eksiğinin 1 fazlası, 5 olan sayı kaçtır?
B) 3 eksiğinin 1 fazlasının yarısı, 5 olan sayı kaçtır?
C) 3 eksiğinin yarısının 1 fazlası, 5 olan sayı kaçtır?
D) 3 eksiğinin 2 fazlasının yarısı, 5 olan sayı kaçtır?

7. "Hangi sayının 1 eksiğinin 2 katı ile 2 fazlasının 3 katının toplamı aynı sayının 7 katına eşittir?"

cümlesinin denklemi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $2x + 1 + 3x + 2 = 7x$
B) $2(x + 1) + 2x + 2 = 7x$
C) $3(x - 1) + 2(x + 2) = 7x$
D) $2(x - 1) + 3(x + 2) = 7x$

8. Dörtte birinin 2 fazlası 18 olan sayı kaçtır?

- A) 64 C) 32
B) 16 D) 48

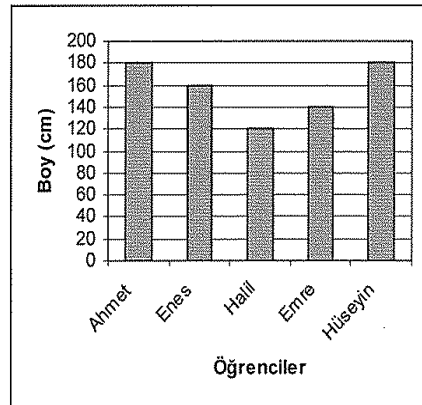
9. Bir annenin yaşı kızının yaşının 2 katıdır. Anne ile kızının yaşları toplamı 66 olduğuna göre **annenin yaşı kaçtır?**

- A) 48 B) 47
C) 45 D) 44

10. Tekin ile Hüseyin'in üç yıl önceki yaşları farkı 3 ise, **üç yıl sonraki yaşları farkı ne olur?**

- A) 6 B) 3
C) 2 D) 0

11.



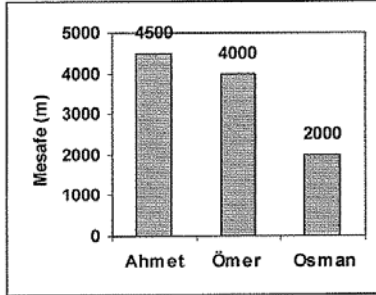
Verilen grafik, bir gruptaki öğrencilerin boy uzunluklarını göstermektedir.

Grafığe göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

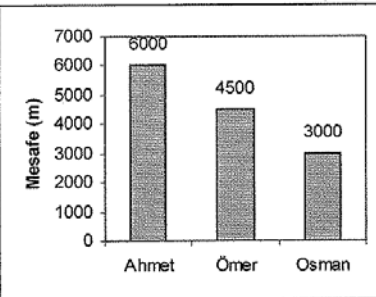
- A) En kısa boylu olan öğrenci Halil'dir.
B) Bu grupta 5 öğrenci vardır.
C) Enes ile Emre'nin boy uzunlukları toplamı Halil'in boyunun 3 katına eşittir.
D) İki öğrencinin boy uzunlukları eşittir.

12. Ahmet yaptığı günlük antrenmanlarda Osman'ın koştuğu mesafenin iki katı Ömer'in koştuğu mesafenin ise 500 m fazlasını koşmaktadır.

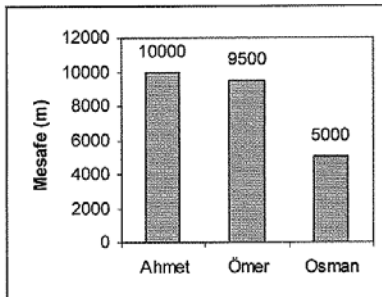
Aşağıdaki sütun grafiklerinden hangisi yukarıdaki verilere uygun bir gösterimdir?



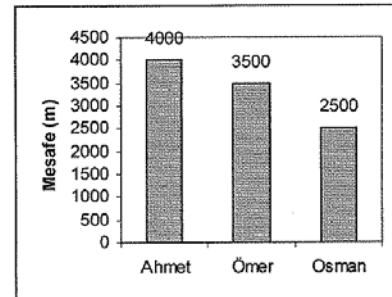
A)



B)

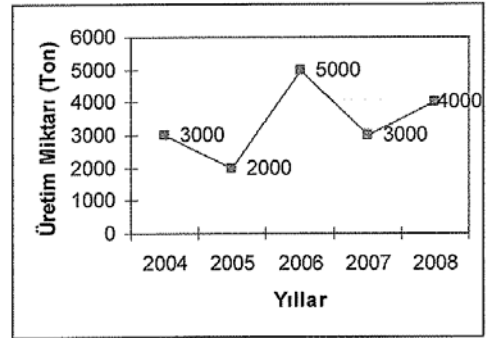


C)



D)

13.



Yukarıdaki çizgi grafiğinde bir ilçede üretilen tahıl miktarının yıllara göre dağılımı verilmiştir.

Grafiğe göre, aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) 2004 ve 2007 yıllarında üretilen tahıl miktarları toplam 6000 tondur.
 B) 2008 yılında üretilen tahıl miktarı 2005 yılında üretilen tahıl miktarından 2000 ton fazladır.
 C) En fazla üretim 5000 ton ile 2006 yılında olmuştur.
 D) En fazla üretim yapılan yıl ile en az üretim yapılan yıl arasında 4000 ton fark vardır.

