ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/279048280

# Okuma-Anlama Becerisi ve İlişkili Olduğu Değişkenler

**Conference Paper** · April 2014

READS
70

**12 authors**, including:



Mustafa Ayral
Milli Eğitim Bakanlığı
**19** PUBLICATIONS **2** CITATIONS
SEE PROFILE



Nedim Özdemir
Ankara Directorate of National Education
**7** PUBLICATIONS **0** CITATIONS
SEE PROFILE

All in-text references underlined in blue are linked to publications on ResearchGate, letting you access and read them immediately.

Available from: Mustafa Ayral
Retrieved on: 23 May 2016

# Okuma-Anlama Becerisi ve İlişkili Olduğu Değişkenler

Dr. Mustafa AYRAL, Ankara Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü
Erol BOZKURT Ankara Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürü
Nedim ÖZDEMİR, Ankara Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdür Yardımcısı
Şule ÖTKEN, Ankara Altındağ Atıfbey Ortaokulu Matematik Öğretmeni
Hakan ÖZARSLAN, Ankara Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi Ar-Ge Birimi
Leyla YILMAZ FINDIK, Ankara Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi Ar-Ge Birimi
Ahmet ÜNLÜ, Ankara Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi Rehber Öğretmeni
Ayşegül AKDOĞAN, Ankara Altındağ Aydınlıkevler İlkokulu Türkçe Öğretmeni
Sevim AKSOY GÜLER, Ankara Altındağ Çocuk Sevenler Derneği İlkokulu Türkçe Öğretmeni
Esin BAYRAKTAR, Ankara Altındağ Kaşgarlı Mahmut İlkokulu Türkçe Öğretmeni
Elif DİREN, Ankara Altındağ Karapürçek Ortaokulu Türkçe Öğretmeni

*Bu bildiri, I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (24-26 Nisan 2014 İstanbul) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Giriş

Öğrenci başarılarının incelenmesi ve değerlendirilmesi, son on beş yılda uluslararası düzeyde yaygınlığı olan ve ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi), TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) gibi çalışmalar, ulusal düzeyde ülkelerin eğitim politikalarını etkileyen sonuçlar üretmektedir. Ülkemizde ilköğretim programının değiştirilmesinin temel dayanak noktasının, bu çalışmaların oluşturduğu belirtilmektedir (PISA 2003 Projesi Ulusal Nihaî Rapor: ıv). İlerleyen yıllarda ortaöğretim programı da, bu sonuçlara paralel olarak yeniden düzenlenmiştir.

Öğrenci başarısının uluslararası düzeyde belirlenmeye çalışıldığı bu projelerde, konu ölçümünden çok, derslerin dayandığı temel becerilerin ölçülmesine ağırlık verilmektedir. Konudan ziyade beceriyi ölçmek, hem ölçme araçlarının bilgi düzeylerini üst basamaklara çekmekte, hem de öğretmeni, dersin anlatımında düşünme becerilerini geliştirme yönünde zorlayıcı olabilmekte; dolayısı ile derslerin genel amaçlarına odaklanmayı sağlayabilmektedir (Ayral 2008). Bu çalışmaların sonuçlarını kritik kılan öge de, budur.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın beklentisi, uluslararası öğrenci değerlendirme çalışmalarının yansımalarının ülke, il, ilçe, eğitim bölgesi, okul, zümre ve öğrenci düzeylerinde ele alınması ve her düzeye göre yapılabilecek çalışmalara dayanak oluşturması yönündedir (PISA 2003 Projesi Ulusal Nihaî Rapor: iv). Ancak, bakanlık, uluslararası ölçme-değerlendirme çalışmalarının bu türden yansımalarının olmasını beklerken, bakanlığın yaptığı merkezi sınavların sonuçları üzerinden değerlendirme çalışmalarına gidilmemektedir. Sınavlardan elde edilen verilerle, özellikle okul, ilçe, il ve ülke düzeyinde öğretimin değerlendirilmesi, öğretim eksikliklerinin saptanması ve giderilmesi, öğretim programlarının geliştirilmesi yönünde temel dayanak oluşturacak bilgilere ulaşmak olasıdır. Bilgi çağını yaşadığı belirtilen günümüz toplumunda, yapılan işle ilgili her türlü ölçme çalışmalarının değerlendirme ve geliştirme boyutuyla birlikte ele alınması, buralardan elde edilen bilgilerin, işin daha iyi yapılmasında ve yeniden yapılandırılmasında kullanılması bir zorunluluktur.

Öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi, uluslararası ölçme-değerlendirme çalışmalarında ele alınan temel konulardan birisidir. Okuma amaçları ve kavrama süreçleri, PIRLS değerlendirmesinin temellerini oluşturmaktadır. PIRLS' te okuma-anlama süreci, dörtlü bir yapıyla açıklanmıştır: 1. Aşama: Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma, 2. Aşama: Doğrudan çıkarımlar yapma, 3. Aşama: Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama, 4. Aşama: Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme yapma, şeklindedir (PIRLS 2001 Ulusal Rapor: 4-8). PISA 2003 ve 2009'da da okuma-anlama becerisiyle ilgili olarak düşünme süreçleri üç aşamalı benzer bir süreçle açıklanmıştır: 1. Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, 2. Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, 3. Kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme (PISA 2009 Ulusal Ön Raporu: 21-30. PISA 2003 Projesi Ulusal Nihaî Rapor: 114-116).

Alanda yapılan araştırmalarda okuma-anlama becerisiyle ilişkilendirilen değişkenlerden söz edilmektedir. Bunlar: 1. Cinsiyet, özgüven (self-esteem), okumaya karşı ilgi ve tutum gibi öğrenci özellikleri, 2. Anne-baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik ve kültürel yapı gibi aile özellikleri, 3. Evdeki ve çocuğun sahip olduğu kitap sayısı, eve düzenli olarak gazete/dergi giriyor olması, eğitsel amaçlı kullanılan bilgiayar gibi ev ortamı özellikleri, 4. Ders işleme yöntemleri, araç gereç kullanma, sınıfiçi okuma etkinlikleri, gibi öğretmen özellikleri, 5. Teknoloji, okul kaynaklarının miktarı ve kalitesi, okul-aile arasındaki nitelikli işbirliği, olarak sıralanmaktadır (Aslanoğlu, 2007; Baumgartner, Lipowski and Christy, 2003; Cheung ve Slavin, 2011; Fredriksson, 2002; Geske ve Ozala, 2009; Kamil, Intrator, & Kim, 2000; Linch, 2002; Phakiti, 2003; PIRLS 2011, 2012; Tinker ve Mc Cullough.1968: 410; Gelbal, 2008).

Her geçen gün, okuma ve iyi bir okur olma kavramları ile okumayı öğrenme ve öğretmede kullanılan teknikler yeniden tanımlanmaktadır (OECD, 2010c: 26). Eğitimde ve psikoloji alanında yapılan çalışmalar, okuma becerilerindeki yeterliklerin zamanla ve eklenerek birbirini güçlendiren çoklu ilişkiler döngüsü sonucu geliştiğini göstermektedir (MEB, 2010a: 135). Dil ve zihin işleyişi arasında etkileşim olduğu belirtilmektedir (Akt.Şahin, 94). PISA ise, okuma performansı ile okuma alışkanlıkları ve öğrenme stratejileri arasında olumlu bir etkileşim olduğunu gösteren kanıtlar sunmaktadır (OECD, 2010c: 26).

Okuma-anlama becerileri üzerinde yapılan başka araştırmalarda da, bu becerileri etkileyen değişkenlere işaret eden sonuçlara ulaşılmaktadır. Öğrencinin evinde var olan kitap sayısı ve kendine ait kitap sayısının artışına bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olma olasılıkları da artmaktadır. Elley (1992) araştırmasında, öğrencilerin evlerindeki kitaplara ulaşabilmesinin başarılarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin, sınıf içi okuduğunu anlama çalışmalarında öğrencilerine özet yazdırmaları ve öğrencilerine okumayla ilgili ev ödevi vermesi, okuduğunu anlamada başarılı olma olasılığını artırmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğrencileri okuduğunu anlama başarılarına göre ayırmada, cinsiyetin, öğrencinin kendisine ait kitap sayısının, evinde bulunan kitap sayısının, öğretmenin okunan metinlerle ilgili özet yazdırmasının ve öğretmeninin okumayla ilgili ev ödevi vermesinin önemli rolü olduğu görülmüştür (Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011). Öğrencilerin akademik performansları ile özürsüz devamsızlıkları arasında da ters yönde bir ilişki bulunmuştur (Altınkurt, 2008). Padron, Waxman, Brown ve Powers (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin düşük başarılı öğrencilere göre okuma becerileriyle ilgili "okuduğu metin ile ilgili düşünme, ana fikre odaklanma ve hikâyeyi kendi cümleleriyle ifade etme" gibi güçlü stratejilerini daha fazla sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir.

PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası düzeyde ve ülkelerin eğitim politikalarını etkileyen benzer nitelikteki çalışmaların il ya da ilçe düzeylerinde yapılması ve bu düzeylerdeki uygulayıcılara yol gösterici bilgilerin sunulması gerekliliği vardır. Bu araştırma, Ankara İli Altındağ İlçesinin Türkçe dersinin okuma-anlama becerileri ve bu becerilerin zihinsel düzeylerinde öğrenci başarı düzeylerini belirlemek ve bu beceriler ve becerilerin zihinsel düzeyleri ile bunları etkilediği düşünlen değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyerek, okul ve ilçe yöneticilerine Türkçe eğitimini geliştirici çalışmalarında bilgi desteği sunmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada, PISA 2003 PISA 2009 ve PIRLS 2001'de okuma-anlama alanında yapılan değerlendirmeden yararlanılarak, üç aşamalı bir zihinsel düzey süreci belirlenmiştir: 1. Açık Bilgi: Belirlenen/istenen bilgiyi metinden elde etme, 2. Saklı Bilgi: Metni yorumlama ve metin içerisinde saklı olarak verilmiş bilgiye ulaşma ve 3. Metni Değerlendirme: Metin üzerinde düşünme ve değerlendirme becerisi (PISA 2003 Projesi Ulusal Nihaî Rapor: 114-116. PISA 2009 Ulusal Ön Raporu: 21-30. PIRLS 2001 Ulusal Rapor).