14. Derya 120 dakikalık SBS sınavında Matematik ve Türkçe testlerini x dakikada çözüyor.

“ Derya'nın diğer testler için kaç dakikası kalmıştır? ” sorusunun cebirsel ifadesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $x-120$
 B) $120-x$
 C) $2x-120$
 D) $120-2x$

15. Hatice Hanım marketten her birinin içinde 30 yumurta bulunan 6 koli yumurta alıyor.

Kasiyere vermiş olduğu 20 TL paradan a TL para üstü aldığına göre, bir tane yumurtaya ödediği parayı gösteren cebirsel ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $(20-a) : 180$
 B) $(20-a) : 30$
 C) $(20-a) : 6$
 D) $(a+20) : 6$

16. Çevresi a olan bir eşkenar üçgenin bir kenarını veren ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $3a$
 B) a
 C) $a:3$
 D) $a+3$

17. En küçüğü x yaşında olan üç kardeşin aralarında üçer yaş fark vardır. Üçünün yaşları toplamını gösteren cebirsel ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $3x+9$
 B) $x+9$
 C) $3x+6$
 D) $3 \cdot x$

18. Aşağıda verilen ifadelerden hangisinin cebirsel ifadesi **yanlış** verilmiştir?

- A) 4 tanesi satılan kivi'nin geri kalanı: $m-4$
 B) Bir sayının 4 eksiğinin 2 katı: $2y-4$
 C) Bir sayının yarısının 1 fazlası: $a:2 + 1$
 D) Bir sayının dörtte biri: $x/4$

19. 324: 6 işlemi aşağıdaki problemlerin hangisinin çözümü **olamaz**?

- A) 324 tane yumurta 6'şar 6'şar paketleneyecektir. Kaç paket yapılır?
 B) 324 ceviz 6 kişiye paylaştırıldığında her birine kaç ceviz düşer?
 C) 324 sayısı 6 sayısının kaç katıdır?
 D) 6 sayısını kaç defa kendisiyle çarparsak 324 sayısını elde ederiz?

20. Hangi sayının 3 katının yarısının 5 fazlası 14 eder? İfadesinin denklemi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $\frac{3X}{2} + 5 = 14$ B) $\frac{3(X+5)}{2} = 14$
 C) $\frac{3X+5}{2} = 14$ D) $\frac{3X}{2} - 5 = 14$

21. " Hangi sayının 3'e bölümünden çıkan sonuca 5 ilave edersek 32 sayısını buluruz."

Probleminin çözümünü veren denklem aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $3x+5=32$ C) $\frac{x}{3} + 5 = 32$
 B) $3x-5=32$ D) $\frac{x+5}{3} = 32$

22. Serhat, toplam 100 sayfa olan defterinin sayfalarını 3 ayrı derste kullanmak üzere ayırmıştır. Matematik için x sayfa, Fen için $2x+5$ sayfa, Türkçe için $3x+20$ sayfa ayırmıştır. Buna göre Matematik defteri kaç sayfadır?

Probleminin çözümünü veren denklem aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $4x + 30 = 100$
 B) $4x + 35 = 100$
 C) $5x + 35 = 100$
 D) $6x + 25 = 100$

23. " Bir sayı kendisinin 2 katı fazlasının 24 eksiğine eşittir." Bu sayı kaçtır?

- A) 6 B) 18
 C) 12 D) 24

24. Özge'nin yaşı Ali'nin yaşının 2 katından 2 fazladır. Özge ile Ali'nin yaşları toplamı 23'tür. Buna göre Ali'ni 2 yıl sonraki yaşı kaç olacaktır?

- A) 9 B) 10
 C) 11 D) 12

25. $5x=15$ denkleminde aşağıdakilerden hangisi yapıldığında **eşitlik bozulur**?

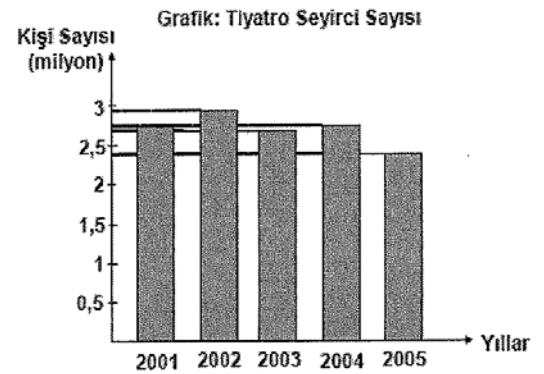
- A) Her iki taraf 5 ile toplandığında
 B) Her iki taraf 5 ile bölüldüğünde
 C) Her iki taraf 0 ile çarpıldığında
 D) Her iki taraf 0 ile bölüldüğünde

26. Arzu ve Hakan'ın toplam 28 cevizi vardır. Arzu Hakan'a 2 ceviz verdiğinde ikisinin de ceviz sayıları eşit olacağına göre Arzu'nun kaç cevizi vardır?