Türkçe dersinin öğrencilere kazandırmayı hedeflediyi okuma-anlamaya dayalı temel becerilerinin belirlenmesinde ise, bu dersleri beceri olarak ele alan kaynaklara başvurulmuştur. PISA ve PIRLS çalışmalarında kullanılan sınıflama dikkate alınmıştır. MEB İlköğretim Türkçe Programları, yine temel başvuru kaynaklarından biri olmuştur. Alan yazındaki çalışmalar da incelenerek, gerekli görülenler beceri ifadeleri arasına katılmıştır (Ayral, 2008). Bu beceriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Dersinin Temel Beceri Alanları

| Ana Başlık | Türkçe Dersi Temel Becerileri |
|---|---|
| **Sözcük** | Sözcük ve Sözcük Gruplarındaki Anlamı ve Sözcükler Arası Anlam İlişkisini Kavrama |
| | Sözcüğün Tümceye Kattığı Anlamı Kavrama |
| | Sözcük Türleri ile İlgili Bilgi ve Kuralları ve Sözcüğün Yapı Özelliklerini Kavrama |
| | Ses Olaylarını, Yazım Kurallarını ve Noktalama İşaretlerini Kavrama |
| **Tümce** | Tümcenin Anlam Özelliklerini ve Tümceye Hakim Olan Duyguyu Kavrama |
| | Sözcüklerden Tümce Kurabilme |
| | Tümcedeki Anlatım Bozukluğunu Bulabilme |
| | Tümcenin Ögelerini ve Türlerini Kavrayabilme |
| **Paragraf** | Paragrafın Konusunu, Ana Fikrini ve Yardımcı Düşünceleri Bulabilme |
| | Paragrafın Mantıksal Bütünlüğünü ve Başlık ve İçerik İlişkisini Kavrayabilme |
| | Edebi Bilgileri, olaya, düşünceye, duyguya dayalı türlerle ilgili bilgi ve becerileri kavrama |

**Yöntem**

Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Evreni Ankara İli Altındağ İlçesi olup, araştırma kapsamında tüm evrene ulaşıldığından örneklem seçilmemiştir.

Araştırmanın veri toplama aracı, Türkçe Başarı Sınavı ve Öğrenci Anketi olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Türkçe Başarı Sınavında PISA, PIRLS, ÖBBS 'de (MEB Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı) yer alan okuma-anlamaya ilişkin temel becerilerden yararlanılarak ilköğretim Türkçe programından uyarlanmıştır (Ayral, 2008). Yine temel becerilerin arka planında yatan zihinsel süreç aşamaları PISA ve PILRS'te ele alınan şeklinden hareketle hazırlanmıştır. Zihinsel sürecin alt düzeyi olan Açık Bilgi, zorluk derecesi açısından en alt düzeyi; orta basamağı olan Saklı Bilgi, zorluk derecesi açısından orta düzeyi ve üst basamağı olan Metin değerlendirme, zorluk derecesi açısından en üst düzeyi oluşturmaktadır. Türkçe Başarı sınavının soruları. Dersin temel beceri alanları ve zihinsel süreç düzeyleri dikkate alınarak, 2011-2012 eğitim öğretim döneminde Altındağ'ın değişik okullarında görev yapan sekiz Türkçe öğretmeni tarafından hazırlanmıştır. Sorular hazırlanmadan önce ilgili öğretmenlere Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin Ar-Ge Birimi tarafından PISA, PIRLS ve ÖBBS'nin temel araştırma mantığı ve ilköğretim Türkçe programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği temel okuma-anlama becerileri üzerinde eğitim verilmiştir. Sorular temel beceriler ve zihinsel süreçler açısından dengeli dağıtılacak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular yine Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi Ar-Ge Birimi'nce incelenerek, Türkçe Başarı Sınavı oluşturulmuştur. Uygulama sonucunda sınava ilişkin güvenirlik analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'den de görüleceği üzere sonuçların, sınavın oldukça güvenilir olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Tablo 2. Türkçe Başarı Sınavı Güvenirlik Katsayıları

| Sınıf Düzeyi | Soru Sayısı | Cronbach's Alpha |
|---|---|---|
| 4. Sınıf | 40 | **.855** |
| 5. Sınıf | 45 | **.865** |
| 6. Sınıf | 50 | **.894** |
| 7. Sınıf | 55 | **.907** |
| 8. Sınıf | 60 | **.904** |

Türkçe başarı sınavıyla birlikte araştırmada kullanılan Öğrenci Anketi ise yine PISA, PIRLS ve ÖBBS'de kullanılan anket maddelerinden ve araştırmacılar tarafından alanyazından yararlanılarak derlenmiştir. Uygulamadan sonra anket üzerinde faktör analizi yapılmış ve anketin on alt boyuttan oluştuğuna karar verilmiştir. Faktör analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Faktör yük değeri, boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin oldukça altında kalan üç madde, anketten çıkartılmıştır.

Tablo 3. Araştırma Anketi Faktör Analizi Sonuçları-Anket Boyutları

| Sıra | Anket Boyutu | Madde Sayısı | Faktör Yük Değer Aralığı |
|---|---|---|---|
| **1** | Sosyo-Ekonomik Düzey | 5 | .398 - .741 |
| **2** | Evdeki Okuma Ortamı | 5 | .411 - .683 |
| **3** | Derste Araç Gereç Kullanma Düzeyi | 6 | .528 - .724 |
| **4** | Ders İşleme Yöntemi | 16 | .432 - .636 |
| **5** | Metin Okuma Sonrası Etkinlikler | 5 | .462 - .736 |
| **6** | Okuliçi Uygulamalar | 6 | .383 - .655 |
| **7** | Ders Çalışma Taktiği | 9 | .456 - .583 |
| **8** | Ezberleme | 4 | .406 - .685 |
| **9** | Okumaya Karşı Olumlu Tutum | 6 | .562 - .641 |
| **10** | Okumaya Karşı Olumsuz Tutum | 5 | .582 - .679 |

Hazırlanan Türkçe Başarı Sınavı ve Öğrenci Anketi, soru kitapçığı şeklinde 2011-2012 öğretim yılı Mayıs ayı içerisinde uygulanmıştır. Sınav. Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin koordinesinde okul yönetimleri ve öğretmenler tarafından tüm ilçe düzeyinde aynı gün olacak şekilde (14 Mayıs 2012) uygulanmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllü olduğu uygulamada, Altındağ İlçesi'ndeki 67 ilköğretim okulunun 62'sine (% 93) ve 30.336 öğrencinin 23.036'sına (% 76) ulaşılmıştır.

Okuma-anlama başarısına ilişkin iki tür puan hesaplanmıştır. Sınav puanı olarak SBS'de kullanılan yöntemle aynı olmak üzere 500 puan üzerinden her bir öğrenci için sınav puanı hesaplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin net sayılarına göre de başarı yüzdeleri hesaplanmıştır. Daha sonra optik yanıt formlarındaki sınav yanıtları elektronik ortama aktarılmıştır ve SPSS programıyla frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Başarıyı etkilediği düşünülen değişkenlerin öncelikle puan ortalamalarıyla okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerindeki başarı yüzdelerine göre korelasyon analizi yapılmıştır. Böylelikle, değişkenlerle başarı arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönü bulunmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada ise, değişkenlerin alt, orta ve üst düzey olma durumlarına göre zihinsel düzeylerin başarı yüzdelerinde nasıl bir değişim olduğu bulunmaya çalışılmıştır. Bunun için de, değişkenlere ait puanlar üçlü derecelendirmeye tabii tutulmuştur. Düzey grupları belirlenirken, her bir anket maddesinin puan değeri 0.00 – 0.067 ise alt düzey, 0.68 – 1.32 ise orta düzey, 1.33 – 2.00 ise üst düzey olarak ele alınmıştır. Okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri ile değişken gruplarının düzeyleri (alt, orta, üst) arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Scheffe testi yapılmıştır.

**Bulgular**

Tablo 4'te, Türkçe Başarı Sınavı'nın sınıf düzeylerine göre sonuçları verilmiştir. Tablodan, başarı yüzdesinin, sekizinci sınıflar dışında % 35- % 40 arasında değiştiği olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Sınıf Düzeylerine Türkçe Başarı Yüzdesi ve Türkçe Puan Ortalaması

| **Sınıf Düzeyi** | **N** | **Türkçe Başarı Yüzdesi (%)** | **Türkçe Puan Ortalaması** |
|---|---|---|---|
| 4. Sınıf | 4623 | **37** | 307 |
| 5. Sınıf | 4832 | **39** | 327 |
| 6. Sınıf | 4884 | **39** | 305 |
| 7. Sınıf | 4503 | **35** | 292 |
| 8. Sınıf | 4194 | **27** | 291 |
| TOPLAM | 23036 | **36** | - |

Tablo 5'te ise, okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerine göre Türkçe başarısı verilmiştir. Sonuçlar, zihinsel düzeyin yükselmesiyle birlikte öğrencilerin başarı yüzdelerinin düştüğünü göstermektedir. Zihinsel düzeyin zorluk derecesiyle başarı arasında ters bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Okuma-Anlama Becerisinin Zihinsel Düzeylerine Göre Türkçe Başarısı

| **Sınıf Düzeyi** | **N** | **Açık Bilgi Başarı Yüzdesi** | **Saklı Bilgi Başarı Yüzdesi** | **Metin Değerlendirme Başarı Yüzdesi** |
|---|---|---|---|---|
| 4. Sınıf | 4623 | 43 | 40 | 26 |
| 5. Sınıf | 4832 | 63 | 45 | 18 |
| 6. Sınıf | 4884 | 49 | 43 | 32 |
| 7. Sınıf | 4503 | 35 | 36 | 34 |
| 8. Sınıf | 4194 | 26 | 29 | 24 |

Tablo 6'da, okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkine ait korelasyon testi sonuçları verilmiştir. Sosyo-ekonomik düzeye göre başarı oranlarına bakıldığında, aralarında .16 ile .19 arasında değişen pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzey, düşük bir oranda da olsa, okuma-anlama becerisi ve bunun zihinsel düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Sosyo-ekonomik düzeyin okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerini etkileme derecesi de birbirine çok yakındır. Sosyo-ekonomik düzeyin okuma–anlama becerinin zihinsel düzeylerini benzer oranda etkilediği söylenebilir. Öğrencilerin Türkçe dersi karne notlarına göre başarı oranlarına bakıldığında ise, ilişki oranının daha da yükseldiği, gerek Türkçe başarısı, gerekse okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleriyle orta derecede ve anlamlı olmak üzere pozitif bir ilişki görülmektedir. Dikkati çeken nokta, zihinsel düzey yükseldikçe başarı oranının düşüş eğilimi gösteriyor olmasıdır. Açık bilgi başarı yüzdesinde .53 olan ilişki düzeyi, saklı bilgi başarı yüzdesinde .51'e gerilemekte; metin değerlendirme başarı yüzdesinde .41'e kadar düşmektedir.

Okulun Türkçe başarı puanı ile öğrencilerin okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerine göre başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, aralarında .37 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; bu ilişkinin açık bilgi başarı yüzdesinde .41 iken, metin

değerlendirmede .21 düzeyine kadar düştüğü; zihinsel düzey yükseldikçe ilişkinin de önemli ölçüde azaldığı belirlenmiştir. Bu çalışma grubuyla yapılan bir başka çalışmada da (Özdemir, Ayral, Yılmaz Fındık, Ünlü, Özarslan, Bozkurt, 2013). öğrencilerin Türkçe dersi karne notları ile Türkçe Başarı Sınavı arasında .58'lik bir ilişki belirlenmiştir. Ders notlarının liselere geçişte kullanılacak/kullanılıyor olması nedeniyle, .58 düzeyindeki bir ilişki tartışmaya açık bir oran gibi görünmektedir. İlişki düzeyinin çok yüksek çıkmamasında, okul sınavlarıyla merkezi olarak yapılan sınavdaki soru türlerinin çok benzer olmamasının etkisi olabileceği söylenebilir.

Okula devam durumu ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerindeki başarı arasında düşük seviyede anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Zihinsel düzeyin yükselmesiyle birlikte kısmen de olsa ilişkinin kuvvetinde bir azalma görülmektedir. Ödeve ayrılan zaman ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. İlişkinin düzeyi açık bilgi ve saklı bilgi düzeyleri için birbirine çok yakın iken ( r= .16), metin değerlendirme zihinsel düzeyinde ilişkinin düzeyi r= .11'e gerilemektedir. Ev ödevlerinin üst düzey zihinsel beceri grubuyla daha az bir ilişki içinde olması, dikkat çekici bir sonuç olarak görünmektedir.

Evdeki okuma araçlarının bulunma düzeyiyle okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasında orta düzeye yakın pozitif ve anlamlı bir ilişki söz konudur. Tüm zihinsel düzeylere ilişkin korelasyon değerleri birbirine çok yakındır. Okuma kaynakları açısından ev ortamının olumlu olması, zihinsel düzey farkı olmaksızın, öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin gelişimine katkı sunan bir etken olarak görünmektedir.

İlgi çeken ve beklentilerin tersine çıkan bir sonuç da, ders dışı destek alma durumu ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasındaki ilişkide karşımıza çıkmaktadır. Tüm zihinsel düzeylere ilişkin korelasyon değerleri birbirine çok yakındır. Ders dışı desteğin öğrenci başarısını arttırma beklentisine karşın, aralarında bir ilişkisizlik belirlenmiştir (Açık bilgi başarı yüzdesindeki korelasyon değeri -.01 olmasına karşın, istatistiksel olarak anlamlı bir değer olarak çıkmıştır). Burada, ders dışında verilen desteğin öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sunmadığı yorumu akla gelmektedir. Yine Altındağ İlçesi genelinde Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nce, bu araştırmayla aynı grubu oluşturan öğrencilerle yapılan ve matematik becerilerinin yoklandığı araştırmada, ders dışında alınan destek ile öğrencilerin matematiğin temel becerilerindeki başarısı arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (Ayral ve diğ., 2012). Gerek bu araştırma da olsun, gerek PISA, TIMMS ve PIRLS'de olsun, gerekse SBS ve YGS sınavındaki derslerin birinci basamak sınavlarında, ezber, formül, bilgiden öte öğrencilerin anlama becerileri yoklanmaktadır. Öğrencilerin okuma-anlamaya dayalı zihinsel becerilerinin desteklenmesi için başvurulan dershane, kurs, özel ders gibi yöntemlerin, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerine hitap etmedikleri ve niteliklerinin ciddi olarak sorgulanması gerektiği söylenebilir.

Derste araç gereç kullanma ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerindeki başarı arasındaki ilişkiye ait korelasyon değerleri, genele bakıldığında "ilişki yok" denilebilecek kadar düşük bir seviyede çıkmıştır. Ancak, okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerine göre bakıldığında, açık bilgi başarı yüzdesinde .06 olan değer, saklı bilgi başarı yüzdesinde biraz düşerek, sıfırlanmış (.00); metin değerlendirme başarı yüzdesinde ise daha da düşerek negatif hale gelmiştir (-.07). Derste araç gereç kullanma düzeyi ile okuma-anlama becerisindeki zihinsel sürecin zorluk derecesi arasında ters bir ilişki olduğu görülmektedir. Ankette yer alan ders araç gereçleri, bilgisayar; ders kitapları dışında okuma materyalleri; fotoğraflar, resimler, afişler, broşürler; günlük hayattan materyaller (gazete, dergi, resim); televizyon, VCD, DVD; drama, canlandırma maddeleri olarak yer almıştır. Alanyazında, öğretim ilke ve yöntemleri açısından bu araç gereçlerin kullanılması önerilmektedir. Ancak, bu ve benzer araştırmalar da göstermektedir ki, araç gereçleri kullanmanın ötesinde nasıl kullanıldığı da önem taşımaktadır (Ayral ve diğ., 2013). Nitekim, üst düzey okuma-anlama becerisi olan metin değerlendirme üzerinde bu araç-gereçleri kullanmanın düşük de olsa olumsuz bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Ders işleme yöntemiyle okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif anlamlı bir ilişkiden söz edilebilir. İlginç olan ise, zihinsel düzeyin zorluk derecesinin artmasıyla birlikte, ilişkinin düzeyinin azalıyor olmasıdır. Açık bilgi başarı yüzdesiyle .28 olan ilişki, gittikçe düşerek metin değerlendirme başarı yüzdesinde .18'e kadar gerilemektedir. Yine, yukarıda yapılan yorum akla gelmektedir: Üst düzey zihinsel becerileri geliştirmek, farklı yöntem ve teknikleri gerekli kılmaktadır.

Metin okuma sonrası yapılan etkinlikler ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediğimizde, genelde "ilişki yok" düzeyinde bir korelasyon değeri vardır (-.02). Zihinsel düzeylere göre bakıldığında ise, yine ilginç bir durumla karşılaşılmaktadır: Düşük bir oranda da olsa, metin okuma sonrası yapılan etkinlikler puanı ile zihinsel düzeyin zorluk derecesi arasında negatif bir ilişki vardır. Boyutta yer alan "Okuduğum metin ile ilgili bir şeyler yazarım (özet, öykü ya da düşüncelerimi vb.)", "Öğretmenimin metin ile ilgili sorduğu soruları yüksek sesle yanıtlarım.", "Okuduğum metin ile ilgili arkadaşlarımla tartışırım.", "Okuduğum metin ile ilgili resim çizerim ya da resim projesi hazırlarım.", "Okuduğum metin ile ilgili bir oyun ya da drama yaparım.", "Okuduğum metin ile ilgili arkadaşlarımla bir grup projesi yaparım" gibi, okuma-anlama çalışmalarında önerilen bu etkinliklerin başarı üzerinde, genelde etkisiz, zihinsel düzeylerde ise başarı ile ters orantılı olmasına, bu araştırma kapsamında bir yorum getirilememiştir.

Okuliçi destekleyici uygulamalar ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasında, "ilişki yok" derecesinde çok zayıf düzeyde ama anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( .06). Okuliçi destekleyici uygulamaların zihinsel düzeyin zorluk derecesiyle de negatif bir ilişki söz konusudur: Zorluk düzeyi arttıkça, destekleyici uygulamaların öğrenci başarısına katkısı azalmakta, sıfır düzeyine yaklaşmaktadır.