- A) 16
 B) 14
 C) 12
 D) 10

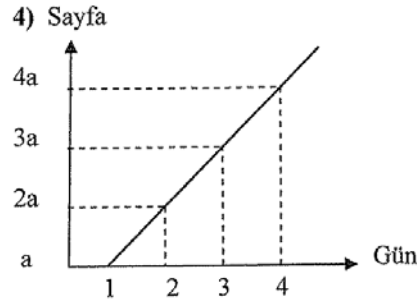
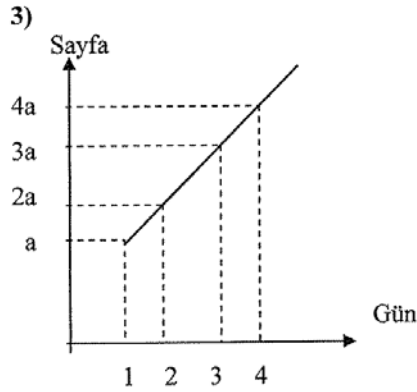
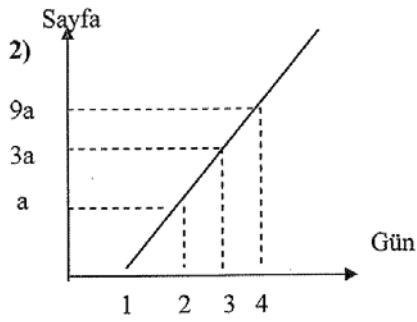
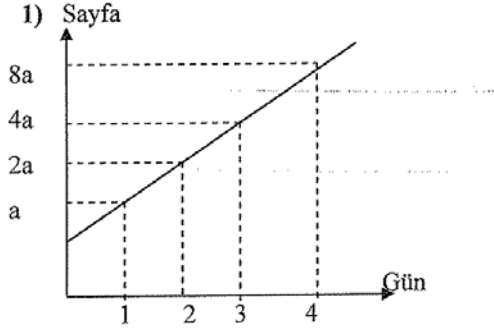
27. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre ülkemizde 2001-2005 yılları arasındaki tiyatro seyirci sayıları aşağıdaki grafikte verilmiştir.

Grafığe göre aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?



- A) 2004 yılındaki seyirci sayısı bir önceki yıla göre artmıştır.
 B) 2002 yılındaki seyirci sayısı 2.5 milyondan fazladır.
 C) Seyirci sayısının en fazla olduğu yıl 2002'dir.
 D) 2003 yılındaki seyirci sayısı 2.5 milyondan azdır.

28.

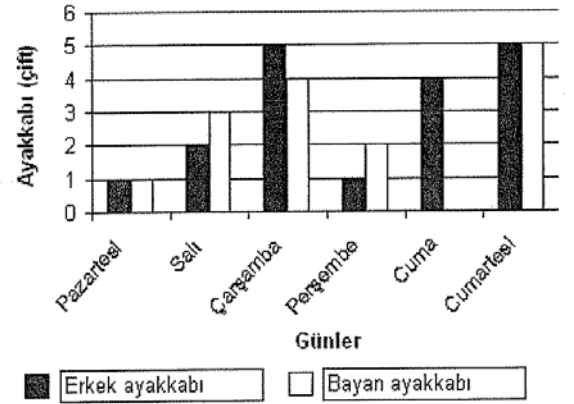


Bir öğrenci her gün bir önceki gün okuduğu kitap sayfa sayısının iki katı sayfa kitap okumaktadır.

Bu öğrencinin 4 günlük kitap okumasını gösteren grafik yukarıdakilerden hangisidir?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

29.

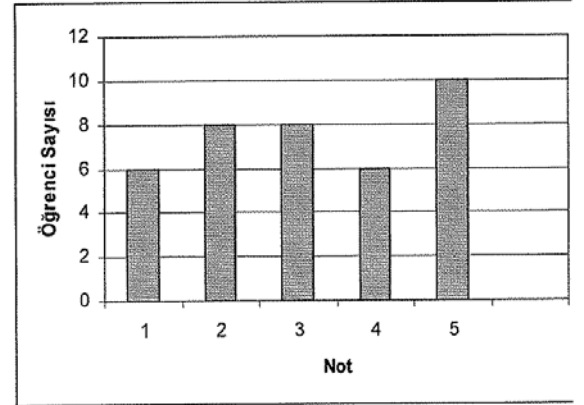


Yukarıdaki grafikte bir ayakkabı dükkânında altı günde satılan ayakkabı sayısı verilmiştir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) En çok satış cumartesi günü yapılmıştır.
 B) Salı günü, Perşembe gününden daha fazla ayakkabı satılmıştır.
 C) Cuma günü hiç erkek ayakkabısı satılmamıştır.
 D) Pazartesi ve Perşembe günleri eşit miktarda erkek ayakkabısı satılmıştır.

30.



Yukarıdaki grafikte bir sınıftaki öğrencilerin matematik sınavından aldıkları notlar verilmiştir.

Buna göre aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) 1 ve 3 notunu alanların sayısı eşittir.
 B) Sınıf mevcudu 38 kişidir.
 C) 4 notunu alanların sayısı, 5 notunu alanların sayısından 6 eksiktir.
 D) 3 ve 3'ün üstünde not alanların sayısı 23'tür.

Süre:40 dakikadır.
 BAŞARILAR!