Öğrencinin ders çalışma taktiği ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasında ise, genelde orta denilebilecek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır (.30). Düzeylere göre bakıldığında ise, açık bilgi başarı yüzdesinde .30 olan korelasyon değeri, saklı bilgide .27'ye gerilemekte; metin değerlendirme başarı yüzdesinde ise daha da azalarak .20 düzeyine inmektedir. Ders çalışma taktiğine ilişkin puan ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzey zorluk derecesi arasında negatif bir ilişki söz konusudur. Üst düzey zihinsel beceriler için, ders çalışma konusunda başka taktiklere, yöntemlere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Ezberleme düzeyi ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasında genelde, "ilişki yok" düzeyine yakın çok düşük bir ilişki vardır. Zihinsel düzeylere göre bakıldığında ise, zihinsel düzeyin zorluk derecesi ile ezberleme düzeyi arasında zayıf da olsa doğrusal bir ilişki belirlenmiştir. Beklentilerle örtüşmeyen bu durum için, herhangi bir yorum getirilememiştir.

Okumaya karşı takınılan tutum açısından okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerindeki başarı oranları da ilginç sonuçlar içermektedir. Öncelikle olumlu tutumun başarı üzerinde pozitif ve anlamlı, olumsuz tutumun ise negatif ve anlamlı bir etkisi görülmektedir. Ancak, okuma-anlama becerisi üzerinde olumsuz tutumun etkisi, olumlu tutuma göre daha fazladır. Olumsuz tutumun etkisi "orta" düzeye yakın iken, olumlu tutumun etkisi "düşük" düzeyde kalmaktadır. Zihinsel düzeylere göre

bakıldığında ise, olumlu tutum düzeyi ile zihinsel düzeyin zorluk derecesi arasında negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt düzey zihinsel becerideki ilişki düzeyi .27 iken, üst düzey zihinsel beceride bu ilişki düzeyi .19'a gerilemektedir. Okumaya karşı olumlu tutuma sahip olmak, zihinsel sürecin alt düzeylerine daha çok hitap etmektedir, denilebilir. Olumsuz tutum açısından zihinsel düzeylere bakıldığında ise, düzeylere ait korelasyon değerlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Olumsuz tutumun, okuma anlama becerisinin tüm düzeylerini benzer şekilde etkilediği söylenebilir.

Tablo 6. Okuma-Anlama Becerisinin Zihinsel Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlerle Olan İlişkine Ait Test Sonuçları

| Zihinsel Düzey | | SED | Türkçe Dersi Karne Notu | Okul Türkçe Puan Ortalaması | Okula Devam Durumu | Ödeve Ayrılan Zaman Puanı | Evdeki Okuma Araçları | Ders Dışı Destek Alma Düzeyi | Yanlışlar Olmadığında Alınacak Puan | Derste Araç Gereç Kullanma Düzeyi | Ders İşleme Yöntemi Düzeyi | Metin Okuma Sonrası Etkinlikler | Okuliçi Uygulamalar Düzeyi | Ders Çalışma Taktiği | Ezberleme Düzeyi | Okumaya Karşı Olumlu Tutum | Okumaya Karşı Olumsuz Tutum |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Türkçe Başarı Yüzdesi** | Pearson Cor. | ,190** | ,568** | ,374** | ,244** | *,170*** | ,329** | -,004 | ,984** | -,008 | ,285** | -,020** | ,060** | ,302** | ,017* | ,275** | -,380** |
| | Sig.(2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | *,000* | ,000 | ,581 | ,000 | ,275 | ,000 | ,005 | ,000 | ,000 | ,015 | ,000 | ,000 |
| | N | 18561 | 21976 | 23032 | 21905 | *21361* | 21515 | 20073 | 23036 | 19621 | 18798 | 20671 | 19319 | 20227 | 20878 | 21241 | 21361 |
| **Açık Bilgi Başarı Yüzdesi** | Pearson Cor. | ,149** | ,533** | ,415** | ,229** | *,169*** | ,275** | -,014* | ,856** | ,060** | ,289** | ,040** | ,094** | ,307** | -,026** | ,272** | -,338** |
| | Sig.(2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | *,000* | ,000 | ,047 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 18561 | 21976 | 23032 | 21905 | *21361* | 21515 | 20073 | 23036 | 19621 | 18798 | 20671 | 19319 | 20227 | 20878 | 21241 | 21361 |
| **Saklı Bilgi Başarı Yüzdesi** | Pearson Cor. | ,164** | ,512** | ,355** | ,220** | *,160*** | ,294** | -,006 | ,887** | ,002 | ,270** | -,014* | ,058** | ,276** | ,012 | ,250** | -,341** |
| | Sig.(2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | *,000* | ,000 | ,374 | ,000 | ,809 | ,000 | ,038 | ,000 | ,000 | ,095 | ,000 | ,000 |
| | N | 18561 | 21976 | 23032 | 21905 | *21361* | 21515 | 20073 | 23036 | 19621 | 18798 | 20671 | 19319 | 20227 | 20878 | 21241 | 21361 |
| **Metin Değerlendirme Başarı Yüzdesi** | Pearson Cor. | ,164** | ,415** | ,218** | ,184** | *,117*** | ,270** | ,006 | ,797** | -,076** | ,188** | -,074** | ,010 | ,201** | ,054** | ,192** | -,311** |
| | Sig.(2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | *,000* | ,000 | ,400 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,175 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 18561 | 21976 | 23032 | 21905 | *21361* | 21515 | 20073 | 23036 | 19621 | 18798 | 20671 | 19319 | 20227 | 20878 | 21241 | 21361 |

Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).** Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).*

Araştırmanın bu kısmında, okuma-anlama becerilerinin zihinsel düzeyleri ile bu becerileri etkilediği düşünülen değişkenlerin alt, orta, üst diye ayrılan düzey gruplarına göre ilişkileri ele alınmışltır. Tablo 7'de, öğrencilerin Türkçe dersi karne notları ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasındaki Anova ve Scheffe testi sonuçları verilmiştir. Karne notunun yükselmesiyle birlikte, okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerindeki başarı düzeyleri de artış göstermektedir. Bu artışa ilişkin olarak yapılan Anova ve Scheffe testi sonuçları, zihinsel düzeylerin tamamında gruplar arasında anlamlı derecede fark olduğunu göstermektedir. Tüm zihinsel düzeylerde en başarılı grubun karne notu 5 olan öğrencilerin oluşturduğu grup olduğu görülmektedir. Bu grubun zihinsel düzeylerdeki başarıları, diğer dört gruptan oldukça yüksektir.

Tablo 7. Okuma-Anlama Başarısı ile Türkçe Dersi Karne Notu Arasındaki İlişki

| Zihinsel Düzey | Türkçe Dersi Karne Notu | N | Başarı Yüzdesi | F | Sig. | Anlamlı Fark Çıkan Gruplar (Scheffe Testi) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Türkçe Başarı Yüzdesi** | 1 | 1317 | 11 | (4-21971)= 2726,852 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | 2 | 2308 | 17 | | | |
| | 3 | 5459 | 26 | | | |
| | 4 | 6931 | 40 | | | |
| | 5 | 5961 | 54 | | | |
| | **TOPLAM** | 21976 | 36 | | | |
| **Açık Bilgi Başarı Yüzdesi** | 1 | 1317 | 13 | (4-21971)= 2231,173 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | 2 | 2308 | 21 | | | |
| | 3 | 5459 | 32 | | | |
| | 4 | 6931 | 49 | | | |
| | 5 | 5961 | 65 | | | |
| | **TOPLAM** | 21976 | 44 | | | |
| **Saklı Bilgi Başarı Yüzdesi** | 1 | 1317 | 12 | (4-21971)= 2040,530 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | 2 | 2308 | 19 | | | |
| | 3 | 5459 | 28 | | | |
| | 4 | 6931 | 43 | | | |
| | 5 | 5961 | 59 | | | |
| | **TOPLAM** | 21976 | 39 | | | |
| **Metin Değerlendirme Başarı Yüzdesi** | 1 | 1317 | 7 | (4-21971)= 1199,911 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | 2 | 2308 | 11 | | | |
| | 3 | 5459 | 18 | | | |
| | 4 | 6931 | 29 | | | |
| | 5 | 5961 | 43 | | | |
| | **TOPLAM** | 21976 | 27 | | | |

Tablo 8'de, SED grupları ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasındaki ilişkiye ait Anova ve Scheffe testi sonuçları verilmiştir. SED'in yükselmesiyle birlikte zihinsel düzeylere ait başarı yüzdelerinin de arttığı görülmektedir. Tüm zihinsel düzeylerde, SED grupları arasındaki puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. SED'i üst seviyede olan grubun başarı yüzdesi tüm zihinsel düzeylerde SED'i alt ve orta olan gruptan oldukça yüksektir. SED düzeyinin üst grubunda olmak okuma-anlama becerilerine alt ve orta grupta olmaya göre çok daha fazla katkı sağlamaktadır.

Tablo 8. Okuma-Anlama Başarısı İle Sosyo-Ekonomik Düzey Arasındaki İlişki

| Zihinsel Düzey | SED | N | Başarı Yüzdesi | F | Sig. | Anlamlı Fark Çıkan Gruplar (Scheffe Testi) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Türkçe Başarı Yüzdesi** | Alt | 10257 | 33 | (2-18558)= 258,789 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | Orta | 7648 | 40 | | | |
| | Üst | 656 | 50 | | | |
| | **TOPLAM** | 18561 | 37 | | | |
| **Açık Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 10257 | 42 | (2-18558)= 148,787 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | Orta | 7648 | 48 | | | |
| | Üst | 656 | 56 | | | |
| | **TOPLAM** | 18561 | 45 | | | |
| **Saklı Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 10257 | 37 | (2-18558)= 191,913 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | Orta | 7648 | 43 | | | |
| | Üst | 656 | 54 | | | |
| | **TOPLAM** | 18561 | 40 | | | |
| **Metin Değerlendirme Başarı Yüzdesi** | Alt | 10257 | 25 | (2-18558)= 194,402 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | Orta | 7648 | 31 | | | |
| | Üst | 656 | 41 | | | |
| | **TOPLAM** | 18561 | 28 | | | |

Tablo 9'da, öğrencinin evinde okuma araçları bulunma durumu ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzey gruplarına göre karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Ev ortamında okuma araç gereçleri bulunan grubun başarı yüzdeleri, zihinsel düzey gruplarının hepsinde, bulunmayan gruba göre daha fazla çıkmıştır. Gruplar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 9. Okuma-Anlama Başarısı İle Evde Okuma Araçları Bulunma Durumu Arasındaki İlişki

| Zihinsel Düzey | Evdeki Okuma Araçları | N | Başarı Yüzdesi | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| **Türkçe Başarı Yüzdesi** | Yok | 6259 | 25 | (1-21513)= 1857,318 | **.000** |
| | Var | 15256 | 41 | | |
| | **TOPLAM** | 21515 | 36 | | |
| **Açık Bilgi Başarı Yüzdesi** | Yok | 6259 | 33 | (1-21513)= 1296,101 | **.000** |
| | Var | 15256 | 49 | | |
| | **TOPLAM** | 21515 | 44 | | |
| **Saklı Bilgi Başarı Yüzdesi** | Yok | 6259 | 28 | (1-21513)= 1454,041 | **.000** |
| | Var | 15256 | 44 | | |
| | **TOPLAM** | 21515 | 39 | | |
| **Metin Değerlendirme Başarı Yüzdesi** | Yok | 6259 | 17 | (1-21513)= 1221,886 | **.000** |
| | Var | 15256 | 31 | | |
| | **TOPLAM** | 21515 | 27 | | |

Tablo 10, ezberleme davranışı gruplarına göre okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerinin karşılaştırmasını göstermektedir. Genelde, ezberleme düzeyleri farklı olan grupların başarı düzeylerinin aynı olduğu bulunmuştur. Saklı bilgi başarı düzeyinde de benzer sonuç görülmektedir. Bu iki düzeyde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, açık bilgi başarı düzeyinde ezberleme oranı arttıkça, öğrencilerin başarılarında kısmen de olsa düşüş olduğu görülmektedir. Daha da ilginç olan ise, beklentilerin aksine, üst zihinsel düzeyde ezberleme oranı arttıkça, başarının da istikrarlı ve anlamlı bir şekilde artıyor olmasıdır. Üst düzey zihinsel beceriler, olabildiğince ezber davranışlarından uzak olmasına karşın böyle bir sonucun çıkmasına, bu araştırma kapsamında bir yorum getirilememiştir.

Tablo 10. Okuma-Anlama Başarısı İle Ezberleme Davranışı Arasındaki İlişki

| Zihinsel Düzey | Ezberleme Davranışı | N | Başarı Yüzdesi | F | Sig. | Anlamlı Fark Çıkan Gruplar (Scheffe Testi) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Türkçe Başarı Yüzdesi** | Alt | 5108 | 36 | (2-20875)= 2,201 | ,111 | **Yok** |
| | Orta | 13618 | 36 | | | |
| | Üst | 2152 | 37 | | | |
| | **TOPLAM** | 20878 | 36 | | | |
| **Açık Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 5108 | 46 | (2-20875)= 9,794 | ,000 | **0 – 2.1** |
| | Orta | 13618 | 44 | | | |
| | Üst | 2152 | 43 | | | |
| | **TOPLAM** | 20878 | 44 | | | |
| **Saklı Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 5108 | 39 | (2-20875)= 1,667 | ,189 | **Yok** |
| | Orta | 13618 | 39 | | | |
| | Üst | 2152 | 41 | | | |
| | **TOPLAM** | 20878 | 39 | | | |
| **Metin Değerlendirme Başarı Yüzdesi** | Alt | 5108 | 25 | (2-20875)= 27,145 | ,000 | **Tüm Gruplar Arası** |
| | Orta | 13618 | 27 | | | |
| | Üst | 2152 | 30 | | | |
| | **TOPLAM** | 20878 | 27 | | | |

Tablo 11'de, okuliçi destekleyici uygulamalar düzeyi ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerinin karşılaştırılması yer almaktadır. Genel başarı düzeyine bakıldığında, üst zihinsel grubun diğer gruplara göre anlamlı derecede olmak üzere biraz daha başarılı olduğu görülmektedir. Zihinsel düzeyler açısından bakıldığında da, okul içi destekleyici uygulamaların çok yapılıyor olmasından en çok üst zihinsel grubun başarısının olumlu ve anlamlı derecede olmak üzere daha çok etkilendiği söylenebilir. "Okuma saati uygulaması", "Okulda yazarlarla söyleşi düzenleme", "Okul bülteni ve gazetesi çıkarma", "Duvar gazetesi hazırlama", "Okuliçi kompozisyon, şiir, yazı yarışmaları yapma", "İlçe, il ve ülke düzeyinde yapılan kompozisyon, şiir ve yazı yarışmalarına katılma" gibi etkinlikler, okul içinde uygulanması ve geliştirilmesi gereken etkinlikler olarak görünmektedir. Okuliçi destekleyici uygulamalara ait puanlar ile okuma-anlama becerisi başarı yüzdeleri arasındaki korelasyon sonuçları ilişkisizlik düzeyinde çıkarken (Tablo 6), destekleyici uygulamalar düzeyi alt, orta, üst diye grupalara ayrıldığında ortaya çıkan bu sonuç ilgi çekicidir.

Tablo 11. Okuma-Anlama Başarısı İle Okuliçi Uygulamalar Arasındaki İlişki

| Zihinsel Düzey | Okuliçi Uygulamalar | N | Başarı Yüzdesi | F | Sig. | Anlamlı Fark Çıkan Gruplar (Scheffe Testi) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Türkçe Başarı Yüzdesi** | Alt | 2912 | 35 | (2-16953)= 39,663 | **.000** | **2 – 1.0** |
| | Orta | 7040 | 34 | | | |
| | Üst | 7004 | 38 | | | |
| | **TOPLAM** | 16956 | 36 | | | |
| **Açık Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 2912 | 42 | (2-16953)= 79,581 | **.000** | **2 – 0.1** |
| | Orta | 7040 | 42 | | | |
| | Üst | 7004 | 48 | | | |
| | **TOPLAM** | 16956 | 44 | | | |
| **Saklı Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 2912 | 38 | (2-16953)= 36,847 | **.000** | **2 – 1.0** |
| | Orta | 7040 | 38 | | | |
| | Üst | 7004 | 42 | | | |
| | **TOPLAM** | 16956 | 39 | | | |
| **Metin Değerlendirme Başarı Yüzdesi** | Alt | 2912 | 28 | (2-16953)= 5,172 | **.006** | **2 - 1** |
| | Orta | 7040 | 26 | | | |
| | Üst | 7004 | 28 | | | |
| | **TOPLAM** | 16956 | 27 | | | |

Tablo 12'de, okumaya karşı olumlu tutum düzeyi ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerinin karşılaştırılması, Tablo 13'te de, okumaya karşı olumsuz tutum düzeyi ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerinin karşılaştırılması verilmiştir. Olumlu tutum açısından bakıldığında, okumaya karşı olumlu tutumun genelde ve açık bilgi başarı yüzdesinde tüm gruplar arasında anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir. Ancak, tüm gruplar arsındaki puan farkının anlamlı olmasına karşın olumlu tutumu üst düzeyde olan grubun başarı yüzdesi, olumlu tutumu alt ve orta düzeyde olan gruba göre çok daha fazladır. Saklı bilgi ve metni değerlendirme zihinsel süreçlerinde de olumlu tutumu üst düzeyde olan grubun diğer gruplara göre başarı yüzdesinin anlamlı derecede olmak üzere daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, okumaya karşı olumlu tutum düzeyleri açısından bakıldığında, olumlu tutumu üzt düzeyde olan grubun diğer gruplara göre olumlu yönde daha çok etkilendiği söylenebilir. Olumlu tutum düzeyleri ile zihinsel düzey gruplarının başarılarına bakıldığında da, zihinsel düzey yükseldikçe olumlu tutumun başarıyı etkileme oranı da azalmaktadır. Olumlu tutum alt ve orta düzey zihinsel gruplarında daha çok etkilidir, denilebilir.

Tablo 12. Okuma-Anlama Başarısı İle Okumaya Karşı Olumlu Tutum Arasındaki İlişki

| Zihinsel Düzey | Okumaya Karşı Olumlu Tutum | N | Başarı Yüzdesi | F | Sig. | Anlamlı Fark Çıkan Gruplar (Scheffe Testi) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Türkçe Başarı Yüzdesi** | Alt | 1471 | 25 | (2-18912)= 739,449 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | Orta | 4371 | 27 | | | |
| | Üst | 13073 | 41 | | | |
| | **TOPLAM** | 18915 | 37 | | | |
| **Açık Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 1471 | 30 | (2-18912)= 735,234 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | Orta | 4371 | 34 | | | |
| | Üst | 13073 | 50 | | | |
| | **TOPLAM** | 18915 | 45 | | | |
| **Saklı Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 1471 | 28 | (2-18912)= 609,327 | **.000** | **2 - 0.1** |
| | Orta | 4371 | 30 | | | |
| | Üst | 13073 | 45 | | | |
| | **TOPLAM** | 18915 | 40 | | | |
| **Metin Değerlendirme Başarı Yüzdesi** | Alt | 1471 | 19 | (2-18912)= 342,460 | **.000** | **2 - 0.1** |
| | Orta | 4371 | 20 | | | |
| | Üst | 13073 | 31 | | | |
| | **TOPLAM** | 18915 | 28 | | | |

Okuma-anlama becerilerinin zihinsel düzeylerine okumaya karşı olumsuz tutum açısından bakıldığında da (Tablo 13), tüm gruplar arasında anlamlı derecede fark olmasının yanında, olumsuz tutumu en üst düzeyde olan grubun diğer gruplara göre olumsuz yönde ve anlamlı derecede daha çok etkilendiği görülmektedir. Olumsuz tutum düzeyleri ile zihinsel düzey gruplarının başarılarına bakıldığında, zihinsel düzey yükseldikçe olumsuz tutumun başarıyı etkileme oranı da azalmaktadır. Dolayısıyla olumlu tutumda olduğu gibi olumsuz tutumda da, alt ve orta grupların etkilenme oranı daha yüksektir.