EK- 3: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Sevgili öğrenci,

Elinizdeki testte okuduğunuzu anlamaya dönük becerilerinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan Türkçe Testi'ne ait sorular yer almaktadır. Bu testten aldığınız puanlar notlarınızı etkilemeyecektir. Testte yer alan sorular tamamen okuduğunu anlamaya yönelik olduğundan soruları dikkatli bir şekilde okuyup anladıktan sonra cevaplandırmanızı ve sizlere verilen cevap anahtarına her soru için bir şık seçerek işaretlemenizi önemle rica ederim.

Vereceğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacaktır. Sorularda uygun bulduğunuz seçeneği karşısındaki kutucuğa (x) işareti koyarak belirtiniz. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Özlem GÖKTAŞ
Matematik Öğretmeni
İnönü Üniversitesi
Yükseklisans Öğrencisi

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Okulu :

1. Cinsiyet:

Kız ()

Erkek ()

2. Hangi sıklıkta kitap okursunuz?

a) Haftada bir kitap bitiririm ()

b) Ayda bir kitap bitiririm ()

c) Çok sık kitap okumam ()

d) Hiç kitap okumam ()

ÇIĞ

Her mevsim gibi kış mevsiminin de kendine özgü güzellikleri ve özellikleri vardır. Hele çocuklar için lapa lapa yağan kar altında kartopu oynamak, kışın zevkli yanlarındandır. Kızak kaymanın heyecanı ise bir başkadır. Kardan adam yapmak, sonra onu kartopuna tutmak!... Ne güzeldir, kar soğuşunun temizlediği mis gibi havada oynamak!...

Ama kışın, kar yağışının hiç de güzel olmayan yanları da vardır: Çığ. Başka bir deyişle insanların felâketine neden olan "beyaz cehennem".

Bizleri can evimizden vuran çığ, kar kütleindeki kopmalar sonucu oluşuyor. Dağlık bölgelerde ve dik yamaçlarda yoğun kar yağışından sonra kalın kar tabakası ortaya çıkıyor. Çığ, bu kar tabakasının herhangi bir sarsıntı sonucu harekete geçmesiyle meydana geliyor. Kar kütleleri, bir kopma sonucu, yokuş aşağı yuvarlana yuvarlana büyüyerek dev bir kar yığını hâlini alıyor. Çığ oluşan bölgelerde, kayak merkezlerinde çığa karşı sürekli önlemler alınması ve halkın uyarılması gerekir. En etkin önlemlerden biri de büyük ölçüde çığ oluşmasına yol açmadan, zaman zaman sarsıntılar yaparak ufak çığlar meydana getirmektir.

Son yıllarda mevsimlerin kurak ve sıcak geçmesinden dolayı kutuplardaki buzullar hareketlenmeye, buz dağları erimeye başladı. Eğer böyle devam ederse, birkaç yıla kadar büyük sel felaketleri yaşanacaktır.

Çığa karşı en etkin ve doğal önlem, ağaçları ve bitki örtüsünü korumaktır. Bu nedenle ağaç yetiştirmeye, ormanları yok etmemeye özen göstermeliyiz.

(1. ve 2. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S.1- Parçada, kış mevsimi ile diğer mevsimler arasında nasıl bir benzerlik kuruluyor?

- a) Kış mevsimi zor ve eğlencesiz geçiyor.
- b) Kış mevsimi daha güzeldir.
- c) Hepsinin de güzel yanları vardır.
- d) Diğer mevsimler daha rahattır.

S. 2- Parçada anlatılan küçük çığlar meydana getirmenin **amacı** nedir?

- a) Bitki örtülerini korumak
- b) Kutuplardaki buzulların hareketlenmesini sağlamak
- c) Oluşan karın üzerinde kızak yapabilmek
- d) Büyük çaptaki çığlara hazırlıklı olabilmek

BASIN VE ÖNEMİ

Günlük işlerimizden biri de gazete okumak olmalıdır. Ülkemizde ve dünyada yaşanan olaylar hakkında, okuyarak bilgi sahibi olabiliriz. Gazete, dergi ve kitap okumak, mutlaka kazanılması gereken bir alışkanlıktır. Okuyarak, olaylar üstüne daha iyi düşündür, daha iyi davranışlar geliştirebiliriz.

Gazete, dergi ve kitaplar, basın ve yayım araçlarıdır. Bu araçlar halkı çeşitli konularda bilgilendirir, yurdumuzda ulusal birlik ve dayanışmanın sağlanmasına hizmet eder.

Atatürk, "Basın, ulusun genel sesidir. Bir ulusu aydınlatmakta ve ona doğru yolu göstermede; halkın muhtaç olduğu düşünceleri, gıdayı vermede başlı başına bir kuvvettir." diyerek basının önemini belirtmiştir.

Basın, haberler ve yorumlarla halkı bilinçlendirir, kamuoyu yaratır. Kamuoyu, bütün toplumun kabul ettiği duygu ve düşüncelerin tümü demektir. Atatürk, Kurtuluş Savaşı'nda Türk halkını ve dünya uluslarını aydınlatmak, kamuoyu yaratmak istemiştir. Bu amaçla Anadolu Ajansı'nın kurulmasını sağlamıştır.