Tablo 13. Okuma-Anlama Başarısı İle Okumaya Karşı Olumsuz Tutum Arasındaki İlişki

| Zihinsel Düzey | Okumaya Karşı Olumsuz Tutum | N | Başarı Yüzdesi | F | Sig. | Anlamlı Fark Çıkan Gruplar (Scheffe Testi) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Türkçe Başarı Yüzdesi** | Alt | 13304 | 43 | (2-21358)= 1438,103 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | Orta | 5946 | 27 | | | |
| | Üst | 2111 | 22 | | | |
| | **TOPLAM** | 21361 | 36 | | | |
| **Açık Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 13304 | 51 | (2-21358)= 1106,832 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | Orta | 5946 | 34 | | | |
| | Üst | 2111 | 29 | | | |
| | **TOPLAM** | 21361 | 44 | | | |
| **Saklı Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 13304 | 46 | (2-21358)= 1134,252 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | Orta | 5946 | 29 | | | |
| | Üst | 2111 | 24 | | | |
| | **TOPLAM** | 21361 | 39 | | | |
| **Metin Değerlendirme Başarı Yüzdesi** | Alt | 13304 | 33 | (2-21358)= 910,261 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | Orta | 5946 | 18 | | | |
| | Üst | 2111 | 14 | | | |
| | **TOPLAM** | 21361 | 27 | | | |

Tablo 14'te, Türkçe dersinde araç gereç kullanma durumu ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzey gruplarına göre karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Okuma anlama becerisinin zihinsel düzeyi yükseldikçe, araç gereç kullanmanın başarıyı etkileme oranının da azaldığı görülmektedir. Araç gereçleri kullanma düzeyi üst olan grupta, kullanılan araç gereçlerin öğrenci başarısına etkisi, okuma anlama becerisinin üst düzey grubunda, alt düzey gruba göre yarı yarıya azalmaktadır. Ankette yer alan bilgisayar; ders kitapları dışında okuma materyalleri; fotoğraflar, resimler, afişler, broşürler; günlük hayattan materyaller (gazete, dergi, resim); televizyon, VCD, DVD; drama, canlandırma gibi araç gereçler, daha çok alt zihinsel becerilere hitap eder gibi görünmektedir.

Tablo 14. Okuma-Anlama Başarısı İle Türkçe Dersinde Araç Gereç Kullanma Düzeyi Arasındaki İlişki

| Zihinsel Düzey | Araç Gereç Kullanma Düzeyi | N | Başarı Yüzdesi | F | Sig. | Anlamlı Fark Çıkan Gruplar (Scheffe Testi) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Türkçe Başarı Yüzdesi** | Alt | 6169 | 37 | (2-17724)= 22,010 | **.000** | **0.2 - 1** |
| | Orta | 6731 | 35 | | | |
| | Üst | 4827 | 37 | | | |
| | **TOPLAM** | 17727 | 36 | | | |
| **Açık Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 6169 | 43 | (2-17724)= 42,318 | **.000** | **2 – 1.0** |
| | Orta | 6731 | 43 | | | |
| | Üst | 4827 | 48 | | | |
| | **TOPLAM** | 17727 | 44 | | | |
| **Saklı Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 6169 | 40 | (2-17724)= 16,656 | **.000** | **2.0 - 1** |
| | Orta | 6731 | 38 | | | |
| | Üst | 4827 | 40 | | | |
| | **TOPLAM** | 17727 | 39 | | | |
| **Metin Değerlendirme Başarı Yüzdesi** | Alt | 6169 | 31 | (2-17724)= 68,649 | **.000** | **0 – 2.1** |
| | Orta | 6731 | 26 | | | |
| | Üst | 4827 | 25 | | | |
| | **TOPLAM** | 17727 | 27 | | | |

Tablo 15'te, metin okuma sonrası etkinliklerini yapma durumu ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzey gruplarına göre karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Zihinsel düzeyin yükselmesiyle birlikte metin okuma sonrası yapılan etkinliklerin öğrenci başarısına olan etkkisinin azaldığı görülmektedir. Özellikle üst düzey zihinsel grupta bu etkinliklerin çok yapılmasına rağmen başarının düşük olmasına bir açıklama getirilememiştir.

Tablo 15. Okuma-Anlama Başarısı İle Metin Okuma Sonrası Etkinlikleri Arasındaki İlişki

| Zihinsel Düzey | Metin Okuma Sonrası Etkinlikler | N | Başarı Yüzdesi | F | Sig. | Anlamlı Fark Çıkan Gruplar (Scheffe Testi) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Türkçe Başarı Yüzdesi** | Alt | 5661 | 38 | (2-20668)= 29,934 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | Orta | 8316 | 35 | | | |
| | Üst | 6694 | 36 | | | |
| | **TOPLAM** | 20671 | 36 | | | |
| **Açık Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 5661 | 44 | (2-20668)= 18,605 | **.000** | **2 – 1.0** |
| | Orta | 8316 | 43 | | | |
| | Üst | 6694 | 46 | | | |
| | **TOPLAM** | 20671 | 44 | | | |
| **Saklı Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 5661 | 41 | (2-20668)= 21,681 | **.000** | **0 – 1.2** |
| | Orta | 8316 | 38 | | | |
| | Üst | 6694 | 39 | | | |
| | **TOPLAM** | 20671 | 39 | | | |
| **Metin Değerlendirme Başarı Yüzdesi** | Alt | 5661 | 31 | (2-20668)= 82,018 | **.000** | **0 – 2.1** |
| | Orta | 8316 | 26 | | | |
| | Üst | 6694 | 25 | | | |
| | **TOPLAM** | 20671 | 27 | | | |

Tablo 16'da ise, öğrencinin ders çalışma taktiği ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzey gruplarına göre karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Genelde ve zihinsel düzey grubu başarı yüzdelerinde ders çalışma taktiğinden alınan puan yükseldikçe öğrenci başarısının da artmakta olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki puan farkı, sürekli bir üst grubun lehinde olacak şekilde anlamlı derecede farklıdır. Ancak, ders çalışma taktiğinin öğrenci başarısına en fazla etkisi, ders çalışma oranı üst düzeyde olan grupta gerçekleşmektedir. Üst düzey grubun öğrenci başarısında yarattığı etki, diğer gruplardan çok daha yüksektir. Öğrenci anketinde Ders Çalışma Taktiği boyutunda yer alan maddeler, "Ders çalışmaya, tam olarak ne öğrenmesi gerektiğini düşünerek başlama", "Ders çalışırken, başka konulardan edindiği önceki bilgilerle, yeni bilgiler arasında bağlantı kurmayı deneme", "Ders çalışırken, okunan metni anlayıp anlayamadığını kontrol etme", "Ders çalışırken, bu bilginin okul dışında ne kadar faydalı olabileceğini düşünme", "Ders çalışırken, anlamını bilmediği kavramların ne olduğunu bulmaya çalışma", "Ders çalışırken, bu metinle kendi yaşantısı arasında bir bağ kurarak, metni daha iyi anlamayı deneme", "Ders çalışırken, metinde yer alan en önemli noktaları hatırladığından emin olma", "Ders çalışırken, metindeki bilginin, gerçek yaşamla ne kadar uyuştuğunu anlama", "Ders çalışırken, anlamadığı bir şey olursa, bunu açıklığa kavuşturmak için ek bilgiler arama" şeklinde yer almıştır. Bu türden ders çalışma davranışlarının okuma-anlama becerisine orta düzeyde anlamlı bir katkısı olmasının yanı sıra, ders çalışırken bu davranışları daha çok göstermenin önemine işaret etmektedir. Ders çalışma taktiği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide dikkat çeken bir nokta da, okuma-anlama becerisindeki zihinsel düzey yükseldikçe ders çalışma taktiğinin öğrenci başarısına olan etkisinin de azalıyor olmasıdır. Zihinsel düzeyler arasındaki fark, ders çalışma taktiğinde de kendisini göstermektedir.

Tablo 16. Okuma-Anlama Başarısı İle Ders Çalışma Taktiği Arasındaki İlişki

| Zihinsel Düzey | Ders Çalışma Taktiği | N | Başarı Yüzdesi | F | Sig. | Anlamlı Fark Çıkan Gruplar (Scheffe Testi) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Türkçe Başarı Yüzdesi** | Alt | 674 | 22 | (2-18653)= 822,487 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | Orta | 5146 | 27 | | | |
| | Üst | 12836 | 41 | | | |
| | **TOPLAM** | 18656 | 37 | | | |
| **Açık Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 674 | 26 | (2-18653)= 843,395 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | Orta | 5146 | 33 | | | |
| | Üst | 12836 | 51 | | | |
| | **TOPLAM** | 18656 | 45 | | | |
| **Saklı Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 674 | 25 | (2-18653)= 673,281 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | Orta | 5146 | 29 | | | |
| | Üst | 12836 | 45 | | | |
| | **TOPLAM** | 18656 | 40 | | | |
| **Metin Değerlendirme Başarı Yüzdesi** | Alt | 674 | 17 | (2-18653)= 361,127 | **.000** | **Tüm Gruplar Arası** |
| | Orta | 5146 | 20 | | | |
| | Üst | 12836 | 31 | | | |
| | **TOPLAM** | 18656 | 28 | | | |

Tablo 17'de de, öğretmenin ders işleme yöntemi düzeyi ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzey gruplarına göre karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Ders işleme yöntemi düzeyi üst derece olan grubun hem geneldeki hem de zihinsel düzeylerdeki başarı yüzdesi, diğer gruplardan anlamlı derecede olmak üzere oldukça yüksektir. Ders İşleme Yöntemi boyutundaki maddeler Öğrenci Anketinde şu şekilde yer almıştır: "Öğrencilerden ne beklediğini önceden açıklama",, "Öğrencilerin sınıf içi okuma ödevleri üzerinde çalışırken dikkatlerini metne yoğunlaştırmalarını sağlama", "Öğrenciler sınıf içi okuma ödevlerini bitirdiklerinde, öğrencilerin çalışmaları üzerinde görüş bildirme", "Öğrencilere çalışmalarının nasıl değerlendirileceğini önceden söyleme", "Sınıf içi okuma ödevlerini nasıl yapacaklarını her bir öğrencinin anlayıp anlamadığını sorma", "Öğrencilerin çalışmalarına not verme", "Öğrencilerden okuma ödevleri ile ilgili soru sormalarına fırsat verme.""Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaya yönelik motive edici sorular sorma.""Öğrenciler okuma ödevlerini bitirdikten hemen sonra, çalışmalarını ne kadar iyi yaptıklarını öğrencilere söyleme", "Öğrencilerden metnin ne anlatmak istediğini açıklamalarını isteme", "Öğrencilerin metni daha iyi bir şekilde anlamaları için açıklama yapmayı gerektiren sorular sorma", "Yanıtlarını düşünmeleri için öğrencilere yeterince zaman verme", "Okunacak kitap ya da yazar önerme", "Öğrencileri metinle ilgili görüşlerini açıklamaları için teşvik etme", "Öğrencilerin yaşantıları ile okudukları metinler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olma", "Metinlerdeki bilgileri, öğrencilerin önceden bildiklerine nasıl dayandıracaklarını gösterme". Tablodaki bulgular, bu türden ders işleme davranışlarının özellikle üst düzeyde yapılmasının öğrenci başarısındaki etkisine vurgu yapan bir sonuç olarak görünmektedir. Yine dikkat çeken bir nokta, zihinsel düzey yükseldikçe ders işleme yönteminin öğrenci başarısına olan katkısının azalıyor olmasıdır. Ders işlemi yöntemi derecesi üst olan grubun, açık bilgi başarı yüzdesi % 49 iken, bu oran saklı bilgi başarı yüzdesinde % 40'a gerilemekte, metin değerlendirme başarı yüzdesinde ise çok daha hızlı bir düşüşle % 30 seviyesine inmektedir. Ders işleme yönteminde de, üst düzey zihinsel becerilere daha çok hitap edecek yeni yöntem ve tekniklere gereksinim olduğu söylenebilir.

Tablo 17. Okuma-Anlama Başarısı İle Ders İşleme Yöntemi Arasındaki İlişki

| Zihinsel Düzey | Ders İşleme Yöntemi | N | Başarı Yüzdesi | F | Sig. | Anlamlı Fark Çıkan Gruplar (Scheffe Testi) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Türkçe Başarı Yüzdesi** | Alt | 273 | 26 | (2-18795)= 635,206 | **.000** | **2 – 1.0** |
| | Orta | 4183 | 25 | | | |
| | Üst | 14342 | 40 | | | |
| | **TOPLAM** | 18798 | 36 | | | |
| **Açık Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 273 | 29 | (2-18795)= 633,633 | **.000** | **2 - 0.1** |
| | Orta | 4183 | 31 | | | |
| | Üst | 14342 | 49 | | | |
| | **TOPLAM** | 18798 | 44 | | | |
| **Saklı Bilgi Başarı Yüzdesi** | Alt | 273 | 28 | (2-18795)= 552,449 | **.000** | **2 – 1.0** |
| | Orta | 4183 | 27 | | | |
| | Üst | 14342 | 43 | | | |
| | **TOPLAM** | 18798 | 40 | | | |
| **Metin Değerlendirme Başarı Yüzdesi** | Alt | 273 | 22 | (2-18795)= 293,258 | **.000** | **2 – 1.0** |
| | Orta | 4183 | 19 | | | |
| | Üst | 14342 | 30 | | | |
| | **TOPLAM** | 18798 | 27 | | | |

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğrencilerin okuma-anlama becerileri ve bu becerilerin zihinsel düzeyleri ile bunları etkilediği düşünülen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Okuma-anlama becerisinin zihinsel düzey başarı puanları ile değişkenlere ait puan ortalamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında, sosyo-eknomik düzeyin okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerine düşük ve tüm gruplarda benzer oranlarda bir etkisi söz konudur. Öğrenci başarısı üzerinde en etkili değişkenlerden biri olduğu bilinen sosyo-ekonomik düzeyin okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerine aynı oranda etki ediyor olması, bu araştırmanın diğer değişkenlerinde elde edilen bulgularının bazılarından farklı bir sonuç olarak görünmektedir. Ancak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey puanları alt, orta, üst diye gruplandılıdığında vee gruplar arası farka bakıldığında, sosyo-ekonomik düzeyin etkisi daha açık görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzey açısından bir üst gruba geçildiğinde, öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin zihinsel düzeylerindeki başarılarının anlamlı derecede yükseldiği saptanmıştır.

Öğrencilerin ödev için ayırdıkları zaman ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiş olması ve metin değerlendirme gibi üst düzey zihinsel grupta ilişki oranının daha da düşüyor olması, ödev için ayrılan zamanda yapılan çalışmaları sorgular niteliktedir. Ödevelerin, öğrencilerin okuma-anlama becerilerine çok fazla etmediği gibi, üst düzey zihinsel becerileri destekleyecek ödevlerin neler olması gerektiği noktasında, konuyu araştıracak başka çalışmaların yapılmasına gereksinim olduğu söylenebilir. Yine beklentilerin tersine çıkan bir durum, öğrencilerin ders dışında aldıkları desteğin onların okuma-anlama becerilerini etkilemiyor olması ve ilişki düzeyinin tüm zihinsel düzeylerde benzer değerlerde çıkmış olmasıdır. Dersane, kurs, özel ders olarak alınabilen desteğin niteliğinin ve gerekliliğinin sorgulanmasını yapacak araştırmalara gereksinim vardır.

Evde okuma araçlarının bulunma düzeyiyle okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasında orta düzeye yakın pozitif anlamlı ve tüm zihinsel düzeylerde birbirine yakın bir ilişki olması, okuma kaynakları açısından ev ortamının zenginliğinin gerekliliğine işaret sayılmalıdır.

Derste araç gereç kullanma ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerindeki başarı arasındaki ilişkiye ait korelasyon değerleri, genele bakıldığında "ilişki yok" seviyesinde olup, okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerine göre bakıldığında ise, derste araç gereç kullanma düzeyi ile okuma-anlama becerisindeki zihinsel sürecin zorluk derecesi arasında negatif bir ilişki söz konusudur. Okuma anlama becerisinin zihinsel düzeyinin yükselmesiyle birlikte, araç gereç kullanmanın başarıyı etkileme oranını da azalmaktadır. Mevcut haliyle kullanılan araç gereçler, daha çok alt zihinsel becerilere hitap eder gibi görünmektedir. Kullanılan araç gereçlerle başarı arasındaki bu türden bir ilişki, hem araç gereçlerin varlığını hem de kullanılma niteliğini sorgular niteliktedir.

Ders işleme yöntemiyle okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasındaki düşük, pozitif ve anlamlı olan ilişki, zihinsel düzeyin zorluk derecesinin artmasıyla birlikte, düşüşe geçmektedir. Ders işleme yöntemi düzeyi alt, orta ve üst diye gruplandırıldığında, zihinsel düzeylerdeki başarı yüzdesi, ders işleme yöntem puanı üst olan grubun alt ve orta gruptan anlamlı derecede olmak üzere oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Zihinsel düzeye göre bakıldığında, düzeyin yükselmesiyle birlikte ders işleme yönteminin yapmış olduğu katkının azalıyor olması, ilgi çekicidir. Bu ve yukarıda da değinilen benzer sonuçlar, zihinsel düzeyin yükselmesiyle birlikte, bu düzeyi etkileyen değişkenler üzerinde kesin çizgilerle konuşmanın zorlaştığına işaret eder gibi görünmektedir.

Metin okuma sonrası yapılan etkinlikler ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasında genelde "ilişki yok" düzeyinde bir korelasyon değeri vardır. Ancak, metin sonrası etkinlikleri yapma düzeyinden, okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri farklı biçimde etkilenmektedir. Düşük bir oranda da olsa, metin okuma sonrası yapılan etkinlikler puanı ile zihinsel düzeyin zorluk derecesi arasında ters bir ilişki olmasına ilişkin olarak, bu araştırma kapsamında bir yorum yapılamamıştır.