Basın, hükümeti oluşturan birimlerin çalışmalarını izler. Görevlerini doğru yapmayanları eleştirir. Kamuoyu oluşturarak onları doğru çalışmaya yöneltir. Ara sıra magazin haberlerine de yer veren basın, halkı her zaman iyiye ve doğruya yöneltip, bilinçlendirir. Kamuoyu oluşturarak toplumsal dayanışmayı sağlar. Örneğin; toplum sağlığıyla ilgili olarak aşı kampanyalarının başarıya ulaşması için basın ve yayın organları halkı bilinçlendirir. Yine, toplumsal dayanışmayı gerektiren doğal afetlerle ilgili çalışmalara halkın katılması basın ve yayın organları ile sağlanır. Böylece basın, uygarlığa ulaşmada da üzerine düşen görevi yapmış olur.

Bütün bunlar gösteriyor ki basın, bir ulus için vazgeçilmezdir. İşlerin sağlıklı yürütmesi ve kamuoyunun çıkarı için basına ihtiyaç vardır.

(3- 6. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S. 3- Atatürk, Kurtuluş Savaşı'nda Anadolu Ajansı'nı niçin kurmuştur?

- a) Türk halkını ve dünya uluslarını aydınlatmak için
- b) Bizim de bir ajansımızın olmasını istediği için
- c) Görevini yapmayanları eleştirmesi için
- d) Günlük yaşantımızı kolaylaştırmak için

S. 4- Parçanın **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Magazin haberlerinin önemi
- b) Basın ve yayın organlarının önemi
- c) Anadolu Ajansı'nın önemi
- d) Basının eleştiri kabiliyeti

S. 5- Aşağıdaki seçeneklerden hangisi parçanın **ana fikrini** oluşturuyor?

- a) Basın ve yayın organları, uluslar ve fertler için çok önemlidir.
- b) Basın ve yayın organları, sürekli eleştiri yapar.
- c) Basın ve yayın organları, magazin sever.
- d) Basın ve yayın organları, sağlık hizmetleri için gereklidir.

S. 6- Parçada, aşağıdaki seçeneklerden hangisine **değilmemiştir**?

- a) Basın her konuda halkı bilinçlendirir.
- b) Okumak, iyi düşünmeyi ve iyi davranış geliştirmeyi sağlar.
- c) Basın, faydalı işler için topluma yol gösterir.
- d) Basının yardımı olmadan da güzel işler yapılabilir.

S. 7-

(I)Eyüp semtinde oturan bir sınıf arkadaşım birkaç defa yanıma gelip benden para istedi. (II)“Bence insanlar bu kadar kolay para kazanmamalı” diye düşündüm. (III) Güçlü ve sağlıklı birisiydi. (IV)Yanımda kendisine iş verdim. Çalışarak para kazanmaya başladı.

Aşağıdaki seçeneklerden hangisi yazarın kendi düşüncesidir?

- a) I
- b) II
- c) III
- d) IV

Bugün bir başka aydınlık yeryüzü,
 Bir başka ağaçların, evlerin yüzü,
 Bugün çocuklar güzel,
 Bugün sokaklar güzel...
 Elimizden tutan her el
 Daha sağlam,
 Daha mavi gökyüzü;
 Bayraklar daha yakın.
 Bakın:
 Geçiyor yarının büyükleri;
 Şarkıları tutuyor gökleri.

(8. Soru yukarıdaki şiire göre cevaplandırılacaktır.)

S. 8- Şiire en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) Yaşasın özgürlük
- b) 23 Nisan hoş geldi
- c) En güzel bayram
- d) Gençlerin bayramı

(I)Dünyamız evrende yer alır. (II)Evren, içinde sayılamayacak kadar çok gök cismi bulunan sonsuz bir boşluktur. (III)Gök cisimlerinin bazıları gözle görülebildiği halde, bazıları teleskop adı verilen gök dürbünleriyle görülebilir. (IV)Bana göre görülecek bir gök cismi olacaksa o da kutup yıldızı olmalıdır.

(9. ve 10. sorular yukarıdaki paragrafa göre cevaplandırılacaktır.)

S.9-Yukarıdaki cümlelerden hangisinde, kişiye göre değişebilecek bir düşünce belirtilmektedir?

- a) I
- b) II
- c) III
- d) IV

S. 10- Yukarıdaki paragrafa uygun sorular oluşturulmak istenirse aşağıdaki konulardan hangisine uygun soru yazılamaz?

- a) Gök cisimleri
- b) Evren
- c) Uzay araçları
- d) Yıldızlar

KÜSKÜN AYIÇIK

Yüksek yaylalarımızdan birinde bir grup madenci, taş kömürü aramaktaydı. Mühendis Demir Bey ve yardımcıları, çalışmalarını umut ve coşkuyla sürdürüyorlardı.

Üç kişilik bir grup, yaylanın ötelerindeki ormanda kazı yapıyordu. Yerler karla kaplıydı. Bir ara, bir ayı yavrusu dolandı ayaklarına. Teknisyen Bekir, sevgiyle yavru ayıya uzandı. Tam kucağına alacakken işçiler karşı durdular:

"Aman ağabey! Dokunma yavruya. Anası yakında olmalı. Üstümüze atılmaya kalkışır."

Bekir:

"Haydi, git buradan!" diyerek onu ormana doğru iteledi.

Hava kararırken maden arayıcıları, kamp yerine doğru yola çıktılar. Yavru ayı da onlarla birlikte koşmaya başladı. Ne yaptılarsa ondan kurtulamadılar.

Kamp yerinde ayı, adamların bacaklarının arasından geçip Demir Beyin ayakları dibinde durdu. Demir Bey onu bağına bastı. Aralarındaki sevgi bağı böylece kuruldu.