Okuliçi destekleyici uygulamalar ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasında, "ilişki yok" derecesinde çok zayıf düzeyde ama anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okuliçi destekleyici uygulamaların zihinsel düzeyin zorluk derecesiyle de negatif bir ilişki söz konusudur: Zorluk düzeyi arttıkça, destekleyici uygulamaların öğrenci başarısına katkısı azalmakta, sıfır düzeyine yaklaşmaktadır. Okuliçi uygulamalar alt, orta, üst diye düzeylere ayrıldığında ise, genelde bu uygulamaları en çok yapan grubun diğer gruplara göre anlamlı derecede olmak üzere biraz daha başarılı olduğu; zihinsel düzeyler açısından bakıldığında da, okul içi destekleyici uygulamaların çok yapılıyor olmasının, en çok metin değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerilerde daha çok katkı sağladığı söylenebilir. Okuliçi uygulamalar konusunda yine üst düzey beceri grubunun diğer gruplardan ayrılan yönü öne çıkmaktadır.

Ders çalışma taktiği açısından bakıldığında, okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasında, genelde orta denilebilecek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmış olup, bu ilişkinin okuma-anlama becerisinin zihinsel zorluk düzeyi arttıkça kısmen de olsa düşüşe geçmekte olduğu belirlenmiştir. Ders çalışma taktiği puanları alt, orta, üst diye gruplandırıldığında ise, ders

çalışma taktiğinin öğrenci başarısına en fazla etkisi, ders çalışma oranı üst düzeyde olan grupta gerçekleşmektedir. Sonuçlara zihinsel düzeylere göre bakıldığında, zihinsel düzeyin zorluk derecesinin artmasıyla birlikte ders çalışma taktiğinin olumlu etkisinin azalması dikkat çekicidir. Farklı zihinsel beceri düzeylerinin farklı özellikler gösteriyor olması, bu araştırma açısından en ilginç sonuçların üretildiği kısım olmuştur.

Ezberleme düzeyi ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasında genelde, "ilişki yok" düzeyinde bir ilişkisizlik söz konudur. Zihinsel düzeylere göre bakıldığında ise, zihinsel düzeyin zorluk derecesinin artmasıyla birlikte ezberleme davranışının öğrenci başarısına olan katkısı çok düşük bir seviyede de olsa yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin ezberleme düzeyleri alt, orta, üst diye gruplandırıldığında ise, genelde ve saklı bilgi başarı düzeyinde, ezberleme düzeyleri farklı olan grupların başarı düzeylerinin aynı olmasına karşın, açık bilgi başarı düzeyinde ezberleme oranı arttıkça, öğrencilerin başarılarında kısmen de olsa düşüş vardır. Daha da ilgi çekici bir durum olarak, beklentilerin aksine, üst zihinsel düzeyde ezberleme oranı arttıkça, başarının da istikrarlı ve anlamlı bir şekilde artıyor olmasıdır. Üst düzey zihinsel beceriler ile ezberleme davranışı arasındaki bu doğrusal ilişkiye, bu araştırma kapsamında bir yorum getirilememiştir.

Okumaya karşı takınılan tutum açısından, olumlu tutumun öğrenci başarısı üzerinde pozitif ve anlamlı, olumsuz tutumun ise negatif ve anlamlı bir etkisi görülmektedir. Olumsuz tutumun başarı üzerindeki etkisinin (orta düzey), olumlu tutuma göre (düşük düzey) daha fazla olduğu saptanmıştır. Olumlu tutumun zihinsel düzeylere göre etkisine bakıldığında, tutum düzeyi ile zihinsel düzeyin zorluk derecesi arasında negatif bir ilişki olduğu; okumaya karşı olumlu tutumun, zihinsel sürecin alt düzeylerine daha çok hitap ettiği söylenebilir. Olumsuz tutumun etkisinde ise, zihinsel düzeylere göre gruplar arasında bir farkın olmadığ, olumsuz tutumun, okuma anlama becerisinin tüm düzeylerini benzer şekilde etkilediği görülmüştür.

Olumlu ve olumsuz tutum düzeyleri alt, orta ve üst diye gruplandırıldığında, olumlu tutumun genelde ve alt zihinsel düzeyde öğrencilerin başarı yüzdesinde tüm gruplar arasında anlamlı bir fark yaratırken, olumlu tutumu üst düzeyde olan grubun başarı yüzdesinin alt ve orta gruba göre çok daha fazla olduğu belirlenmiştir. Saklı bilgi ve metni değerlendirme zihinsel süreçlerinde ise yalnızca olumlu tutumu üst düzeyde olan grubun alt ve orta gruba göre başarı yüzdesinin anlamlı derecede olmak üzere daha yüksek olduğu görülmektedir. Olumlu tutumun üst seviyede olması başarı üzerinde çok daha fazla etkili bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Olumlu tutumun, alt ve orta düzey zihinsel gruplarında öğrenci başarısı üzerinde daha çok etkili olduğu söylenebilir.

Olumsuz tutumun düzeyleri açısından bakıldığında ise, her bir zihinsel düzeyde gruplar arsında anlamlı derecede fark varken, olumsuz tutumu en az olan grubun başarı yüzdesinin, olumsuz tutumu orta ve üst düzey olan gruplara göre çok daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, zihinsel düzey yükseldikçe olumsuz tutumun başarıyı etkileme oranının da azalmakta olduğu; dolayısıyla, olumlu tutumda olduğu gibi olumsuz tutumda da alt ve orta grupların etkilenme oranının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okuma-anlama becerileriyle bu becerilerdeki öğrenci başarısını etkilediği düşünülen değişkenlerin genel bir değerlendirmesi yapıldığında, alt düzey zihinsel becerilerde hangi değişkenlerin daha olumlu etkisinin olduğunu söylemek kolaysa da, zihinsel düzeyin zorluk derecesinin artmasıyla birlikte bu değişkenlerin etkisi de azalmakta; üst düzey becerilerin ilişkide olabileceği başka faktörleri akla getirmektedir. Üst düzey zihinsel becerileri geliştirmede, derste kullanılan araç gereçlerin, ders işleme yönteminin, okuliçi destekleyici uygulamaların ve öğrencilere verilen ödevlerin değerlendirilmesine ve yeniden tasarlanmasına gereksinim olduğu söylenebilir.

**Kaynakça**


Altınkurt, Y. (2008). "Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 20.

Aslanoğlu, Aslıhan Erman. (2007) PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ayral, M., Özdemir, N., Ötken, Ş., Özarslan, H.,Yılmaz Fındık, L., Ünlü, A., Akdoğan, A., Aksoy Güler, S., Bayraktar, E., Diren, E. (2013). "*Ders İşleme Yöntemi ve Destekleyici Okul İçi Uygulamaların Türkçe Başarısıyla İlişkisi*" Marmara Üniversitesi İşletme Fakültesi Avrupa Sosyal Bilimler Araştırmaları Konferansı 19-21 Haziran 2013, İstanbul.

Ayral, M., Bozkurt, E., Çakır, V., Özdemir, N., Ötken, Ş., Özarslan, H. ve Ünlü, A. (2012). *"Temel Beceriler Ve Zihinsel Süreçler Açısından Matematik Başarısı Ve İlişkili Olduğu Değişkenler" 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 12-14 Eylül 2012,İstanbul.*

Ayral, M. (2008). "*İlköğretim Okullarında Öğrencilerin Akademik Başarılarının İzlenmesi Sistemi*", Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi III. Eğitim Yönetimi Kongresi, 25–26 Nisan 2008, Eskişehir.

Baumgartner, T., Lipowski, M. B. ve Christy, R. (2003). Increasing reading achievement of primary and middle school student through differentiated instruction. Retrieved on 17, January,2010, from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/47/2c.pdf

Cheung, A. & Slavin, R. E. (2011). The effectiveness of education technology for enhancing reading achievement: A metaanalysis. Retrieved from the Center for Research and Reform in Education, Johns Hopkins University website: http://www.bestevidence.org/reading/tech/tech.html

Fredriksson, U. (2002). Reading skills among students of immigrant origin in Stockholm. Unpublished doctoral dissertation, Stockholm University, Stockholm.

Geske, A. ve Ozola, A. (2009).Different influence of contextual educational factors on boys' and girls'reading achievement. US-China Education Review, 6 (4), 38-44.

Kamil, M. L., Intrator, S. M., & Kim, H. S. (2000). The effects of other technologies on literacy and literacy learning. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research (Vol. 3, pp. 771–788). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup-Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi." *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2(1), 132-139.*

Lynch, J. (2002). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. Journal of Research in Reading, 25 (1), 54–67.

Özdemir, N. , Ayral M. Yılmaz Fındık, L. Ünlü, A. Özarslan, H. Bozkurt. E. 5thWorld Conference on Educational Sciences Sapienza University of Rome, "*The Relationship Between Students' Socioeconomic Status and Their Performance"*, 05-08 February 2013 Roma Italy.
PISA 2009 Ulusal Ön Raporu (2010). MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Padron, Y. N.,Waxman, H., Brown, A. P., Powers, R. A. (2000). *Improving Classroom Instruction and Students Learnings for Resilient and Non-Resilient English Language Learners*. http://www.cal.org/crede/pdfs/ResBrief7.pdf Erişim Tarihi: 19.06.2013.

Phakiti, A. (2003). "A closer at gender and strategy use in L2 reading", *Language Learning*, 53(4), 649-703.

PIRLS 2011 International Results in Reading. (2012). IEA. http://timss.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_Chapter5.pdf Erişim Tarihi: 19 Haziran 2013.

*PIRLS 2001 Ulusal Rapor*, http://earged.meb.gov.tr/ Erişim Tarihi: 15.06.2007.

*PISA 2003 Projesi Ulusal Nihaî Rapor*, M. E. B. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Gelbal S. (2008). 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo Ekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerindeki Etkisi, Eğitim ve Bilim, Cilt 33, Sayı 150.

Şahin, N. (1994). *Bilim, Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe.* Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

TINKER, Miles A. and C. M. McCULLOUGH. (1968). *Teaching Elementary Reading.* (Third Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.