O günden sonra yavru ayı, kampın gülü oldu. Onu sevmeyen yoktu. O da herkesi seviyordu.

İlkbahar ve yaz geçmiş, ayı büyümüşü. Adını "Semo" koymuşlardı. Ona herkes bir şeyler öğretiyordu. Semo, herkesle güreş tutuyor, kimsenin canını yakmamaya özen gösteriyordu.

Kampa yeni bir işçi alınmıştı. Semo, onunla da güreşmek istedi, işçi, Semo'nun kendisine saldıracığını sandı. Elindeki makası olanca gücüyle Semo'nun kafasına indirdi. Kafasından yaralanan Semo, adamı yere çaldı. İşçinin kolları, kaburga kemikleri kırılmıştı.

Bu olay üzerine, istemeye istemeye Semo'yu Ankara Hayvanat Bahçesine göndermeyi kararlaştırdılar. Semo'yu kafese kapatıp yük trenine yerleştirdiler. Herkes çok üzgündü. Tren kalkarken Teknisyen Bekir ağlıyordu.

Bu olaydan üç ay sonra Demir Bey Ankara'ya gitti. Doğruca hayvanat bahçesine koştu. Ayılar bölümünü buldu. Coşkuyla seslendi:

"Semo! Semoooo! Neredesin?"

Böyle bağıırken bekçi geldi yanına:

"Geç kaldım beyim." dedi. "Üç aydır o ayının boğazından bir lokma geçiremedik. Geçen hafta öldü. Bir köşeye çekilerek sürekli düşünüyordu."

Demir Bey, çok üzülmüşü, Ayaklarını sürükleyerek hayvanat bahçesinden ayrıldı.

(11-14. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

Yavru ayıyı buldu. (Kim)

Yavru ayıyı bulanlar yaylada arıyorlardı. (Ne)

Yavru ayıyı buldular. (Nerede)

Yavru ayıyı mevsiminde buldular. (Ne zaman)

Yavru ayı onlarla şakalaşuyordu. (Nasıl)

S.11- Yukarıdaki boşluklar cümlelerin sonundaki soru kelimelerini dikkate alarak cevaplandırıldığında boşluklara gelebilecek cevaplar aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- izciler- kömür- orman-ilkbahar- sarılarak
- madenciler- kömür- orman-kış- ayağına dolanarak
- izciler- petrol- orman-kış- sarılarak
- madenciler- kömür- orman-yaz – ayağına dolanarak

S. 12- Parçanın **ana fikri** aşağıdakilerden hangisidir?

- Hayvanat bahçelerinin sahipsiz hayvanlar için çok iyi bir yer olduğu.
- Herkesin mutlaka yabani hayvan beslemesi gerektiği.
- Ayılarla güreşmenin kötü sonuçlar doğurduğu.
- Her canlı varlığın kendisine ait doğal ortamda yaşaması gerektiği.

S. 13- Parçanın **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?

- Madencilerin zor şartlarda çalıştığı
- Hayvanat bahçesindeki hayvanların durumu
- Madencilerle yavru ayının dostluğu
- Kampa yeni katılan işçilerin çektiği zorluklar

S. 14- Yazar, parçanın ismini niçin Küskün Ayıcık koymuştur?

- Arkadaşlarından ayırıp hayvanat bahçesine kapattıkları için
- Kampa yeni gelen işçinin kafasını kırdığı için
- Annesine küsüp ormana kaçtığı için
- Hayvanat bahçesinde karnını doyurmadıkları için

ÖĞRETMENİM

Okula başlarken diğer çocuklar gibi yabancılık çekmediğimi söyleyebilirim. Ancak, okula başlarken önüme bir sorun çıktı. O da annemi diğer çocuklarla paylaşmak zorunda kalmamdı. Bu, bende büyük bir kıskançlık duygusu uyandırdı. Bu duygudan sıyrılmak için çok uğraştım fakat bunu bir türlü beceremedim.

Evet, annemi diğer çocuklarla paylaşmak zorunda kaldım. Evde benim üzerime kol kanat geren annem, okulda ve özellikle sınıfımızda bambaşka biri oluyor. Tüm çocuklar onunmuş gibi onlara da aynı sevgiyi gösteriyordu. Daha da kötüsü, onların sorunlarını eve getiriyor ve hepsiyle ayrı ayrı ilgileniyordu. Bu da benim kıskançlığımı artırıyor. Annem, özellikle Özlem ile çok ilgileniyordu. Bu siyah saçlı, siyah gözlü, tombul yanaklı köy çocuğu pek konuşkan değildi. Teneffüslerde oyunlara da katılmazdı.

Annem, Özlem'in sorunlarına çözüm bulabilmek için, ailesiyle sıkı bir ilişki kurmuştu. Bu çalışma, kısa zamanda meyvesini verdi. Özlem, bizim çağırılmamızı beklemeden oyunlara katılıyor, çalışmaları ile de kendini gösteriyordu. Bu da annemin Özlem'i kazandığını gösteriyordu. Annem buna çok seviniyordu. Ne var ki sevinci uzun sürmedi. Özlem'in, sobayı yakmaya çalışırken kendini ciddi şekilde yaralaması onu yine hüznlendirmişti.

(15- 19 . sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S.15 – Yazar okula başlarken karşılaştığı sorunu sizce aşağıdakilerden hangisi ile çözebilirdi?

- a) Annesini diğer arkadaşlarından uzak tutarak
- b) Annesiyle bir süre konuşmayarak
- c) Arkadaşlarına uyarıda bulunarak
- d) Arkadaşlarını ve annesini anlamaya çalışarak

S.16- “Bu çalışma, kısa zamanda meyvesini verdi.” cümlesindeki “meyvesini verdi” sözünün **tam karşılığı** aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Boşa gitti
- b) Sonuçsuz kaldı
- c) İşe yaradı
- d) Zorluk çıkardı

S. 17- Yazarın annesi niçin sevinir?

- a) İyi maaş aldığı için
- b) Özlem'i kazandığı için
- c) Başarılı biri olduğu için
- d) Kızı okula alıştığı için

S. 18- Parçada aşağıdakilerden hangisine yer **verilmemiştir**?

- a) Yazar, annesinin diğer çocuklarla ilgilenmesine sevinir.
- b) Öğretmen, bütün öğrencilerine yakın ilgi gösterir.
- c) Öğretmen Özlem'in sorunlarıyla yakından ilgilenir.
- d) Yazar, annesini diğer çocuklardan kıskanır.

S. 19- Öğretmenin yakın ilgisinden sonra Özlem'de nasıl bir değişiklik olmuştur?

- a) Daha da hırçınlaşmıştır.
- b) Daha çok içine kapanmıştır.
- c) Diğer çocuklar gibi normale dönmüştür.
- d) Daha çok yabancılık çekmiştir.

Yetişkin bir insan günde yaklaşık sekiz saat uyuyor. Şöyle de denilebilir: Haftada elli altı, ayda iki yüz kırk ve yılda iki bin dokuz yüz yirmi saatimizi uyuyarak geçiriyoruz. Yetmiş beş yaşındaki bir insan, ömrünün yaklaşık yirmi beş yılını uyuyarak geçirmiştir. Bu durumda yaşamımızın üçte birini hiçbir şey yapmadan mı geçiriyoruz? İlk bakışta öyle gibi görünüyor: Uyuyan kişinin gözleri kapalı, kaşları gevşemiş, soluk alışverişi düzenli, ışığa ve sese karşı tepkisi yoktur.

Ancak uyku sırasında beynimizin içinde neler olup bittiğine bakarsak bunun böyle olmadığını anlarız. Uyku sırasında beyin, etkin durumdadır.

Uyurken gerçekleşen diğer bir olaysa beynimizdeki bir salgı bezinin, büyüme hormonu salgılamasıdır. Yani, sadece uyurken büyüyoruz.

Yaptığımız işler ne olursa olsun, bütün gün zinde kalabilmek için uykumuzu almış olmamız gerekir. Yoksa gün ortasında sürekli uyuklayabiliriz

(20 ve 21. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S. 20- Aşağıdaki sorulardan hangisinin metinde karşılığı **yoktur**?

- İyi bir uyku için yatmadan önce neler yapılmalıdır?
- Gün içinde zinde kalabilmek için ne yapmak gerekir?
- Uyumak bir insanın yaklaşık olarak ne kadar zamanını almaktadır?
- Uyuyan bir insanda gözlenen özellikler nelerdir?

S. 21- “ İyi bir uykuyaihtiyacımız vardır.”
Cümlesinde yer alan boşluk aşağıdaki cümlelerin hangisi ile **tamamlanamaz**?

- Gün boyunca dinç olabilmek için
- Büyüme hormonu salgılanması için
- Işığa ve sese duyarsızlaşmak için
- Gün içinde uyuyakalmamak için

SEVGİYLE YAPILAN UĞRAŞ

Bugün öğleden sonra Engin Amca'yı gördüm. Ta uzaktan beni fark etti, yüzüne tatlı bir gülüş yayıldı. Babamdan haber getirdiği anlaşılıyordu. Babam kaptandı ve uzun bir sefere çıkmıştı.

Yüreğim çarpa çarpa Engin Amca'nın gelişini bekledim. Yanıma yaklaşan yaşlı adam beklentimi boşa çıkarmadı. Kazağı ile gömleği arasından büyük bir zarf uzattı:

“Babandan mektup var!” dedi.

Zarfın içinde, ince bir lâstikle sarılmış ufak bir paket vardı. Paketi çabucak açtım. İçinden bazı araçlar ve küçük bir kâğıt parçası çıktı.

Kâğıtta şunlar yazıyordu:

“Hobi edinmek ister misin? Bir elektromıknatıs, tokmak, çan, pil ve nasıl bağlanacağını gösteren şemayı gönderiyorum. Bu parçaları kullanarak bir zil yapabilirsin. Bakalım başarabilecek misin? Hem bu yıl "elektrik" konusunu da öğreneceksiniz. Ancak, benim esas arzum oyun dışında başka hobiler de edinmen. O zaman çok mutlu olacağım.”

Mektuptaki hobi sözcüğüne kafam takıldı. Eve geldim, sözlüğe baktım. Hobi, “günlük işlerin dışında dinlenmek için sevgi ile yapılan bir uğraş” demekmiş.

Babam da para kazandığı esas isinin yanında, çeşit çeşit işle meşgul olur. Kitap okur, resim yapar, eski kumaş parçalarından çantalar diker. Tahtaları oyarak biblo, baston, flüt gibi şeyler yapar. Demek ki babamın birçok hobisi var. Ya benim? Dersler ve oyun dışında hiç merakım yok. Benim niçin hobim olmasın?

Bir ara babamla karşı karşıya oturmuş hobi edindiğimiz işleri yaparken düşündüm. Düşüncesi bile çok tatlı bir şeydi. Şimdi babamın gelişini daha bir sabırsızlıkla bekliyorum.

Akşamüzeri erkenden odama çekildim. Zarftaki malzemeleri masanın üzerine yaydım. Parçalara ve şemaya defalarca baktım. Önce hiçbir şey anlamadım. Ancak, yılmamaya karar verdim. Büyük bir istekle parçaları birleştirmeye başladım. Bir yandan da başka hangi hobileri edineceğimi düşünüyordum...

(22-23. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S. 22- Parçada aşağıdaki hangi sorunun cevabı **yoktur**?

- Hikâyenin en önemli kahramanı kimdir?
- Babası ona gönderdiği parçalarla ne yapmasını istiyor?
- Hobi edinmeye nasıl başlıyor?
- Hobi edinmeye kiminle başlıyor?

S. 23- “Yaşlı adam beklentimi boşa çıkarmadı.” cümlesindeki “**beklentimi boşa çıkarmadı**” sözü hangi anlamda kullanılmıştır?

- Beni kızdırmadı.
- Beni yanıltmadı.
- Beni kırmadı.
- Beni tanımadı.

“Kendimi kaptırmamaya çalıştığım çocukça, yakışksız bir huyumuz vardır. Dertlerimizle dostlarımızı acındırmak, kendimize vah vah dedirtmek. Başımıza gelenleri büyütür, şişirir karşımızdakileri ağlatmak isteriz, neredeyse başkalarını kendi dertleri karşısında soğukkanlı gördük mü överiz, ama soğukkanlılığı bizim dertlerimize karşı gösterdiler mi darılırız, kızarız. Dertlerimizi anlamaları yetmez, yanıp yakınmalarını isteriz. Oysaki insan sevincini büyüterek anlatmalı, üzüntülerini kısaltarak, kendini yok yere acındıran gerçekten dertli olunca acımayı hak eder.”

“Montaigne Denemeleri”

S.EYÜBOĞLU

(24. ve 25. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S. 24- “Şişirmek” sözcüğü, metnin içinde aşağıdaki ifadelerden hangisinin yerine kullanılmıştır?

- a) Görgü kurallarının dışına çıkmak
- b) Havayla hacmini genişletmek.
- c) Olduğundan daha çok göstermek
- d) Çok konuşarak baş ağrıtmak

S. 25- Yukarıda yer alan metinle ilişkilendirildiğinde hangisi metne en uygun başlıktır?

- a) Soğukkanlı olmak
- b) Kendine acındırmak
- c) Yanıp yakınmak
- d) Kendini sevindirmek

S. 26- Zincirin altınsa da hatta koparıp kır!
Susmak ne demekmiş yere göğe haykır!
İnsandaki dört tane ayak devrini bilme!
Mahvolma eğilmezdi baban, sen de eğilme!

Mithat Cemal Kuntay

“ Eğilmek ” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu dörtlükteki anlamıyla kullanılmıştır?

- a) Toprağın kaymasıyla bina öne eğildi.
- b) Artık şirketin sorunlarına eğileceğim.
- c) Şunu çok iyi bilin ki; Türk eğilmez.
- d) Düşen kitabımı almak için yere eğildi.

S. 27- Neden gülmesin gül gibi yüzler
Niçin ağlasın o güzel sözler
Niye sevgiye sevimsiz gözler
Söylenir diye ağlarım.

Dörtlükte ağır basan duygu aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Yakınma
- b) Pişmanlık
- c) Sevgi
- d) İstek

S. 28- Nerde kaldı o güzel günler,
Ey vatanın bağı yanık bucağı!
Hani senin bereketli hasadım
Yeşil yurdun, şen evin, nerde?

Yukarıdaki dörtlükteki ana duygu yandakilerden hangisidir?

- a) Sevinç
- b) Şaşırma
- c) Kızgınlık
- d) Özlem

EK- 4: Matematik Başarı Testine Ait Kazanımlar ve Kazanımları Ölçen Soru Numaraları

Kazanım No	Kazanımlar	Soru No
1	Belirli durumlara uygun cebirsel ifadeleri yazar.	1-2-3-4-14-15-16-17-18
2	Verileri uygun istatistiksel temsil biçimleri ile gösterir ve yorumlar.	11-12-13-27-28-29-30
3	Denklemleri açıklar, probleme uygun denklemler kurar.	5-6-7-19-20-21-22
4	Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri çözer.	8-9-10-23-24-25-26

EK-5: Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Kazanımlar ve Kazanımları Ölçen Soru Numaraları

Kazanım no	Kazanımlar	Soru No
1	Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	16-23
2	Metnin konusunu belirler.	4-13
3	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	5-12
4	Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	6-18
5	Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	11-20
6	Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	3-17
7	Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	2-21
8	Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	24-26
9	Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	7-9
10	Metne ilişkin sorular oluşturur.	10-22
11	Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	1-19
12	Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	15
13	Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.	27-28
14	Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	14-25
15	Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	8